

**La Autorregulación Emocional de Estudiantes en Zona de Conflicto Armado: Un Estudio
Comparativo entre Escuelas de San José de Uré y Sahagún, Córdoba**

Lucy Tatiana Guerra Mendoza

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación

Tutor:

Mauricio Andrés Herrón Gloria, PhD

Universidad del Norte

Departamento de Educación

Barranquilla

Mayo de 2022

Índice de Contenidos

Capítulo 1: Problematización	11
Planteamiento del Problema	11
Justificación	18
Objetivos	24
Objetivo General	24
Objetivos Específicos.....	24
Capítulo 2: Marco Teórico	25
Antecedentes	25
La inteligencia emocional.....	25
Educación socioafectiva.....	27
La autorregulación	28
La autorregulación emocional.....	30
Desarrollo de la autorregulación emocional en niños y niñas	31
Estrategias de autorregulación emocional	32
El conflicto armado.....	33
El conflicto armado en el departamento de Córdoba, Colombia.....	36
Estado del Arte.....	38
Definición Conceptual	43
Capítulo 3: Metodología	46
Enfoque y Diseño.....	46
Población y Muestra	47
Técnicas e Instrumentos.....	48

Procedimientos.....	49
Contacto con participantes	49
Recolección y almacenamiento de los datos.....	50
Análisis de los datos.....	51
Criterios de rigor	52
Consideraciones éticas	54
Capítulo 4: Resultados.....	56
Autorregulación del miedo	56
Causas	56
Acciones.....	58
Experiencias.....	60
Regulación	61
Autorregulación de la Ira	63
Causas	63
Acciones.....	65
Experiencias.....	67
Regulación	68
Autorregulación de la tristeza	70
Causas	70
Acciones.....	72
Experiencias.....	73
Regulación	75
Autorregulación de la Alegría.....	77
Causas	77
Acciones.....	79

Experiencias	79
Regulación	81
Análisis comparativo	82
Diferencias respecto a la regulación del miedo	82
Diferencias respecto a la regulación de la ira	83
Capítulo 5: Discusión	86
Los resultados frente a investigaciones previas	89
Conclusiones	92
Limitaciones y desafíos.....	93
Recomendaciones	95
Referencias.....	97
Anexos	107

Índice de Figuras

Figura 1. Incidencia del conflicto en la primera infancia	14
Figura 2. Desplazamientos masivos en San José de Ure (Córdoba), 15 Nov 2019.	19

Índice de Tablas

Tabla 1. Población afectada en San José de Uré.	20
Tabla 2. Frecuencia de los hechos u objetos que provocan miedo en los participantes.	58
Tabla 3. Frecuencia de las acciones de los participantes frente al miedo.	59
Tabla 4. Frecuencia de experiencias de mucho miedo de los participantes	61
Tabla 5. Frecuencia de las acciones que realizan los participantes para regular el miedo.	62
Tabla 6. Frecuencia de los hechos u objetos que provocan ira en los participantes.	64
Tabla 7. Frecuencia de las acciones de los participantes frente a la ira.	65
Tabla 8. Frecuencia de experiencias de mucha ira de los participantes.	67
Tabla 9. Frecuencia de las acciones que realizan los participantes para regular la ira.	69
Tabla 10. Frecuencia de los hechos u objetos que provocan tristeza en los participantes.	71
Tabla 11. Frecuencia de las acciones de los participantes frente a la tristeza.	73
Tabla 12. Frecuencia de experiencias de mucha tristeza de los participantes.	75
Tabla 13. Frecuencia de las acciones que realizan los participantes para regular la tristeza.	76
Tabla 14. Frecuencia de los hechos u objetos que provocan alegría en los participantes	78
Tabla 15. Frecuencia de las acciones de los participantes frente a la alegría.	79
Tabla 16. Frecuencia de experiencias de mucha alegría de los participantes.	80
Tabla 17. Frecuencia de las acciones que realizan los participantes para regular la alegría.	82
Tabla 18. Comparación de categorías relacionadas con la autorregulación del miedo.	83
Tabla 19. Comparación de categorías relacionadas con la autorregulación de la ira.	84

Título: La Autorregulación Emocional de Estudiantes en Zona de Conflicto Armado: Un Estudio Comparativo entre Escuelas de San José de Uré y Sahagún, Córdoba.

Autor: Lucy Tatiana Guerra Mendoza (1069491534)

Título otorgado: Magíster en Educación

Director del trabajo: PhD. Mauricio Andrés Herrón Gloria.

Programa: Maestría en Educación

Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.

2022.

Resumen:

Esta investigación buscó comprender la autorregulación emocional en niños y niñas escolarizados con edades entre cinco y siete años, pertenecientes a los municipios de San José de Ure (zona de conflicto armado) y Sahagún (zona sin conflicto armado) en el departamento de Córdoba. Se trabajó con un grupo de 12 niños vinculados a una institución educativa en Sahagún y con 13 de una institución en San José de Uré. Para la recolección y análisis de los datos se utilizó un enfoque cualitativo, donde se utilizó un protocolo de entrevista con preguntas semiestructuradas, categorizadas según cuatro emociones básicas: miedo, ira, tristeza y alegría. Los resultados indicaron que existe una posible diferencia entre los mecanismos de autorregulación emocional de los niños en zona de conflicto armado y los niños pertenecientes a las zonas con ausencia de conflicto armado.

Abstract

This research intended to understand the emotional self-regulation of school kids between the ages of five and seven years, inhabitants of the municipalities of San Jose de Ure (armed conflict zone) and Sahagun (zone without conflicts) in the department of Cordoba. The sample was conformed by 12 kids from an educational institution in Sahagun, and 13 from other institution in San Jose de Ure. A qualitative focus was used to collect and analyze the data, particularly an interview protocol with semistructured questions, categorized according to four basic emotions: fear, anger, sadness, and happiness. The results indicated that there might be a difference between the emotional self-regulation mechanisms of kids inside a zone of armed conflict and kids belonging to zones without armed conflicts.

Introducción

Esta investigación tuvo como propósito comprender la autorregulación emocional de niños y niñas entre los 5 y 7 años de edad, que asisten a escuelas rurales ubicadas en una zona de conflicto armado del departamento de Córdoba, Colombia. Para ello se seleccionaron y compararon dos grupos de estudiantes: un primer grupo de una escuela del municipio de San José de Uré, ubicada en zona de conflicto armado; y un segundo grupo de una escuela del municipio de Sahagún, ubicada en una zona libre de conflicto armado.

A continuación, se presentan el planteamiento del problema y los argumentos que justifican esta investigación, partiendo de un análisis de la problemática social de San José de Uré en el marco del conflicto armado colombiano, y de cómo éste afecta a poblaciones vulnerables de dicho municipio, como lo son los niños y las niñas. Así mismo, se plantean los objetivos que orientaron el desarrollo de la investigación, el marco teórico utilizado para la conceptualización de la variable de estudio y la interpretación de los resultados, y la metodología que se diseñó para conocer sobre la autorregulación emocional de los participantes.

Finalmente se presentan los resultados y una discusión sobre los mismos. Estos permitieron identificar una posible diferencia en la autorregulación de los dos grupos frente a las emociones del miedo y la ira. Esto dado a que los participantes de San José de Uré demuestran una relación de confianza y una búsqueda de protección en sus padres o cuidadores. Por ejemplo, los participantes U003, U007 y U009 respondieron “*llamo a mi mamá*” cuando se les preguntó qué

acciones realizan cuando llegan a sentir miedo. Por el contrario, los participantes del grupo de Sahagún se identifican con acciones más independientes cuando experimentan dichas emociones.

Capítulo 1: Problematización

Planteamiento del Problema

El conflicto ha sido un común denominador en la historia de la humanidad, caracterizado por el conjunto de tensiones que agrupa una lucha de poderes e intereses entre dos o más partes (Fuquen, 2003). Sin embargo, cuando los conflictos involucran una confrontación entre el Estado, grupos insurgentes y la población civil, tienden a empeorar diversas problemáticas económicas y sociales (e.g., inequidad, pobreza multidimensional, desigualdad social) que afectan mayoritariamente a poblaciones vulnerables y marginales (Armengol, 1998).

De acuerdo con Villa y Rodríguez (2014), el conflicto social ha estado presente a lo largo de la historia en los diferentes escenarios educativos, siendo necesario un trabajo consciente por parte de la comunidad educativa para generar ambientes de reconciliación. En la sociedad, los conflictos pueden ser generados por desacuerdos, estados de ánimo, intolerancia, frustraciones y desconciertos, así como por problemas familiares y personales. Pero cuando se hace referencia a un conflicto armado, se enfatiza en aquellos que han desencadenado violencia directa sobre la población civil, fundamentalmente debido a la diferencia de intereses en lo concerniente a gobierno y/o territorio, donde hay un uso de la fuerza armada entre dos o más partes y donde al menos una se ubica en el gobierno de Estado y ha producido más de 25 muertos (Wallenstein y Sollenberg, 2001).

Problematizar el conflicto armado implica entonces analizar cada uno de los factores que lo constituyeron, lo perpetraron y por ende afectaron a la población civil, representadas en cada una de las víctimas directas e indirectas de esta, tales como hombres, mujeres, niños y niñas, jóvenes, familias, grupos sociales y comunidades.

Colombia no ha sido ajena a este devenir humano. Su conflicto armado se ha caracterizado por la violencia entre el Estado y grupos insurgentes, siendo este uno de los más duraderos a nivel mundial (más de medio siglo) y que ha dejado a su paso una cuantiosa cifra de víctimas a través de diferentes formas de manifestación de la violencia, tales como secuestros, asesinatos selectivos, acciones bélicas, ataques a bienes civiles, atentados terroristas, masacres, desapariciones forzadas, violencia sexual, desplazamientos forzados y reclutamiento ilícito.

Según el informe *¡BASTA YA! Colombia: memorias de guerra y dignidad*, publicado por el Grupo de Memoria Histórica (2012), el número de muertes a causa del conflicto armado en Colombia es de 218.094 (de los cuales 40.787 corresponden a combatientes y 177.307 a civiles). Así mismo, entre el 1985 y 2012 se registraron 1.982 masacres (de las cuales 1.166 fueron perpetradas por grupos paramilitares, 343 por las guerrillas, 158 por la fuerza pública, 295 por grupos armados no identificados y 20 por grupos paramilitares y miembros de la fuerza pública u otros grupos armados), dejando un saldo de 11.751 víctimas. Sumado a esto, los desplazamientos forzados entre 1996 y 2012 han dejado un total de 4.744.046 víctimas, cerca de un 10% de la población.

El conflicto armado causa todo tipo de alteraciones a nivel social, emocional, económico, y cultural. Una de las consecuencias de este conflicto armado se evidencia en la ruptura del tejido social que es el encargado de permitir las interacciones y las relaciones dentro de una comunidad, generando así un desarraigo a nivel territorial y en el plano de las relaciones interpersonales. En este sentido, estudios evidencian que los niños y las niñas son una de las poblaciones más vulnerables frente a conflictos armados. (Feldman y Vengrober, 2011). De acuerdo con la Organización de Estados Americanos (OEA, 2009), el conflicto armado origina cambios profundos y transformaciones radicales en la vida cotidiana de los niños y las niñas por el desarraigo, por el rompimiento de la identidad personal y social, de los vínculos afectivos y por generar rupturas en las culturas familiares y sociales. Al respecto, Colombia reconoce que el conflicto armado ha impactado negativamente a la familia y la comunidad, y en particular a los contextos de socialización y desarrollo de la primera infancia (OEA, 2009).

A pesar de las enormes dificultades que plantea un acercamiento a este problema, debido en gran parte a la poca visibilidad que han tenido los niños y las niñas en los análisis del conflicto armado, se reconoce que sufren diariamente de diversas formas. En la Figura 1 se registran las distintas dinámicas del conflicto que pueden afectar el desarrollo físico, social, afectivo, cognitivo y comportamental en la primera infancia.

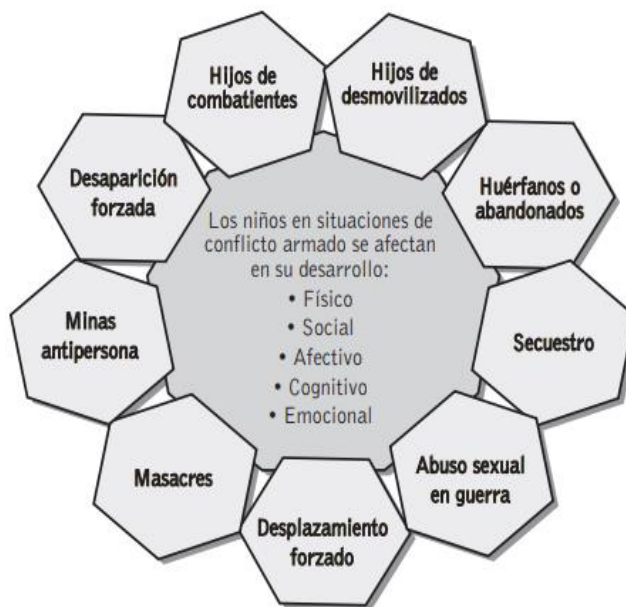


Figura 1. Incidencia del conflicto en la primera infancia. Save the children Canada y Organización de Estados Americanos (2008).

De acuerdo con UNICEF (2009), el conflicto armado está relacionado con múltiples agresiones desde la infancia hasta el principio de la edad adulta. Es así como “la repercusión de los conflictos armados sobre los niños debe ser preocupación de todos y es responsabilidad de todos” (p. 5). Según Caviedes (2009), dicho conflicto viola todos los derechos del niño, tales como el derecho a la vida, a estar con su familia y con su comunidad, a la salud, al libre desarrollo de la personalidad y a ser formado y protegido. Es por ello que los niños y las niñas son considerados sujetos con una prevalencia de interés superior en lo que refiere a derechos humanos y en quienes prima una especial atención.

La Organización Mundial de la Salud (2012) estima que, en las situaciones de conflicto armado en todo el mundo, el 10% de las personas que experimenta acontecimientos traumáticos tendrá graves problemas de salud mental; y otro 10% desarrollará comportamientos que obstaculizan su capacidad de funcionar eficazmente. Las condiciones más comunes son la

depresión, la ansiedad y los problemas psicosomáticos tales como insomnio, dolor de espalda y dolores de estómago (Betancourt et al., 2012). Hewitt y colaboradores (2014) agregan que esta problemática social afecta las cuatro vías principales en la salud mental y física de los niños y adolescentes, como son “el conflicto impulsado por el desplazamiento, que aumenta la mortalidad infantil, la inseguridad alimentaria y de desnutrición; el riesgo de violencia sexual por parte de los actores armados; y la discapacidad física y psicológica, especialmente entre los inmersos en el conflicto” (p. 80). Por ello es necesario que como sociedad entendamos mejor los efectos que tiene el conflicto armado en los niños y las niñas en el contexto colombiano, especialmente en su desarrollo socioafectivo.

El desarrollo socioafectivo incluye los procesos de autoconocimiento e identificación de las conductas que brinda el entorno, con la finalidad de alcanzar una adaptación saludable. En este sentido, dicho desarrollo facilita la incorporación de las normas en el individuo para que las conductas correspondan a las esperadas por el medio en el que está inmerso (Espinoza, 2010). Uno de los aspectos más importantes del desarrollo socioafectivo de las personas es la *autorregulación emocional*. Según Ruiz y Julio (2013), esta es entendida como una habilidad fundamental y capacidad que las personas poseen para manejar adecuadamente sus emociones y modificar su conducta frente a las demandas de situaciones específicas. En la primera infancia, esta habilidad le permite a los niños y niñas ser más autónomos y seguros de sí mismos.

Dentro del proceso de autorregulación emocional es posible identificar factores endógenos y exógenos, que hacen referencia a la maduración de las redes atencionales y al condicionamiento generado por los cuidadores sobre la conducta de los niños y las niñas. De acuerdo con Lozano,

Salinas, y Carranza (2004), frente a los factores endógenos se ha estudiado la madurez del cerebro y las capacidades motoras y cognitivo-lingüísticas de los niños, mientras que en referencia a los factores exógenos se ha prestado especial atención al papel que juegan los cuidadores en su labor de ayuda y guía sobre la regulación de la conducta emocional de sus hijos. Lozano y colaboradores también afirman que la autorregulación emocional, a una edad tan temprana como la infancia, resulta relevante a la hora de explicar el ajuste social en etapas posteriores, de manera que bajos niveles de autorregulación en la infancia se asocian a una peor competencia social, mientras que una óptima regulación emocional se relaciona con un adecuado funcionamiento social.

A la luz de los argumentos expuestos arriba, la presente investigación se enmarcó en un interés general por entender cómo incide el conflicto armado en el desarrollo socioafectivo de niños y niñas, particularmente en su autorregulación emocional, y cómo esta habilidad resulta fundamental dentro del contexto de la educación socioafectiva en la infancia, desde la escuela, la familia y la comunidad. El propósito de ésta fue entonces comprender la forma en que estudiantes de escuelas rurales ubicadas en zonas afectadas (y no afectadas) por el conflicto armado en Colombia, regulan sus emociones básicas. En este sentido se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo es la autorregulación emocional de niños y niñas escolarizados de 5 y 7 años de edad, pertenecientes a los municipios de San José de Uré (zona de conflicto armado) y Sahagún (zona sin conflicto armado), en el departamento de Córdoba, Colombia?

En este punto, es de suma importancia resaltar la pertinencia de esta investigación para los procesos de educación socioafectiva, particularmente al interior de las escuelas en zonas rurales de la región. Los resultados que hemos obtenido de este estudio pueden aportar información muy

valiosa para el diseño e implementación de estrategias de intervención educativa dentro de dichas instituciones, que pretendan promover el desarrollo de la autorregulación emocional en sus estudiantes, así como de otras habilidades emocionales tales como la conciencia de sí mismo y la automotivación (Goleman, 1995). En este sentido, las escuelas podrán diseñar contenidos y proyectos curriculares que faciliten el desarrollo de la autorregulación emocional, desde procesos de educación socioafectiva informados por los hallazgos encontrados en la presente investigación.

Justificación

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO 2007), la primera infancia es la población más vulnerable de la sociedad, dado que los niños y niñas necesitan de un cuidador que ofrezca protección e influencia emocional para su desarrollo. Es por ello por lo que existe la necesidad de abarcar las problemáticas a las cuales están expuestos en su cotidianidad, particularmente aquellas relacionadas con contextos de violencia. En el caso de la sociedad colombiana, uno de estos contextos de violencia es el conflicto armado, el cual es un factor que prevalece y afecta a diversas poblaciones de niños y niñas a lo largo y ancho del territorio.

Con más de medio siglo, el conflicto armado en Colombia ha afectado gravemente a niños, niñas y adolescentes, quienes sufren de forma directa e indirecta las consecuencias psicológicas que deja la guerra, principalmente en torno a su salud emocional. De acuerdo con Barenbaum et.al. (2004), la población infantil es especialmente vulnerable a la exposición de eventos traumáticos, por lo que puede desarrollar con mayor facilidad trastornos emocionales. Debido a esto, niños y niñas pueden exhibir una desventaja significativa en el campo de la salud mental respecto al resto de la población. En este sentido, el contexto de la guerra podría generar alteraciones importantes en la salud mental de los infantes, limitando sus posibilidades de desarrollo individual y social.

El municipio de San José de Uré, en el departamento de Córdoba, ha estado sometido a la presencia de distintos grupos armados que ejercen dominio sobre la seguridad e integridad de los pobladores, convirtiéndose en epicentro de masacres y desplazamientos forzados. Según cifras del

Equipo Local de Coordinación de Córdoba (2019), en el 2018 se registraron más de 400 personas desplazadas en tres eventos masivos en el municipio de San José de Uré. La mayoría de los desplazamientos masivos se registraron en el resguardo indígena Embera Katío, de la comunidad Dochama, y dos en zona rural del corregimiento de Versalles, perteneciente a este municipio (ver Figura 2 y Tabla 1). Estos grupos armados que hacen presencia en la zona rural de San José de Uré, han ocasionado también múltiples problemáticas de orden público, agudizando los vacíos del sector educativo para contratar docentes y dar inicio al calendario escolar. A la fecha el municipio cuenta con 3.105 estudiantes escolarizados y 95 desertores, distribuidos en siete instituciones educativas. Sumado a ello, las afectaciones en salud mental y emocional a la población no están siendo cuantificadas, diagnosticadas o atendidas (Equipo Local de Coordinación, 2020).

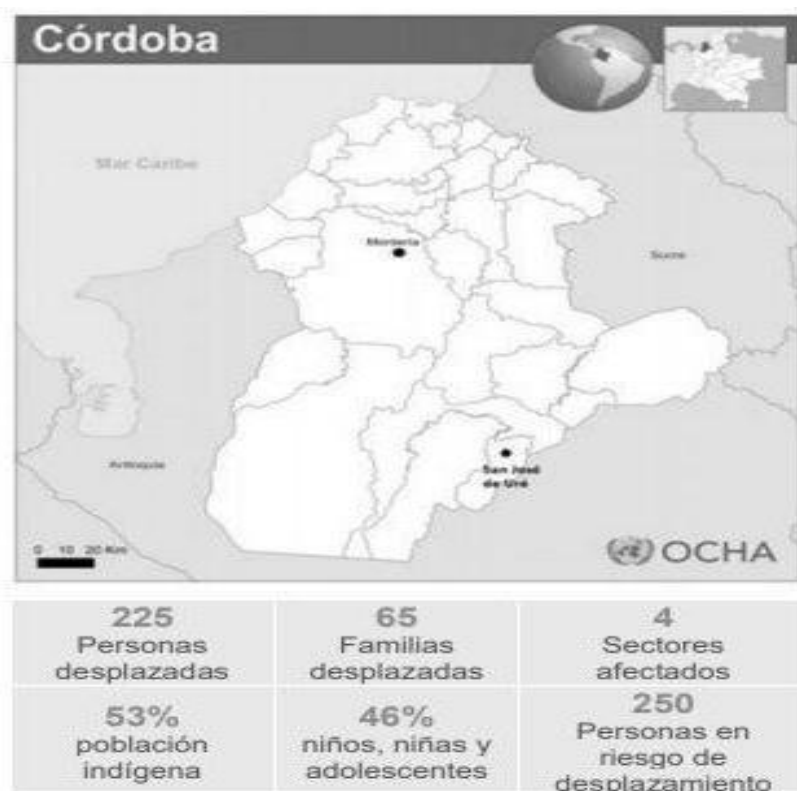


Figura 2. Desplazamientos masivos en San José de Ure (Córdoba), 15 Nov 2019. OCHA y el Equipo Local de Coordinación (ELC) de Córdoba (2019).

Tabla 1.
Población afectada en San José de Uré.

Comunidades/veredas		Grupos etarios y número de personas por evento						
		<i>Lugar de salida</i>	<i>Lugar de llegada</i>	-5 años	-12 años	2-17 años	8-59 años	=60 años
Batatadó (indígenas)		San José de Uré (casco urbano)		4	0	9		7
Veredas: Batalito, Batatal, La Ilusión, Bocas de San Pedrito (campesinos)		Corregimiento Versalles	3	2	2	9	9	06
Dochama (resguardo indígena)		Ibudó el Bosque (indígena)						2
<i>Total</i>								225

Nota: OCHA y el Equipo Local de Coordinación (ELC) de Córdoba, 2019.

En el departamento de Córdoba existen muchas limitaciones de acceso a la educación para niños, niñas y adolescentes, las cuales afectan a la población civil de San José de Uré. Así mismo, la exposición a riesgos, los vacíos en protección y restricciones de acceso a bienes, servicios, asistencia y derechos fundamentales se traducen en hechos victimizantes. Algunos de estos hechos son los desplazamientos masivos y distintas situaciones de confinamiento de comunidades que viven en zonas apartadas, en algunas ocasiones sin oportunidad de realizar seguimiento por parte del Estado u organizaciones humanitarias (Equipo Local de Coordinación de Córdoba, 2019).

Estas y otras consecuencias del conflicto armado colombiano han podido tener graves implicaciones para el adecuado desarrollo socioafectivo de los niños y niñas de San José de Uré. En una investigación desarrollada por Vera y colaboradores (2015) se analizó la adaptación psicológica y sociocultural de los niños y las niñas víctimas de desplazamiento forzado, señalando como el estrés, la reubicación y la estigmatización propician y/o obstaculizan la adaptación y la

incidencia de estos en la formación de la identidad social. En esta misma línea, otra investigación conducida por Caviedes (2009) analizó las implicaciones del conflicto armado en el desarrollo físico y psicológico de los niños y las niñas. Los resultados indicaron que dicho desarrollo depende en gran medida de los sucesos que afectaron primero a sus padres, personas cercanas y a la comunidad de la que hacían parte. En muchos casos, las vulneraciones a su educación, salud, vida, integridad personal y sexual, libertad y otros derechos fundamentales son provocadas por el desplazamiento forzado, el reclutamiento ilícito, la prostitución forzada, la discriminación, las lesiones por minas antipersonas o los enfrentamientos y los actos de abuso de poder, los cuales afectan directa e indirectamente su desarrollo socioafectivo. Los niños y las niñas tienden a sufrir sensaciones de rechazo y abandono, apego limitado, privación del desarrollo de la personalidad, trauma, temor, inseguridad, pérdida de la autoestima y la confianza en sí mismos y otras personas, aislamiento social, entre otras.

Caviedes (2009), también enfatiza en la poca información disponible respecto a la afectación directa e indirecta del conflicto armado en los niños y niñas colombianos, por lo que establece que, para su mejor comprensión, es necesario primero conocer y tener en cuenta los tipos de victimización de los niños y niñas implicados; y como segundo, el cuerpo normativo tanto nacional como internacional que salvaguarda los derechos de estas víctimas en el marco del derecho internacional humanitario. De hecho, la revisión de la literatura realizada para esta investigación da cuenta de pocas investigaciones centradas en el desarrollo socioafectivo de los niños y niñas en el departamento de Córdoba, especialmente en zonas que han sido víctimas del conflicto armado.

A partir de estas investigaciones podemos suponer que el conflicto armado colombiano ha repercutido directa e indirectamente en el desarrollo de competencias sociales y afectivas de niños y niñas, particularmente su habilidad de regulación emocional, la cual facilita la formación de la identidad y personalidad en la infancia a través de procesos de correulación y heterorreulación propios de la interacción social. En términos generales, la autorregulación emocional es entendida como la habilidad de controlar y modular las expresiones emocionales (positivas o negativas) y de interactuar con otros de acuerdo con reglas sociales (Bisquerra, 2009). Así mismo, les permite a las personas adaptarse a situaciones emocionalmente desafiantes, inhibir comportamientos percibidos como inapropiados en un contexto dado y privilegiar comportamientos que son percibidos como socialmente esperados (Whitebread y Basilio, 2012). En otras palabras, de todas las competencias socioafectivas, la autorregulación emocional resulta ser fundamental para que los niños y las niñas en Colombia puedan lograr desarrollar adecuadamente procesos de individualización y socialización.

Por consiguiente, esta investigación tiene como propósito brindar un aporte para la construcción de estrategias y proyectos de educación socioafectiva donde las escuelas, a partir de los resultados encontrados, puedan diseñar contenidos curriculares que ayuden a los estudiantes a desarrollar dichos procesos de individualización y socialización, necesarios para un desarrollo integral de la personalidad. Así mismo, las escuelas que participaron de la investigación pueden tener un insumo muy valioso para focalizar a los niños y niñas que actualmente están presentando conductas que puedan afectar negativamente su desarrollo socioafectivo. De hecho, de acuerdo con el rector de la institución situada en la zona rural del municipio de Sahagún, los resultados de esta investigación se tendrán en cuenta para el desarrollo de actividades y proyectos transversales

encaminados al manejo de las emociones básicas dentro del contexto escolar y familiar, los cuales se llevarán a cabo en el nivel de preescolar y básica primaria.

Atendiendo a estas consideraciones, mi actuar profesional como docente y el compromiso ético que se adquiere al conformar y ser parte de una comunidad, implica comprender sus necesidades y buscar estrategias que permitan mitigar sus problemáticas sociales, al tiempo que se generan ambientes de armonía entre pares a través de espacios pedagógicos. Por ello, es esencial resignificar el espacio escolar como el lugar de transformación y socialización que contribuye al fortalecimiento de las habilidades sociales y emocionales en los niños y las niñas. En este sentido, la presente investigación contribuye, desde bases conceptuales y contextuales, a una mejor comprensión del desarrollo de la autorregulación emocional en los niños y las niñas escolarizados que han sido víctimas del conflicto armado en Colombia. Así mismo, busca establecer si existen diferencias en la autorregulación emocional de estudiantes ubicados en zonas de conflicto (San José de Uré) y zonas de no conflicto (Sahagún).

Finalmente, un aspecto clave a considerar para el desarrollo de esta investigación es la facilidad de vivir y trabajar en una zona de conflicto, lo cual posibilita un acercamiento y acceso a datos de estudiantes y padres de familia, además de contar con el apoyo institucional en la realización de investigaciones que propendan por el bienestar colectivo de la comunidad educativa.

Objetivos

Objetivo General

Comprender la autorregulación emocional en niños y niñas escolarizados con edades entre cinco y siete años, pertenecientes a los municipios de San José de Ure (zona de conflicto armado) y Sahagún (zona sin conflicto armado) en el departamento de Córdoba, Colombia.

Objetivos Específicos

- Identificar las conductas y estrategias de regulación de la ira, el miedo, la tristeza y la alegría, de un grupo de estudiantes con edades entre los cinco y siete años ubicados en los municipios de San José de Ure y Sahagún, Córdoba.
- Comparar la autorregulación emocional de un grupo de estudiantes con edades entre los cinco y siete años ubicados de los municipios de San José de Uré y Sahagún, Córdoba.

Capítulo 2: Marco Teórico

Antecedentes

La inteligencia emocional

La discusión sobre la inteligencia emocional se inició entre 1900 y 1969. Durante este período, aparecieron las primeras investigaciones científicas sobre la relación entre inteligencia y emoción, entendidas como elementos independientes de la psicología humana. Algunos autores como Thorndyke investigaron también sobre la inteligencia social, pero el desarrollo de este concepto no tuvo mucha acogida debido a que la inteligencia era considerada como un asunto enteramente cognitivo (Acosta & Padilla, 2019).

Por su lado, Jean Piaget habló acerca del paralelismo entre el desarrollo cognitivo y el afectivo. Aunque la tesis de Piaget no está centrada en comprender los aspectos emocionales y sociales, sino más bien en las operaciones cognitivas, éste afirmó que la afectividad y las operaciones cognitivas constituyen realidades que pueden ser consideradas como interdependientes (Arcos, 2018). “De esta manera, estableció algunas líneas de paralelismo, donde menciona que el desarrollo del pensamiento se encuentra en algunos sistemas que pueden ser diferenciados o incluso correspondan a los complejos afectivos” (Arcos, 2018, p.36).

Luego en los años setenta y ochenta, se desarrolla un nuevo acercamiento entre cognición y emoción donde se propusieron modelos y teorías psicológicas que intentaron demostrar cómo interactúan las emociones y los pensamientos. Una de estas propuestas, y quizá la más relevante,

fue la de Howard Gardner y su teoría de las inteligencias múltiples (Acosta & Padilla, 2019). Según Gardner, las personas pueden poseer distintos tipos de inteligencia, entre las que se encuentran la inter-personal y la intra-personal, sugiriendo con ello que la razón y la emoción eran elementos que hacían parte de un mismo sistema psicológico. Gardner propuso que “la inteligencia interpersonal consiste en la capacidad de comprender a los demás: cuáles son las cosas que más les motivan, cómo trabajan y la mejor forma de cooperar con ellos” (Díaz, 2015, p. 9). Por otro lado, la inteligencia intrapersonal constituye la habilidad que tienen las personas para configurar una autoimagen real y precisa de sí mismas, y que a su vez les permite ser competentes para usar eficazmente dicha autoimagen al momento de actuar (Díaz, 2015). Esta última inteligencia tendría mayor importancia que la anterior, dado que es “fundamental para elegir en los momentos importantes de la vida, definiéndose como la capacidad de conectar con los sentimientos de uno mismo, diferenciarlos y actuar conforme a esa experiencia” (Díaz, 2015, p. 16).

Entre el periodo de 1990 y 1993, Salovey y Mayer intentaron medir científicamente las habilidades relacionadas con las inteligencias intrapersonal e interpersonal propuestas inicialmente por Gardner (Acosta & Padilla, 2019). Pero fue hasta mediados de la década de los noventa que se introdujo el concepto de inteligencia emocional (Goleman, 1995), el cual pretendía describir el desarrollo de competencias y habilidades sociales (inter) y personales (intra). A partir de este momento la inteligencia emocional se convirtió en un tema de importancia internacional. Goleman (1995) definió la inteligencia emocional como “una metahabilidad que determina el grado de destreza que alcanzaremos en el dominio de nuestras otras facultades” (p. 45). De acuerdo con Dueñas (2002), Goleman se centró inicialmente en cinco factores para el desarrollo de la inteligencia emocional: conciencia emocional, la autorregulación, la automotivación, la empatía y

las habilidades sociales. Los tres primeros constituyen la competencia personal, mientras que los dos últimos la competencia social.

Educación socioafectiva

Luego de hablar sobre la inteligencia emocional, se hace necesario abordar la relevancia del desarrollo socioafectivo en las escuelas y hogares, debido a que son los espacios donde niños y niñas pasan mayor tiempo y van formándose durante sus primeras etapas de desarrollo. Ojalvo (2016, citado en Curiel, Ojalvo y Cortizas, 2018) define la educación socioafectiva como:

Un proceso educativo intencionado, sistemático y permanente cuyo objetivo es potenciar el desarrollo social, ético y emocional del infante a partir de la interacción social, en el marco de una cultura y valores deseados como expresión de la unidad de lo cognitivo, afectivo y valorativo del desarrollo de la personalidad integral y autodeterminada, para facilitar la convivencia, el bienestar personal y social (p. 4).

Otro concepto que va de la mano de la educación socioafectiva y que para la presente investigación resulta de vital importancia, es el desarrollo socioafectivo. Este se entiende como aquel “proceso por el cual cada niño va conformando su mundo emocional y sentimental.” (Soler, 2016, p. 37). Por tanto, todo este proceso tendrá una influencia con gran peso en las situaciones vitales, educativas y sociales. Para este caso, las situaciones vitales hacen referencia a aquellos estímulos que causan tensión y un conflicto emocional; las situaciones educativas, a la finalidad misma de la educación en el desarrollo integral y emocional del estudiante; y, por último, las situaciones sociales se refieren al analfabetismo emocional y a las respuestas violentas (Redondo, 2009).

De acuerdo con lo anterior, Redondo (2009) justifica la necesidad de la educación socioafectiva estableciendo que la escuela debe brindar al alumno, a través de estrategias educativas, apoyo y fortalecimiento para prevenir las situaciones antes descritas. Además, Redondo propone una integración curricular desde los objetivos, los contenidos, el espacio o contexto, los materiales con los que se cuenta y el tiempo estipulado para el desarrollo de las actividades. De acuerdo con éste, la educación socioafectiva consta de cinco objetivos fundamentales:

- 1) Gestionar las emociones y con ello, mejorar el nivel de desarrollo social y personal.
- 2) Desarrollar el autoconocimiento, la autoestima y la autonomía personal.
- 3) Desarrollar la facultad de relacionarse con las demás personas satisfactoriamente.
- 4) Progresar en la sensibilidad frente a las necesidades de los otros.
- 5) Ejecutar estrategias que permitan la solución correcta de los conflictos.

De igual manera, dentro de los contenidos de la educación socioafectiva, se resaltan dos dimensiones del desarrollo socioafectivo: la competencia social y la competencia personal (Goleman, 1995). La primera hace referencia a todo aquello que afecta la relación con los demás; mientras que la segunda abarca todo lo que influye en la relación con uno mismo (Redondo, 2009). A partir de esta última dimensión hablamos entonces de la autorregulación, caracterizada por sus dos ejes temáticos: el autocontrol de los impulsos conflictivos, y la confianza y la autoestima.

La autorregulación

De acuerdo con la revisión realizada por Acosta y Padilla (2019), a principios de la década de los noventa Albert Bandura expuso que las personas poseen la capacidad de autorreflexión y

auto-reacción, que les habilitan a ejercer un control en sus pensamientos, sentimientos, motivaciones y acciones. De forma similar, otros como Block, Kopp y Rothbart la definieron como la capacidad que tiene el sujeto para cambiar su comportamiento a favor de las necesidades de determinadas situaciones. A partir de las investigaciones de estos y otros autores nace el concepto que hoy conocemos como autorregulación.

La autorregulación, en su acepción más general, supone el manejo o adaptación de los pensamientos, emociones y comportamientos a favor de un mejor funcionamiento del individuo ante un acontecimiento específico (Bisquerra, 2009). En este sentido, la autorregulación es considerada como una habilidad emocional con “carácter flexible, lo que le hace diferenciarse del rígido concepto de control de emociones o impulsos.” (Acosta & Padilla, 2019, p. 18). A su vez, Acosta y Padilla afirman que la autorregulación es un constructo extensamente estudiado dentro de la psicología y la enseñanza, y que gran parte de los problemas individuales y sociales que vemos hoy en nuestra sociedad involucran problemas de autorregulación, que se traducen como errores en los ajustes emocionales y conductuales de las personas frente a determinadas situaciones sociales.

Rodríguez, Russian y Moreno (2009) establecen la diferencia entre autorregulación y autocontrol de la siguiente manera: cuando hablamos de autorregulación no estamos hablando de represión o supresión, sino de modulación. En este sentido, el autocontrol se refiere a recortar el sentimiento, el raciocinio o la conducta de un solo golpe, evitando una situación; mientras que la autorregulación es un proceso más flexible que posibilita la habituación y el funcionamiento de situaciones, emociones e impulsos. Así pues, la autorregulación es la capacidad que tiene cada

individuo para gobernar sus emociones y comportamientos, sus estados de energía y atención, con la intención de que sean socialmente aceptados y que le permitan conseguir sus fines (Acosta & Padilla, 2019). En otras palabras, a diferencia del autocontrol, la autorregulación es un sistema de respuesta que permite al sujeto examinar el contexto exterior y las contestaciones con las cuales va a afrontarlo, con la intención de dictaminar lo que debería hacer, estimando las consecuencias que se podrían desprender de sus actos y reconsiderando sus acciones, si hubiese necesidad de ello (Barrios, s.f).

La autorregulación emocional

Según Fox (1994), la autorregulación emocional es la competencia de regular las emociones respetando las normas definidas por la sociedad y la cultura. Es un proceso interno y externo, responsable de estudiar y cambiar las respuestas emocionales, especialmente la intensidad y características momentáneas de las respuestas emocionales, con el fin de lograr determinadas metas (Lozano et al., 2004). De forma similar, otros autores como Martínez y colaboradores (2007) sugieren que la autorregulación emocional es el resultado de un ejercicio fundamental para la correcta adaptación de la persona al medio, y que este ejercicio está afectado por distintas causas como el ambiente que rodea al individuo y su carácter.

Lozano y colaboradores (2004) sugieren que al referirnos a la autorregulación emocional es necesario definir primero el concepto de “emoción”; esto es, una respuesta adaptativa que, debido a su función motivacional y organizacional, puede ayudar a las personas a alcanzar metas a través de sus logros. En este sentido, no se habla de emociones destructivas o positivas, o emociones que solo alteran el contexto cotidiano, sino de un sentir desde una perspectiva

adaptativa. Esta definición de las emociones como parte de un proceso adaptativo permite entender mejor por qué es fundamental que las personas aprendan a regularlas. Es así como podemos concluir que la autorregulación emocional es, por encima de todo, un sistema de adaptación que “supervisa que nuestra experiencia emocional se ajuste a nuestras metas de referencia” (Madrid, 2018, p. 24).

Desarrollo de la autorregulación emocional en niños y niñas

De acuerdo con Acosta y Padilla (2019), la autorregulación emocional comienza a partir de la gestación, y juega un papel fundamental en la maduración sensorio-motora y la atención. Así mismo, la maduración de las redes atencionales ayuda al desarrollo de la autorregulación emocional, lo que sugiere que ambas comparten una base biológica. En este sentido, la autorregulación emocional es una habilidad innata que posibilita al bebé desarrollar tácticas adaptativas en relación al entorno en el que se encuentre. Sus primeras manifestaciones comportamentales se dan en las primeras protestas y esfuerzos de control por parte del bebé, procesos principales para el desarrollo de la autorregulación.

Ahora bien, desde una perspectiva evolutiva, el desarrollo humano debe ser entendido a partir de la relación entre la biología (lo innato) y la cultura (lo construido), lo cual, supone la integración de lo biológico, lo psicológico y lo social. En otras palabras, “el desarrollo es el resultado de la interacción entre genes y ambiente.” (Correa, 2020, p. 26). Es por ello que, al hablar del desarrollo de la autorregulación emocional en el infante, nos referimos a “un proceso activo en el cual se da la transición de una regulación externa (realizada por el contexto social) a una

regulación interna en la que se interiorizan y asumen los mecanismos de control” (Cuervo & Izzedins, 2007, p. 41).

En un estudio realizado por Caycedo, Gutierrez, Ascencio & Delgado (2005, citados en Cuervo & Izzedins, 2007), se investigaron distintos factores que influyen en el desarrollo de las habilidades de regulación emocional y resolución de conflictos de niños y niñas de cinco y seis años de edad. Los autores concluyeron que la autorregulación emocional en este rango de edad tiene una relación muy estrecha con el desarrollo cognitivo y del lenguaje. En este sentido, su desarrollo requiere del uso de claves medioambientales desde la familia y la comunidad donde se encuentra el infante, incluyendo la escuela (Cuervo & Izzedin, 2007).

Estrategias de autorregulación emocional

Al momento de estudiar o intervenir la autorregulación emocional en niños y niñas, es importante reconocer las estrategias que utilizan para el manejo de sus emociones, ya sean positivas o negativas.

De acuerdo con Cuervo & Izzedin (2007), los mecanismos más comunes de autorregulación emocional en los niños y las niñas son: a) la evitación o la modificación de una situación, b) la distracción y la evitación mental del suceso negativo, c) la desviación de la atención hacia otra situación, d) el cambio de percepción sobre acontecimiento penoso, y e) la modulación de la respuesta emocional.

Otros como Gross y Thompson (citados en Gargurevich, 2007) establecieron dos estrategias para regular las emociones: la reevaluación cognitiva y la supresión. La primera de estas implica la modificación de la vivencia emocional desfavorable a una más favorable, mientras que la segunda supone un mecanismo de control para lograr impedir la manifestación comportamental de la emoción. Estos autores a su vez establecieron un modelo de la autorregulación emocional, según el cual existen cuatro elementos que influyen en el proceso: la situación externa o interna, la atención, la evaluación y la respuesta. Frente a estos cuatro elementos, Gargurevich (2007) explica que es posible que las estrategias de autorregulación emocional se presenten por niveles:

1. La situación puede ser regulada mediante su selección o el cambio de la misma y, por otro lado, se puede evitar teniendo en cuenta cuáles son las que van a generarnos una respuesta desfavorable.
2. El elemento “atención” puede regularse al tener como foco las situaciones que causen una respuesta positiva y no una contraria.
3. La regulación de la evaluación puede darse con el cambio de la situación mediante la reevaluación de la misma.
4. El elemento “respuesta” puede regularse a través de la supresión y/o de la modulación.

El conflicto armado

Dada la importancia de abordar los antecedentes del contexto en el que se desarrolla esta investigación, es necesario hacer una aproximación conceptual del conflicto armado a nivel nacional y del departamento de Córdoba, así como de las condiciones de vida y consecuencias de estas en niños y niñas.

De acuerdo con el sociólogo Lewis Coser, el conflicto “es una lucha respecto a valores y derechos sobre estados, poderes y recursos escasos, lucha en la cual el propósito es neutralizar, dañar o eliminar a los rivales” (Tapia, 2003, p.2). Por su parte, el Diccionario de Derecho Internacional de los Conflictos Armados (1998) alude a éste como los tipos de enfrentamiento que se llegan a producir entre:

- a) Dos o más entidades estatales.
- b) Una entidad estatal y una entidad no estatal.
- c) Una entidad estatal y una facción disidente.
- d) Dos etnias diversas al interior de una entidad estatal.

En Colombia, analizar el conflicto armado supone una convergencia de factores, actores, causas y consecuencias que lo han perpetrado en una confrontación que trasciende más de cinco décadas. En este sentido, nuestro conflicto ha sido un conflicto armado interno. Según Verri (1998), el conflicto armado no internacional, o también llamado conflicto armado interno, es “el enfrentamiento entre las fuerzas armadas de un Estado y fuerzas armadas disidentes o rebeldes” (p. 42). De esta manera, se refiere a todo aquel que se desarrolle en el territorio de un Estado específico, entre sus fuerzas armadas y fuerzas armadas disidentes o equipos armados organizados que, bajo la dirección de un mando responsable, ejercen control sobre una sección del territorio que les posibilita hacer operaciones militares sostenidas (Verri, 1998).

A raíz del conflicto armado en Colombia nace la época de la violencia bipartidista (entre liberales y conservadores), en conjunto con la conformación del Frente Nacional, la reforma

agraria y los cuestionamientos ante el acuerdo bipartidista. Trejos (2013) afirma que las causas del conflicto armado en Colombia están directamente relacionadas con algunas condiciones económicas, tales como el alto número de exportaciones de materia prima y la falta de ingresos nacionales. Así mismo, argumenta que otros factores importantes que contribuyeron a la formación del conflicto armado son la división de raza y territorio, la insatisfacción social, la falta de democracia y la desigualdad social (Trejos, 2013).

De acuerdo con Trejos, las condiciones sociales y políticas son los factores decisivos en el acontecimiento de los conflictos armados, y se requiere cierto grado de financiamiento, organizaciones militares y estratégicas para mantener un enfrentamiento de esta escala. Además, la característica de la rebelión es apoyar una ideología que requiere personas ajenas al Estado. A raíz de la rebelión, la alianza entre actores armados agrava y complica el problema del conflicto armado (Trejos, 2013).

El Grupo de Memoria Histórica (2013) señala además que, “la penetración del narcotráfico en la organización paramilitar y los efectos que este tuvo sobre la naturaleza contrainsurgente de las autodefensas volvieron más complejo el conflicto armado en Colombia, inaugurando tramas difíciles de diferenciar entre la guerra y la criminalidad organizada” (p. 145).

El conflicto armado también se ha caracterizado por tener momentos de alta y baja intensidad. Según el Grupo de Memoria Histórica (2013) es posible distinguir cuatro momentos que permiten evidenciar la magnitud del conflicto armado:

- Primer periodo de violencia baja y estable ocurrida entre los años 1965-1981.

- Segundo periodo del escalamiento de la violencia entre 1982-1995 donde se presenta una tendencia creciente de la violencia a causa de la expansión de la guerrilla, nacimiento de los grupos paramilitares y el fortalecimiento del narcotráfico.
- Este tercero se refiere a toda situación problemática que se desarrolle en el territorio de un Estado específico, entre sus fuerzas armadas y disidentes o equipos armados organizados que, bajo un poder soberano responsable, ejerzan sobre una sección del territorio el manejo que les posibilite hacer operaciones militares sostenidas y concertadas y ejercer el derecho universal predeterminado para aquel tipo de problema.
- En el cuarto periodo se da el desescalamiento de la violencia desde 2003 hasta la actualidad, donde hay una retirada de la guerrilla, desmovilización de grupos paramilitares, firma del acuerdo de paz y el surgimiento de bandas criminales, emergentes y disidentes. El conflicto armado se concentró en la periferia rural para luego expandirse hacia las regiones centrales e integradas.

De forma general, Trejos (2013) define el conflicto armado colombiano como: a) interno, b) no convencional, c) de baja intensidad, d) con dimensiones regionales complejas, e) con orígenes en controversias político-ideológicas y en problemáticas agrarias sin resolver, f) cuya fuente de financiación se concentra en el narcotráfico, y g) cuyas consecuencias se ven representadas en una grave crisis humanitaria.

El conflicto armado en el departamento de Córdoba, Colombia

El departamento de Córdoba, específicamente el municipio de San José de Uré, ha estado sometido a la presencia de distintos grupos armados que ejercen dominio sobre la seguridad e

integridad de los pobladores, convirtiéndose en epicentro de masacres y desplazamientos forzados (Equipo Local de Coordinación de Córdoba, 2019).

Según cifras del Equipo Local de Coordinación de Córdoba (2019), en el 2018 se registraron más de 400 personas desplazadas en tres acontecimientos masivos en el municipio de San José de Uré. La mayoría de los desplazamientos masivos se registraron en el resguardo indígena Embera Katío, de la comunidad Dochama, y dos en zona rural del corregimiento de Versalles, perteneciente a este municipio. Los grupos armados presentes en la zona rural de San José de Uré han ocasionado también múltiples problemáticas de orden público, agudizando la contratación docente en el sector educativo y afectando negativamente el inicio del calendario escolar. A la fecha el municipio cuenta con 3.105 estudiantes escolarizados y 95 desertores, distribuidos en siete instituciones educativas. Sumado a ello, las afectaciones en salud mental y emocional a la población no están siendo cuantificadas, diagnosticadas ni atendidas (Equipo Local de Coordinación de Córdoba, 2019).

Un resultado del conflicto armado ha sido el desplazamiento en grandes masas de las familias colombianas, las cuales acumulan una enorme frustración a razón de diversos abandonos y heridas ante las que se ven vulnerables. Como si fuera poco, algunas de estas familias no cuentan muchas veces con recursos o ayudas del Estado para entrar al servicio de salud psicológica y/o no tener una sólida red de apoyo social. Así las cosas, el duelo por parientes y amigos víctimas, el desamparo de tierras, la disolución de las redes de apoyo, la ausencia de paz y la aparición de conductas depresivas o de frustración terminan siendo día a día de estas comunidades (Andrade, Angarita, Perico, Henao & Zuluaga, 2011).

Andrade y colaboradores (2011) señalan que las víctimas de desplazamiento crean un discurso individual con el fin de filtrar recuerdos dolorosos, describiendo su trayectoria a través de varios territorios o lugares sucesivos de residencia. Se trata de una memoria del espacio, relacionada a lugares ya perdidos; esto es, “espacios que añora y que no logra articular a su ‘presente’ porque sus raíces guardan relación con el dolor y terror de la violencia.” (Andrade et al., 2011, p. 61). Debido a las condiciones inestables de su vida, las experiencias antihumanas, los incidentes terroristas y conflictos, la salud mental de las personas y grupos que integran estas familias se ve gravemente afectada. Uno de los eventos más importantes para los niños y las niñas es la separación de sus padres, dado que esta afecta su desarrollo físico y emocional, generando altos niveles de ansiedad y depresión. De acuerdo con Correa (2020), la separación forzada de los padres está asociada a la maduración y el desarrollo del cerebro. En la mayoría de los casos, la separación de los padres o la desaparición de uno de ellos –o de ambos- es tan perjudicial para el infante, que “en muchos sentidos la reacción (...) es paralela a la del duelo agudo por la muerte de un familiar” (Andrade et al., 2011, p. 63).

Estado del Arte

A pesar de la importancia que representa el estudio de los efectos del conflicto armado en la primera infancia, los antecedentes de investigación en esta población en el contexto colombiano son pocos (Correa, 2020). No obstante, aunque la amplitud de los estudios en el contexto colombiano es menor que los de ámbitos internacionales, la relevancia científica de este tema es de gran interés para el país, teniendo en cuenta la persistencia que el conflicto armado interno ha tenido por 60 años y las ocho millones de víctimas que ha dejado a su paso.

Otros trabajos permiten tener una visión aproximada del estado actual del tema dentro de la investigación en el contexto internacional, particularmente en torno a las enfermedades mentales más comunes asociadas a problemas en el desarrollo de la autorregulación emocional en niños y niñas, tales como ansiedad, depresión, trastorno de estrés postraumático, entre otras. Así mismo, algunos estudios previos se han centrado en la evaluación de los aspectos cognitivos más relevantes de la autorregulación emocional, como la inhibición, el control atencional, o la regulación en la ejecución de tareas académicas (Sarmiento-Henrique, Lucas-Molina, Quintanilla-Cobián, & Giménez-Dasí, 2017).

En el contexto colombiano, Correa (2020) realizó una investigación con enfoque cuantitativo en la que participaron 134 niños y niñas escolarizados de entre ocho y once años de edad, ubicados en la localidad de Bosa (en el distrito de Bogotá), y de los cuales al menos la mitad fueron víctimas del conflicto armado. A partir de la investigación se identificaron diferencias en la autorregulación emocional entre los niños y niñas víctimas del conflicto armado; no obstante, el desarrollo socioafectivo en términos de resiliencia y apego no se encontró notablemente afectado por la presencia del conflicto armado. Los resultados evidenciaron que, de las dos estrategias de autorregulación emocional analizadas en el estudio, la reevaluación cognitiva tuvo una predominancia mayor (75%) en comparación con la supresión de emociones (25%). Es decir, los niños y las niñas que hicieron parte de la investigación prefieren manejar sus estados emocionales a partir de estrategias cognitivas. Sin embargo, el resultado más interesante es que los niños y las niñas víctimas de conflicto armado prefieren usar la Supresión emocional, mientras que aquellos y aquellas que no habían sido víctimas preferían usar alguna estrategia de reevaluación cognitiva.

Sumado a lo anterior, Correa (2020) señala que existe una correlación entre el apego y la autorregulación emocional, lo cual indica que las relaciones afectivas de calidad entre amigos y maestros en el contexto escolar es una característica dominante dentro del contexto de la autorregulación emocional de los niños. De esta manera, Correa sugiere que el uso de la supresión emocional como estrategia de autorregulación de los infantes víctimas del conflicto armado se puede deber en parte a la pobre percepción de las relaciones afectivas por parte de éstos. A nivel general, el autor sugiere que la supresión emocional es la estrategia usada con mayor frecuencia en ambientes negativos para los niños y las niñas, donde abundan dificultades para formar relaciones afectivas de calidad caracterizados por menores índices de resiliencia.

En otra investigación reciente realizada por Guanumen & Londoño (2020), se estableció que las expresiones artísticas pueden ayudar a los niños y niñas a expresar y regular mejor sus emociones. A partir de la aplicación de la prueba TMMS-24 (Traid Modified Meta-Mood Scale - 24), se realizaron evaluaciones iniciales del estado del ánimo en una muestra de 33 personas (17 grupo experimental y 16 grupo control). Posteriormente, el grupo experimental participó en varias actividades artísticas (e.g., análisis de cortometrajes, elaboración de poemas, reconocimiento de las emociones involucradas en el diario vivir). Finalmente, tras la participación en dichas actividades se aplicó nuevamente el test TMMS-24. Al comparar los resultados de ambos grupos los autores concluyeron que el plan estratégico de artes aplicado tuvo resultados positivos al momento de favorecer la regulación emocional de los participantes en grupo experimental, puesto que permitió a éstos sensibilizarse respecto a sus emociones y gestionarlas de forma más eficiente.

Trabajos como el de Hewitt y colaboradores (2014), indican que para desarrollar problemas de salud mental como ansiedad, depresión y otros trastornos asociados a problemas en la autorregulación emocional, no es estrictamente necesario ser expuesto desde tempranas edades a eventos estresantes o violentos. Los autores encuestaron a 677 adultos a través de un cuestionario de evaluación de salud mental, con el cual identificaron problemas asociados a alteraciones del estado de ánimo, consumo de alcohol y síntomas de estrés postraumático directamente desencadenados por el estrés continuo de la guerra. Tomando en cuenta que estos patrones pueden provocar disfunciones en el núcleo familiar, es acertado pensar que la respuesta de los adultos ante las situaciones del conflicto armado puede provocar la doble exposición de los menores al conflicto. Los autores resaltaron la importancia de utilizar la autorregulación emocional como estrategia y otros aspectos relacionados como la autoestima, empatía y relaciones afectivas con las figuras subsidiarias de apego como padres y maestros para el abordaje de la investigación sobre el desarrollo socioafectivo de niños y niñas en zonas de conflicto armado.

Cummings, Merrilees, Taylor, & Mondí (2016) mencionan que, especialmente en el siglo XX, el interés en la investigación sobre los efectos del conflicto armado en la primera infancia creció bastante, teniendo en cuenta los grandes conflictos que se presentaron: primera y segunda guerra mundial, guerra fría, guerras civiles y de independencia, entre otras. El incremento de las muertes de soldados como consecuencia de los problemas de orden público a nivel mundial trajo como consecuencia alteraciones en los núcleos familiares que pudieran generar afectaciones en los niños y las niñas expuestas ante estos escenarios, como por ejemplo en la autorregulación emocional, autoestima, autoeficacia, entre otros. Los autores mencionan a su vez que los problemas psicológicos en niños y niñas, provocados por la exposición al conflicto, pueden no

desarrollarse en todos los escenarios en los que estos se desenvuelven; es decir, las disfunciones anteriormente expuestas podrían manifestarse en el ambiente familiar pero no en la escuela.

Así mismo, Cummings y colaboradores (2016) mencionan que el género de los niños también tiene efectos en la forma en que estos se enfrentan a las situaciones de violencia. Por ejemplo, de acuerdo con la revisión de literatura realizada por los autores, las niñas pueden verse más afectadas por las situaciones de violencia que los niños, dado que éstas son más propensas a sufrir otros tipos de abuso dentro del conflicto, como el abuso sexual. No obstante, se menciona que estas pueden superar mejor sus traumas a partir de los 4 años de edad. Algunos ejemplos puntuales mencionados en el trabajo de Cummings y colaboradores incluyen el conflicto de Sierra Leona, el conflicto entre Israel y Palestina, la violencia de Irlanda del Norte y las intervenciones políticas en la República Democrática del Congo.

Otras investigaciones se han enfocado en el estudio de los métodos más apropiados para el levantamiento de información respecto a la autorregulación emocional en la infancia. Solé, Mumbardó, Company, Balmaña, & Corbella (2019) elaboraron una revisión de literatura en la que se investigaron los métodos más usados para el estudio de la autorregulación emocional en población infanto-juvenil. Su metodología de trabajo consistió en la investigación de 50 artículos, de los cuales se encontraron 37 métodos de medición de la autorregulación emocional en niños y adolescentes. Los autores mencionan que los instrumentos pueden caracterizarse en función de aspectos como la frecuencia de uso, características de los participantes y características de los instrumentos. Los resultados de la revisión evidenciaron que los métodos más comunes para evaluar autorregulación en niños y niñas son los cuestionarios de informadores, dentro de los

cuales se encuentran las entrevistas estructuradas y semiestructuradas y los métodos de observación del rendimiento.

No obstante, Solé y colaboradores (2019) notaron que existen otros métodos como los cuestionarios en formato auto-informe, en los cuales los participantes no necesitan de la intervención de un entrevistador para llenar la información; entrevistas directas y medidas think-aloud, las cuales se pueden implementar con poco esfuerzo financiero y logístico. Existen métricas más estandarizadas y normalizadas para la medición de la autorregulación emocional, como por ejemplo el Self-Regulation Questionnaire, el Motivated Strategies Regulation Questionnaire, el Child Behavior Questionnaire, el Child Behavior Rating Scale y el Coding Grid of Child's Self-Regulation Strategies.

Típicamente, los instrumentos de tipo observacional se realizan en niños de entre 3 y 6 años, mientras que en grupos mayores (entre 4 y 10 años) se utilizan cuestionarios administrados por cuidadores primarios y educadores para el levantamiento de información. Para la población de entre los 13 a 16 años es común la utilización de técnicas de auto informe.

Definición Conceptual

Para fines de esta investigación se entiende la autorregulación emocional como la competencia que tiene el individuo para enfrentar y tomar manejo de su estado de ánimo y/o emociones con el objetivo de adaptarse positivamente a una situación (Martínez et al., 2007). Así mismo, decidimos seleccionar la teoría cognitiva social de Albert Bandura como marco de referencia conceptual para facilitar el análisis cualitativo e interpretación de los datos. La teoría cognitiva social permite observar y estudiar los cambios de los procesos relevantes e influyentes

en el desarrollo de los menores. De acuerdo con Cruz, Cortés & Álvarez (2017), la teoría de Bandura destaca “la importancia de las influencias sociales en el comportamiento, y sostiene que el individuo adquiere conocimientos, reglas, habilidades, estrategias, creencias y emociones observando a otros” (p. 4). En este sentido, la autorregulación se considera como un resultado de procesos de socialización.

Desde la perspectiva socio-cognitiva, se entiende la autorregulación como un proceso auto-directivo por medio del cual la persona transforma sus capacidades mentales en ocupaciones y destrezas elementales para funcionar en distintos contextos (Zimmerman, Kitsantas & Campillo, 2005). Según Bandura, ello implicaría la consecución de al menos tres pasos: a) auto-observación, para asegurarnos de tener una imagen exacta de nuestra conducta; b) establecimiento de estándares, asegurándonos de que estos no sean demasiado altos o insuficientes de tal forma que carezcan de sentido; y c) auto-respuesta, consistente en la implementación de refuerzos personales y no de auto-castigos (Boeree, s.f.).

Sumado a lo anterior, la autorregulación se encuentra estrechamente relacionada con la creación y consecución de metas. Bandura (1991) sugiere que el establecimiento de metas personales es un mecanismo cognitivo fundamental de motivación. Los hallazgos de distintas investigaciones apuntan a que las metas explícitas desafiantes mejoran los logros de motivación y el manejo de la conducta emocional (Locke y Latham, 1990). En este sentido, las metas ayudan a regular de forma directa la motivación y los logros conductuales.

Al respecto, Bandura y Cervone (1983) también sugieren que tener elevados estándares de autoevaluación promueve de igual manera el establecimiento de metas altas. Así, la efectividad personal y los estándares de autoevaluación influyen no solo en el grado en el cual se establecen las metas, sino además en la contestación a las actuaciones que no alcanzan las metas adoptadas (Zimmerman y Bandura, 1994). De esta manera, los individuos que tienen dudas sobre sus habilidades son disuadidas de forma sencilla por obstáculos o fallas. Esos que permanecen seguros de sus habilidades intensifican sus esfuerzos una vez que no logran lo cual buscan y persisten hasta lograrlo. “Las personas se sienten motivadas por la autosatisfacción derivada del cumplimiento de estándares valorados y se ven impulsadas a intensificar sus esfuerzos por el descontento con las actuaciones deficientes” (Zimmerman y Bandura 1994, p. 847).

Capítulo 3: Metodología

Esta investigación tuvo como propósito comprender la autorregulación emocional en niños y niñas escolarizadas con edades entre cinco y siete años, pertenecientes a los municipios de Sahagún y San José de Uré del departamento de Córdoba, Colombia.

A continuación, se describe la metodología utilizada para alcanzar los objetivos de investigación.

Enfoque y Diseño

Esta investigación fue de enfoque cualitativo, el cual se define como un conjunto de procesos de origen inductivo y recurrente que analizan múltiples realidades subjetivas y no tienen una secuencia lineal (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

La importancia de utilizar este enfoque en el proyecto radicó en la posibilidad de análisis de los datos mediante el desarrollo de preguntas antes, durante o después de la recolección de estos, basándonos en la exploración y análisis de las experiencias de los participantes. Esto permitió un mejor acercamiento al manejo que los participantes hacían de sus emociones básicas (i.e., ira, tristeza, alegría y miedo) dentro del contexto social, familiar y escolar, permitiendo así un análisis coherente de acuerdo a las situaciones cotidianas que viven dentro de sus comunidades.

Se utilizó un diseño descriptivo-comparativo de corte transversal (Hernández et al., 2014), el cual se caracterizó por la recolección cualitativa de datos en un único momento de tiempo y por

la descripción de las diferencias y/o similitudes entre ambos grupos de participantes (i.e., San José de Uré y Sahagún).

Población y Muestra

La población seleccionada para esta investigación fueron niños y niñas escolarizadas con edades entre cinco y siete años, pertenecientes a los municipios de Sahagún y San José de Uré del departamento de Córdoba, Colombia. La selección de los participantes se realizó por conveniencia (Otzen y Manterola, 2017), lo cual permitió contar con aquellos casos accesibles que aceptaron ser incluidos. “Esto, fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador” (p.227). La participación fue voluntaria y se contó con una muestra final de 25 niños y niñas, estudiantes de colegios públicos en diferentes grados, desde transición a grado tercero. Doce (12) de éstos se encontraban ubicados en Sahagún y trece (13) en San José de Uré, Córdoba.

Estas comunidades comparten una condición socioeconómica similar, la cual va entre cero (0) y uno (1), así como también una misma ubicación socio-demográfica debido a que se encuentran en zonas rurales de difícil acceso. Una de estas, sin embargo, está ubicada en una zona de conflicto armado (i.e., San José de Uré). De acuerdo con Chen et al. (2014), es posible considerar una metodología que permita un estudio descriptivo-comparativo sobre una muestra definida dentro del mismo rango etario, cuando las diferencias del contexto, del entorno, o del proceso educativo que se encuentren lo permita. Para efectos de esta investigación, el entorno sería entonces ese factor determinante para definir y seleccionar la muestra que hizo parte del estudio.

De acuerdo con Madera (2020), el municipio de Sahagún ha presentado un importante crecimiento urbano y económico, lo que ha llevado a contar con grandes equipamientos en su área urbana, brindando servicios no solo a nivel local sino a nivel regional. Es catalogada como una ciudad emergente y referente en la región de sabanas, con tendencia a nuevas configuraciones espaciales en su estructura urbana, económica, social, política, ambiental y cultural. En cuanto al municipio de San José de Uré, Navarro (2014) apunta que este existe como tal desde el 24 de julio de 2007. Sin embargo, la existencia de este palenque está documentada desde el siglo XVI con la llegada de los españoles. Uré se constituyó así en una población de esclavos negros dedicados a la extracción del oro. Su fundación se remonta entonces a 1849.

Técnicas e Instrumentos

La técnica utilizada para la recolección de los datos fue la entrevista con preguntas semi-estructuradas. Este tipo de técnica es considerada de mayor credibilidad en investigaciones con enfoque cualitativo, dado que permite representar con mayor profundidad el pensamiento y vivencias de los participantes (Patton, 2002). De acuerdo con Troncoso y Amaya (2017), las entrevistas con preguntas semiestructuradas son de mayor flexibilidad que las estructuradas pues empiezan con una pregunta que se puede adaptar a las respuestas de los entrevistados.

Para alcanzar los objetivos planteados en la investigación, se diseñó un protocolo de entrevista que consta de 16 interrogantes distribuidos equitativamente en las cuatro emociones básicas: ira, tristeza, miedo y alegría. La primera parte del protocolo consiste en un rapport o conversación inicial para crear un ambiente de confianza y sintonía entre el entrevistador y los niños y las niñas. Esta conversación no duró más de cinco minutos. Además, se le dejó claro a los

participantes que no habría respuestas buenas ni malas, simplemente lo que nos interesaba saber era cómo regulaban sus emociones. Para finalizar, a los entrevistados se les brindó el espacio para hacer preguntas y dar las gracias por el tiempo y dedicación. De la misma forma, se les informó que el proceso no terminaba con la entrevista ya que en algunas semanas se les estaría llamando para mostrar los resultados del análisis de la entrevista y pedir su aprobación (ver Protocolo de Entrevista completo en los Anexos).

Debido a la coyuntura de la pandemia del Covid-19, la entrevista se llevó a cabo de forma presencial e individual en las instituciones educativas (56%) y, algunas directamente en los hogares (44%), todo lo anterior teniendo en cuenta los protocolos de bioseguridad recomendados por el Ministerio de Salud de Colombia para reuniones con menos de quince personas (Resolución 0000889 del 3 de junio del 2020).

Procedimientos

Contacto con participantes

Inicialmente, se tuvo contacto con los rectores de las instituciones focalizadas. Se les hizo explicación del propósito de la investigación, sus objetivos, la población y el instrumento para la recolección de datos. Una vez estos dieron la aprobación, se contactó mediante llamada telefónica a los directores de grupo con los cuales se socializó dicha información. Una vez los directores aceptaron y facilitaron los números de contacto de los cuidadores primarios, se hizo contacto con éstos por medio de llamada telefónica para la socialización de la investigación y pedir autorización firmada de los consentimientos.

Recolección y almacenamiento de los datos

Las entrevistas se realizaron de forma presencial e individual. En el caso de la muestra de niños y niñas ubicados en el municipio de Sahagún, cuatro (4) fueron entrevistados en la institución educativa, mientras que ocho (8) fueron entrevistados en sus casas. En el caso de San José de Uré, nueve (9) de los participantes se entrevistaron en la institución y cuatro (4) en sus hogares. Las entrevistas se llevaron a cabo en el transcurso de un mes debido a que los participantes fueron visitados una vez por semana, teniendo presente los protocolos de bioseguridad y el tiempo que facilitaba cada uno de ellos para dichas visitas.

Al inicio de la entrevista, a cada participante se le hizo aclaración frente a la protección de sus identidades, para lo cual se le asignó un código a cada uno y se les informó que las entrevistas serían grabadas además de que se estarían tomando apuntes para un mejor análisis de sus respuestas. Finalmente, a cada entrevistado se le notificó que en las próximas semanas se tendría nuevamente comunicación con ellos para poder llevar a cabo la socialización de las entrevistas realizadas y confirmar la credibilidad de los resultados.

Una vez se realizaron las entrevistas, fueron transcritas a un computador protegido por clave, donde solo el investigador principal tuvo acceso a los datos. Luego, se creó una carpeta en Google Drive denominada, "Entrevistas" y en esta se crearon dos carpetas de acuerdo con el municipio donde se realizaron las mismas. En cada una de ellas se encontraban las transcripciones de las entrevistas, la grabación, el consentimiento y asentimiento informado y las notas tomadas en cada una.

Análisis de los datos

Posteriormente se llevó a cabo el análisis de los datos a través del análisis de contenido de las transcripciones de las entrevistas, siguiendo las recomendaciones de Charmaz (2006). Así mismo, se utilizó un cuadro comparativo en el software Excel, en el cual se analizaron las respuestas de los participantes por preguntas y por cada una de las emociones básicas (i.e., miedo, ira, tristeza, alegría). Respecto a cada una de dichas emociones, se establecieron a priori cuatro grandes temas o conceptos sensibilizadores: a) *causas*, es decir, hechos, objetos o circunstancias que provocan la emoción en los participantes; b) *acciones*, o conductas típicas que producen los participantes al experimentar la emoción; c) *experiencias*, o aquellas vivencias emocionales más importantes para los participantes; y d) *regulación*, o simplemente lo que hacen los participantes en un intento por controlar o evitar la emoción. Luego, dentro de cada uno de estos temas se organizaron las categorías y subcategorías analíticas que surgieron a partir de las respuestas de los participantes.

Esto se logró a partir de un proceso iterativo de comparación entre datos, subcategorías, categorías y temas. Finalmente se realizó un análisis comparativo exploratorio entre las categorías y subcategorías que emergieron de los participantes de San José de Uré y Sahagún, Córdoba.

Para el análisis de datos se utilizó codificación in-vivo, tomando como base la letra “S” para los participantes de Sahagún y la letra “U” para hacer referencia a los participantes de San José de Uré. Seguido de cada letra los números del 100 al 112 para los del primer grupo y desde el 001 al 013 para el segundo. Luego de asignados los códigos, se creó un documento de Excel en el cual se abrieron dos hojas, una para tabular los datos de Sahagún y otra para los datos de San

José de Uré. Estas tablas fueron organizadas por pregunta y por emoción, añadiendo las respuestas textuales de los participantes según el orden de códigos. Una vez los datos estaban organizados, se pasó a crear un cuadro comparativo en Excel en el que se analizaron las respuestas de los participantes por preguntas y por emoción.

Para llevar a cabo la creación y denominación de las categorías se tuvo en cuenta las similitudes entre los datos de cada participante, así como la emoción dentro de las cuales se asignaron. Según Pérez (2017) la categorización en una investigación cualitativa es esencial debido a que esta lleva a la asignación de conceptos de un nivel abstracto a uno más conceptual debido a que las categorías tienen la capacidad de reunir grupos de conceptos.

Crterios de rigor

De acuerdo con Rodríguez et al. (2005), la dependabilidad o consistencia “se refiere a la posibilidad de replicar el estudio y obtener los mismos hallazgos” (p. 148). Para poder asegurar la dependabilidad de los resultados se creó un nuevo documento de Excel dentro del cual se seleccionaron, de manera no ordenada, algunas respuestas a las preguntas 2 y 4 de los participantes. Luego se contactó a un par externo para que analizará también las respuestas y enmarcara las mismas dentro de la categoría que creía correcta. Una vez terminado este proceso, se compararon los resultados con los obtenidos por el investigador principal. Para esto, se agregó una nueva columna en la cual se señaló si había o no coincidencia entre las categorías, obteniendo así un 85% de correspondencia. Luego se contactó nuevamente al par externo para discutir los resultados en los que había desacuerdo y comprobar si las respuestas que éste había dado seguían siendo las mismas luego de que se le explicara el porqué de las categorías en las que se habían enmarcado

las respuestas de los participantes en un principio. Una vez resultas las diferencias se obtuvo una correspondencia final del 97.5 %.

Según Rodríguez et al. (2005), la credibilidad es necesaria para que los entrevistados reconozcan y den su aceptación frente a la interpretación del investigador en relación con los mismos y así poder dar seguridad con resultados precisos, verdaderos y creíbles. Para poder garantizar la credibilidad se volvió a contactar a los rectores de las instituciones y directores de grupo para agendar y organizar el espacio de reunión con los estudiantes. Se realizaron así grupos focales donde se socializaron los resultados de las entrevistas con una muestra de seis participantes por cada municipio, para un total de doce estudiantes. Durante estas reuniones algunos participantes manifestaron no estar de acuerdo con las respuestas que se relacionaron, de lo cual se tomó nota y se procedió a realizar ajustes a los resultados del análisis.

Se revisaron las categorías iniciales y se hicieron los siguientes cambios en el grupo de Sahagún:

- a) El participante S101 en la respuesta 4 de la emoción Ira o rabia, pasó de estar en la categoría “no hacer nada” a la categoría “ver televisión”.
- b) El participante S102 en la respuesta 2 en la emoción Ira o rabia, pasó de la categoría “llorar” a la categoría “Acudir a un adulto o ser querido”, en la misma respuesta, pero de la emoción tristeza, pasó de la categoría “No hacer nada” a la categoría “jugar” y, en la respuesta 1 de la emoción alegría pasó de las categorías “trabajar” y “jugar” a la categoría “regalos”.

- c) El participante S104 en la respuesta 4 y emoción Miedo, pasó de la categoría “no recuerdo nada”, que fue eliminada posteriormente a la categoría “jugar”.

En el grupo de San José de Uré se realizaron los siguientes cambios:

- a) El participante U004 en la respuesta 3, emoción tristeza, pasó de la categoría “No recuerda” a una nueva categoría denominada “salud”.
- d) El participante U009, pasó en la respuesta 3 y emoción Ira o rabia, de estar en la categoría “no recuerda” a otra nueva categoría llamada “Perder a un ser querido”. Este mismo participante dentro de la respuesta 4 de la emoción ira pasó de la categoría “no recuerda”, la cual fue eliminada y, se agregó en la categoría “jugar”. En la respuesta 3 de la emoción tristeza pasó de la categoría “Ninguno” a la categoría “Muestras de violencia física o psicológica”.
- e) El participante U010 en la respuesta 2 de la emoción ira pasó de la categoría “Nada” a estar dentro de una nueva categoría denominada “Hacer tareas”.

Consideraciones éticas

Para la realización de las entrevistas y el estudio de estas, se tuvo presente el trato y la atención a la población especial. Esto fue, tomar como base de la misma investigación un enfoque de acción sin daño (Ministerio de Educación Nacional, 2005). Así las cosas, para cumplir con los objetivos de la investigación y evitar la revictimización de los niños, niñas y cuidadores, no se hizo ningún tipo de indagación o mención sobre experiencias pasadas, personales o familiares que estuviesen relacionadas con la violencia o el conflicto armado colombiano. De igual manera no se realizó distinción pública frente a tener o no la condición de víctima.

En cuanto a la tabulación de datos personales de los entrevistados, solo se tomó en cuenta la edad, el género, su escolaridad, condición socioeconómica y ubicación geográfica. Esto bajo el consentimiento y asentimiento informado de los niños, niñas y cuidadores primarios. Tanto el investigador principal como la institución de educación superior que auspicia este trabajo de investigación, guardarán confidencialidad de los participantes respecto a toda la información suministrada, como requisito impuesto por el código de ética psicológico consignado en la ley 1090 de 2006, y por los estatutos de la misma institución.

Capítulo 4: Resultados

A continuación, se presentan los resultados de la investigación, cuyo objetivo principal fue comprender la autorregulación emocional en niños y niñas escolarizados con edades entre cinco y siete años, pertenecientes a los municipios de San José de Uré (zona de conflicto armado) y Sahagún (zona sin conflicto armado) en el departamento de Córdoba, Colombia.

Se presentan los hallazgos sobre la autorregulación de todos los participantes en referencia a cuatro emociones básicas: miedo, ira, tristeza y alegría. Respecto a cada una de dichas emociones, se establecieron a priori cuatro temas o conceptos sensibilizadores: a) *causas*, es decir, hechos, objetos o circunstancias que provocan la emoción en los participantes; b) *acciones*, o conductas típicas que producen los participantes al experimentar la emoción; c) *experiencias*, o aquellas vivencias emocionales más importantes para los participantes; y d) *regulación*, o simplemente lo que hacen los participantes en un intento por controlar o evitar la emoción. Para cada uno de estos temas se describen los resultados en términos de *categorias* y *subcategorias*, acompañadas de ejemplos de las respuestas de los participantes. Finalmente se presenta un análisis comparativo exploratorio entre los resultados obtenidos en los participantes de San José de Uré y Sahagún, Córdoba.

Autorregulación del miedo

Causas

Cuando se les preguntó a los niños sobre qué les causaba miedo, un poco más de la tercera parte de ellos hicieron referencia a la categoría *fobia*, de la cual se desprende la subcategoría de

películas o personajes oscuros, que describe el miedo que sienten los participantes frente al hecho de ver películas de terror o a algunos seres -o ideas de seres- oscuros de los cuales han escuchado por historias de otra persona o han visto en películas. También contiene a la subcategoría *soledad*, la cual describe el miedo que sienten algunos participantes al estar solos en un lugar y/o realizar actividades de esta manera. Otra subcategoría es la *oscuridad*, la cual se refiere al miedo que sienten algunos participantes cuando ven que todo está oscuro. Por último, está la subcategoría *soñar*, que hace referencia a sentir miedo cuando se tiene sueños extraños. Un ejemplo de esta se puede apreciar es la respuesta de uno de los participantes, quien afirmó: “me da miedo que algo me vaya a aparecer por todas las noches cuando voy solita por el camino” (S103).

Por otra parte, un 35% de los participantes hicieron referencia a *animales* cuando se referían a aquellas cosas que les provocaban miedo. Los participantes hacían referencia a los animales que pueden suponer un peligro para ellos, tal y como lo señaló uno de ellos: “me dan miedo las arañas y los ratones” (S111).

Por último, un 22.5 % de los participantes hizo referencia al *dolor físico, psicológico y/o emocional* como aquello que más les causa miedo. Dentro de esta categoría se encuentran subcategorías como *violencia psicológica o física* que relaciona a los participantes que señalaron sentir miedo cuando les pegan o regañan; el *dolor físico*, que se refiere al miedo que llegan a sentir algunos participantes por pensar que en algún momento les va a doler alguna parte del cuerpo. Otras subcategorías fueron: *sangre*, que describe a los participantes que dijeron tener miedo a la sangre; *inyecciones*, donde se cuentan representados los participantes que manifestaron sentir miedo al dolor de las inyecciones; y *peligro*, que hace referencia a los participantes que sienten

miedo cuando ven a otra persona corriendo porque creen que corre peligro. Un ejemplo de esta categoría se ve representado en la siguiente respuesta de uno de los participantes: “cuando me hacen daño como pegarme duro” (U005).

Tabla 2.
Frecuencia de los hechos u objetos que provocan miedo en los participantes.

Categoría	Frec.	Descripción Subcategoría	Frec.
		Hace referencia a las películas de terror o historias de terror.	2
		Hace referencia a algunos seres -o ideas de seres- oscuros de los que los participantes han escuchado por otra persona o han visto en películas.	5
<i>Fobia</i>	15	Hace referencia al miedo que sienten los entrevistados cuando se encuentran solos en un lugar o cuando realizan alguna actividad en soledad.	4
		Hace referencia a las personas que sienten miedo cuando está todo oscuro.	2
		Hace referencia a sueños extraños que tiene el participante.	1
<i>Animales</i>	14	Hace referencia a los animales que pueden suponer un peligro para cada uno de los participantes.	14
		Hace referencia al miedo que sienten algunos entrevistados cuando alguien les pega y/o regaña.	4
		Hace referencia al miedo que llegan a sentir por pensar en que en algún momento les va doler alguna parte del cuerpo.	2
<i>Dolor psicológico, físico y/o emocional</i>	9	Hace referencia al miedo que sienten al ver sangre.	1
		Hace referencia al miedo que sienten al saber que les pondrán una inyección.	1
		Hace referencia a los participantes que cuando ven a otra persona correr muy rápido piensan que esta lo hace porque corre peligro.	1

Acciones

Luego, los participantes hicieron referencia a lo que hacen cuando experimentan el miedo. Más de la mitad de los participantes (53,3 %) habló de *refugiarse*. De esta categoría se derivaron

tres subcategorías: *escondarse*, que se refiere al hecho de esconderse, ya sea debajo de las cobijas u otro lugar; *dormir*, que hace referencia al hecho de ir a la cama, acostarse o dormir directamente; y *huir o correr*, la cual indica la acción de correr del objeto o del hecho que les provoca miedo.

Un ejemplo de esta categoría se aprecia en la respuesta, “me escondo debajo de la cama” (S100).

Así mismo, un 26.6 % de los participantes se refirió a la categoría *acudir a un adulto*, que describe el hecho de buscar ayuda en una persona adulta o en alguien en quien confíen a la hora de sentir miedo por alguien o algo. Un ejemplo de esta categoría es la respuesta, “llamo a mi papá para que me consuele” (S111).

Tabla 3.
Frecuencia de las acciones de los participantes frente al miedo.

Categoría	Frec.	Descripción Subcategoría	Frec.
		Hace referencia al hecho de esconderse, ya sea debajo de las cobijas, la cama o en otro lugar.	12
<i>Refugiarse</i>	16	Hace referencia al hecho de ir a la cama, acostarse o dormir directamente.	3
		Hace referencia a la acción de correr del objeto o hecho que les da miedo.	1
<i>Acudir a algún adulto</i>	8	Hace referencia al hecho de buscar ayuda en alguien adulto o en quien confíen a la hora de sentir miedo de algo o por algo.	8
		Hace referencia al hecho de tomar un respiro cuando sienten miedo.	1
<i>Autocontrol</i>	3	Hace referencia al hecho de quedarse observando el objeto del miedo que sienten.	1
		Hace referencia a la acción de orar a Dios.	1

Por último, al menos un 10 % de los participantes se identificó dentro de la categoría *autocontrol*, de la que se desprenden tres subcategorías: *ejercicios de respiración*, que hace

referencia a la acción de tomar un respiro cuando sienten miedo; *observar*, que se refiere al hecho de quedarse observando el objeto o la situación que les hace sentir miedo; y *orar*, que describe la acción de orar a Dios. Un ejemplo de esta macro categoría se puede apreciar en la siguiente respuesta de uno de los participantes: “Respiro e inhalo” (S106).

Experiencias

Los participantes también compartieron acerca de los momentos en su vida que más han sentido miedo. Un poco más de la tercera parte de los participantes (38 %) se encuentran representados en la categoría de *prevención y cuidado*, la cual incluye la subcategoría de *soledad*, que hace referencia situaciones en que sintieron mucho miedo al estar solos.

Otra subcategoría se denominó *correr peligro*, y hace referencia a las situaciones en que los participantes sintieron que los iban a lastimar o quitar sus pertenencias. Una tercera subcategoría es *muestras de violencia psicológica y/o física*, que se refiere al miedo que sienten los niños y las niñas cuando alguien les pega o regaña. Y una cuarta subcategoría es la de *dolor físico*, que describe las situaciones que les hicieron sentir dolor en el cuerpo. Un ejemplo de esta categoría se aprecia en una de las respuestas dada por el participante U005: “Cuando me vayan a robar”.

Por otro lado, un 20% de los participantes comentó haber sentido mucho miedo al tener experiencias con *películas de terror y/o personajes oscuros*. Un ejemplo de esta categoría es, “cuando veo películas de terror, como la llorona” (U003). Otra categoría que emergió de las respuestas de los participantes fue, *animales* (20 %). Algunos niños y niñas sintieron mucho miedo cuando tuvieron experiencias desagradables con animales que percibían como peligrosos. Por

ejemplo, un niño comentó: “cuando estaba guardando los juguetes con mi mamá y encontramos una culebra” (U009). Por último, otro 20 % de los participantes respondió no haber experimentado miedo frente a alguna situación (i.e., *nada*).

Tabla 4.
Frecuencia de experiencias de mucho miedo de los participantes

Categoría	Frec.	Descripción Subcategoría	Frec.
		Hace referencia a las situaciones en que estar solos les llega a producir miedo.	2
		Hace referencia a las veces o situaciones en las que los participantes sintieron que los iban a lastimar o quitar sus pertenencias.	4
<i>Prevención y cuidado</i>	11	Hace referencia al miedo que sienten algunos entrevistados cuando alguien les pega y/o regaña.	4
		Hace referencia a las situaciones que les hicieron sentir dolor en el cuerpo.	1
<i>Películas de terror/personajes oscuros</i>	6	Hace referencia a la película de terror o la historia de terror de la misma.	2
		Hace referencia a algunos seres -o ideas de seres- oscuros de los que los participantes han escuchado por otra persona o han visto en películas.	4
<i>Animales</i>	6	Hace referencia a los animales que pueden suponer un peligro para cada uno de los participantes.	6
<i>Nada</i>	6	Hace referencia a los participantes que afirmaron no haber sentido miedo en ningún momento.	6

Regulación

En términos de lo que hacen los participantes para no sentir miedo, la mayoría (45 %) tiendo a *evitar* las situaciones o cosas que lo producen. Algunos participantes hablaron de *escondarse*, que se relaciona con el hecho de refugiarse, ya sea debajo de las cobijas, la cama o en otro lugar; otros de *ignorar*, o simplemente intentar no prestar atención al objeto o situación que esté generándoles miedo; una tercera subcategoría fue *correr*; una cuarta, *dormir*, relacionada con

el hecho de ir a la cama a acostarse o dormir directamente; y una quinta subcategoría denominada *que no le peguen*, refiriéndose al hecho de evitar situaciones en las que los participantes pudiesen ser agredidos físicamente. Un ejemplo de esta categoría es: “me voy a dormir y cierro los ojos” (U010).

Otra categoría que emergió de las respuestas de los participantes fue *acudir a un ser querido*. Cerca de un 30 % de los participantes comentó que, al momento de sentir miedo de algo o por algo, prefieren buscar la ayuda de un familiar adulto o alguien en quien confíen. Por ejemplo, uno de los niños comentó lo siguiente: “le digo a mi papá que las mate” (S106).

Algunos participantes (14 %) comentaron que cuando sienten miedo intentan distraerse realizando una actividad o concentrándose en un objeto de apego. Una subcategoría es *jugar*, que hace referencia al hecho de jugar para dejar de sentir miedo; y una segunda subcategoría es *apego a un juguete*, que hace referencia al hecho de abrazar o aferrarse a un juguete para dejar de sentir miedo. Un ejemplo de esta categoría es: “jugar con la muñeca” (S104).

Tabla 5.

Frecuencia de las acciones que realizan los participantes para regular el miedo.

Categoría	Frec.	Descripción Subcategoría	Frec.
		Hace referencia al hecho de refugiarse, ya sea debajo de las cobijas, la cama o en otro lugar.	7
<i>Evitar</i>	13	Hace referencia los participantes que evitan sentir miedo ignorando el objeto o situación que lo puede generar.	1
		Hace referencia a la acción de correr del objeto o hecho que les da miedo.	1
		Hace referencia al hecho de ir a la cama, acostar o dormir directamente.	3
		Hace referencia al hecho de evitar situaciones en las que no le peguen.	1

<i>Acudir a un ser querido</i>	8	Hace referencia al hecho de buscar ayuda en alguien adulto o en quien confíen a la hora de sentir miedo de algo o por algo.	8
<i>Distracción</i>	4	Hace referencia al hecho de jugar para dejar de sentir miedo.	3
		Hace referencia al hecho de abrazar o aferrarse a un juguete para dejar de sentir miedo.	1
<i>Enfrentar el problema</i>	3	Hace referencia a los participantes que cuando algo les asusta, no se quedan en eso y buscan una solución para dejar de sentirse así.	1
		Hace referencia al hecho de hacer una oración.	2

Para finalizar, un número pequeño de niños y niñas comentó que cuando sienten miedo prefieren *enfrentar el problema*. Éstos dijeron que cuando algo les asusta no se quedan en eso y buscan una solución para dejar de sentirse así. Dos de ellos hicieron alusión al acto de *orar*, como la forma de enfrentar el miedo. Uno de estos participantes dijo: “oro por Dios y él me cuida” (S112).

Autorregulación de la Ira

Causas

Cuando se les preguntó a los participantes sobre qué hecho les causaba ira o los llegaba a hacer sentir molestos, un 30 % hizo referencia al *dolor emocional y/o físico*. Algunos se refirieron específicamente a *muestras de violencia psicológica o física*, que da significado a la ira que sienten cuando alguien les pega y/o regaña; otros hicieron alusión a *que lastimen física o psicológicamente a un ser querido*, es decir, que el participante vea que regañan, golpean o maltratan a una persona querida; y una tercera subcategoría fue *discusiones*, que se refiere a los altercados o peleas entre familiar y/o amigos. Un ejemplo de esta categoría es: “cuando alguien me regaña me pongo furiosa” (S106).

Otra categoría que se pudo identificar respecto a la ira fue el *rechazo*. Esta se divide en dos subcategorías: la primera hace referencia a *que le nieguen cosas*, es decir, que no les den una cosa o que no hagan algo que se les ha pedido; y una segunda denominada *exclusión*, que hace referencia al rechazo por parte de otras personas, como amigos o familiares, cuando no los hacen parte de algo o no le dirigen la palabra. Al respecto, uno de los participantes afirmó: “cuando estoy jugando con mi mamá y ella no quiere jugar conmigo” (U009).

Una tercera categoría fue la de *pertenencias*. Algunos participantes hicieron referencia a su ira muchas veces se debe al hecho de que *tomen sus pertenencias sin consentimiento previo*, mientras que otros hicieron referencia al *daño a sus objetos personales*, es decir, situaciones en las que alguien más o una causa ajena al participante haya dañado sus juguetes u objetos de valor. Por ejemplo, uno de los participantes comentó: “que me cojan las cosas sin permiso” (U006). Tres participantes señalaron no sentir ira en ningún momento (i.e., *nada*).

Tabla 6.

Frecuencia de los hechos u objetos que provocan ira en los participantes.

Categoría	Frec.	Descripción Subcategoría	Frec.
		Hace referencia a la ira que sienten algunos entrevistados cuando alguien les pega y/o regaña.	6
<i>Dolor emocional, psicológico y/o físico</i>	9	Hace referencia a cuando el participante ve que tratan mal, pegan o regañan a otra persona.	1
		Hace referencia a los altercados o peleas entre sus familiares o amigos.	2
		Hace referencia a las discusiones o peleas entre sus familiares o amigos.	2
		Hace referencia al hecho de que no les den algo que ha pedido.	6
<i>Rechazo</i>	9	Hace referencia al rechazo por parte de otras personas como amigos o familiares cuando no los hacen parte de algo o no le dirigen la palabra.	3

<i>Pertenencias</i>	6	Hace referencia al hecho de que otra persona tome las pertenencias del participante sin que este haya dado su consentimiento.	5
		Hace referencia a las situaciones en que alguien más o una causa ajena al participante haya dañado sus pertenencias.	1
<i>Nada</i>	3	Hace referencia a los participantes que afirmaron no sentir ira en ningún momento.	3

Acciones

Cuando se preguntó a los participantes acerca de que hacen cuando sienten ira, un 30 % hizo referencia a *enfrentar la situación y darle solución*. Algunos comentaron que tienden a *expresar* su sentir u oposición frente a la situación, por ejemplo, haciéndole saber a las personas que los lastiman, lo que están sintiendo. Una segunda subcategoría es *hacer lo mismo*, la cual se refiere a intentar hacer sentir de igual manera a quien les causa la ira. Y una tercera subcategoría es *enfrentar la situación*, la cual hace referencia buscar una solución para dejar de sentirse molestos. Uno de los participantes comentó durante la entrevista: “le digo que tengo rabia al que me dijo malas palabras” (S101).

Otros participantes compartieron que cuando se sienten molestos tienden a buscar algún *entretenimiento* (20 %). Algunos tienden a *jugar* para dejar de sentirse molestos, mientras que manifestaron prefieren *pasar tiempo a solas*. Un ejemplo de esta categoría es: “me voy con los niños para el parque a jugar” (U004).

Tabla 7.

Frecuencia de las acciones de los participantes frente a la ira.

Categoría	Frec.	Descripción Subcategoría	Frec.
------------------	--------------	---------------------------------	--------------

		Hace referencia a los participantes que hacen saber a las personas que los lastiman o hacen sentir ira, lo que están sintiendo o simplemente, que se expresan oponiéndose.	6
<i>Enfrentar la situación y darle solución</i>	8	Hace referencia a los participantes que cuando alguien les hace sentir molestos, buscan hacer sentir de igual manera a quien se los causó.	1
		Hace referencia a los participantes que cuando algo les molesta, no se quedan en eso y buscan una solución para dejar de sentirse así.	1
<i>Entretenimiento</i>	4	Hace referencia al hecho de jugar para dejar de sentir ira.	4
		Hubo participantes que señalaron que pasar tiempo a solas les ayuda a controlar su ira.	2
<i>Acudir a un adulto o un ser querido</i>	4	Hace referencia al hecho de buscar ayuda en algún ser querido, por lo general sus madres, o en quien confíen a la hora de sentir ira por algo.	4
<i>Nada</i>	3	Hace referencia a los participantes que afirmaron no sentir ira en ningún momento.	3
<i>Dejar de Sentir</i>	2	Hace referencia a que dejan sentir esa ira o, por otro lado, que buscan sentirse de manera contraria.	2
<i>Llorar</i>	2	Hace referencia a los participantes que cuando sienten ira, lloran.	2

Otra categoría que emergió del análisis de los datos es *acudir a un adulto o a un ser querido*, la cual hace referencia a la ayuda que buscan los participantes en sus cuidadores o en una persona de confianza. Por ejemplo, uno de los participantes comentó: “me acuesto con mi papá y me presta el teléfono” (U013).

Algunos participantes manifestaron no hacer *nada* cuando sienten ira. Otros en cambio compartieron que cuando sienten ira buscan *dejar de sentirla*, o buscan sentirse de manera contraria. Por ejemplo, una de las niñas comentó: “me pongo feliz” (U009). Así mismo, dos participantes hicieron alusión a *llorar* cuando sienten ira. Un ejemplo de esto es: “empiezo a llorar de la rabia” (U003).

Experiencias

Respecto a las experiencias donde los participantes sintieron mucha ira emergieron seis categorías. Una de las más recurrentes fue el *rechazo* (26 %), la cual se dividió a su vez en dos subcategorías: la *soledad*, que se le atribuye a las situaciones donde se han molestado porque se han sentido solos; y *negar cosas*, donde se describen los momentos en que no les dieron algo que habían pedido y eso los llevó a sentir ira. Un ejemplo de esta categoría es: “yo le decía a mi hermanito que me iba a jugar con mi primo y me decía que no” (U001).

Otro grupo importante de participantes hizo referencia a experiencias de *dolor emocional y/o físico*. Algunos hablaron sobre *discusiones*, haciendo referencia a las peleas que se dan entre sus familiares, mientras que otros se mencionaron *muestras de violencia psicológica o física*, refiriéndose a los momentos en que alguien les pega, golpea o regaña. Por ejemplo, uno de los participantes comentó lo siguiente: “cuando brinco en un saco y mis amiguitos me empujan.” (S107).

Tabla 8.
Frecuencia de experiencias de mucha ira de los participantes.

Categoría	Frec.	Descripción Subcategoría	Frec.
<i>Rechazo</i>	7	Hace referencia a las situaciones donde se han sentido solos.	3
		Hace referencias a las situaciones en que no les dieron algo que habían pedido.	4
<i>Dolor emocional, psicológico o físico</i>	7	Hace referencia a las discusiones o peleas que se dan entre sus familiares.	1
		Hace referencia a las situaciones en que alguien les pega, golpea y/o regaña.	6
<i>Pertenencias</i>	5	Hace referencia a las situaciones donde el participante se encuentra realizando una actividad y es interrumpido.	1
		Hace referencia a las situaciones en que alguien más o una causa ajena al participante dañó sus pertenencias.	4

<i>Hechos</i>	2	Hace referencia a las situaciones donde una persona ajena al participante comete alguna imprudencia.	1
		Hace referencia a los accidentes en los que han sido víctimas.	1
<i>No recuerda</i>	2	Hace referencia a los participantes que no recuerdan el hecho que más les ha generado ira.	2
<i>Ninguno</i>	2	Hace referencia a los participantes que dijeron no haber tenido un momento en el sintieran mucha ira.	2

Otra categoría fue *pertenencias*, donde algunos participantes comentaron acerca de momentos donde manifiestan estar haciendo algo y eran interrumpidos (*interrupción*), y otros acerca de situaciones en las que alguien más o una causa ajena al ellos dañó sus pertenencias (*tomaron o dañaron sus pertenencias*). Al respecto, uno de los participantes compartió: “cuando Santiago me cogió la bicicleta sin permiso” (U006).

Varios participantes también hicieron referencia a *hechos*, señalando por un lado a momentos en los que una persona ajena comete alguna *imprudencia* y, por otro lado, a *accidentes* en los que han sido víctimas. Uno de los participantes comentó: “a mí me da rabia cuando mi tío [nombre del tío] iba en la moto y se monta por los puentes que no están hechos” (S112).

Otros participantes no recuerdan el hecho que más les ha generado ira (*no recuerda*), y algunos manifestaron no haber tenido un momento en el que sintieran ira (*ninguno*).

Regulación

En términos de los que hacen los participantes para no sentir ira, cerca de un 25 % hizo referencia a actividades de *entretenimiento*. La mayoría hablaron de *jugar*, mientras solo uno se

refirió a *ver televisión* para distraerse y dejar de sentir ira. Por ejemplo, uno de los participantes mencionó: “que jueguen y compartan conmigo” (S110).

Otra categoría igualmente recurrente fue la de *enfrentar el problema y solucionarlo*. Algunas de las subcategoría que se derivaron de esta categoría fueron: a) *emoción*, para hacer referencia a los participantes que cuando algo les molesta, no se quedan en eso y buscan una solución para dejar de sentirse así; b) *ejercicio de respiración*, que indica los ejercicios de respiración o "tomar un respiro" en el momento en que sienten mucha ira; c) *buscar soluciones*, que define a los participantes que cuando algo les molesta, no se quedan en eso y buscan una solución para dejar de sentirse así; d) *control*, que se refiere al hecho de buscar auto-controlarse; y e) *ceder*, para referirse a los participantes que cuando ven que algo les molesta prefieren ceder y evitar, ya sea un problema o sentirse peor. Un ejemplo de esta categoría es: “hay que hacer como el pez globo, él se infla y ya después poquito está así mejor” (S111).

Algunos participantes hicieron referencia a tiempo de calidad, ya sea en términos de pasar tiempo con un ser querido, por lo general sus madres o en quien confíen a la hora de sentir ira por algo; o en términos de animales, para señalar aquellas situaciones que involucran animales para dejar de sentir ira. Al respecto, uno de los participantes comentó: “mi mamá me abraza y veo muñequitos con ella” (U013).

Tabla 9.

Frecuencia de las acciones que realizan los participantes para regular la ira.

Categoría	Frec.	Descripción Subcategoría	Frec.
		Hace referencia al hecho de entretenerse mediante el juego para dejar de sentir ira	6

<i>Entretimiento</i>	7	Hace referencia a los participantes que van a ver televisión para distraerse cuando sienten ira.	1
		Hace referencia a buscar sentirse de manera contraria para dejar de sentir ira o por otro lado, hace referencia a los participantes que dejan sentir esa ira hasta que se les pase.	1
<i>Enfrentar el problema y solucionarlo</i>	7	Hace referencia a ejercicios de respiración o "tomar un respiro" en el momento en que sienten mucha ira.	2
		Hace referencia a los participantes que cuando algo les molesta, no se quedan en eso y buscan una solución para dejar de sentirse así.	2
		Hace referencia al hecho de buscar autocontrolarse.	1
		Hace referencia a los participantes que cuando ven que algo que les molesta, prefieren ceder y evitar, ya sea un problema o sentirse peor.	1
<i>Tiempo de calidad</i>	5	Hace referencia al hecho de buscar refugio en algún ser querido, por lo general sus madres, o en quien confíen a la hora de sentir ira por algo.	4
		Hace referencia a las situaciones que involucran animales para dejar de sentir ira.	1
<i>Nada</i>	3	Hace referencia a los participantes que afirman no hacer nada en el momento que sienten mucha ira.	3
<i>Ir a un lugar diferente</i>	2	Hace referencia al hecho de correr o alejarse del lugar donde ocurrió la situación que los hizo sentir ira.	2

Otros participantes afirmaron no hacer nada al momento de sentir ira, o deciden ir a un lugar diferente, refiriéndose al hecho de correr o alejarse del lugar donde ocurrió la situación que provocó la ira. Un ejemplo de esta última categoría es: "me voy al parque con los niños" (U004).

Autorregulación de la tristeza

Causas

Dentro de las cosas o hechos que les producen tristeza a los participantes, casi la mitad hizo referencia a hechos o situaciones que involucran a sus *seres queridos*. De esta categoría se desprendieron las siguientes subcategorías: a) *extrañar a un ser querido*, que hace referencia al hecho de extrañar a una persona querida cuando está lejos de ellos o ya no está; b) *soledad*, que se

define como la situación en la que se sienten tristes por no tener amigos, extrañar a alguien con el que jugaban o jugar solos; c) *perder una mascota*, para indicar el hecho de pensar que pueden llegar a perder a su mascota o que esta se llegue a morir; y d) *empatía*, para referirse a cuando le hacen daño a otra persona u otro ser vivo. Uno de los participantes comentó lo siguiente: “unas canciones que me recuerdan a mi papá” (U008).

Otra categoría recurrente que emergió del análisis de las entrevistas fue el *rechazo* (28 % de los participantes). Algunos participantes hablaron de *exclusión*, entendida como las situaciones en que amigos o familiares no los hacen parte de algo, no les demuestran afecto o no le dirigen la palabra. Otros hicieron alusión a que les nieguen algo, manifestando sentirse tristes cuando no les dan algo que han pedido. Por ejemplo, uno de los niños comentó: “cuando están jugando los hombres y no me dejan jugar porque soy pelión” (S102).

Al menos cuatro participantes hicieron alusión a muestras de *violencia física o psicológica* como causa de su tristeza. En este sentido, los niños y las niñas indicaron sentirse tristes cuando alguien les pega y/o regaña. Un ejemplo de esta categoría es: “cuando mi mamá me pega me pongo a llorar” (U013). Y, por último, dos participantes afirmaron no sentir tristeza en ningún momento (i.e., *nada*).

Tabla 10.

Frecuencia de los hechos u objetos que provocan tristeza en los participantes.

Categoría	Frec.	Descripción Subcategoría	Frec.
		Hace referencia al hecho de extrañar a una persona querida cuando no está lejos de ellos o ya no está y lo extrañan.	5
		Hace referencia al hecho de sentirse mal por no tener amigos, extrañar a alguien con el que jugaban o jugar solos.	4

<i>Seres queridos</i>	14	Hace referencia al hecho de pensar que pueden llegar a perder a su mascota o que esta se llegue a morir.	1
		Hace referencia a los participantes que afirmaron sentir tristeza cuando le hacen daño a otra persona o al ser vivo.	4
<i>Rechazo</i>	8	Hace referencia al hecho de que los amigos o familiares no los hagan parte de algo, no les demuestren afecto o no le dirijan la palabra.	4
		Hace referencia al hecho de que no les den algo que ha pedido.	4
<i>Violencia psicológica o física</i>	4	Hace referencia a la tristeza que sienten algunos entrevistados cuando alguien les pega y/o regaña.	4
<i>Nada</i>	2	Hace referencia a los participantes que afirmaron no sentir tristeza en ningún momento.	2

Acciones

Respecto a las acciones que realizan los participantes al momento de sentir tristeza, cerca de un 25 % se refirió a *buscar apoyo en un ser querido*. Por ejemplo, uno de los niños comentó: “me voy para donde mi mamá.” (S101). Otros participantes hicieron referencia a *jugar* para dejar de sentirse tristes. Uno de ellos dijo: “juego con mi hermana” (U013). Un grupo más pequeño de participantes habló sobre *ignorar el problema*. Para algunos, ignorar el problema implica *huir*, que se define como la acción de alejarse de la situación o lugar que les hizo sentir tristes; para otros implica *dormir*, que se refiere a la acción de huir y buscar refugio en la cama, tal y como lo manifestó uno de los participantes: “me acuesto en la cama” (U005).

Otros participantes hicieron alusión al *autocontrol*, afirmando que cuando sienten tristeza buscan tener algo de *control* sobre sus acciones. Uno de los participantes también hizo referencia al acto de *orar* cuando se siente triste y otro a *sentarse*. Uno de los participantes dijo: “busco

calmarme” (U005). Por último, tres participantes hablaron de *llorar* cuando se sienten tristes (e.g., “me coloco a llorar” (S105).

Tabla 11.
Frecuencia de las acciones de los participantes frente a la tristeza.

Categoría	Frec.	Descripción Subcategoría	Frec.
<i>Buscar apoyo en un ser querido</i>	8	Hace referencia al hecho de pedir ayuda o buscar refugio en un ser querido.	8
<i>Jugar</i>	8	Hace referencia a la acción de jugar para dejar de sentirse tristes.	8
<i>Ignorar el problema</i>	6	Hace referencia a la acción de alejarse de la situación o lugar que les hizo sentir tristes.	5
		Hace referencia a la acción de huir y buscar refugio en la cama.	1
<i>Autocontrol</i>	4	Hace referencia al hecho de buscar autocontrolarse.	2
		Hace referencia al hecho de orar.	1
<i>Llorar</i>	3	Hace referencia al hecho de sentarse cuando se ponen tristes.	1
		Hace referencia a la acción de llorar.	3

Experiencias

Respecto a las experiencias de intensa tristeza, la mayoría de los participantes (40 %) comunicó haber experimentado *dolor emocional, psicológico o físico*. Algunas de las subcategorías que emergieron de esta categoría fueron: a) *llorar*, haciendo referencia a los participantes que les da mucha tristeza que los hagan llorar; b) *violencia psicológica/física*, señalando las situaciones en que alguien les pega y/o regaña; c) *empatía*, relacionando la tristeza que sienten al ver que lastiman a otro ser vivo o querido; y d) *dolor físico*, para encasillar las

situaciones en que se han lastimado físicamente y han sentido dolor en su cuerpo. Por ejemplo, uno de los participantes mencionó: “cuando me pegan me pongo a llorar muy triste” (U012).

Otra categoría bastante recurrente fue la de *seres queridos*, donde algunos participantes hablaron de situaciones en que *extrañan a una persona querida* cuando no está lejos de ellos o ya no está y lo extrañan. Otros hicieron referencia a la *soledad* para clasificar las situaciones en que se han sentido solos y han sentido mucha tristeza. Y otros comentaron sobre la *pérdida de una mascota* o la *muerte de un ser querido*, con el fin de relacionar el hecho de sentirse muy tristes por vivir la muerte de un ser amado. Una de las niñas, al referirse a momentos en los que se siente más triste, comentó: “cuando me quedo sola en casa” (U011).

Por último, un grupo de tres participantes habló sobre el *rechazo*; dos de ellos en términos de *exclusión*, que agrupa las situaciones en que los amigos o familiares no los hacen parte de algo, no les demuestran afecto o no le dirijan la palabra; y otro en términos de *que le nieguen cosas*, haciendo referencia al hecho de que no le den algo que ha pedido. Al respecto, uno de los niños expresó: “no quieren jugar conmigo” (S105).

Tabla 12.
Frecuencia de experiencias de mucha tristeza de los participantes.

Categoría	Frec.	Descripción Subcategoría	Frec.
		Hace referencia a los participantes que les da mucha tristeza que los hagan llorar.	2
<i>Dolor emocional, psicológico o físico</i>	9	Hace referencia a las situaciones en que alguien les pega y/o regaña.	4
		Hace referencia a la tristeza que siente al ver que lastiman a otro ser vivo o querido.	1
		Hace referencia las situaciones en que se han lastimado físicamente y han sentido dolor en su cuerpo.	2
		Hace referencia a las situaciones en que extrañan a una persona querida cuando no está lejos de ellos o ya no está y lo extrañan.	3
<i>Seres queridos</i>	8	Hace referencia a las situaciones en que se han sentido solos.	2
		Hace referencia a las situaciones relacionadas con animales que les han causado tristeza.	1
		Hace referencia al hecho de pasar y vivir la muerte de un ser amado.	2
<i>Rechazo</i>	3	Hace referencia a las situaciones en que los amigos o familiares no los hagan parte de algo, no les demuestren afecto o no le dirijan la palabra.	2
		Hace referencia al hecho de que no les den algo que ha pedido.	1

Regulación

Para evitar sentirse tristes, la mayoría de participantes hicieron alusión al *entretenimiento*. Algunos de ellos se refirieron a *jugar*, como la acción de jugar para dejar de sentirse tristes, mientras que otros hablaron de *ver televisión*. Por ejemplo, una de las niñas comentó: “juego sola.” (S110).

Otra categoría que emergió del análisis de las entrevistas fue, *huir*. Para algunos participantes huir implica *estar en su habitación*; para otros, *arroparse* o esconderse bajo sus cobijas; o tal vez *ir a un lugar diferente* y alejarse del lugar donde se sintió triste; o simplemente

dormir, ir a la cama o acostarse. Al respecto, uno de los participantes comentó: “cojo y me voy pa otra parte” (S108).

Una tercera categoría fue *tiempo de calidad*. Algunos participantes comentaron sobre el poder que tiene *salir con los amigos* y compartir con ellos para no sentirse tristes. Otros se refirieron al hecho de acudir a un ser querido para *pedir ayuda* o buscar refugio. Por ejemplo, uno de los niños expreso: “voy donde mis papás y mi tía y les digo que me siento triste” (U005).

Tabla 13.
Frecuencia de las acciones que realizan los participantes para regular la tristeza.

Categoría	Frec.	Descripción Subcategoría	Frec.
<i>Entretención</i>	12	Hace referencia a la acción de jugar para dejar de sentirse tristes.	9
		Hace referencia a la acción de jugar específicamente solos para dejar de sentirse tristes.	1
		Hace referencia al hecho de ver televisión.	2
<i>Huir</i>	5	Hace referencia al hecho de permanecer en su habitación.	1
		Hace referencia al hecho de esconder bajo sus cobijas.	1
		Hace referencia al hecho de alejarse del lugar donde lo hicieron o donde se sintió triste.	1
		Hace referencia al hecho de ir a la cama, acostarse y dormir.	2
<i>Tiempo de calidad</i>	3	Hace referencia al hecho de salir con sus amigos y compartir con ellos.	1
		Hace referencia al hecho de pedir ayuda o buscar refugio en un ser querido.	2
<i>Comer</i>	3	Hace referencia al hecho de comer o a una comida que les guste.	3
<i>Nada</i>	3	Hace referencia a los participantes que dijeron no hacer nada en ese momento que sintieron mucha tristeza.	2
		Hace referencia a los participantes que dijeron no hacer nada en ese momento que sintieron mucha tristeza.	1

Por último, tres participantes comentaron que *comer* les ayuda a controlar o disminuir la tristeza (e.g., “como el helado”) (S106), mientras que otros tres participantes manifestaron no hacer *nada* para evitar o dejar de sentirse tristes.

Autorregulación de la Alegría

Causas

Respecto a las situaciones o hechos que le ocasionan alegría a los participantes, la categoría más recurrente fue *tiempo de calidad* (45 %). Algunos participantes hicieron alusión al hecho de *jugar*, ya sea con sus amigos, solos, con juguetes o en el celular. Otros mencionaron el tiempo y actividades que realizan con *personas queridas*, amigos y familiares, o el hecho de *salir de paseo*.

Un grupo pequeño de éstos hizo referencia a esta categoría en términos de *volver a ver a un ser querido*, *presencia de seres queridos* y *muestras de afecto*. Por ejemplo, uno de los niños expresó: “me pongo a jugar con los amiguitos” (S110).

Otra categoría bastante recurrente fue *celebraciones* (30 %), y de la cual se derivaron del análisis dos subcategorías: *fiestas*, para hacer referencia a las fechas especiales como cumpleaños o fiestas en general; y *regalos*, para indicar el hecho de que otras personas le den cosas o hagan directamente un regalo.

Otros participantes manifestaron que una causa importante de su alegría estaba relacionada con el acto de *comer* e.g., “cuando abuelo me compra un pan” (S106), mientras que otros

mencionaron el *ambiente y actividades escolares*, en particular las *tareas* y el ir al *colegio* “cuando voy al colegio y cuando me vengo” (U013).

Por último, otro grupo de participantes comentó sobre los *animales* para hacer referencia al hecho de convivir con animales que los hacen sentir bien. Un ejemplo de esta categoría es: “que me lleven al valle donde están los animales” (U012).

Tabla 14.

Frecuencia de los hechos u objetos que provocan alegría en los participantes.

Categoría	Frec.	Descripción Subcategoría	Frec.
<i>Tiempo de calidad</i>	14	Hace referencia a la acción de jugar, ya sea con sus amigos, solos, con juguetes o en el celular.	6
		Hace referencia al tiempo y actividades que realizan con las personas que quieren como amigos y familiares.	4
		Hace referencia al hecho de que los lleven de paseo a algún lugar nuevo o al que les gusta ir.	3
		Hace referencia al hecho de volver a ver a alguien que quieren después de tener tiempo lejos de ellos.	1
		Hace referencia a los niños que están contentos de tener sus queridos con ellos.	1
<i>Celebraciones</i>	12	Hace referencia a las muestras de afecto o cariño que le dan otras personas.	1
		Hace referencia a las fechas especiales como cumpleaños o fiestas en general.	4
<i>Comer</i>	4	Hace referencia al hecho de que otras personas le den cosas o hagan directamente un regalo.	7
		Hace referencia a la acción de comer y a comidas que los hace sentirse contentos.	4
<i>Ambiente y actividades escolares</i>	3	Hace referencias a los participantes que se ponen contentos cuando tienen tareas.	2
		Hace referencia al hecho de ir y regresar del colegio.	1
<i>Animales</i>	2	Hace referencia al hecho de convivir con animales que los hacen sentir bien.	2

Acciones

Por otro lado, frente a las acciones que realizan los niños y las niñas cuando se sienten alegres, la categoría más recurrente fue *entretenimiento* (62 %). Muchos de ellos hicieron nuevamente alusión al acto de *jugar*, mientras que otros comentaron sobre *ir a otro lugar*. Por ejemplo, uno de los niños expresó: “me pongo a jugar y al día siguiente sigo jugando” (S111).

Algunos participantes hicieron alusión a los *animales* señalando que les agrada jugar con estos cuando se sienten contentos. Uno de los participantes comentó; “le doy comida a los perritos” (U012). Y, por último, dos participantes mencionaron *no hacer nada* cuando están contentos. Por ejemplo, uno de ellos mencionó: “no hago nada porque estoy feliz y contento” (S102).

Tabla 15.

Frecuencia de las acciones de los participantes frente a la alegría.

Categoría	Frec.	Descripción Subcategoría	Frec.
		Hace referencia a la acción de jugar cuando sienten mucha alegría.	17
<i>Entretenimiento</i>	20	Hace referencia al hecho de jugar con animales cuando están contentos.	2
		Hace referencia a los participantes que cuando están felices les gusta irse a otro lugar.	1
<i>Animales</i>	3	Hace referencia al hecho de convivir o jugar con los animales que le agraden.	3
<i>No hacer nada</i>	2	Hace referencia a los participantes que no hacen nada cuando están contentos.	2

Experiencias

Respecto a las vivencias más significativas para los participantes en relación a la alegría, un 25 % de estos menciono experiencias de *entretenimiento*, como *jugar* con sus amigos, solos, con juguetes o en el celular, o *ver televisión*. Uno de los niños comentó lo siguiente: “venir con

los pelaos a mi casa a verme el chavo” (S103). Otra cuarta parte de los participantes hizo alusión a *paseos/viajes*, es decir, que los lleven de paseo a algún lugar nuevo o al que les gusta ir. Un ejemplo de esta categoría es: “cuando salgo de vacaciones con mis hermanos y padres” (U001).

Otra de las categorías que emergieron del análisis fue, *estímulos*. De esta se derivaron las siguientes subcategorías: a) *comida*, que se refiere a la acción de comer o alguna comida que los hace sentir contentos; b) *regalos*, que define el hecho de que otras personas le den cosas o hagan directamente un regalo; y c) *permisos*, que hace referencia a que los participantes se ponen muy alegres cuando les prestan cosas que han pedido. Uno de ellos mencionó: “cuando mi mamá me compró un animal que me gustaba” (U012).

Tabla 16.
Frecuencia de experiencias de mucha alegría de los participantes.

Categoría	Frec.	Descripción Subcategoría	Frec.
<i>Entretenimiento</i>	9	Hace referencia a la acción de jugar, ya sea con sus amigos, solos; con juguetes o en el celular	7
		Hace referencia a los participantes que les gusta ver tv. cuando están contentos	2
<i>Paseos/viajes</i>	9	Hace referencia al hecho de que los lleven de paseo a un lugar nuevo o un lugar al que les gusta ir	9
<i>Estimulos</i>	6	Hace referencia a la acción de comer o a una comida que los hace sentir contentos	1
		Hace referencia al hecho de que otras personas les den cosas o les hagan directamente un regalo	4
		Hace referencia a los participantes que les da alegría que les presten cosas que han pedido	1
<i>Cumpleaños</i>	2	Hace referencia a las fechas especiales como sus cumpleaños	2

<i>Animales</i>	2	Hace referencia al hecho de convivir y/o tener animales que los hacen sentir bien	2
<i>Volver a ver a un ser querido</i>	2	Hace referencia a las situaciones en que han vuelto a ver a un ser querido	2

Otras categorías menos recurrentes respecto a vivencias significativas relacionadas con la alegría fueron: a) *cumpleaños*, donde dos participantes señalaron que su momento más alegre había sido en fechas especiales, como sus cumpleaños (e.g., “cuando llegó mi cumpleaños” - U006); b) *animales*, para hacer referencia al hecho de convivir y/o tener animales que los hacen sentir muy bien (e.g., “me hizo feliz y me senté ahí a ver los pajaritos en el árbol.” - U004); y c) *volver a ver a un ser querido*, para hacer referencia a las situaciones en que han vuelto a ver a alguien querido (e.g., “cuando fui donde mi hermana una vez.” - S107).

Regulación

Cuando a los participantes se les preguntó, “¿crees que podrías perder el control cuando estás muy contento?”, la mayoría respondió que sí (77 %). Estos niños y estas niñas afirmaron que sí se sentían capaces de controlar sus acciones o tener el control cuando se sienten muy contentos y alegres. Cuatro participantes, por el contrario, dijeron que no, refiriéndose a no poder controlar sus acciones ni tener el control cuando se sienten muy contentos o alegres. Dos participantes no respondieron. En este caso no hubo alusión a acciones o estrategias de los participantes para regular la alegría, tal vez porque los niños y las niñas perciben dicha emoción, a diferencia de las otras tres, como algo positivo que no necesita ser regulado o controlado. Sin embargo, esto no pudo ser confirmado.

Tabla 17.*Frecuencia de las acciones que realizan los participantes para regular la alegría.*

Categoría	Frec.	Descripción	Frec.
<i>No</i>	20	Hace referencia a los participantes que afirman sí poder controlar sus acciones cuando se sienten muy contentos y alegres.	20
<i>Sí</i>	4	Hace referencia a los participantes que afirman no poder controlar sus acciones cuando se sienten muy contentos y alegres.	4
<i>No responde</i>	2	Hace referencia a los participantes que no respondieron a esta pregunta.	2

Análisis comparativo

A modo de exploración, se presenta a continuación un análisis comparativo teniendo en cuenta las categorías que fueron más recurrentes en ambos grupos, el de San José de Uré (zona de conflicto) y el de Sahagún (zona de no conflicto). Se identificaron algunas diferencias respecto a lo que hacen los participantes cuando experimentan o intentan evitar dos emociones en particular: el miedo y la ira.

Diferencias respecto a la regulación del miedo

Por un lado, frente a la pregunta “¿qué haces cuando sientes miedo?”, se observa una diferencia importante entre ambos grupos, en particular en la categoría *acudir a algún adulto*. Al parecer, cuando sienten miedo, los niños y las niñas de San José de Uré tienden más a buscar la ayuda o apoyo de un adulto, ya sea un familiar o alguien cercano a la comunidad.

Por otra parte, respecto a la pregunta “¿qué haces para no sentir miedo?”, la mayor diferencia se halló en la categoría *acudir a un ser querido*, seguida de la categoría *evitar*. De acuerdo con los resultados presentados en la Tabla 18, los participantes de San José de Uré tienen

una mayor inclinación a evitar las situaciones o hechos que les producen miedo. Así mismo, tienden más a buscar la ayuda de un ser querido cuando experimentan dicha emoción, lo cual concuerda con los resultados obtenidos respecto a la pregunta anterior.

Un patrón diferente se observa en la categoría *distracción*, donde al parecer los niños y las niñas de Sahagún muestran una regulación del miedo un poco más autónoma que la de los participantes de San José de Uré, quienes usualmente parecen requerir de sus cuidadores o algún adulto para poder hacerlo.

Tabla 18.

Comparación de categorías relacionadas con la autorregulación del miedo.

Preguntas	Categoría	Frec. Sahagún	Frec. San José de Uré	Diferencia de Frec.	Datos
¿Qué haces cuando sientes miedo?	<i>Acudir a algún adulto</i>	2	6	-4	Llamo a mi mamá (S101, U003, U007, U009)
	<i>Evitar</i>	5	8	-3	Esconderme abajo la cama (S100, U004)
¿Qué haces para que no te de miedo?	<i>Acudir a un ser querido</i>	2	6	-4	Decirle a mis hermanos o a mi padre (U001)
	<i>Distracción</i>	3	1	+2	Juego con la muñeca (S104)

Diferencias respecto a la regulación de la ira

Respecto a la ira, cuando se preguntó a los participantes: “¿qué haces cuando sientes rabia?”, se pueden observar algunas diferencias llamativas en al menos dos categorías. Al parecer los niños y niñas de Sahagún, cuando sienten ira, tienden más a *enfrentar la situación y darle*

solución que los niños y las niñas de San José de Uré. Así mismo, tienden más a buscar fuentes de *entretenimiento*, como el juego o actividades lúdicas.

Esto contrasta un poco los resultados obtenidos sobre la pregunta, “¿qué haces para que no te de rabia?”. Los participantes de San José de Uré parecen tener nuevamente una mayor tendencia a acudir a un adulto o ser querido cuando experimentan dicha emoción. Por su parte, los niños y las niñas de Sahagún tienden más a enfrentar el problema y solucionarlo. Y, por último, un resultado que llama mucho la atención es que solo los participantes de San José de Uré hicieron alusión a buscar *tiempo de calidad* (particularmente con sus seres queridos) cuando experimentan la ira, (ver Tabla 19).

Tabla 19.

Comparación de categorías relacionadas con la autorregulación de la ira.

Pregunta	Categoría	Frec. Sahagún	Frec. San José de Uré	Diferencia de Frec.	Datos
¿Qué haces cuando sientes rabia?	<i>Enfrentar la situación y darle solución</i>	5	3	+2	Le digo que tengo rabia al que me dijo malas palabras (S101)
	<i>Entretenimiento</i>	5	1	+4	Me voy corriendo a jugar (S100)
	<i>Acudir a un adulto o ser querido</i>	1	3	-2	Le voy a decir a mi mamá (U011)
¿Qué haces para que no te de rabia?	<i>Enfrentar el problema y solucionarlo</i>	5	2	+3	Me siento para calmarme (U005)
	<i>Tiempo de calidad</i>	0	5	-5	Mi mamá me abraza y veo muñequitos con ella (U013)

De lo anterior se podría pensar que tal vez los niños y las niñas de San José de Uré tienden más a regular el miedo y la ira desde el apoyo de sus cuidadores o adultos de la comunidad (e.g.,

docentes de su escuela), a través de proceso de corregulación (acompañamiento) y/o heterorregulación (imitación). A su vez, este aparente patrón en las conductas de regulación la ira y el miedo de los infantes de esta comunidad, podría estar relacionado con la problemática que viven en su contexto social y familiar a causa del conflicto armado. Mientras que, por el contrario, los niños y niñas del municipio de Sahagún, que viven en una zona libre de conflicto, tienden a ser un poco más autónomos en cuanto a la regulación del miedo y la ira.

Capítulo 5: Discusión

El objetivo de esta investigación fue comprender la autorregulación emocional en niños y niñas escolarizados con edades entre cinco y siete años, pertenecientes a los municipios de San José de Ure (zona de conflicto armado) y Sahagún (zona sin conflicto armado) en el departamento de Córdoba, para lo cual indagamos acerca de las conductas emocionales de los sujetos participantes en términos de sus acciones más recurrentes y sus causas, así como los mecanismos o estrategias de regulación emocional que utilizan cuando experimentan la ira, la tristeza, el miedo y la alegría.

Es importante resaltar que no son muchos los estudios cualitativos realizados sobre el tema de autorregulación emocional en niños y niñas dentro del marco de un conflicto armado, y que los escasos que pueden encontrarse son realizados en su mayoría desde un enfoque cuantitativo de investigación. En este sentido, la presente investigación ofrece una mirada más profunda a esta variable de estudio dentro de dicho contexto, permitiéndonos entender mejor cómo los niños y niñas de escuelas rurales en Colombia experimentan y regulan sus emociones más básicas.

Sus voces nos ayudan no solo a comprender este fenómeno, sino también a pensar mejor cómo desde la escuela y la comunidad podemos facilitar procesos educativos que faciliten un adecuado desarrollo de su competencia personal, particularmente de su capacidad para gestionar sus emociones (Goleman, 1995). En este sentido, el presente estudio puede servir no sólo como un insumo para futuras investigaciones relacionadas con la autorregulación emocional en niños y niñas víctimas del conflicto armado, sino que además puede ser una base para proyectos escolares

y sociales que busquen facilitar un mejor manejo de las emociones de los niños y niñas a través de la formación en estrategias de autorregulación emocional.

Así pues, es necesario identificar los aportes que esta investigación puede ofrecer a la educación socioafectiva de niños y niñas en Colombia. A partir de los resultados se ofrecen contenidos que permitan fortalecer el manejo de las emociones, tanto a las escuelas como a la comunidad, en razón a que, como señala el Ministerio de Educación Nacional “la institución educativa es el escenario donde aprendemos a vivir juntos, a trabajar en equipo y a identificar nuestras particularidades y diferencias en una permanente interacción con otros seres humanos” (p. 5). En este sentido, las competencias emocionales de los niños y las niñas se entienden como “las habilidades necesarias para la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás” (MEN, 2003, p. 13).

A través de esta investigación se resalta que la importancia de propiciar un buen desarrollo de la gestión y regulación de emociones básicas en los niños y niñas, no solo está en manos de las instituciones educativas y docentes, sino también en los cuidadores y padres de familia. Las escuelas, por ley, deben trabajar de la mano con padres de familia y cuidadores de los niños y niñas en la formación integral, así como atender a las necesidades que se presenten en su contexto.

Es de suma importancia, en este punto, destacar la ley 2025 de 2020 del Departamento Administrativo de la Función Pública, debido a que esta establece la necesidad de la participación de los cuidadores atendiendo a su entorno y realidades particulares, tal como lo expresa el artículo 2 de la mencionada norma:

“(…) las instituciones educativas públicas y privadas, deberán fomentar la participación activa de los padres, madres y cuidadores en las sesiones que se convoquen, como una de las estrategias para fortalecer sus capacidades como responsables de derechos , con el fin de apoyar la formación integral de los educandos , y cualificar su respuesta para la detección, atención y prevención de situaciones que afecten el desarrollo físico, mental, sicosocial y sicosexual de los niños, niñas y adolescentes, como sujetos activos de derechos” (p. 1) .

Una de las estrategias o actividades de autorregulación emocional que pueden realizar la escuela y los cuidadores con los niños y las niñas, a través de proyectos transversales, es por ejemplo el desarrollo de ejercicios de respiración. De acuerdo con Redondo (2009), la respiración es una de las respuestas fisiológicas más importantes en el manejo de las emociones. Para ello, en la página oficial de Colombia Aprende se facilitan diversos contenidos y recursos digitales, entre ellos, el cuento *La respiración es tu casa*, donde se enseña al infante sobre la importancia de reconectarse consigo mismo y gestionar las emociones como el miedo, la rabia, la euforia y la tristeza. De igual manera, esta actividad facilita el entendimiento y la aplicación del autoconocimiento, la autorregulación y el bienestar.

Por otro lado, a través de los resultados obtenidos se demostró que la estrategia más utilizada por los niños y las niñas de San José de Uré (zona de conflicto) para regular el miedo y la ira, es la supresión (Gargurevich, 2007). Esta forma de autorregulación no es adecuada y puede generar ansiedad y fatiga en las personas, dado que requiere de un alto esfuerzo mental y emocional. Es por ello que en esta zona de influencia se podría trabajar, tanto en las escuelas como

en los hogares, con el programa *Pisotón* de la Universidad del Norte, debido a que abarca juegos, cartillas, cancioneros y un programa radial dirigidos al aprendizaje de la gestión emocional y, según Colombia Aprende, cabe la posibilidad de que ayude en la superación de las experiencias emocionales relacionadas con las situaciones traumáticas.

Así mismo, para el trabajo con niños de edades entre cinco y siete años, la lectura de cuentos y reproducción de videos son estrategias didácticas que captan su atención y contribuyen al desarrollo de la creatividad. Por esta razón, otro recurso digital para mencionar, ya que está al alcance y se puede implementar en la formación socioafectiva del niño, es el video o cuento animado. Dicho lo anterior, la red social Youtube nos ofrece el programa de *Aprendamos acerca de las emociones con KIWI*, el cual permite relacionar el aprendizaje socioemocional con el desarrollo de la autorregulación de las emociones básicas.

Los resultados frente a investigaciones previas

En cuanto al análisis comparativo de resultados, se encontró que frente a la autorregulación del miedo y de la ira existe una notable diferencia debido a que la mayoría de los participantes de San José de Uré demuestran una relación de confianza y comunicación con sus padres de familia, caso contrario a los participantes de Sahagún, quienes buscan autorregular estas emociones a través de actividades sin compañía de otros, lo que denota más autonomía a la hora de enfrentar dificultades emocionales. Estos resultados coinciden con el estudio de Correa (2020), titulado “*Desarrollo socioafectivo en niños víctimas de conflicto armado colombiano: apego, autorregulación emocional y resiliencia*”. El autor argumenta que los niños y niñas víctimas del conflicto armado, a diferencia de los que viven en zonas exentas del mismo, tienden a tener una

buena relación de afectividad, y en cierta forma de apego, con sus padres y amigos, lo que los diferencia de manera notable en cuanto a su capacidad para regular sus emociones.

También se encontró que, frente a la autorregulación de la tristeza, la mayoría de los niños y niñas del municipio de Sahagún buscan ocuparse en una actividad positiva, como por ejemplo, jugar. Lo anterior contrasta con lo estudiado por Guanumen y Londoño (2020), cuando los autores señalan que el cambio de percepción es importante a la hora de prevenir y reducir situaciones que generen una respuesta negativa a la persona; es decir, los niños y niñas al optar por la realización de actividades como dibujar, como en el caso de algunos de los participantes, están logrando una solución sana con la sensibilización de sus emociones.

Por otro lado, un número distinto pero considerable de participantes de ésta misma población procuran ignorar la dificultad, lo cual es similar a un grupo de entrevistados de San José de Uré que señalan huir del problema cuando este les genera esta emoción.

Por último, respecto a la autorregulación de la alegría, los niños y niñas de Sahagún demostraron tener más control de dicha emoción mientras que, el grupo de San José de Uré evidenciaron ser más propensos a no mantener un equilibrio ante la misma.

Por otra parte, teniendo como base los resultados obtenidos, se estableció primero que las dos estrategias utilizadas para autorregular sus emociones son la reevaluación cognitiva y la supresión. Así las cosas, se encontró que la estrategia dominante en las dos poblaciones frente a la

emoción miedo es la supresión; entendiéndose ésta como el hecho de ignorar o de buscar ocultar dicha emoción.

Teniendo en cuenta el concepto de autorregulación de Bandura, señalado en Pintrich y Schunk (2006), citado en Cruz, Cortés & Álvarez (2017) y, trayendo a colación nuevamente el hecho de que se está hablando de la emoción miedo en menores de cinco a siete años de edad, este resultado puede relacionarse con la visión negativa que se tiene del entorno en el que viven, el mismo en el que quizás los menores no han sentido como un espacio seguro para una comunicación asertiva de sus sentimientos.

En cuanto a la autorregulación de la ira, la tristeza y la alegría se concluyó que la estrategia utilizada para lograr esta, es la reevaluación cognitiva, conceptualizada como el hecho de buscar cambiar la emoción negativa por una positiva a través de actividades o acciones también positivas.

En cuanto a la teoría cognitiva social de Albert Bandura, explicada en Zimmerman, Kitsantas y Campillo (2005), los resultados nos dicen que hay una posible influencia del contexto social y familiar en la autorregulación emocional de los menores. De este modo, se deduce que una de las posibles causas de lo anteriormente descrito es la problemática social que interviene en la familia, que es el entorno que el niño o niña toma como primera guía o referencia para el manejo de sus emociones. Dicho esto, se sabe que una de las poblaciones estudiadas ha sufrido consecuencias del conflicto armado y, analizando los resultados, esto puede suponer que los hechos continuos que vivencian los menores y sus familias es la razón por la que buscan protección en sus cuidadores y/o padres de familia para manejar lo que sienten.

Conclusiones

De esta investigación, queda evidenciada la importancia de la autorregulación emocional y de las estrategias utilizadas en ese proceso. Dentro de este mismo, también cabe resaltar lo relevante de estar pendiente de mantener un equilibrio en las emociones básicas tanto negativas como positivas, debido a que, estas van a marcar el desarrollo de la personalidad del niño y de la niña.

Respecto a los participantes, al tratarse de niños de cinco a siete años, se resalta que es tarea de los cuidadores, padres de familia y docentes instruir y propiciar un buen empleo de dichas emociones y con esto, facilitar el hecho de que la autorregulación llegue a ser algo evidente en un futuro, aún en la ausencia de ellos, tal como nos propone Bandura en Pintrich y Schunk (2006), citado en Cruz, Cortés y Álvarez (2017), al indicar “la importancia de las influencias sociales en el comportamiento (...)” (p.4) y sostener “(...) que el individuo adquiere conocimientos, reglas, habilidades, estrategias, creencias y emociones observando a otros” (p. 4).

Como investigadora, fue de suma importancia llevar una buena estructura en el estudio y, de igual manera, identificar las fuentes de información confiables para la correcta realización de este. En este punto, argumentó que una buena técnica de recolección de datos es la base para un proyecto investigativo.

Finalmente, cabe señalar la necesidad de ser muy cuidadosa y neutral al momento de ser receptora de las respuestas que involucran una experiencia traumática para los niños y niñas en

razón tanto al conflicto armado, como a situaciones cotidianas que pueden llegar a afectar negativamente a esta población.

Limitaciones y desafíos

En cuanto a las limitaciones de esta investigación, cabe resaltar que, al momento de realizar las entrevistas a los niños y niñas, no se pudo llevar a cabo de la manera prevista debido a que en algunos casos los cuidadores o padres de familia estuvieron presentes, pese a las indicaciones del entrevistador. Hecho que influyó y hasta llegó a limitar las respuestas de varios participantes.

Así mismo, uno de los desafíos a nivel técnico y metodológico, fue que algunos de los participantes no manejaban la terminología de algunas preguntas, por lo que les tomó más tiempo del esperado, responder. Adicional a eso, el investigador tuvo que explicar de manera más detallada y sencilla dichas preguntas, así como el objetivo de estas, para que los entrevistados lograran entender y dar una respuesta acertada.

A nivel personal, el mayor desafío se presentó a causa de la emergencia sanitaria y las restricciones establecidas por el Ministerio de salud debido a que se tenía previsto que las entrevistas se llevarán a cabo de manera presencial en las instituciones educativas, pero, ante la situación no pudo ser posible; razón por la cual, el investigador tuvo que dirigirse directamente a los hogares de los participantes y estos, en su mayoría, viven en zonas de difícil acceso.

Otro de los desafíos personales que tuvo la realización de este estudio, fue respecto al horario para llevar a cabo la recolección de datos puesto que, en razón al empleo del investigador, se tuvieron que realizar únicamente los fines de semana.

Recomendaciones

Teniendo en cuenta las conclusiones a las que se llegó en la presente investigación, se sugiere a la institución educativa ubicada en el municipio de San José de Uré incentivar al fortalecimiento de la educación socio-afectiva frente a las emociones básicas, en especial de las emociones miedo e ira, debido a que en los resultados se demostró que los estudiantes optan por la supresión como estrategia de autorregulación y esta, como se explicó anteriormente, puede llegar a ser una señal negativa en el manejo de la emociones y en la comunicación con sus padres, cuidadores, docentes y/o compañeros.

Además, se sugiere que, en las instituciones de ambos municipios, es decir, de San José de Uré y de Sahagún, se promueva la reevaluación cognitiva como estrategia de autorregulación de las emociones y se mantenga, de esta misma manera, un diálogo asertivo que permita el buen desarrollo emocional de los menores.

Algunas de las actividades que propongo para identificar, desarrollar y fortalecer la educación socioafectiva tanto en las instituciones educativas como en los hogares, se pueden encontrar en el portal Colombia Aprende que facilita diversos contenidos y recursos digitales para el trabajo y promoción del manejo positivo de las emociones en niños y niñas.

Por último, se recomienda que para futuros estudios donde se utilicen como técnica metodológica las entrevistas semiestructuradas, al momento de hacer cuestionarios dirigidos a menores entre las edades del presente estudio, el investigador utilice un lenguaje mucho más

sencillo para así alcanzar una mejor comunicación con los niños y niñas. Esto sustentado en estudios como el de Solé-Ferrer, Mumbardó-Adam, Company-Romero, Balmaña-Gelpí y Corbella-Santomà (2019), quienes agregan que los instrumentos de tipo observacionales se realizan en niños de entre 3 y 6 años, por otro lado, en grupos mayores (entre 4 y 10) años, se utilizan cuestionarios administrados por padres y maestros para el levantamiento de información.

Referencias

- Acosta, R. & Padilla, A. (2020). *La Autorregulación en la Primera Infancia: Conceptualización y Prácticas para el Aula*. [Tesis de grado]. Universidad del Norte.
- Andrade Salazar, J. Angarita, L. Perico Restrepo, L. Henao, N. & Zuluaga, Y. (2011). *Desplazamiento Forzado y conflicto armado. Niños y niñas vulnerados en sus derechos humanos*. Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas, 7(20),51-78. ISSN: 1856-1594. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70922149003>
- Arcos, J. (2018). *Teorías que sustentan el desarrollo socio afectivo en la infancia*. [Trabajo de grado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/3281/MONOGRAF%C3%8DA%20-%20ARCOS%20VELASQUEZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Armengol, V. F. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos* (Vol. 117). Icaria.
- Arcos, J. (2018). *Teorías que sustentan el desarrollo socio afectivo en la infancia*. [Trabajo de grado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/3281/MONOGRAF%C3%8DA%20-%20ARCOS%20VELASQUEZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ato Lozano, E. A., Salinas, C. G., & Carnicero J, A. C. (2004). *Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia*. Revista Anales de Psicología/Annals of Psychology, 20(1), 69-80. Obtenido de [En línea]. Recuperado: <https://revistas.um.es/analesps/article/view/27581>

- Boeree, C. (s.f.). *Teorías de la personalidad: Albert Bandura*. Shippensburg University.
<https://webpace.ship.edu/cgboer/banduraesp.html>
- Barenbaum, J., Ruchkin, V., & Schwab, S. M. (2004). *The psychosocial aspects of children exposed to war: practice and policy initiatives*. *Revista Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 41-62. Obtenido de [En línea]. Recuperado: <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1046/j.0021-9630.2003.00304.x>
- Barrios, S. (S.F). *El desempeño ocupacional en la escuela*. Grupo Aldeca.
<https://www.grupoaldeca.com/single-post/2018/05/22/el-desempe%C3%B1o-ocupacional-en-la-escuel>
- Bell , V., Méndez, F., Martínez, C., Palma, P. P., & Bosch, M. (2012). *Characteristics of the Colombian armed conflict and the mental health of civilians living in active conflict zones*. *Journal Conflict and Health*, 6(1), 1-8.
- Betancourt, T. S., Borisova, I., Williams, T. P., Meyers-Ohki, S. E., Rubin-Smith, J. E., Annan, J., & Kohrt, B. A. (2013). *Research review: Psychosocial adjustment and mental health in former child soldiers—A systematic review of the literature and recommendations for future research*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(1), 17-36
- Betancourt, T. S., McBain, R., Newnham, E. A., & Brennan, R. T. (2012). *Trajectories of Internalizing Problems in WarAffected Sierra Leonean Youth: Examining Conflict and Postconflict Factors*. *Journal Child Development*, 84(2), 455-470.
- Caviedes Á, F. C. (2009). *Reconocimiento de los niños y niñas en primera infancia como víctimas directas de los crímenes perpetrados con ocasión del conflicto armado interno*. *Revista Foro*, 69, 76-92. Obtenido de [En línea]. Recuperado:

- <https://search.proquest.com/openview/1a70fe626733c8ffdecaa880b7ac05ee/1.pdf?cbl=15434&loginDisplay=true&pq-origsite=gscholar>.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. Sage: Londres.
- Chen, Q., Hughes, J. N., & Kwok, O. M. (2014). *Differential growth trajectories for achievement among children retained in first grade: A growth mixture model*. *The Elementary school journal*, 114(3), 327-353.
- Colombia Aprende, La Red de Conocimiento. (s.f). *Primera infancia*.
<https://contenidos.colombiaaprende.edu.co/aprende-en-casa/educacion-socioemocional-para-todos-los-niveles/primera-infancia>
- Cruz, A. Córtes, P. & Alvarez, N. (2017). *El modelo de autorregulación y el aprendizaje matemático*. *XIV Congreso Nacional De Investigación Educativa*.
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2072.pdf>
- Cuervo Martínez, Angela, & Izzedin Bouquet, Romina (2007). *Tristeza, Depresión y Estrategias de Autorregulación en Niños*. Tesis Psicológica, (2),35-47.
- Cummings, M., Merrilees, C., Taylor, L., & Mondí, C. (2016). *Developmental and social-ecological perspectives on children, political violence, and armed conflict*. Cambridge University Press, 1-10.
- Díaz, N. (2015). *Relación entre las inteligencias intrapersonal e interpersonal y el rendimiento escolar: una propuesta de mejora*. [Tesis para optar a título de máster, Universidad internacional de la Rioja].
<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3486/DIAZ%20GIRALDO%2C%20NAZARET.pdf?sequence=1>

- Dueñas Buey, María Luisa (2002). *Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa*. Educación XX1, núm. 5, 2002, pp. 77- 96.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600505>
- Espinoza, J. (2010). “*Estudio del juego de niños y niñas de 4 a 5 años y su relación con el desarrollo socio afectivo*” (tesis de posgrado). Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador.
- Feldman, R., & Vengrober , A. (2011). *Trastorno de estrés postraumático en bebés y niños pequeños expuestos a traumas relacionados con la guerra*. Revista de la Academia Estadounidense de Psiquiatría Infantil y Adolescencia, 50(7), 645-658. Obtenido de [En línea]. Recuperado:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0890856711001997>
- Fuquen, M. E. (2003). *Los conflictos y las formas alternativas de resolución*. Tabula Rasa, 1, 265-27.
- Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P., & Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. Editorial McGraw Hill.
- Fuquen, M (2003). *Los conflictos y las formas alternativas de resolución*. Tabula Rasa, (1), 265-278. ISSN: 1794-2489. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600114>
- Gargurevich, R. (2007). *La autorregulación de la emoción y el rendimiento académico en el aula: El rol del docente*. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria / Año 4 – (Nº 1). 1-13.
[file:///D:/Documentos/Downloads/Estrategias%20de%20Autorregulaci%C3%B3n%20\(1\).pdf](file:///D:/Documentos/Downloads/Estrategias%20de%20Autorregulaci%C3%B3n%20(1).pdf)

- Gifre Monreal, M., & Guitart, M. (2013). *Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronferbrenner. Contextos Educativos*. Revista de Educación, 0(15), 79-92. doi:<https://doi.org/10.18172/con.656>
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional: por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. Editorial Kairós S.A.
- Grupo de Memoria Histórica. (2012). *¡Basta ya!* Obtenido de [En línea]. Recuperado: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/informeGeneral/estadisticas.html>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hil.
- Guanumen Niño, J. D., & Londoño Pérez, C. (2020). *El arte como mecanismo de regulación emocional en jóvenes víctimas del conflicto armado*. Revista Iberoamericana de Psicología, 25-34.
- Hewitt, N., Gantiva, C.A., Vera, A., Cuer-vo, M.P., Hernández, N.L., Juárez, F. & Parada, A. J. (2014). *Afectaciones psicológicas de niños y adolescentes expuestos al conflicto armado en una zona rural de Colombia*. Acta Colombiana de Psicología, 17(1), 79-89. <https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/18/41>
- Ley 2025 de 2020. *Por medio de la cual se establecen lineamientos para la implementación de las escuelas para padres y madres de familia y cuidadores, en las instituciones de educación preescolar, básica y media del país, se deroga la ley 1404 de 2010 y se dictan otras disposiciones*. Colombia. Julio 23. (1-5)

- Londoño, N. H., Patiño, C. d., Restrepo, D., Correa, J., Raigoza, J., Toro, L., Rojas, C. (2008). *Perfil Cognitivo Asociativo al Trastorno por Estrés Postraumático en Víctimas de Violencia Armada*. INFORMES Psicológicos, 10(11), 27.
- Madera, D. (2020). *Crecimiento urbano y dinámicas de la distribución espacial de las actividades de comercio y servicio del municipio de Sahagún*. [Trabajo de grado]. Universidad De Córdoba. file:///D:/Documentos/Downloads/Maderaqui%C3%B1onezdanieldavid.pdf.
- Madrid, N. (6 de septiembre de 2018). *La autorregulación y la inteligencia emocionales*. Psicología-Online. <https://www.psicologia-online.com/la-autorregulacion-emocional-y-la-inteligencia-emocional-825.html>
- Mejía, A. C., & Gonzáles, G. (2009). *Colombia: huellas del conflicto en la primera infancia*. Bogotá: Save the Children. Bogotá. Obtenido de [En línea]. Recuperado: <https://scp.com.co/wp-content/uploads/2014/08/Colombia-Huellas-del-conflicto-en-la-primera-infancia-Save-the-children.pdf>
- Ministerio De Educación Nacional. (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Bogotá D.C. Retrieved from www.mineducacion.gov.co
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). “*Estándares básicos de competencias ciudadanas*”: *Formar para la ciudadanía sí es posible*. Bogotá D.C. Retrieved from https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf
- Náder-Grosbois, N., & Lefèvre N. (2011). *Self-regulation and performance in problem-solving using physical materials or computers in children with intellectual disability*. Research in Developmental Disabilities, 1492-1505.
- Navarro, A. (2014). *Palenque San José De Uré, Naturaleza, Tradición y Devoción*. Editorial Visión Social.

- OCHA y el Equipo Local de Coordinación (ELC) de Córdoba, con información de fuentes oficiales y medios abiertos. (2019). *COLOMBIA: Flash Update No. 1 - Desplazamientos masivos en San José de Uré (Córdoba)*. Obtenido de [En línea]. Recuperado: <https://www.humanitarianresponse.info/en/operations/colombia/document/colombia-flash-update-no-1-desplazamientos-masivos-en-san-jos%C3%A9-de-ur%C3%A9>
- Curiel Peón, Laura, Ojalvo Mitraný, Victoria & Cortizas Enríquez, Yinet. (2018). La educación socioafectiva en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(3), e5. Recuperado en 01 de mayo de 2022, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142018000300005&lng=es&tlng=es.
- Organización Mundial de la Salud, OMS. (2012). *Adolescent health*. doi:[En línea]. Recuperado: http://www.who.int/topics/adolescent_health/en/index.html.
- Oro Tapia, L. (2003). *Capítulo 1 del libro: “¿Qué es la política?”*. Ril Editores, Santiago. 1-6. <file:///D:/Documentos/Downloads/conflicto%20oro%20pdf.pdf>
- Otzen, Tamara, & Manterola, Carlos. (2017). *Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio*. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Perez, M. (2017). *En torno a la construcción de la categoría de adolescencias en investigación educativa*. Universidad Pedagógica Nacional de Guadalajara. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0852.pdf>
- Rada, D. (2006). *Credibilidad, Transferibilidad y Confirmabilidad en Investigación Cualitativa*. Revista IPASME, Vol. Mayo 2006. MED-IPASME

- Redondo, A. & Madruga, I. (2009). *Desarrollo socioafectivo*. McGraw-Hill Interamericana de España S.L.
- Ruiz, C. y Julio, R. (2013). *Consideraciones sobre la autorregulación (I)*.
- Rodríguez, Et. Al. (2005). *Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad* *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*. SOCIOTAM, vol. XV, núm. 2, julio-diciembre, 2005, pp. 133-154
- Rodríguez, L., Russian, G., Moreno, J. (2009). *Autorregulación emocional y actitudes ante situaciones de agravio*. *Revista de Psicología UCA* Vol. 5 N°10, 2009.
file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Autorregulacion_emocional_y_actitudes_an.pdf
- Sarmiento-Henrique, R., Lucas-Molina, B., Quintanilla-Cobián, L., & Giménez-Dasí, M. (2017). *La evaluación multi informante de la regulación emocional en edad preescolar: un estudio de caso*. *Psicología educativa*, 1-7.
- Solé-Ferrer, N., Mumbardó-Adam, C., Company-Romero, R., Balmaña-Gelpí, N., & Corbella-Santomà, S. (2019). *Instrumentos de evaluación de la autorregulación en población infanto-juvenil: una revisión sistemática*. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 36-43.
- Soler, V. (2016). *Desarrollo socioafectivo*. Editorial Síntesis S.A.978-84-9077-305-5
file:///D:/Documentos/Downloads/9788490773055%20(1).pdf
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). *The social identity theory of inter-group behavior*. Chicago, IL: Worchel, L.W. Austin (Eds.) *Psychology of intergroup relations*, Nelson-Hall.
- Tamashiro, T. (2010). *Impact of Conflict on Children's Health and Disability*. "Paper commissioned for the Education for All Global Monitoring Report - EFA Global Monitoring Report 2011. The hidden crisis: Armed conflict and education".

- Torrice, E. Satín, C., Montserrat, A, Álvarez-Dardet, s. & López, M. (2002). *El modelo ecológico de Bronfenbrenner como marco teórico de la Psicooncología*. *Anales de psicología*, 2002, vol. 18, nº 1 (junio), (45-59). P. 47.
- Trejos, L. (2013). *Colombia: Una revisión teórica de su conflicto armado*. *Revista Enfoques* • Vol. XI • Nº18 • 2013 • pp. 55-75. file:///D:/Documentos/Downloads/52-175-1-PB.pdf
- Troncoso-Pantoja C, Amaya-Placencia A. (2017). *Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud*. *Rev. Fac. Med.* 2017;65:329-32. Spanish. doi: <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.60235>
- Thompson, R. A. (1994). Thompson, R. A. (1994). *Emotion regulation: A theme in search of definition*. *Monographs of the society for research in child development*, 25-52.
- UNESCO. (2007). *Bases sólidas Atención y Educación de la primera infancia*. Francia: UNESCO.
- Unicef. (2009). *Examen estratégico 10 años después del informe Machel. La infancia y los conflictos en un mundo en transformación*. Abril, Nueva York, Estados Unidos.
- Vera Márquez, A. V., Sanudo J, E. P., Jariego, I. M., & Ramos, D. H. (2015). *Identidad social y procesos de adaptación de niños víctimas de violencia política en Colombia*. *Revista latinoamericana de psicología*. 47(3), 167-176. Obtenido de [En línea]. Recuperado: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0120053415000187>
- Verri, P. (2008). *Diccionario de derecho internacional de los conflictos armados*. (M. Duque Ortiz, Trad. y R. Cabrera Chi Trad). Comité Internacional de la Cruz Roja ISBN 958-601-770-2. (Obra original publicada en 1988)
- Villa, E., & Rodríguez, A. (2014). *Conflictos sociales y coyuntura de paz en Colombia*. *Revista Universidad San Buenaventura* (14), 311-703. doi:[En línea]. Recuperado: <https://doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2868>

- Wallensteen, P., & Sollenberg, M. (2001). *Conflicto Armado*. Journal of Peace Research, 38(5), 629-644. Obtenido de [En línea]. Recuperado: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0022343301038005008>
- Whitebread, D., & Basilio, M. (2012). *Emergencia y desarrollo temprano de la autorregulación en niños preescolares*. *Revista de currículum y Formación de Profesorado*. 16(1), 15-34. Obtenido de [En línea]. Recuperado: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56724377002.pdf>
- Zimmerman, B. J., Kitsantas, A., & Campillo, M. (2005). *Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva*. *Revista Evaluar*, 5(1), 01–21. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v5.n1.537>
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). *Impact of self-regulatory influences on writing course attainment*. *American educational research journal*, 31(4), 845-862.

Anexos

Anexo A. Protocolo de Entrevista

Información General de la Entrevista:

Fecha de la entrevista:

Hora de Inicio: ____ Hora de finalización: ____

Lugar de la entrevista: _____

Código del entrevistado: _____

Edad: ____ años

Género: Femenino () Masculino()

Nombre del entrevistador: _____

Modalidad de la entrevista: Presencial () llamadas telefónicas ()

Rapport

Lo primero que debemos realizar es dar un saludo de bienvenida, cordial y respetuoso.

Seguidamente se puede preguntar o comentar al entrevistado sobre alguno de los siguientes temas:

- Clima
- Transporte
- Colegio (niños y niñas)
- Trabajo (cuidadores)
- Comunidad

Esta conversación inicial no debe durar más de cinco minutos.

Introducción a niños y niñas

“Bueno, a continuación, te voy a hacer una serie de preguntas para conocer un poco acerca de cómo regulas tus emociones. Es importante que antes de proceder con las preguntas conozcas muy bien de qué se trata esta investigación y de los beneficios y riesgos que puede tener al

participar en ésta (se lee forma de consentimiento al entrevistado). En esta entrevista no hay respuestas buenas o malas; simplemente lo que nos interesa saber es cómo regulas tus emociones”.

Preguntas

Preguntas dirigidas a comprender la regulación del miedo

1. ¿Qué cosas te dan miedo?
2. ¿Qué haces cuando sientes miedo?
3. ¿Cuál ha sido el momento en que has sentido más miedo?
4. ¿Qué haces para que no te de miedo?

Preguntas dirigidas a comprender la regulación de la ira

5. ¿Qué situaciones te dan rabia?
6. ¿Qué haces cuando sientes rabia?
7. ¿Cuál ha sido el momento en que te has sentido más furioso?
8. ¿Qué haces para que no te de rabia?

Preguntas dirigidas a comprender la regulación de la tristeza

9. ¿Qué cosas te ponen triste?
10. ¿Qué haces cuando te sientes triste?
11. ¿Cuál ha sido el momento en que te has sentido más triste?
12. ¿Qué haces para que no te sientas triste?

Preguntas dirigidas a comprender la regulación de la alegría

13. ¿Qué cosas te hacen sentir contento o alegre?
14. ¿Qué haces cuando te sientes alegre?
15. ¿Cuál ha sido el momento en que te has sentido más contento?
16. Cuando estás muy contento, ¿sientes que puedes perder el control? ¿Por qué?

Cierre para niños y niñas

“Bueno, ya terminamos las preguntas, agradezco tu tiempo dedicado para responder cada una de ellas y ahora es el espacio para que expreses alguna duda que tengas. Además, te informo que este proceso no termina aquí, en algunas semanas te estaré llamando para mostrar los resultados del análisis de la entrevista y así me des tu aprobación”.

Muchas gracias por su colaboración