

Estrategias para la regulación emocional en la niñez (6 a 10 años)

Maria Paz Romero Forero

Mariana Suárez Cortés

Trabajo de Grado Facultad de Psicología

Pontificia Universidad Javeriana

Milton Eduardo Bermudez-Jaimes, PhD

Director trabajo de grado

Facultad de Psicología

Bogotá D.C., mayo de 2023

Nota de Advertencia

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia.”

Artículo 23, resolución No 13 del 6 de Julio de 1946,
Por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado en la
Pontificia Universidad Javeriana.

Agradecimientos

Agradecemos a las niñas y niños que participaron en este trabajo, sus historias, comprensiones y puntos de vista nutrieron y dieron un sentido más profundo del imaginado a nuestro proyecto.

También extendemos gratitud a sus madres, padres y cuidadoras que les permitieron hacer parte de lo propuesto, pues su confianza nos representó la posibilidad de generar nuevas comprensiones alrededor de la regulación emocional en la infancia.

Contenido

Resumen	6
Abstract	7
Introducción	8
Justificación	10
Planteamiento del problema	15
Marco teórico	18
Percepción emocional	24
Facilitación o asimilación emocional	25
Comprensión emocional	25
Regulación emocional	27
Regulación emocional de la tristeza, miedo y/o ira.	31
¿Qué estrategias existen para la regulación emocional?	33
<i>Distanciamiento temporal</i>	33
<i>Reestructuración cognitiva</i>	33
Método	35
Diseño	35
Muestra	36
Procedimiento	36
Resultados	42
Discusión	52
Conclusiones	56
Evaluación sobre los objetivos	56
Recomendaciones	57

Limitaciones	58
Referencias	60
Anexos	73

Lista de tablas

Tabla 1. <i>Estrategias de regulación emocional secuenciadas por ciclos</i>	35
Tabla 2. <i>Categorías de análisis</i>	41

Lista de Anexos

Anexo A. Formato consentimiento informado de los padres	74
Anexo B. Cartilla Reconociendo mis emociones	76
Anexo C. Fotografías de la aplicación de la cartilla	77
Anexo D. Cartilla Reconozco tus emociones	78

Resumen

La regulación emocional en la infancia es fundamental para el desarrollo social y afectivo de las niñas y los niños, orienta las relaciones que pueda construir y sienta bases para su futuro.

Este trabajo de grado nace del interés por brindar herramientas de contención emocional a niñas y niños para acompañar y orientar el desbordamiento emocional que surge en la infancia. El presente documento presenta los resultados del fundamento, diseño e implementación de la cartilla “Reconociendo mis emociones: Guía para la tristeza, ira y temor”, una herramienta diseñada para niñas y niños de 6 a 10 años con quienes se aplicó una metodología por cada una de las emociones mencionadas, dicha cartilla fue el eje transversal de la intervención y permitió ahondar en las comprensiones que las niñas y niños tenían previas a la aplicación, como identificar herramientas que les permitirán atender, gestionar y regular sus emociones.

Palabras clave: regulación emocional, infancia, tristeza, ira, temor.

Abstract

Emotional regulation constitutes a prime necessity for the social and affective evolution of children due to the impact it has on the way they build their relationships and on their overall development. This research is inspired by an interest to provide children who may experience emotional overflow with emotional containment tools. The following pages contain the purpose, design and implementation of the “*Reconociendo mis emociones: Guía para la tristeza, el temor y la ira*” booklet. This tool was designed for children ranging in age from 6 to 10 years old and is divided on three different workshops corresponding to the proposed emotions.

Key words: emotional regulation, childhood, sadness, anger, fearness

Introducción

Este trabajo surge de un interés particular por abordar la regulación emocional en un rango de edad de 6 a 10 años. Entendiendo la regulación emocional en palabras de Fernández-Berrocal y Extremera-Pacheco (2005) que “la regulación consciente de las emociones para lograr un crecimiento emocional e intelectual” (p. 71). A partir de la búsqueda de este crecimiento, emocional e intelectual, surgió el interés para hacer este trabajo de investigación, ya que de alguna manera consideramos que la falta de regulación en edades tempranas puede llegar a impactar en la vida futura de la persona, en su manera de afrontar los problemas y como se comunica con los demás. Por esto, la estrategia que planteamos para el desarrollo de esta investigación fue realizar una cartilla en donde se plasmara de qué manera el niño y la niña identifica la emoción del miedo, ira y tristeza, así como los conocimientos previos que ya tenían respecto a la regulación de esta. Además, después de identificar que herramientas usaban para regular dicha emoción, y con el objetivo de ampliar sus posibilidades para regularla, se propone enseñarles nuevas formas que pueden usar en su día a día para continuar enriqueciendo su manera de afrontar las emociones que son vistas como “negativas”. Esto con la finalidad de generar nuevas estrategias para que puedan aprender a regular dichas emociones a su edad.

La distribución de los diversos temas en la estructura de esta investigación se dividirá, en primer lugar, en la justificación del trabajo en donde se planteará de manera profundizada por qué razón es pertinente la realización de la investigación y para qué la realizaremos, de la mano con la teoría. En segundo lugar, se planteará el planteamiento del problema en donde se señalarán los vacíos que hay en la literatura por lo cual consideramos que es relevante realizar la investigación, junto con el objetivo central del trabajo.

En cuanto al marco teórico se señalará, desde la teoría, que cosas se han encontrado respecto al tema de las emociones, cuáles investigaciones han hablado de la importancia de la

regulación emocional y que evidencias empíricas hay respecto a este tema. Además, en el marco teórico se encontrarán las definiciones de los constructos que trabajaremos a lo largo de la investigación.

En la metodología se describirá paso a paso la manera en la que se ejecutó la propuesta de investigación y la realización de la cartilla, teniendo presente la población, la manera en cómo se hizo y organizó, así como los materiales que se utilizaron a la hora de la ejecución del proyecto. En cuanto a los resultados esperados se explicará en detalle en que consistió el programa que se realizó, cuanto tiempo necesito para ser realizado, como se hizo y cuáles fueron los resultados de lo que se aplicó en cada una de las cartillas, permitiendo darle voz a los niños y las niñas que pudieron participar del pilotaje.

Respecto a la discusión se mostrará si lo que propusimos como objetivo en el trabajo de investigación fue cumplido, junto con la mano de la literatura y la evidencia empírica que ya se ha realizado, así como el revisar si el producto final cumplió con los estándares propuestos por la teoría.

Para finalizar, en las conclusiones de este trabajo se señalarán las limitaciones que hubo a lo largo del desarrollo de este, así como las posibles recomendaciones que surgieron a partir de la ejecución del proyecto y que podrían llegar a servir para una próxima investigación o complementar lo que se realizó en esta.

Justificación

Este proyecto nace del interés por brindar herramientas que acompañen el desarrollo emocional de las niñas y niños en su infancia, como también de una necesidad identificada en

madres, padres y cuidadoras que ante el desbordamiento emocional que ven en sus hijas, hijos, niñas o niños de quienes cuidan no saben cómo atender o acompañar eso que expresan.

Frente a ello, este proyecto se realizó por dos razones que se consideran justifican su valor: Conveniencia y Relevancia social. Estas con objetivo de atender aquellas necesidades identificadas, reconociendo el panorama social y entendiendo que el desarrollo y la regulación emocional tienen impacto en el ámbito relacional. Adicionalmente, de igual manera el trabajo contribuye con utilidad metodológica, porque si bien no se creó un instrumento para analizar o recolectar datos, la aplicación de la cartilla brinda nuevas comprensiones que en un futuro podrían generar un mejor estudio de la temática de interés para la población seleccionada.

La primera infancia, reconocida como una etapa en la cual deben propiciarse espacios de desarrollo cognitivo, social, afectivo, corporal y comunicativo, entre otros, requiere de diversas características para que dichos progresos puedan llevarse a cabo (Sarlé, 2006). Es decir, existe una necesidad por garantizar un acompañamiento que guíe a la niña o el niño en su desarrollo, haciéndolos responsables de su presente como de su futuro. La niña o el niño aprenden según su madre, padre, cuidadora o cuidador que le enseñen, y existe allí una responsabilidad de enseñar a reconocer cada sentimiento para aprender a regularlo.

Durante los primeros años de vida, el menor aprenderá a manifestar sus propias emociones, a recibir las de los demás, y a responder ante ellas tratando de controlar sus propias emociones. La forma en cómo realice este aprendizaje y en cómo se desarrolle emocionalmente dependerá su bienestar y calidad de vida (Heras et al, 2016). De este modo, la regulación emocional es pertinente para el desarrollo de habilidades de autocuidado y relacionales, como también es una forma de proyectar un futuro en el que ante la adversidad predomine el bienestar.

Estamos inmersas en una sociedad cuyas generaciones actuales fueron criadas con estrategias formativas que resultaron violentas o invisibilizadas, generando que la emocionalidad

y afectividad de las personas fuera reprimida o desatendida, y como consecuencia de ello, no crecimos reconociendo la importancia de regular y contener nuestra emocionalidad. Sin embargo, reconocemos la visibilidad que como sociedad hemos empezado a brindar a las emociones:

Tal y como señala Zaccagnini (2004 citado en Ambrona et al., 2012), “las emociones han dejado de tener una connotación negativa, pasando de ser un aspecto a reprimir a ser consideradas como experiencias centrales de las personas, que favorecen su actuación y su pensamiento” (p.40). Teniendo esto presente es pertinente resaltar que las emociones son, por tanto, una parte fundamental del funcionamiento de las personas que pueden facilitar la adaptación al entorno y sus condiciones, cambiantes a lo largo de todo el ciclo vital (Fredrickson y Levenson, 1998 citado en Ambrona et al., 2012, p. 40).

Según esto, viene bien confirmar que no se puede separar la experiencia humana de la emocionalidad, pues la emocionalidad es una de las formas mediante las cuales se damos continuidad y sentido a nuestras vidas. Por lo tanto, es pertinente y necesario abordar este tema, pues como profesionales en formación y como personas inmersas en una experiencia humana, reconocemos la necesidad de aprender y enseñar herramientas que aporten en las competencias emocionales desde la infancia dado que estas suponen un factor protector frente al desarrollo de conductas de riesgo y afrontamiento de situaciones difíciles, tanto en la adolescencia como en la edad adulta.

Adicionalmente se ha señalado la gran importancia de una adecuada educación emocional de cara a facilitar una buena socialización de las personas en desarrollo (Bisquerra, 2000), mejorar su calidad de vida y prevenir dificultades no sólo de tipo psicológico sino también de carácter médico y social (Ortega-Navas, 2010; Richman et al., 2005). Por esto es importante seguir promoviendo la enseñanza de las competencias emocionales y apuntar a la

regulación emocional, ya que, desde el ámbito aplicado de la Psicología, la formación de las personas a través de programas de educación emocional constituye una vía para contribuir a mejorar su capacidad adaptativa, y, en consecuencia, optimizar su bienestar, su autorregulación y su capacidad para gestionar estados de ánimo negativos (Álvarez, 2001 citado en Ambrona et al., 2012). Acogiéndonos a ello, consideramos valioso recordar que las emociones son fundamentales para potenciar una conducta saludable, y, por el contrario, si éstas son negativas suponen un riesgo potencial para nuestra salud (Ortega-Navas, 2010).

Un óptimo desarrollo emocional en la infancia es importante y necesario en razón de permitir un desarrollo integral. La regulación emocional impacta sustancialmente el comportamiento: determina la manera en que las personas evalúan lo que les acontece y sus reacciones ante las demandas cotidianas del entorno, así como el empeño que ponen en su trabajo, cuánto aprenden y con quiénes y cómo se relacionan, entre muchos otros aspectos centrales de su vida. (Gómez y Calleja, 2016). Adicionalmente, la regulación emocional impacta la motivación y el aprendizaje, ya que influye en las emociones que los estudiantes experimentan durante las clases (Pekrun y Linnenbrink-García, 2012); que las personas regulan sus emociones para pedir ayuda (Butler y Randall, 2013), modificar el entorno social (Mesquita, 2010), comunicar u ocultar sus sentimientos (Campos et al., 2011); y que la regulación interpersonal tiene lugar cuando los demás ponen en práctica estrategias para modificar las emociones de una persona (Charland, 2011).

Si bien la regulación emocional hace referencia a todas las emociones básicas reconocidas: alegría, tristeza, temor, sorpresa, asco e ira, en el diseño de la metodología decidimos abordar tres específicas: tristeza, ira y temor, pues son las que consideramos con mayores vacíos frente al abordaje de su regulación. Se ha de destacar que las emociones negativas duran más y son más frecuentes que las emociones positivas debido a que en la

cotidianidad se suceden más hechos y situaciones frustrantes que satisfactorias (Vallés y Vallés, 2000).

Los niños dicen sentirse tristes cuando creen que un resultado negativo es permanente y piensan que no pueden hacer nada al respecto y mantienen un sentimiento de impotencia (Levine, 1995). Las razones de su tristeza en la infancia pueden variar, así como también varían las acciones que tienen para expresarla, tal como lo indican (Del Barrio, 1997; Fillozat, 2001 citados en Cuervo e Izzedin, 2007) “puede manifestarse con llanto, silencio, cambios en el tono de la voz, acortamiento de frases, enuresis, rechazo de la comida, cansancio o violencia” (p. 38 2001).

Los niños con altos niveles de tristeza presentan mayores desajustes con relación a sí mismos, a la escuela, a la familia y a la sociedad y proyectan su tristeza en todos los espacios de su vida. Estos niños suelen tener pensamientos negativos, mucho miedo y sufrimiento; vivencian conflictos internos y muestran mucha agresividad social. (Siverio y García, 2005 citados en Cuervo e Izzedin, 2007, p. 38)

Lo anterior supone un motivo para asumir la responsabilidad de enseñar a reconocer y regular la tristeza, pues no se trata únicamente de las reacciones que la niña o el niño manifieste según su tristeza, sino que estas tienen impacto y generan consecuencias en sus contextos más inmediatos.

En cuanto al temor, los miedos infantiles reflejan algo de la concepción infantil del mundo y de su lugar en él (Slee y Cross, 1989). Esto sugiere que las habilidades y herramientas que la niña o el niño tengan le permiten un mayor entendimiento de su ambiente y, en consecuencia, un descenso o cambios en los temores. Adicionalmente, y como se ha evidenciado anteriormente, abordar el temor en la infancia no sólo es necesario para lo que acontece en

aquella etapa de vida sino también porque son las bases del futuro de cada una/o. Estos miedos, además de la interferencia que pueden causar en el normal desarrollo del niño y adolescente, pueden permanecer durante la edad adulta y son un importante factor de riesgo para experimentar otros trastornos de ansiedad y, en general, diferentes alteraciones psicopatológicas en la etapa adulta (Sandín, 1997).

Los miedos pueden ser explicados como manifestaciones normales, y según sean asociados a la edad tienden a considerarse transitorios y de corta duración (Morris y Kratochwill, 1983). Sin embargo, en una proporción de ellas y ellos, los temores pueden convertirse en crónicos debido al condicionamiento, modelamiento e información negativa (Báguena y Chisbert, 1998). Es decir, es necesario atender al llamado de enseñarles a reconocer y regular el temor, pues su invisibilización podría desencadenar malestar en su desarrollo y crecimiento.

Al hablar de la ira en la infancia, al igual que con las demás emociones, es amplio el panorama de las razones que la generan; sin embargo, una particularidad de esta emoción es que la rabia puede ser aún más intensa cuando las personas recuerdan la situación que la provocó, incluso aunque no haya sido tan intensa durante el suceso mismo (Levav, 2005). De hecho, los niños que han aprendido sobre el manejo responsable del enojo son más propensos a comprender y manejar los sentimientos de enojo por fuera de un escenario agresivo (Eisenberg et al., 1997); Y, bajo esa misma línea, está la responsabilidad que las personas adultas tienen en relación a la regulación de la ira, dado que si los adultos son ejemplares en el manejo adecuado del enojo: reconocen, aceptan y se hacen responsables por sus propios sentimientos de enojo, y expresan el enojo en maneras directas y no agresivas, las niñas o niños que reconozcan eso podrán aprender para replicar (Marion, 1998).

En ese sentido, la relevancia de este estudio es bastante alta, pues, aunque existen múltiples investigaciones y artículos que corroboran la importancia de la regulación emocional

en la infancia, aún existe la necesidad de enseñar a reconocer la tristeza, la ira y el temor, brindar herramientas que permitan tramitarlas y guiar en el acompañamiento para poner en práctica esta temática en contextos más específicos y con una mayor cantidad de personas.

Planteamiento del problema

La regulación emocional es una apuesta por el desarrollo con bases personales y sociales que buscan bienestar propio y colectivo. Las diferencias individuales en funcionamiento social varían en función de la regulación y la emocionalidad negativa disposicional. Aquellos niños mal regulados y propensos a la emocionalidad negativa probablemente provocan respuestas negativas en los otros, lo cual limita sus oportunidades para aprender formas constructivas de relacionarse. Además, estos niños pueden responder negativamente a las emociones negativas de otros, lo cual, a su vez, afecta la interacción (Eisenberg et al., 1997).

En la actualidad, si bien se ha visibilizado la importancia de criar mediante herramientas y pautas para la regulación emocional, aún es una práctica que es opacada por la formación tradicional, tal y como sostiene Bisquerra (2000), ya que en las escuelas es muy poca la importancia que le brindan al tema de la educación emocional en los procesos de formación de los estudiantes, esto se debe a la falta de investigación y de información de este tema por parte de los docentes y de los que componen las instituciones educativas, lo que genera preocupación sobre las prácticas docentes ya que no se está dedicando tiempo a la formación integral de los estudiantes. Además, de que existen pocos proyectos que permiten evaluar a un concepto amplio el tema de educación emocional en las aulas, ocasionado la poca confiabilidad e información del tema como herramienta para la superación de problemas en la educación.

En coherencia con ello, se accedió al portal web del Ministerio de Educación Nacional donde se revisó los Lineamientos Curriculares (actualizados por última vez en agosto de 2018)

en donde se encuentran las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares tanto el Ministerio de Educación como la comunidad académica establecen necesarias para atender a los áreas fundamentales estipuladas por la Ley General de Educación en el artículo 23; Dichos Lineamientos Curriculares son: Ciencias Sociales, cátedra de Estudios Afrocolombianos, Constitución Política y Democracia; Educación Artística; Ciencias Naturales y Educación Ambiental; Matemáticas; Lengua Castellana; Idiomas Extranjeros; Educación Física, Recreación y Deporte; y Educación Ética y Valores Humanos. (Ministerio de Educación Nacional, 2018). Esta última, que lleva por nombre la ética y los valores, tiene una mirada que no contempla la regulación emocional. Aunque existe un componente que menciona los “Sentimientos de vínculo y empatía” y “Formación Ciudadana”, su área específica busca que la niña o el niño pueda identificar aquello que siente o que las demás personas puedan sentir, más no es explícito el interés en acompañar para que ellas y ellos puedan regular y atender eso que sienten. Esto, además de ser preocupante, deja en evidencia que actualmente en Colombia no contamos con algún currículum escolar que trabaje explícitamente las competencias emocionales, sin embargo, somos una sociedad que de una manera implícita le exige a los docentes que sus alumnos desarrollen sus capacidades afectivas. A la fecha no se han adelantado debates en el tema, lo que significa que todavía queda un camino largo de trabajo, conciencia e investigación para que la educación emocional sea convertida en una ley.

Ahora bien, esto se relaciona con la apropiación de las conceptualizaciones alrededor de la emoción, puesto que en los diferentes documentos oficiales del gobierno el término se ha trabajado desde hace poco tiempo y no es una prioridad para el Estado. Tal como lo menciona Pacheco-Giraldo y Baquero (2010),

La literatura sobre emociones e infancia es reciente y ha tenido un crecimiento exponencial con el paso de los años [...] En este sentido, la implementación tardía de las

emociones dentro de la literatura y por ende la reglamentación internacional y colombiana sobre el tema no implican que este hecho sociológico no se diera con anterioridad, solo que el fenómeno no representaba ningún interés político para el Estado (p.53).

Es decir, en Colombia aún no hay garantías de una educación con enfoque hacia el desarrollo emocional que permita a niñas y niños crecer con conocimiento sobre sus propias emociones, maneras de regularlas, su importancia y el bienestar que genera, y el impacto que tiene en la otredad.

De este modo, el objetivo que orienta este trabajo es: *Diseñar y pilotear un programa de intervención infantil, a través de estrategias que fomenten la regulación emocional de tristeza, ira y temor en niñas y niños, para aportar en insumos que mejoren, desde una perspectiva contextual, la comprensión teórica de las herramientas para sus vidas.*

Marco teórico

La historia de las emociones se remonta a la experiencia humana, pues, aunque otros seres puedan sentir, es humano el poder nombrar y reconocer aquello que internamente ocurre cuando siente algo. Las emociones son tan antiguas como la historia de la humanidad, aun cuando no se pueda darles nombre o descripción a las mismas ahí estuvieron presentes, y desde siempre han habitado para tener una percepción propia del entorno.

Hablar del surgir de las emociones implica entonces remontar a la historia humana, a la ancestralidad de su propia ancestralidad y en así hasta llegar a los seres más primitivos, esos seres que por variación genética nacieron por vez primera con una característica funcional en torno a lo emocional, aquellos fueron los más exitosos en tener y cuidar su progenie y en lidiar con las presas y depredadores, y de este modo, a ellos les corresponde el inicio de lo emocional

en lo humano, pues fueron quienes contribuyeron más a su descendencia y las generaciones venideras para que en la actualidad todas las personas poseamos esta característica, que si bien ya no son únicamente para cazar o defender, en la sociedad que somos se pueden ver de múltiples formas (Ekman, 2003).

Esta posición evolutiva no se distancia del tratado de Darwin sobre las emociones, el cual afirma (Hess y Thibault, 2009): “las expresiones emocionales son evolucionadas y adaptativas (al menos en algún punto del pasado) y sirve a una importante función comunicativa” (p. 122)

Si bien es cierto, la definición de emoción aún no ha llegado a un consenso en el mundo científico dada la variedad de factores que la componen. Por un lado, las teorías cognitivistas comprenden las emociones como estados mentales sobre el mundo y su significado. “Estas teorías identifican las emociones como juicios, ideas y pensamientos a través de los cuáles conocemos rasgos emocionales del mundo” (Silenzi, 2019, p.76). Es decir, lo que denominamos como emoción es limitado y equivalente a un juicio valorativo. Por otro lado, se encuentra una postura más sensible, quizás, desde donde se reconoce como emoción aquello que ante lo que se percibe genera cambios fisiológicos en el cuerpo como respuesta a un evento particular. “En este sentido, la tesis principal de estas teorías es que una emoción es un tipo de percepción” (Silenzi, 2019, p. 76). Es pertinente mencionar que las emociones desde esta perspectiva no son reacciones a los cambios corporales, sino el dar cuenta de estos cambios.

Dentro de las definiciones que existen alrededor del tema, se encuentra el *Diccionario del uso del español* de Moliner (1998) desde donde se anuncia que la emoción es un cambio a nivel afectivo que responde a una situación y que tiene algún impacto en la historia personal.

Emoción (del lat. "*emotio, -onis*") f. Alteración afectiva intensa que acompaña o sigue inmediatamente a la experiencia de un suceso feliz o desgraciado o que significa un cambio profundo en la vida sentimental: "La emoción por el nacimiento de su primer nieto". Puede

consistir también en *interés expectante o ansioso con que el sujeto participa en algo que está ocurriendo: "Seguía con emoción los incidentes de la lucha"; muy frecuentemente se trata de un estado de ánimo colectivo: "La emoción que precedió al estallido de la guerra. El pueblo esperaba con emoción la noticia del nacimiento del príncipe". Por fin, la alteración afectiva puede consistir en enternecimiento por sí mismo o por simpatía o compasión hacia otros; por una prueba de cariño o estimación recibida por el mismo sujeto: "La emoción no le permitió hablar para agradecer el homenaje"; por el espectáculo real o presentado en una obra de ficción, de la ternura, la abnegación o el dolor de seres humanos débiles o perseguidos por la desgracia.

Está también Gil (2016), quien plantea que;

Las emociones parecen tener una naturaleza dual: por una parte, pueden parecer meros automatismos o impulsos, similares a los que poseen los animales no humanos, vinculadas a la supervivencia y la satisfacción de necesidades básicas; por otra, un fenómeno complejo, difícilmente separable de otros fenómenos mentales más sofisticados, como los recuerdos, las creencias o las expectativas. (pp. 207-208).

Es de suma importancia las emociones en la existencia humana, ya que a través de ellas se expresan experiencias o situaciones negativas o positivas. "Las emociones pueden ser motivadoras e inhibidoras, pueden ser pensadas y manipuladas, y en algunos casos pueden promover o interferir con la planificación y ejecución de la conducta (Corll, 2002, p. 8).

En ese sentido, es indispensable reconocer que las emociones y la regulación emocional son interdependientes e interactúan constantemente, por lo que en el nivel ontológico resulta difícil distinguirlas (Campos et al., 2004). De hecho, desde una perspectiva funcionalista, tanto las emociones como la regulación emocional se centran en lidiar con los problemas de la existencia y de la adaptación de las personas (Campos et al., 2004). Razón por la que es necesario entender la función que éstas cumplen en la relación con el contexto, es decir, cómo

dichos comportamientos se relacionan con las situaciones y contextos que las personas están enfrentando (Campos et al., 2004).

Las emociones, desde esta óptica, se comprenden como conductas regidas bajo los mismos parámetros que las conductas observables, determinadas por las relaciones establecidas con el contexto más no por su particularidad (Díaz et al., 2017; Izquierdo y Gómez-Acosta, 2013; Vargas y Muñoz-Martínez, 2013; Villalobos et al., 2012;).

Considerando lo anterior, el lugar desde el que esta investigación abarca y comprende lo emocional se acoge a las palabras de Campos et al. (2004), pues se coincide en pensar que lo emocional (aquello que internamente se moviliza y genera un sentir particular) necesita ser regulado para que haya bienestar y calidad de vida en lo personal como en lo colectivo; Ahora bien, esta investigación, además, se da desde un lugar que abarca a la niñez, de modo tal que resulta importante considerar que debe existir una apuesta para que las niñas y los niños puedan hacer conciencia de sus propias emociones y lo que genera una u otra, es decir, enseñarles sobre el porqué de diferentes emociones en ellas que experimenta el ser humano (Henaolópez y García-Vesga, 2009).

En la infancia hay muestras particulares del mundo emocional: las niñas y los niños comienzan a reconocer en la expresión facial diferentes emociones y a establecer acciones en torno a lo que observan en la expresión de los demás (Izard, 1977; Izard et al., 2001). Asimismo, en estas edades empieza a ocurrir la discriminación emocional, esto significa que la niña o el niño logra comprender que una misma situación o circunstancia puede generar sentimientos positivos, negativos, y positivos y negativos a la vez, pero les resulta complejo aún entender que una persona también puede generar simultáneamente emociones positivas o negativas en ella o él (Henaolópez & García Vesga, 2009).

En ese orden de ideas, es importante comprender que, así como la emoción se expresa de

una u otra manera, también hay una forma de discriminación de ella; A fin de cuentas, la emoción es un complejo entramado de valoraciones cognitivas, experiencias subjetivas, cambios fisiológicos, expresiones corporales y tendencias conductuales más o menos activas y específicas según el caso (Fredrickson y Levenson, 1998; Frijda et al., 2000). Cuando la emoción es positiva, su valencia es claramente placentera y los cambios que se producen (cognitivos, fisiológicos y comportamentales) dejan un saldo favorable para el individuo (Diener et al., 2003; Fredrickson, 2002; Seligman, 2002). Sin embargo, alrededor de las emociones y su estudio científico han surgido varios mitos sobre lo que es o no una emoción, sobre lo que es positivo o negativo, y sobre la manera como se trabaja para regular dichas emociones, entonces ¿De qué manera se le puede enseñar a las niñas y niños cómo regular sus emociones?

Hoy por hoy, en la ciencia moderna, es usual catalogar las emociones entre miedo, ira, disgusto, tristeza y desprecio en una sola canasta: emociones negativas, generando que sean las que contrastan a las emociones positivas: alegría, tranquilidad, amor, y otras más. Entonces, uno de los problemas que presenta esta dicotomía tan simple yace en lo que dispara cada una de esas emociones; en cómo se sienten; en lo que nos hacen decir o hacer; en sus señales faciales y vocales; y en cómo la gente nos responde frente a estas. (Emanó, 2003, p.58).

Sin embargo, si se enfoca solo en el hecho de que una emoción es positiva o negativa, se podría estar desviando la opinión que cada persona tiene respecto a la funcionalidad de ciertas emociones. Algunas pueden ser útiles en diferentes situaciones a pesar de ser tildadas de “negativas” mientras que otras, a pesar de ser positivas, no son las emociones apropiadas para cierto contexto y, por ende, podrían resultar perjudicial.

Adicional, en estudios correlacionales y experimentales de ((Boehm y Lyubomirsky; 2008; Cohen et al., 2003; Consedine et al., 2004; Fredrickson y Branigan, 2005; Froh et al., 2008;

Johnson et al., 2010; Ren et al., 2010; Vaish et al., 2009; Wood et al., 2008 citados en Oros, 2013) “confirman que la experiencia frecuente de emociones como la felicidad, la alegría, el interés, la serenidad, la simpatía y la gratitud, aumenta la resistencia y fortalece ciertas capacidades humanas en las diferentes etapas de la vida”. (p. 14)

A partir de estas generalidades, es pertinente para esta investigación enfocarse específicamente en la niñez y en cómo en esta edad temprana la niña o el niño inicia a discriminar las emociones y a regular las mismas. A partir de esta premisa, se pudo encontrar que diferentes estudios, entre ellos (Herba et al., 2006; Herba y Phillips, 2004; Thomas et al., 2007; Tottenham et al., 2011 citados en Gordillo et al., 2015), “desde una perspectiva conductual y neurológica, han evidenciado cambios en la capacidad para discriminar emociones a través de la expresión facial en relación a la edad” (p. 1847).

Esta capacidad surge en etapas tempranas (Flom y Bahrick, 2007), en concreto durante el primer año, para desarrollarse de manera más gradual hasta la adolescencia (Pascalis et al., 2002; Thomas et al., 2007). Sin embargo, este desarrollo no se produce de manera similar para todas las emociones.

Asimismo, a los tres años, la expresión de alegría y miedo fueron las que mejor se reconocieron en una tarea informatizada de emparejamiento en la que participaron más de 800 niños (Szekely, 2013). Estos resultados son contrarios a los obtenidos por Vicari et al., (2000), que reportaron el miedo como la emoción peor reconocida. Teniendo presente esto, las niñas y los niños deberían de aprender a discriminar adecuadamente las emociones antes de poder regularlas. Es importante tener presente que el déficit en esta capacidad puede dar lugar a problemas de adaptación social y ser un factor de riesgo para el desarrollo de psicopatologías en la edad adulta (Batty y Taylor, 2006; Herba y Phillips, 2004). Así mismo, resulta pertinente tener en cuenta la importancia del estudio de la capacidad que tienen las niñas y los niños para

discriminar las emociones, pues deriva de su implicación en la regulación emocional, este proceso se construye a partir de un control cognitivo básico y requiere de una adecuada capacidad para discriminar las emociones (Tottenham et al., 2011).

Si bien es cierto que los seres humanos tienen capacidad de sentir emociones desde la infancia, existe responsabilidad en el contexto que los rodea para que aquellos estímulos que reciben resulten pertinentes en su desarrollo. Así como las cuidadoras pueden enseñar qué es una emoción, es fundamental que también surjan formas a través de las cuales se promueva la inteligencia emocional, que en esta investigación entendemos como la habilidad para reconocer emociones, asimilarlas y así poder comprender la información aportada por tales emociones para luego saber regularlas (Mayer et al., 1999). En resonancia con ello, esta investigación plantea el modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997) como referente, pues desde allí se considera que la Inteligencia Emocional (IE) tiene unos principios que le dan orden a las habilidades que permiten regular la emocionalidad.

La inteligencia emocional se conceptualiza a través de cuatro habilidades básicas: a) para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; b) para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; c) para comprender emociones y el conocimiento emocional y d) para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. (p. 5).

Resulta entonces pertinente el modelo de Mayer et al (1999), pero esta investigación se centra específicamente en la regulación emocional dado que le da sentido y fondo al desarrollo del marco conceptual que se ha abordado.

Percepción emocional

La percepción emocional es la habilidad para identificar y reconocer tanto los propios sentimientos como los de aquellos que te rodean. Implica prestar atención y decodificar con

precisión las señales emocionales de la expresión facial, movimientos corporales y tono de voz (Berrocal y Pacheco, 2005).

Esta habilidad se refiere al grado en el que los individuos pueden identificar convenientemente sus propias emociones, así como los estados y sensaciones fisiológicas y cognitivas que éstas conllevan. Por último, esta habilidad implicaría la facultad para discriminar acertadamente la honestidad y sinceridad de las emociones expresadas por los demás (Fernández-Berrocal y Extremera-Pacheco, 2005).

Facilitación o asimilación emocional

La facilitación o asimilación emocional implica la habilidad para tener en cuenta los sentimientos cuando se razona o se solucionan problemas. Esta habilidad se centra en cómo las emociones afectan al sistema cognitivo y cómo los estados afectivos ayudan a la toma de decisiones. También ayudan a priorizar los procesos cognitivos básicos, focalizando la atención en lo que es realmente importante. En función de los estados emocionales, los puntos de vista de los problemas cambian, incluso mejorando el pensamiento creativo. Es decir, esta habilidad plantea que las emociones actúan de forma positiva sobre el razonamiento y la forma de procesar la información (Fernández-Berrocal y Extremera-Pacheco, 2005).

Comprensión emocional

Ligado a todo esto viene lo que se llamaría la comprensión emocional, lo cual es vital que se comprenda para poder pasar a la regulación emocional. La comprensión de las emociones y la toma de perspectiva emocional se comienzan a desarrollar desde edades tempranas. Los niños y niñas en edad preescolar se vinculan a situaciones cada vez más diversas, las cuales generan distintas emociones (Hena López y García Vesga, 2009).

Un avance importante se presenta cuando el niño o niña empieza a considerar los deseos del otro. Sin embargo, la emoción no se explica por la relación entre el deseo y la situación

objetiva, sino por la relación entre el deseo y la situación tal como la interpreta el sujeto, en este caso el niño o la niña (Henao López y García Vesga, 2009). Esto quiere decir que cada niño/a tiene su diferente personalidad, su experiencia distinta a como se interpretó la emoción y desde su contexto específico, por esto el patrón diferencial que va a ejercer cada uno para comprender la emoción depende precisamente de lo que se nombró anteriormente; es decir, las perspectivas emocionales y el nivel comprensivo que establezcan se vinculan a la cultura en la que el niño o niña se encuentran inmersas, y al tipo de reacción parental (Henao-López y García-Vesga, 2009). En última instancia lo que él o ella creen y esperan se vincula a los factores contextuales antes nombrados y a su constitución personal (Gnepp y Chilamkurti, 1988).

La cultura propicia diferentes reglas para expresar las emociones, así que los niños y niñas adquieren la comprensión de las mismas a través del modelamiento y el aprendizaje vicario (Henao-López & García-Vesga, 2009). Esto es evidente ya que, como se mencionaba anteriormente, es fundamental tener en cuenta el contexto en el que están los/as niños/as ya que desde ahí es que ellos/as van a interpretar y buscar comprender la emoción. Sin embargo, es importante considerar que los niños y niñas preescolares en su mayoría no han desarrollado la capacidad de entender que las personas pueden hacer manejo de la expresión emocional dependiendo de la situación (Bussey, 1992). Con las experiencias que propicia el medio, el niño o niña alcanza a entender la expresión y a saber que ésta puede ser controlada, es decir, simulada por los otros y por él, lo que permite que se tenga una adaptación a la situación que se está viviendo (Henao-López y García-Vesga, 2009).

Teniendo en cuenta esto, la niña o el niño en un punto logran percibir que de alguna manera se pueden tener varias combinaciones de emociones que incluso puede que sean contrarias la una con la otra a lo que se le denomina como la comprensión de la ambivalencia emocional. Según Henao-López y García-Vesga (2009) “la comprensión de la ambivalencia

emocional se entiende como la capacidad que se adquiere para entender, conocer y discriminar la presencia de varias emociones que se oponen; estas pueden ser positivas y negativas, hacia una misma persona” (p. 790). La posibilidad de entender esto es un punto básico para que el niño y la niña logren manejar relaciones estables con alta carga afectiva (Brown y Dunn, 1996).

Asimismo, en las niñas y niños pequeños (entre 3 y 5 años) se observa que, para entender una situación con contenido emocional, no hacen uso de un análisis objetivo hacía la situación, sino que establecen las explicaciones correspondientes a través de la emoción como tal, lo que ellas y ellos sentirían más no lo que realmente podrían sentir haciendo relación de diversos aspectos influyentes (Henao-López & García-Vesga, 2009). Es decir, el resultado para ellas o ellos, o es bueno o es malo (posición dicotómica); no establecen gradaciones, divergencias, posibilidades, o sea, no hay un manejo de diversas perspectivas (Camras, 1994). Por esta razón tienen dificultades para coordinar sentimientos opuestos sobre las personas, pero no sobre las situaciones.

Regulación emocional

Cada vez existen más investigaciones y material disponible acerca de la regulación emocional, sin embargo, actualmente no existe consenso sobre este concepto, por lo que se encuentran diversas definiciones y modelos explicativos de la regulación emocional (Guzmán et al., 2014). Siendo ese el panorama, esta investigación se acoge a Thompson (1994), uno de los autores más referidos dentro de la temática, quien define la regulación emocional como “el conjunto de procesos extrínsecos e intrínsecos responsables de monitorear, evaluar y modificar las reacciones emocionales, especialmente su intensidad y características en el tiempo, con el objetivo de alcanzar las propias metas” (pp. 27-28).

Esta definición hace referencia a un aspecto clave que en descripciones previas sobre regulación emocional no se consideraba: las conductas de regulación de las personas se orientan

a metas, sean reflexivas o no reflexivas, que en ocasiones pueden ser simplemente cambiar un estado afectivo o pueden ser de largo plazo (Campos et al., 2004; Eisenberg y Spinrad, 2004; Hervás y Moral, 2017)

Por otro lado, es pertinente considerar que, al inicio del desarrollo, la regulación es primordialmente fisiológica, para posteriormente relacionarse con la atención y concomitantes conductuales de la emoción, al servicio de la adaptación biológica (Aldrete-Cortez, et al., 2014). Estos procesos permitirán al niño posponer el acto deseado, y consecuentemente podrá alcanzar metas individuales y adaptarse socialmente (Kopp 1982; Eisenberg y Spinrad, 2004).

Si bien existen varios estudios que han explorado los procesos de regulación emocional la edad adulta (Gross, 2001) y en la vejez (Urry y Gross, 2010), menor cantidad de investigaciones se han centrado en la infancia tardía (Garnefski et al, 2007) y menos estudios aún han explorado las asociaciones entre estas estrategias con indicadores de bienestar emocional en este grupo poblacional. Por esto, es fundamental comenzar a fomentar en el contexto de la niñez la importancia de la regulación emocional.

Así como se habla de la regulación en la niñez, es fundamental que los profesores de manera constante están brindándole herramientas a las niñas o niños para regular sus emociones y que también pongan en práctica regular sus emociones propias, ya que ser maestro es una de las labores más estresantes en donde se requiere mucha regulación emocional. Para su ejemplo Fernández-Berrocal y Extremera-Pacheco (2005) proponen que para evitar la ansiedad o depresión se debe socializar, con un grupo de apoyo mediante actividades, recreativas, culturales, deportivas y relativizar los problemas del trabajo y fomentar el buen humor.

En la edad escolar es fundamental que los docentes les hagan invitaciones que permitan poner en práctica diariamente la regulación interpersonal. En el texto de Fernández-Berrocal y Extremera-Pacheco (2005) se menciona que es importante, en primer lugar, saber cuándo alentar a sus alumnos para motivarlos hacia la consecución de una meta (incitarlas/os a dar lo mejor de

ellas/os mismas/os), o hacerlos sentir cautelosas/os y precavidas/os ante un próximo examen al que van demasiado confiadas/os, o bien, ser un mediador reflexivo y ecuánime cuando dos estudiantes se pelean en el aula, apaciguando la disputa acalorada entre ellos, intentando que nadie se sienta afectado y creando un clima desenfadado. En segundo lugar, deben poner estas habilidades en juego con los padres, por ejemplo, sabiendo cuándo utilizar la crítica constructiva del escaso rendimiento de sus hijos para que los padres adopten un papel más activo en su educación o bien para sofocar una discusión acalorada. Por último, con los compañeros de trabajo en el centro educativo, tener unas adecuadas habilidades de manejo interpersonal y relaciones positivas con los colegas favorecerá una mayor adaptación y un incremento del bienestar laboral.

Ahora bien, esta investigación resulta valiosa y pertinente dado el contexto que nos rodea, buscamos justificar el estudio de la regulación emocional y hacer énfasis en el porqué de insistir en su visibilización e implementación.

Es importante que las niñas y niños identifiquen, comuniquen y regulen las emociones negativas para observar si tienen control de estas emociones (Shapiro, 1997) y, a la vez, es necesario conocer cómo manejan las emociones negativas, si lo hacen de forma efectiva o no poseen las habilidades para hacerlo de manera constructiva ya que esto incrementaría la sintomatología física y la psicopatología (Cuervo e Izzedin, 2007). Según Calkins y Johnson (1998), las niñas y niños con una alta emocionalidad negativa son más reactivas/os y muestran peor habilidad de autorregulación que las niñas/os con una emocionalidad negativa más baja. Para mantener cierto bienestar emocional es imprescindible que la niña o niño regule sus emociones negativas de una forma adaptativa (Zeman et al., 2001). Asimismo, según algunos autores, más de la mitad de los trastornos del eje I y todos los trastornos de personalidad del eje II, muestran alguna forma de déficit en la regulación emocional (Gross y Levenson, 1997). En ese sentido, la atención se constituye en un proceso clave en el desarrollo de la regulación

emocional y cognitiva, y, por ende, en la construcción de los procesos sucesivos (Ato et al., 2004; Berger et al., 2007; Posner y Rothbart, 2009).

En relación a lo anteriormente dicho, se ha sugerido que las niñas/os con baja capacidad de manejo de la frustración o de otros estados emocionales negativos tendrían limitaciones para regular comportamientos vinculados al aprendizaje —por ejemplo, presentarían más dificultades para concentrarse en el trabajo escolar, planificar y finalizar las tareas escolares (Howse et al., 2003), en tanto que los con mayor eficiencia en la regulación emocional serían capaces de manejar de forma eficiente las emociones negativas y podrían de esta manera liberar recursos cognitivos para atender, procesar y retener contenido educativo (Davis y Levine, 2013). Es decir, la regulación emocional tendría efectos vinculados al procesamiento de la información que impactarían en la adquisición y consolidación de las habilidades académicas.

Según Cuervo e Izzedin Bouquet (2007) solo a partir del último quinquenio se ha comenzado a estudiar, las causas, frecuencia, intensidad y estrategias que regulan la tristeza en los niños para poder así, intervenir en forma oportuna antes que la tristeza escale al grado de depresión. Por otro lado, a partir de un estudio que realizaron Andrés et al. (2017) acerca de la regulación emocional y habilidades académicas: relación en niños de 9 a 11 años de edad. Se espera que estos resultados contribuyan a profundizar el conocimiento del rol de la regulación emocional en el aprendizaje académico y en un futuro aporten insumos para el diseño, el contenido y la puesta a prueba de programas de promoción de habilidades socio-emocionales aplicables al contexto escolar con potencial impacto sobre el rendimiento académico (Berger et al., 2014).

Ahora bien, es importante tener en cuenta que uno de los factores extrínsecos más importantes es el ambiente en casa, este se puede describir como la variedad de actividades diarias e interacciones sociales, la provisión de material apropiado para jugar, las prácticas

parentales y el clima emocional familiar. (Clark et al., 2008; Treyvaud et al., 2012). A estos dos últimos factores se les ha atribuido una gran importancia en la construcción de la regulación emocional durante la infancia (Morris et al., 2007). Por ello, es muy importante que haya un refuerzo constante a las niñas y niños por parte de las cuidadoras acerca de su regulación emocional. Salovey et al. (1995) resalta que en el contexto escolar los alumnos se enfrentan diariamente a situaciones en las que tienen que recurrir al uso de las habilidades emocionales para adaptarse de forma adecuada a la escuela. Por supuesto, los profesores deben también emplear su IE durante su actividad docente para guiar con éxito tanto sus emociones como las de sus alumnos. (Fernández-Berrocal y Extremera-Pacheco, 2005).

Regulación emocional de la tristeza, miedo y/o ira.

En edades tempranas –etapa infantil y ciclo inicial– es de suma importancia la figura del adulto como mediador en la regulación emocional (Carpena, 2001; Luca de Tena et al., 2001), se considera que a partir de los 10 años pueden utilizar estrategias de regulación sin ayuda del adulto (Soldevila et al., 2007).

Caycedo et al. (2005) realizan una revisión de los factores que influyen en la adquisición de habilidades de regulación emocional y solución de problemas en niños de cinco a seis años de edad y proponen que la autorregulación a los siete años está muy relacionada con el desarrollo cognitivo y del lenguaje y la efectividad de los programas de entrenamiento de la autorregulación emocional requiere del uso de claves medioambientales de la familia y de la comunidad académica. Según Soldevila et al., (2007) los niños, de ocho a diez años son capaces de pedir ayuda en la solución de conflictos e igualmente hacen uso de la distracción cognitiva ante las cosas que le preocupan

En las investigaciones de Eisenberg et al. (2000) y Rydell et al. (2003 citados en Caycedo et al., 2005), se encuentran relaciones entre emocionalidad alta y baja regulación de emociones como la tristeza y la ira, con problemas para la adaptación y con altos niveles de conducta

problema. Delaney (2006), propone que la regulación emocional, el reconocimiento de las emociones y las estrategias de afrontamiento son importantes para evaluar e intervenir en niños y adolescentes.

El desarrollo de la autorregulación emocional en la niña o el niño es 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 (Bridges et al., 1997). Harris, Olthof y Meerum Terwogt (1981) investigaron acerca del control estratégico de la emoción en niños de 6, 11 y 15 años y vieron que hasta los más pequeños se centraban en alterar la situación o los procesos mentales asociados a la emoción y provocados por la situación para cambiar su estado emocional al plantear preguntas sobre la tristeza. La estrategia más utilizada por los niños pequeños es una actividad de distracción divertida o más placentera, la de los niños de 10 años era realizar alguna actividad o juego, algunos sin plantear una explicación cognitiva de las estrategias y otros planteando de qué manera la actividad podía “apartar la mente de la emoción negativa” (Cuervo e Izzedin, 2007, p. 42).

Por otra parte, es imprescindible enfatizar que entre los 8 y los 12 años los niños logran una comprensión más profunda de sus emociones ya que a estas edades están mejor capacitados para discriminar y describir sus sentimientos (Berti et al. 2000). Asimismo, los niños entre los 6 y los 8 años según Cuervo e Izzedin (2007): “presentan episodios prolongados de tristeza, a veces asociados a cuadros depresivos, a ansiedad de separación, alteraciones del sueño, del apetito y de eliminación, verbalizan sus sentimientos de tristeza, pero no expresan los de auto-desvaloración o de auto-desprecio y desesperanza” (p.43).

¿Qué estrategias existen para la regulación emocional?

Las estrategias de regulación que proponemos están basadas en el estudio de Soldevila, et al. (2007) denominado “Una propuesta de contenidos para desarrollar la conciencia y la regulación emocional en la Educación Primaria” y son las siguientes:

Distanciamiento temporal

Según el estudio consiste en dejar pasar un tiempo desde la situación/estímulo que provoca nuestra emoción (rabia, ansiedad,) hasta nuestra respuesta. Esto nos permite poder valorar más objetivamente lo ocurrido. El tiempo puede ir desde unos minutos hasta días, dependiendo de la situación. Este tiempo puede ocuparse haciendo actividades placenteras, es decir, para ayudarnos a hacer un distanciamiento utilizaremos la distracción conductual y/o también podemos ocuparlo pensando en otros aspectos, a lo que le llamaremos distracción cognitiva. Según Harris et al. (1989) el niño puede intentar acelerar el proceso de reducción que ocurriría normalmente, olvidando de forma deliberada el acontecimiento con carga emocional o dejando de pensar en éste. La técnica de reestructuración cognitiva consiste en sustituir los pensamientos desagradables o derrotistas por otros positivos. Supone un cambio en la manera de pensar, el mirar las cosas desde otro punto de vista, por lo general más objetivo o neutral.

Reestructuración cognitiva

Permite a las personas actuar de manera más eficiente, sirve de estrategia base para aplicar a otras estrategias cognitivas, desarrollar el pensamiento paso a paso, mejorar nuestra percepción cognitiva, aprender a discernir entre las prioridades, los intereses y los objetivos, ir más lejos de lo obvio, inmediato. La reestructuración cognitiva está muy ligada al reencuadre y planificación de la resolución del problema: ante un conflicto es necesario analizarlo y buscar una solución satisfactoria. La reestructuración cognitiva es una buena aliada en estos casos: dar una nueva dimensión al problema, plantearlo desde un punto de vista diferente y encontrar algún aspecto positivo a esta situación. Esta nueva mirada de la situación también nos ayuda a aceptar la propia responsabilidad: en determinados casos aceptar la parte de responsabilidad que podamos tener en un conflicto nos ayuda a reducir la emoción negativa (ira, tristeza, temor) al mínimo. Estaríamos de acuerdo en señalar que todos tienen parte de razón en un conflicto, así

debemos valorar y aceptar la posibilidad que la “culpa” no únicamente sea del otro.

La relajación es otra de las técnicas más recomendadas para la regulación de las emociones a lo largo de toda la etapa primaria. La niña o el niño deben aprender a ser consciente de su respiración y a controlarla para poder utilizarla para relajarse.

Existen diversos métodos de relajación, entre ellos los más clásicos: la relajación progresiva de Jacobson y la relajación autógena de Schultz. La práctica de estas estrategias y la reflexión de su idoneidad es lo que llevará al niño de 10-12 años a saber distinguir la estrategia de regulación más conveniente para cada una de las experiencias que los niños viven en su vida diaria, en función de la singularidad individual. A continuación, presentamos de forma esquemática los contenidos expuestos hasta el momento.

Tabla 1

Estrategias de regulación emocional secuenciadas por ciclos

ESTRATEGIAS DE REGULACIÓN	EDUCACIÓN INFANTIL	CICLO INICIAL	CICLO MEDIO	CICLO SUPERIOR
La relajación	Con ayuda	Con ayuda	Con ayuda	Sin ayuda
La reestructuración cognitiva	Con ayuda	Con ayuda	Con ayuda	Sin ayuda
El hablar y buscar ayuda en los otros	Con ayuda	Con ayuda	Sin ayuda	Sin ayuda
La distracción conductual	Con ayuda	Sin ayuda	Sin ayuda	Sin ayuda
La distracción cognitiva	Con ayuda	Con ayuda	Sin ayuda	Sin ayuda
El reencuadre y la planificación en la resolución de problemas		Con ayuda	Con ayuda	Sin ayuda
La aceptación de la propia responsabilidad		Con ayuda	Con ayuda	Sin ayuda

Soldevila, Filella, Ribes, & Agulló (2007).

Desde este marco teórico proponemos entonces nuestra estrategia de regulación emocional asumiendo la responsabilidad que tenemos sobre visibilizar estos saberes, brindar diferentes orientaciones para cuidadoras, y proponer alternativas que resulten

valiosas para que las niñas y niños crezcan en entornos donde puedan conocer, reconocer, aceptar y regular su emocionalidad, y en ese sentido, cuidar de sí para luego poder construir relaciones que les resulten sanas y valiosas.

Método

Diseño

Se trata de un diseño de estudio de caso en donde se pone a prueba una propuesta que busca favorecer el desarrollo emocional de un grupo de niñas y niños. Los estudios de casos han sido usados en una variedad de disciplinas en las ciencias sociales y de la salud al tener cualidades para comprender a profundidad un fenómeno en diversos contextos y situaciones naturales.

Desde un nivel simple los diseños de estudio de caso proporcionan descripciones detalladas de uno o más casos cualitativos, y un nivel más riguroso supone un aislamiento experimental de algunos factores de una investigación cuantitativa dentro de medios naturales. Desde una perspectiva evaluativa los estudios de caso proporcionan una mirada que con sus características y particularidades le da un marco de libertad mayor para descubrir lo inesperado, alguna regularidad, o disparidad que no anticipa una teoría. En cambio, en el diseño de investigación basado en estudios de caso se le concibe como: una mirada o un plan global del proceso por el cual la evidencia se recoge. El diseño, entonces, será la secuencia lógica que conecta los datos empíricos desde los inicios de la pregunta de investigación hasta sus conclusiones.

Muestra

La intervención se realizó con un grupo poblacional de 10 niñas y niños dentro de un rango de edad entre 6 y 10 años. Cada una de las niñas y niños participó bajo el Consentimiento Informado de sus madres o padres (según el caso) (ver Apéndice A) . La población se configura bajo la denominación de “grupo poblacional mixto”, es decir, las personas con diferentes

características frente a su desarrollo escolar: desde Transición hasta Tercero de primaria; nivel socio económico: desde estrato 2 hasta estrato 4; condiciones de vida: personas que han sido desplazadas forzosamente y personas que no; y figura maternal o paternal: personas con madre y/o padre presentes y personas que no.

Procedimiento

Tras reconocer la necesidad de promover herramientas para la regulación emocional, identificamos que específicamente resulta necesario abordar la tristeza, el temor y la ira, pues son emociones que con dificultad se han enseñado a regular en la infancia. Para abordarlas creamos una cartilla “Reconociendo mis emociones: Cartilla para la tristeza, el temor y la ira” como una herramienta transversal en la intervención. Su propósito, además de acompañar la aplicación de cada metodología, nace de la intención de que la niña o el niño puedan consultarla en diferentes momentos de su desarrollo. La cartilla está dividida en tres secciones: Tristeza, Ira y Temor, cada una con un color que consideramos característico de la emoción. Al inicio de cada sección se encuentran dos preguntas y una silueta infantil -para ser explícitas usaremos la tristeza como ejemplo- para responder: ¿Qué es la tristeza?, ¿Cómo se siente la tristeza?, y ¿Dónde se siente la tristeza?, estas preguntas con intención de leer contexto e identificar conceptos o vacíos frente a la emoción. Posteriormente hay dos preguntas más: ¿Qué hace que sienta tristeza? y ¿Qué aprendí de la tristeza? y una hoja denominada “Mi caja de herramientas para la tristeza” que se diligenciaron luego de aplicar la metodología diseñada para cada emoción.

El objetivo general de cada metodología fue facilitar un escenario pedagógico y reflexivo que le permitiera a la niña o el niño reconocer sus emociones y herramientas a través de las cuales puede atenderlas y regularlas.

Antes de iniciar con el primer encuentro leímos “El monstruo de colores” de Anna Llenas, un libro que explica de forma simple y didáctica las emociones en la infancia.

Según la emoción, hubo una metodología designada para abordarla:

Tristeza

La tristeza en la infancia puede ser originada por diferentes situaciones, y aunque cada persona la viva a su manera, existen herramientas que según se adapten al contexto permiten su regulación.

El taller inició con una conversación que permitió contextualizar a las niñas/los niños sobre la tristeza. ¿Qué es la tristeza? ¿Cómo y dónde se siente? fueron las preguntas que guiaron el inicio del encuentro. A partir de esa conversación invitamos a las niñas/los niños a responder en su cartilla aquello que cada una/o interpretó luego de lo mencionado.

Luego de esto, cada una/uno escribió en su cartilla qué le genera tristeza, y tras identificarlo recibió una hoja blanca para hacer su “Receta de la felicidad” en donde anotó aquellas personas, actividades, lugares y objetos a los que puede acudir en caso de sentirse triste.

Posteriormente, como facilitadoras del encuentro, mencionamos 3 herramientas que permiten atender a la tristeza: 1. Conversar con alguien de confianza, 2. Garabatear, y 3. La cajita de las sonrisas, una estrategia que a través del dibujo o la escritura propone que la niña/el niño plasme en la hoja cosas que le hagan sonreír.

Para finalizar el encuentro hicimos una reflexión a partir de una botella de vidrio que contenía agua y escarcha: Al agitarla la escarcha se mueve con el agua y se dispersa a lo largo de la botella, sin embargo, tras dejarla quieta y estable en alguna superficie la escarcha baja y reposa al final de la botella. La tristeza muchas veces requiere sentirse para que luego haya calma, el llanto muchas veces es necesario, pero también es importante respirar para consolar el dolor y que haya tranquilidad. Además, conversamos sobre las pataletas, que podrían evitarse si comunicamos y sentimos nuestra tristeza.

Ira

La ira es una emoción que muchas veces es desbordante, según lo que la provoque se siente con una exaltación que con dificultad puede regularse, pues a veces es tan intensa que se siente como un volcán que está a punto de explotar -y que muchas veces, en efecto explota-.

Esa es la metáfora con la que abordamos la ira durante el taller, pues cuando algo nos genera rabia nos resulta muy difícil respirar hondo antes de actuar, y muchas veces explotamos, generando consecuencias que quizás no estamos dispuestas/os a asumir.

Luego de la contextualización cada niña/niño tuvo posibilidad de escribir en su cartilla ¿Qué es la ira?, ¿Cómo y dónde se siente?

A continuación, frente a todas/todos pusimos un volcán que en su interior tenía un envase con vinagre, y a partir de lo conversado al inicio preguntamos a las niñas/los niños ¿Qué les enoja?, con cada respuesta pusimos un poco de bicarbonato dentro del envase, y luego de varias respuestas, el bicarbonato por reacción química generó dióxido de carbono, creando una mezcla espumosa que se expandió de manera que se escapó de la botella. Ante el asombro de las niñas/los niños por la erupción del volcán conversamos sobre las veces en las que el volcán de cada una/uno ha explotado, y a partir de ello escribieron en sus cartillas qué aprendieron de la ira.

Para finalizar, en la sección de Caja de herramientas, les compartimos la técnica de la tortuga. Schneider y Robín (1990) establecieron esta técnica que es utilizada en niños para el control de impulsos y emociones.

La analogía con la tortuga, que se repliega dentro de su caparazón cuando se siente amenazada, se utiliza para comparar al niño que siente que no puede controlar sus impulsos y emociones ante ciertos estímulos. Cuando el niño se siente así, se recoge dentro de su caparazón, donde se siente seguro, y allí, permanece hasta que se tranquiliza.

Paso a paso para aplicar la técnica:

Fase 1: Cuento

Lo primero que debemos hacer es mostrar la historia de la tortuga, ya que será la base para instaurar dicha técnica: <https://youtu.be/BdOWNd5KtLk>

Fase 2: Enseñamos la relajación muscular

La relajación muscular va relacionada al momento en que el niño se mete en su caparazón para tranquilizarse ante un estado de rabia que podría provocar actitudes inadecuadas y agresivas. Por ello, se enseña a los niños a relajarse para que la intensidad de la emoción baje a un estado en el que pueda estar a gusto y relajado.

La relajación muscular es una habilidad que se aprende por la práctica repetida, y antes de conseguir una relajación profunda, debe enseñarse a los niños la diferencia entre los estados de tensión y relajación de cada músculo. De esta manera, se practica a tensar y relajar grupos de músculos variados y se les van dando auto instrucciones que se focalizan en las distintas sensaciones que tienen si un músculo está tenso o si está relajado. Se les debe hablar con voz suave y despacio con pocos cambios en la inflexión de la voz.

Fase 3: Solución de los problemas

Una vez los niños ya hayan aprendido cuando deben meterse en su caparazón, y sepan relajarse de forma autónoma, se les debe enseñar y guiar en la resolución de problemas.

Es importante recordar que respirar para tranquilizarse, pensar ¿cómo me siento? Y ¿por qué me siento así? y buscar una solución que para poner en práctica al salir del caparazón son tres formas de aplicar esta técnica. (Aguilera, 2018)

Temor

El temor es una emoción que muchas veces resulta paralizante, y en muchas ocasiones pareciera no tener una explicación, ¿Qué es el temor?, ¿Cómo se siente? y ¿Dónde se siente? fueron las preguntas que dieron inicio al espacio y que cada niña/niño respondió en su cartilla.

Para dar continuidad al encuentro invitamos a las niñas/los niños a un cine foro, vimos Piper, un cortometraje de Pixar Animation Studios, que muestra cómo un correlimos tridáctilo (también conocido como playerito blanco) reconoce su temor al agua y decide afrontarlo, descubriendo que es capaz de superarlo. <https://www.youtube.com/watch?v=z75UjqXqIh8>

Luego de ver a Piper abrimos espacio al foro, conversamos sobre las escenas, ¿Qué pensaba Piper del agua?, ¿Cómo se dio cuenta que podía entrar al agua?, ¿Qué beneficios le generó enfrentar su temor?, y posteriormente cada una/uno escribió en su cartilla lo que aprendió del temor.

Para finalizar, en la caja de herramientas del temor identificamos acciones concretas para regular el temor: Acudir a alguien de confianza y comunicarle el temor, buscar protección y cuidado y respirar profundo.

Una vez aplicamos cada una de las metodologías de la cartilla, procedimos a revisar y sistematizar la información a la luz de los resultados obtenidos. Dicho proceso se realizó a partir de cuatro categorías de análisis para resultados (ver tabla 2).

Tabla 2

Categorías de análisis

Categorías de análisis	Conceptualización
Definición de la emoción	Comprensiones y conocimientos que la niña o el niño tenga previos a abordar cada emoción.
Identificación de la emoción	Asociación entre cuerpo y emoción. Parte del cuerpo en donde la niña o el niño sienten la emoción.
Causas de la emoción	Contextos, relaciones y situaciones que generan tristeza, ira o temor en las niñas y niños. El origen que desencadena dicha emoción.
Regulación de la emoción	Herramientas con las cuales las niñas y niños cuentan para atender y regular el sentimiento que les acontece. Aprendizajes generados luego de la aplicación.

Nota. Elaboración propia

Resultados

En inicio la cartilla se aplicó a 10 niñas y niños, y sobre lo escrito y expresado en sus cartillas se realizó el análisis de resultados, la discusión y las conclusiones de este trabajo.

La aplicación de la cartilla se dio en dos momentos diferentes de dos horas de duración cada uno: El primer encuentro se destinó para leer El Monstruo de Colores y realizar la actividad de la tristeza, y el segundo encuentro fue utilizado para trabajar en lo que correspondió a ira y temor. La población seleccionada reside en Pasto, Nariño y en Bogotá, Cundinamarca; sin embargo, dos de las niñas a quienes se les aplicó la cartilla son venezolanas.

Las cartillas analizadas de la población de Pasto, Nariño corresponden a niñas y niños de entre 6 a 10 años, que cursan entre primer y tercer grado de primaria, que han tenido que movilizarse forzosamente dentro del territorio colombiano (5 niñas, 1 niño) y desde el territorio venezolano (2 niñas), que pertenecen a un estrato económico bajo, y que tienen madres o padres ausentes dadas las condiciones económicas y de movilidad que han debido enfrentar. Por otra parte, las cartillas aplicadas en Bogotá, Cundinamarca corresponden a 2 niñas de 8 y 10 años de edad, que cursan segundo y tercer grado, cuya familia está formada por una figura materna y una figura paterna presentes y con un grado económico medio-alto.

La aplicación de la cartilla se dio según lo planeado y descrito en el procedimiento del método. Los hallazgos frente a los objetivos del trabajo fueron sistematizados según las categorías de análisis seleccionadas (ver tabla 2).

Tras la aplicación de la cartilla, y de acuerdo con el plan de análisis, los resultados se presentan a continuación:

A partir de la primera categoría de análisis “*Definición de la emoción*” fue posible observar que, en general, las niñas y niños comprenden el significado de cada emoción. Es preciso resaltar que suelen explicar la emoción desde la ejemplificación de lo que sienten cuando

la reconocen y refieren su significado a las situaciones que generan la emoción. En palabras de las niñas:

- Sujeto 2: La tristeza es cuando me pegan y yo me pongo a llorar. La ira es cuando alguien te pega.
- Sujeto 3: La tristeza es cuando una persona le dice algo que la hace estar triste. La ira es cuando lo hacen enfadar y uno quiere explotar.
- Sujeto 4: La tristeza es cuando me siento mal, muy triste. La ira es cuando me fastidia mi hermano Juan.
- Sujeto 10: La tristeza es estar sola. La ira es la rabia.

A través de sus respuestas podemos identificar que, en efecto, hay una comprensión de lo que significa sentir tristeza, ira o temor, sin embargo, hay niñas y niños que tienen una capacidad de comprender la emoción desde un lugar más complejo y profundo, pues además de reconocer la situación que genera la emoción, reconocen dónde se siente y lo que se requiere para dejarla ser o atenderla:

- Sujeto 1: La tristeza es cuando queremos que nos dejen solos porque estamos heridos de sentimientos. La ira es cuando sentimos rabia por personas o a veces por nosotros mismos.
- Sujeto 5: La tristeza es cuando estamos o nos sentimos solos y sentimos que no podemos confiar en nadie excepto algunas personas que no están como: la mamá, papá, abuela, abuelo, etc. La ira es cuando uno siente rabia por algo o alguien, por ejemplo, cuando lo acusan de algo.
- Sujeto 6: La tristeza es algo muy triste cuando nos separan de nuestros padres porque ellos son muy importantes para nosotros en nuestras vidas. La ira es cuando estás enojada porque estás sola.

- Sujeto 7: La tristeza es azul porque pasa algo triste y hay personas que te pueden consolar. La ira es cuando te sientes muy enfadado, algunas veces quieres estar solo, pero al igual que la tristeza puedes respirar y relajarte cada vez.

- Sujeto 8: La tristeza es cuando quieres estar sola, cuando necesitas apoyo de alguien, cuando no quieres que te molesten. La ira es la injusticia, la violencia, es un volcán.

- Sujeto 9: La tristeza es cuando alguien está triste y quiere que lo dejen solo porque está herido del corazón. La ira es cuando estás furioso porque te pasa algo y estás molesto.

Frente al temor, sucede algo particular, la totalidad de niñas y niños lo define por su sinónimo, y aunque expresan su significado con palabras que son similares al temor, incluyen en la definición a qué le tienen temor:

- Sujeto 1: El temor es cuando tenemos miedo de algo.
- Sujeto 2: El temor es que no me gusta que me asusten.
- Sujeto 3: No responde la pregunta.
- Sujeto 4: El temor es a quedarme sola.
- Sujeto 5: El temor es cuando se siente solo, excluido o asustado.
- Sujeto 6: Para mí el temor es tener miedo.
- Sujeto 7: El temor es cuando sientes miedo de algo.
- Sujeto 8: El temor es cuando tienes miedo de que te pase algo malo, que me hagan daño o que pierda a alguien importante.
- Sujeto 9: El temor es cuando te da miedo.
- Sujeto 10: El temor es que le tengo miedo a la oscuridad.

Frente a ello, son múltiples las comprensiones en esta categoría de análisis: En primer lugar, la edad es un factor que hace evidente la capacidad de comprensión y reflexión que tiene cada niña o niño: entre menor sea su edad, mayor simplicidad hay en su respuesta, y entre mayor

sea su edad, mayor posibilidad de cohesión y coherencia en la profundidad de su respuesta, pues incluso hay asociaciones entre emoción y un color que pueda representarla.

En segundo lugar, hay niñas y niños que desde los significados incluyen en su respuesta las herramientas de contención con las que cuentan para gestionar la emoción. En la tristeza, sobre todo, es evidente que existe una capacidad de reconocer lo que pueden hacer al sentirla, mientras que frente a la ira y el temor no.

Desde la categoría “*Identificación de la emoción*” reconocemos que los trazos realizados sobre las siluetas infantiles nos indican que existe una asociación entre la emoción y el lugar en el que, además de sentirse, el cuerpo genera alguna reacción:

- Sujeto 1: Siente la tristeza en los ojos y el temor en el pecho.
- Sujeto 3: Siente ira en la cabeza.
- Sujeto 7: Siente tristeza con lágrimas en los ojos e ira con los cachetes colorados.
- Sujeto 8: Siente tristeza en los ojos, ira en la cabeza y los cachetes y temor en las manos y piernas.
- Sujeto 10: Siente ira en la cabeza.

Resulta particular que la parte del cuerpo sobre la que mayor cantidad de trazos hay es el corazón, así que esta asociación entre la emoción y el cuerpo trasciende del lugar específico donde se hace evidente la emoción (lágrimas, sudor, temblor, calor), sino que hace evidente que las emociones, de no ser gestionadas ni reguladas, pueden generar dolor intenso en el corazón.

- Sujeto 1: Siente ira en el corazón.
- Sujeto 2: Siente tristeza, ira y temor en el corazón.
- Sujeto 3: Siente ira en el corazón.
- Sujeto 4: Siente tristeza, ira y temor en el corazón.
- Sujeto 5: Siente tristeza, ira y temor en el corazón.

- Sujeto 6: Siente tristeza, ira y temor en el corazón.
- Sujeto 7: Siente temor en el corazón.
- Sujeto 8: Siente tristeza y temor en el corazón.
- Sujeto 9: Siente tristeza, ira y temor en el corazón.
- Sujeto 10: Siente tristeza, ira y temor en el corazón.

Por otra parte, durante el análisis notamos que la mayoría de las niñas y los niños no hicieron uso de la silueta infantil en su parte trasera, sin embargo, sólo algunas deciden referir la emoción con la parte posterior del cuerpo:

- Sujeto 3: Siente tristeza e ira en la parte trasera de su hombro izquierdo.
- Sujeto 5: Siente ira y temor en la parte trasera de su hombro izquierdo.
- Sujeto 10: Siente tristeza en la parte trasera de su hombro izquierdo, ira en su espalda y la parte posterior de su cabeza, y temor en la parte trasera de su hombro derecho.

Adicionalmente, reconocemos que existe una búsqueda hacia la identidad, pues las niñas y niños se encuentran en una etapa fundamental del desarrollo y su autoconcepto hace parte de ella. Son varias las siluetas que son intervenidas por parte de las niñas y niños para que aquellas figuras se parezcan a ellas y ellos, o a quienes ellas y ellos desean ser:

- Sujeto 5 dibuja cabello y ropa sobre la silueta de ira, y posteriormente dibuja el traje y pelo de Gokú (personaje anime) en la silueta de temor.
- Sujeto 7 dibuja cabello sobre sus siluetas de ira y temor, y colorea con color similar al de su piel el rostro de la silueta correspondiente a tristeza e ira.
- Sujeto 8 dibuja cabello sobre la silueta de tristeza, ira y temor.

A partir del análisis a las siluetas reconocemos que las niñas y niños identifican que las emociones no están separadas de su cuerpo, presentan alta conciencia al asumir la coherencia que existe entre su dimensión afectiva/emocional y su dimensión corporal, y aunque quizás no

tengan claro el proceso a través del cual se da esa coexistencia entre emoción y cuerpo, proyectan en sus siluetas que son codependientes.

Frente a la tercera categoría de análisis “*Causas de la emoción*” notamos que si bien las niñas y niños logran encontrar una respuesta al “¿Cómo se siente?” de cada emoción, el vocabulario permanece en distinguirlas según “bonito” o “feo”, “bueno” o “malo”:

- Sujeto 1: La ira se siente muy feo porque las personas hacen algo, la ira se siente feo porque a veces nos hacen actuar muy feo, y el temor se siente feo.
- Sujeto 2: La tristeza se siente feo, y el temor se siente muy feo y tenebroso.
- Sujeto 3: La ira se siente feo, no sé si para otros significa feo o mal.
- Sujeto 4: La ira se siente mal porque me siento mal, y el temor se siente con mucho miedo.
- Sujeto 6: El temor se siente muy feo.
- Sujeto 9: La tristeza se siente mal y molesta porque estás furioso. El temor se siente mal y feo.
- Sujeto 10: La tristeza se siente horrible.

Adicionalmente, hay niñas y niños quienes con mayor facilidad responden a la pregunta e identifican la causa de sus sentimientos de tristeza, ira y temor:

- Sujeto 1: Tengo ira cuando no me ponen atención, y yo le temo a las alturas.
- Sujeto 3: Siento tristeza cuando pelean, así sea con mis familiares o mis amigos o mis padres.
- Sujeto 4: Siento tristeza cuando me dicen que yo no sirvo para nada.
- Sujeto 5: La ira se siente cuando me regañan y me genera temor que no me incluyan en grupos.

- Sujeto 6: Cuando sientes tristeza es cuando no comparten contigo, cuando tienes ira te sientes sola, me enoja cuando no me prestan atención, y la oscuridad es la que me genera temor.

- Sujeto 7: Siento tristeza cuando me caigo cuando alguien se muere, o cuando lo regañan a uno. Me da rabia que diga que no me molesten y me sigan molestando, o que me hagan algo que no me guste, el temor se siente que te quieres distanciar de eso que te da miedo

- Sujeto 8: Me da tristeza que me pegue, que pierda a alguien importante, o perder algo. Siento ira cuando me molestan, me pegan, hacen algo injusto, que piensen mal de mi o que me excluyan. Le tengo temor a los murciélagos, las polillas, la oscuridad y cuando estoy sin compañía.

- Sujeto 9: Siento tristeza cuando no me dejan participar en algo que yo puedo dar mi potencial. Siento ira cuando no me escuchan y no me hacen caso. Me da miedo la oscuridad.

- Sujeto 10: Siento tristeza cuando me dejan sola. Siento ira cuando se alejan de mí y me quedo sola. El temor lo siento cuando alguien cuenta cosas de miedo y le tengo miedo a la oscuridad.

Hay algunas niñas y niños que, además de responder cómo se siente cada emoción, agregan en su respuesta la sensación corporal que se manifiesta al sentir cada emoción:

- Sujeto 4: La tristeza se siente mal porque me da ganas de llorar.

- Sujeto 5: La tristeza se siente feo porque a veces se siente un nudo en la garganta y quieres llorar, pero no puedes porque a veces piensas que te juzgarán.

- Sujeto 8: Con tristeza se siente que el corazón te palpita muy rápido, sientes que te hace llorar. La ira se siente como un remolino que va a explotar y que le quieres pegar a alguien. El temor se siente como escalofríos, dolor, sientes que se te va a salir el corazón.

- Sujeto 10: La ira se siente como si fuera a llorar de golpe.

Por otra parte, hay algunas respuestas que demuestran que algunas niñas encuentran relación entre dos emociones, que ante una situación se pueden sentir dos o más emociones o que en sus respuestas empatizan con lo que sienten las demás personas:

- Sujeto 2: La ira se siente muy triste
- Sujeto 5: La tristeza es muy fea, nadie quiere pasar por eso. Da tristeza que a veces no dejan si a veces no dejan jugar a niños y para mí eso se siente feo.
- Sujeto 7: Con la tristeza uno siente que quiere abrazar a alguien o quiere estar sola en un rincón.
- Sujeto 8: Con tristeza sientes rabia, con temor sientes tristeza.
- Sujeto 9: La tristeza se siente feo porque la otra persona quiere que estés feliz y no puedes.

Este análisis brinda una perspectiva más completa y compleja de la cartilla, pues es evidente que las niñas y niños tienen capacidad de reconocer sus emociones, identificar aquello que las genera e incluso asociarlas a sensaciones corporales específicas, esto quiere decir que ellas y ellos tienen capacidad de reconocer el origen de aquello que sienten, capacidad que es fundamental para trabajar sobre las herramientas de regulación.

Por último, en el análisis de la categoría “*Regulación de la emoción*” identificamos que luego de realizar la metodología las niñas y niños encuentran con mayor o menor facilidad herramientas para regular cada emoción. El caso de la tristeza es particular, pues, aunque creímos ser claras al hacer la “Receta de la felicidad” para que pudieran identificar anclas emocionales al momento de sentir tristeza, la mayoría de niñas y niños comprendieron que se trataba de una receta culinaria, así que dibujaron platos que disfrutaban comer:

- Sujeto 2: Me hace feliz comer un pollo y una papa.
- Sujeto 4: Los dulces y chocolates.

- Sujeto 10: Sopa, pollo y carne de res.

Sin embargo, hubo niñas y niños que lograron comprender con mayor claridad la pregunta:

- Sujeto 1: Jugar y leer.
- Sujeto 3: Me hacen feliz los conejos.
- Sujeto 5: Dulces, jugar, frutas y leer.
- Sujeto 6: Estar con mis padres, reunirnos y estar protegidos, y estar reunida con Dios.
- Sujeto 7: Cariño, familia, jugar con mi hermana, animales, la playa y la piscina, juegos de mesa.

• Sujeto 8: Abrazar a alguien importante, comunicar lo que sientes, respirar profundo y reflexionar.

- Sujeto 9: Mi receta feliz es estar con mi familia, comer juntos y pasar un rato chévere.

Con respecto a las herramientas para la ira y el temor, las comprensiones frente a las reflexiones hechas fueron comprendidas al pie de la letra. La técnica de la tortuga expuesta en la metodología de temor permitió concluir a los sujetos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9 y 10 que lo que pueden hacer ante la ira para evitar que su volcán explote es:

1. Parar: detenerse antes de explotar
2. Respirar: antes de actuar tomarse un tiempo para inhalar y exhalar
3. Busco el problema y actúo: revisar lo que sucede y hallarle alguna solución

Por otra parte, al ver el cortometraje de Piper y tras conversar sobre el mismo, los sujetos 1, 3, 4, 5, 6 y 9 concluyeron que los pasos que pueden seguir al sentir temor son:

1. Alejarse: Tomar distancia de lo que genera temor.
2. Reconocer: Aceptar que la emoción está presente.
3. Decidir enfrentarla: Hacer algo al respecto frente al temor.

4. Hay que reconocer que se puede vivir diferente sin el temor.

Adicionalmente, hubo niñas y niños que, en sus cartillas, además de comprender los pasos de regulación frente a la ira o el temor, agregaron más herramientas para atender y gestionar dichas emociones:

- Sujeto 6: Dibuja a Piper saliendo del agua, y al explicar su dibujo comenta que está saliendo del agua para buscar a su mamá para que lo acompañe.
- Sujeto 7: Escuchar una canción de relajación, hacerse en un rincón para respirar y organizar tus ideas antes de actuar, hablar con alguna persona que pueda ayudar a calmarte, oler diferentes cosas que te gusten.
- Sujeto 8: Respirar profundo, pensar lo que voy a hacer, detenerme a reflexionar lo que pasó y dialogar, ayudar a los demás y ellos te ayudarán.

Esta categoría de análisis nos indica que existen vacíos en las herramientas de regulación emocional, y a la vez nos demuestra que una buena guía y un acompañamiento paciente y claro le permiten a la niña o el niño aprender, reconocer y practicar herramientas para regular su tristeza, ira y temor.

Luego del análisis hecho a partir de los resultados obtenidos, creamos una cartilla para madres, padres y cuidadoras. Su propósito, además de hacer una devolución frente al trabajo realizado con sus hijas e hijos, es acompañarlas y acompañarlos con herramientas para seguir trabajando en casa aquello que necesita ser fortalecido. La cartilla “Reconozco tus emociones: Guía para acompañar a tus hijas e hijos a regular su tristeza, ira y temor” está dividida en dos secciones. La primera parte recopila fragmentos del análisis realizado a partir de los resultados; Y la segunda parte brinda algunas herramientas que además de acompañarle en su rol maternal, paternal o de cuidadora, le permiten acompañar y guiar la regulación emocional en sus hijas, hijos o más niñas y niños con quienes tenga posibilidad de conversar.

Discusión

Con relación al análisis hecho frente a la aplicación de la cartilla, resulta pertinente recordar que nuestra apuesta estuvo en revisar de qué manera las niñas y niños identifican y regulan sus emociones de tristeza, ira y temor. En cuanto a esto, son varios los matices que se agregan al desarrollo de este trabajo: En primer lugar, la cartilla deja en evidencia los efectos positivos de su aplicación, pues las niñas y niños demostraron que, de manera general, reconocen las emociones sobre las que trabajamos y que reconocían al menos una herramienta que les ha funcionado para atender dicha emoción. En segundo lugar, el momento de la aplicación permitió brindar un acompañamiento que le enseñó a la niña o el niño herramientas novedosas y adicionales para regular y complementar el área de su cartilla que recogía lo trabajado según cada emoción.

Por otra parte, los resultados ponen en evidencia que, aunque para algunas niñas y niños pueden ser claras las herramientas de regulación emocional, no es así para todas y todos, de modo que es necesario que desde el rol de acompañamiento adaptemos el vocabulario a lo que ellas y ellos puedan comprender, pues claro está que cada quien interpreta desde su subjetividad cada herramienta.

Desde una mirada crítica y reflexiva, consideramos que el sentido con el que inició este trabajo se cumplió, pues además de visibilizar los orígenes de cada emoción y validar las formas que cada quien tiene para expresarlas, las niñas y niños lograron reconocer las herramientas que existen para tramitarlas, confirmando que aquello que orientaba este trabajo fue validado.

Por otra parte, conviene subrayar aquellos aspectos que requieren ser revisados y mejorados. Consideramos pertinente reconocer que la cartilla contiene temáticas densas para niñas y niños de 6 y 7 años, creemos que la edad oportuna para introducir y abordar esta temática

corresponde a los 8 años en adelante. Las niñas y niños menores a 7 años aún no tienen claros los significados del mundo emocional, y, además, no todas ni todos tienen capacidad de lectura o escritura así que la cartilla no es la estrategia más conveniente, pues preferirían dibujar o simplemente colorear. Según la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget (1982 citado en Linares, 2007), a que la niña o el niño se encuentra en el estadio preoperacional desde los 2 a los 7 años:

El niño demuestra una mayor habilidad para emplear símbolos -gestos, palabras, números e imágenes- con los cuales representar las cosas reales del entorno [...] expresar sus ideas por medio de dibujos [...] Piaget designó este periodo con el nombre de etapa preoperacional porque los preescolares carecen de la capacidad de efectuar algunas de las operaciones lógicas que observó en niños de mayor edad. (p. 9).

Quienes desarrollaron la cartilla se encuentran en la etapa de “Las operaciones concretas” en donde “El niño empieza a utilizar las operaciones mentales y la lógica para reflexionar sobre los hechos y los objetos de su ambiente” (Linares, p. 12), por lo que les resultaba más sencillo pensar en situaciones de su cotidianidad y plasmarlas de manera escrita o dibujada en su cartilla. Sin embargo, consideramos es algo que debe leerse según las subjetividades, pues la teoría se encuentra generalizada y puede dejar de lado algunos aspectos importantes del contexto de la niña o el niño. En algunas cartillas a las niñas y niños se les dificultó la comprensión de la metáfora correspondiente a la “Receta de la felicidad” ya que en su ciclo vital suelen entender las instrucciones de la manera más literal. Del mismo modo, es evidente que en estas edades suelen realizarse explicaciones de conceptos por medio de ejemplos, ya que, según la teoría de Piaget (1982 citado en Linares, 2007), están en la etapa en donde relacionan las cosas con lo que pasa a su alrededor y su ambiente para comprender mejor.

Teniendo en cuenta esto, “Resulta pertinente tener en cuenta la importancia del estudio de la capacidad que tienen las niñas y los niños para discriminar las emociones, pues deriva de su

implicación en la regulación emocional, este proceso se construye a partir de un control cognitivo básico y requiere de una adecuada capacidad para discriminar las emociones” (Tottenham et al., 2011). En coherencia con ello, la cartilla pretendió analizar de qué manera la niña o el niño identificaba la emoción y la discrimina de las demás, permitiéndose reconocerla y comprenderla desde su desarrollo cognitivo.

Por otra parte, es pertinente reconocer los hallazgos de Sprung et al. (2015) los cuales sugieren que la intervención es más eficaz en grupos y en pocas sesiones de corta duración. En nuestro caso, acertamos al hacer la aplicación de la cartilla en pocas sesiones, pues las niñas y los niños lograron mantener la atención y concentración la mayoría del tiempo. Sin embargo, respecto a la eficacia en grupos, consideramos que la muestra para la aplicación pudo ser grande, generando que el compartir las respuestas en voz alta influyera en las ideas que cada niña o niño pudo expresar en su cartilla.

Conviene resaltar que las niñas y los niños en edad preescolar se vinculan a situaciones cada vez más diversas, las cuales generan distintas emociones (Henaio-López y García-Vesga, 2009), y que por esto es acertado que desde una edad temprana cuenten con herramientas para regular aquellas emociones que van surgiendo en su etapa escolar. Salovey et al. (1995) resalta que en el contexto escolar los alumnos se enfrentan diariamente a situaciones en las que tienen que recurrir al uso de las habilidades emocionales para adaptarse de forma adecuada a la escuela. Con relación a ello, encontramos que la mayoría de los ejemplos expuestos por las niñas y niños estuvieron relacionados a sus contextos más inmediatos: colegio y casa, compartiendo de sus relaciones entre pares como con sus cuidadoras o profesoras.

Adicionalmente, los resultados muestran que, aunque para algunas niñas y niños pueden ser claras las herramientas de regulación emocional, no es así para todas y todos. Por esto, es necesario que desde el rol de acompañamiento adaptemos el vocabulario a lo que ellas y ellos

puedan comprender, pues claro está que cada quien interpreta desde su subjetividad cada herramienta. Del mismo modo, se percibe en los resultados como en la mayoría de la caja de herramientas propuesta por ellas y ellos estaba la búsqueda de apoyo por parte de alguna cuidadora para poder regular la emoción, ya que “En edades tempranas –etapa infantil y ciclo inicial– es de suma importancia la figura del adulto como mediador en la regulación emocional” (Carpena, 2001; Luca de Tena et al., 2001). Además, se considera que a partir de los 10 años pueden utilizar estrategias de regulación sin ayuda del adulto (Soldevila et al., 2007).

Por esto, consideramos necesario que exista un acompañamiento a las niñas y niños por parte de sus cuidadoras en sus hogares y los contextos más inmediatos que habite, pues es necesario seguir abordando esta temática para comprender la importancia de la emocionalidad y su regulación. Además, es importante que las cuidadoras tengan posibilidad de escuchar a las niñas y niños para tener en cuenta lo que expresan, pues frente a la etapa de desarrollo en la que se encuentran sus necesidades y herramientas varían según el contexto. Esto, con el fin de brindar herramientas también a las cuidadoras, pues “Es importante tener en cuenta que uno de los factores extrínsecos más importantes, para la regulación emocional, es el ambiente en casa, este se puede describir como la variedad de actividades diarias e interacciones sociales, la provisión de material apropiado para jugar, las prácticas parentales y el clima emocional familiar. (Clark et al, 2008).

Conclusiones

Evaluación sobre los objetivos

Teniendo presente que el objetivo de esta investigación es: *Diseñar y pilotear un programa de intervención infantil, a través de estrategias que fomenten la regulación emocional de tristeza, ira y temor en niñas y niños, para aportar en insumos que mejoren, desde una perspectiva contextual, la comprensión teórica de las herramientas para sus vidas.*

Podría concluirse que la cartilla fue la estrategia metodológica transversal del trabajo realizado, en donde se buscó abordar temáticas complejas de una manera divertida y pedagógica para que las niñas y los niños comunicaran de qué manera reconocen sus emociones. Es importante destacar que todo el tiempo se mantuvo un rol de acompañamiento, en donde se retroalimentaban aquellos conocimientos previos como aquello sobre lo que ellas y ellos quisieron conversar.

Respecto a los resultados, se podría decir que se cumplió el objetivo de manera acertada, ya que se brindaron herramientas adicionales a las que las niñas y los niños ya conocían. Además, facilitar cada encuentro permitió brindarles nuevas herramientas que les permitió, a las niñas y niños, saber qué hacer la próxima vez que el sentimiento de tristeza, ira o temor se sienta desbordante. Asimismo, aquellas herramientas permitieron ahondar en los significados de cada emoción, aumentando su definición y brindando una nueva perspectiva: no existen emociones malas o buenas, sino que cada una tiene una funcionalidad específica para el ser humano. Esto se percibe en los resultados donde plasman los aprendizajes que identificaron con cada emoción.

El horizonte es amplio, la apuesta estaba en proponer algo que permita tomar acción ante aquellos vacíos que son evidentes y que analizamos en la literatura, que, a fin de cuentas, se cumplieron. Enseñarles a las niñas y niños distintas formas funcionales para identificar sus sentires, qué hacer frente ellos y reconocer cómo lo experimentan sus pares fue algo logrado con este trabajo.

Recomendaciones

Para concluir el trabajo realizado, consideramos pertinente recomendar a madres, padres y cuidadoras la importancia de su rol de acompañantes. El desarrollo de la cartilla permitió compartir con las niñas y los niños diversas formas de afrontamiento para atender su tristeza, ira

y temor, y la “Caja de herramientas” se nutrió de ellas para poner en el panorama de las niñas y niños lo que pueden hacer frente a ellas. Sin embargo, dado el momento de vida en el que se encuentran, es necesario que haya continuidad en el proceso de aprendizaje y exista una constante retroalimentación para ellas y ellos, de este modo consideramos fundamental que las figuras maternas, paternas o de cuidado tengan un rol activo en el desarrollo emocional de sus hijas e hijos, pues es pertinente para su presente y su futuro, su dimensión afectiva como su dimensión social. Frente a esta recomendación, buscamos acompañarla con cartilla que se les entregó a madres, padres y cuidadoras con la información recogida a partir del análisis hecho con los resultados.

Por último, una de las necesidades identificadas es fortalecer desde casa lo construido en los encuentros; Esto resulta importante para cumplir el fin del segundo objetivo en donde se busca que las niñas y los niños puedan poner en práctica lo aprendido sus contextos más cercanos y que lo generado en los encuentros no quede plasmado en la cartilla.

Limitaciones

Durante la aplicación de la cartilla observamos varias situaciones que consideramos pudieron influir en el momento y la forma de responder a las preguntas que la misma planteaba.

En primer lugar, el rango de edad fue muy amplio y como evidencia de ello hubo niñas y niños que, por su etapa del ciclo vital, respondieron de formas diferentes a la esperada ante la cartilla. Las niñas y niños de 6 a 7 años no sabían escribir, o no querían hacerlo, pues les resultaba más interesante conversar sobre ello en vez de redactar una respuesta. Como consecuencia de ello, las niñas y niños y niñas de 6 a 7 años distrajeron a las niñas y niños de 8 a 10 años en el momento de desarrollar la cartilla.

Adicionalmente, encontramos que, al aplicar la cartilla de manera conjunta con las niñas y niños, hubo momentos en los que al compartir en voz alta lo que cada una/uno sentía y pensaba, influía de alguna manera en la autenticidad con que pudieran surgir otras respuestas.

Por otro lado, reconocemos que abordar el mundo emocional en la infancia es complejo, profundo y diverso, y frente a ello, es importante que desde el rol que ocupemos seamos lo más claras posibles: formas de dar una instrucción, tener en cuenta diferentes factores contextuales, su edad y etapa del desarrollo en el que se encuentran. Es importante reconocer que cada niña o niño aprende y entiende de manera distinta, y a veces es necesario adaptar las herramientas a las subjetividades de cada realidad humana.

Referencias

Aguilera, L. (2018). *Qué es la técnica de la tortuga cómo aplicarla correctamente.*

<https://www.psycoayudainfantil.com/tecnica-de-la-tortuga/>

Aldrete-Cortez, V., Carrillo-Mora, P., Mansilla-Olivares, A., Schnaas, L., Ancona, F. (2014). De la regulación emocional y cognitiva a la autorregulación en el primer año de vida *Anuario de Psicología*, 44(2), 199-212.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97036175002>

Ambrona, T., López-Pérez, B. y Márquez-González, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23 (1), 39-49. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230790005.pdf>

Andrés, M., Stelzer, F., Vernucci, S., Canet Juric, L., Galli, J., y Navarro, J. (2017). Regulación emocional y habilidades académicas: relación en niños de 9 a 11 años de edad. *Suma Psicológica*, 24, (2), 79-86. <https://www.redalyc.org/pdf/1342/134253117001.pdf>

Ato, E., Gonzalez, C. y Carranza, J. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de Psicología*, 20, (1), 69-79.

https://www.um.es/analesps/v20/v20_1/07-20_1.pdf

Báguena, M.J. y Chisbert, M.J. (1998). El género como modulador de la evolución psicológica de los miedos. *Análisis y Modificación de Conducta*, 24,(95),329-451.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2891156>

- Batty, M. & Taylor, M. J. (2006). The development of emotional face processing during childhood. *Developmental Science*, 9(2), 207-220. DOI: 10.1111/j.1467-7687.2006.00480.x
- Berger, A., Kofman, O., Livneh, U. y Henik, A. (2007). Perspectivas multidisciplinares sobre la atención y el desarrollo de la autorregulación. *Progreso en Neurobiología*, 82 , 256-286. <http://www.bgu.ac.il/~henik/research.htm>
- Berger, C., Milicic, N. y Alcalay, L. (2014). Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 169–177. [http://dx.doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70020-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70020-2)
- Berti, AE, Garattoni, C. y Venturini, B. (2000). La comprensión de la tristeza, la culpa y la vergüenza en niños de 5, 7 y 9 años. *Monografías de psicología genética, social y general*, 126 (3), 293–318. <https://psycnet.apa.org/record/2000-00495-002>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis, S.A.
- Bridges, L.J., Grolnick, W.S. & Connell, J.P. (1997). Infant Emotion Regulation with Mothers and Fathers. *Infant Behavior and Development*, 20, 47-57. [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(97\)90060-6](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(97)90060-6)
- Brown, J.R y Dunn, J. (1996) Continuities in emotion understanding from three to six years. *Child development*, 67, 789-802. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/8706526/>
- Bussey, K. (1992). Children's lying and truthfulness: Implications for children's testimony. In S. J. Ceci, M. D. Leichtman & M. E. d. Putnick (Eds.), *Cognitive and social factors in early deception* (pp. 89-109). Lawrence Erlbaum.
- Butler, E. A., & Randall, A. K. (2013). Emotional coregulation in close relationships. *Emotion Review*, 5, 202-210. DOI: 10.1177/1754073912451630.

- Calkins, S. & Johnson, M. (1998). Toddler regulation of distress to frustrating events: temperamental and maternal correlates. *Infant behaviour and development*, 21, 379-395.
[https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(98\)90015-7](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(98)90015-7)
- Camras, L. A. (1994). Two aspects of emotional development: expressions and elicitation. In P. Eckman y R.J Davidson (Eds), *The nature of emotion*. Oxford University Press
- Campos, J. J., Frankel, C. B., & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child development*, 75(2), 377-394. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1467-8624.2004.00681.x>
- Campos, J. J., Walle, E., Dahl, A., & Main, A. (2011). Reconceptualizing emotion regulation. *Emotion Review*, 3, 26-35. DOI: 10.1177/1754073910380975.
- Carpena, A. (2001). *Educació socioemocional a Primària*. Universitat de Vic: Eumo.
- Caycedo, Cl., Gutiérrez, Cl., Ascencio, V., y Delgado, Á., (2005). Regulación emocional y entrenamiento en solución de problemas sociales como herramienta de prevención para niños de 5 a 6 años. *Suma Psicológica*, 12(2), 157-173.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134219278002>
- Clark, C.A., Woodward, L.J., Horwood, L. J., & Moor, S. (2008). Development of emotional and behavioral regulation in children born extremely preterm and very preterm: Biological and social influences. *Child Development*, 79 (5), 1444-1462.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01198.x>
- Corll, S. (2002). *Early Social-Emotional Competence: Preschool and Kindergarten Predictors* [Tesis de doctorado, George Mason University].
http://mars.gmu.edu/bitstream/handle/1920/8060/Thayer_gmu_0883E_10166.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Cuervo, A. e Izzedin, R. (2007). Tristeza, Depresión y Estrategias de Autorregulación en Niños *Tesis Psicológica*, 2, 35-47. <https://www.redalyc.org/pdf/1390/139012670004.pdf>
- Charland, L. C. (2011). Moral undertow and the passions: Two challenges for contemporary emotion regulation. *Emotion Review*, 3, 83-91. DOI: 10.1177/1754073910380967
- Davis, E. L. & Levine, L. J. (2013). Emotion regulation strategies that promote learning: Reappraisal enhances children's memory for educational information. *Child Development*, 84(1), 361-374. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01836.x>
- Delaney, K (2006). Following the affect: learning to observe emocional regulation. *Journal of child and adolescent psychiatry nursing*, 19(4), 175-181. doi: 10.1111/j.1744-6171.2006.00069.x.
- Díaz, M., Ruíz, M.A., y Villalobos, A. (2017). *Manual de Técnicas y Terapias Cognitivo Conductuales*. Descleé – UNED. <file:///C:/Users/Downloads/9788433029508.pdf>
- Diener, E., Larsen, J. & Lucas, R. (2003). Measuring positive emotions. En S. J. Lopez y C. R. Snyder (Eds.): *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 201-218). American Psychological Association
- Eisenberg, N.; Fabes, R.; Shepard, S.; Murphy, B.; Guthrie, I.; Jones, S.; Friedman, J.; Poulin, R. & Maszk, P. (1997). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality. *Child Development* 68(4), 642-664. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9306644/>
- Eisenberg, N., Fabes, RA, Guthrie, IK y Reiser, M. (2000). Emocionalidad disposicional y regulación: su papel en la predicción de la calidad del funcionamiento social. *Revista de Personalidad y Psicología Social*, 78, 136-157. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.78.1.136>
- Eisenberg, N. & Spinrad, T. (2004). Emotion-related regulation: sharpening the definition.

- Child Development*, 75, 334-339. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x.
- Ekman, P. (2003). *Emotions Revealed Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life*. . Times Books/Henry Holt and Co. <https://www.cambridge.org/core/journals/development-and-psychopathology/article/emotion-regulation-as-a-transdiagnostic-factor-in-the-development-of-internalizing-and-externalizing-psychopathology-current-and-future-directions/5EB312C59E9B5FE6517689DD4D024013>
- Flom, R. y Bahrick, LE (2007). El desarrollo de la discriminación infantil del afecto en la estimulación multimodal y unimodal: el papel de la redundancia intersensorial. *Psicología del desarrollo*, 43 (1), 238–252. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.1.238>
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera-Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>
- Fredrickson, B. L. (2002). How does religion benefit health and well-being? Are positive emotions active ingredients? *Psychological Inquiry*, 13(3), 209-231. https://www.researchgate.net/publication/271706616_How_Does_Religion_Benefit_Health_and_Well-Being_Are_Positive_Emotions_Active_Ingredients
- Fredrickson, B.L. & Levenson, R.W. (1998). Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions. *Cognition and Emotion*, 12 (2), 191-220. doi: 10.1080/026999398379718
- Frijda, N. H., Manstead, A. S. R. & Bem, S. (2000). *Emotions and beliefs. How feelings influence thoughts*: Cambridge University Press.

- Garnefski, N., Rieffe, C., Jellesma, F. Terwogt, M. M., & Kraaij, V. (2007). Cognitive emotion regulation strategies and emotional problems in 9-11 years old children. The development of an instrument. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 6(1), 1-9. doi: 10.1007/s00787-006-0562-3.
- Gil, M. (2016). La complejidad de la experiencia emocional humana: emoción animal, biología y cultura en la teoría de las emociones de Martha Nussbaum. *DILEMATA* 8 (21), 207-225. file:///C:/Users/Amalitas/Downloads/Dialnet-LaComplejidadDeLaExperienciaEmocionalHumana-5506551%20(1).pdf
- Gnepp, J. & Chilamkurti, C. (1988). Children's use of personality attributions to predict other people's emotional and behavioral reactions. *Child Development*, 59(3), 743-754. <https://doi.org/10.2307/1130573>
- Gómez, O. y Calleja, N. (2016). *Regulación Emocional: definición, red nomológica y medición*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexinvpsi/mip-2016/mip161g.pdf>
- Gordillo, F., Mestas, L., Salvador, J., Pérez, MA., Arana, JM., y López, RM. (2015) Diferencias en el Reconocimiento de las Emociones en Niños de 6 A 11 Años Acta de Investigación Psicológica - *Psychological Research Records*, 5(1), 1846-1859. <https://www.redalyc.org/pdf/3589/358941542004.pdf>
- Gross, J. (2001). Regulación de las emociones en la edad adulta: el tiempo lo es todo. *Direcciones actuales en ciencia psicológica*, 10(6), 214–219. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00152>
- Gross, J. J. & Levenson, R. W. (1997). Hiding feelings: the acute effects of inhibiting negative and positive emotion. *Journal of Abnormal Psychology*, 106, 95-103. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.106.1.95>

- Guzmán, M., Trabucco, C., Urzúa, A., Garrido, L., y Leiva, J. (2014) Validez y Confiabilidad de la versión adaptada al español del Cuestionario de Dificultades de Regulación Emocional (DERS-E) en la población chilena. *Terapia Psicológica*, 32(1): 19 – 29.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082014000100002>
- Harris, P. L., Olthof, T., & Meerum Terwogt, M. (1981). Children's knowledge of emotion. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 22, 247-261.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1981.tb00550.x>
- Harris, P. L., Johnson, C. N., Hutton, D., Andrews, G., & Cooke, T. (1989). Young children's theory of mind and emotion. *Cognition and Emotion*, 3 (4), 379–400.
<https://doi.org/10.1080/02699938908412713>
- Henaol-López, G. C., y García-Vesga, M. C. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2),785- 802. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77315614009>
- Heras, D., Cepa, A., y Lara, F. (2016). Desarrollo emocional en la infancia: Un estudio sobre las competencias emocionales de niñas y niños. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 67-73.
<https://www.redalyc.org/journal/3498/349851776008/html/>
- Herba, C. & Phillips, M. (2004). Annotation: Development of facial expression recognition from childhood to adolescence: Behavioural and neurological perspectives. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(7), 1185-1198. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00316.x.
- Hervás, G. y Moral, G. (2017). Regulación emocional aplicada al campo clínico. *FOCAD*, 1, 1-40. <https://www.ucm.es/data/cont/docs/1368-2018-05-11-FOCAD%20FINAL%20COMPLETO.pdf>
- Hess, U. & Thibault, P. (2009). Darwin and Emotion Expression. *The American psychologist*.

64(2), 120-128. DOI. 10.1037/a0013386.

Howse, B. R. B., Calkins, S. D., Anastopoulos, A. D., Keane, S. P. & Shelton, T. L. (2003).

Regulatory contributors to children's kindergarten achievement. *Early Education and Development*, 14, 101–119.

http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/s_calkins_regulatory_2003.pdf

Izard, C. E. (1977). *Human emotions*. Plenum

Izard, C., Fine, S., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk.

Psychological Science, 12, 18-23. <https://www.jstor.org/stable/40063561>

Izquierdo, S. y Gómez-Acosta, A. (2013). Dependencia afectiva: abordaje desde una perspectiva contextual. *Psychol. av. discip.* 7(1), 81-91.

<http://www.scielo.org.co/pdf/psych/v7n1/v7n1a08.pdf>

Kopp, CB (1982). Antecedentes de la autorregulación: una perspectiva de desarrollo. *Psicología del desarrollo*, 18 (2), 199–214. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.2.199>

Levav, M. (2005). Neuropsicología de la emoción. Particularidades en la infancia. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 5, 15-24.

<https://www.formacionib.org/neuropsicologiaemocion.pdf>

Levine, L (1995). Young children's understanding of the causes of anger and sadness. *Child development*, 66 (3), 697-709. <https://doi.org/10.2307/1131944>

Linares, A.R. (2007) Desarrollo Cognitivo: Las Teorías de Piaget y de Vygotsky. En J. Tomas y J, Almenara. *Master en Paidopsiquiatría binio 07-08*. Universitat Autònoma de Barcelona. http://www.paidopsiquiatria.cat/archivos/teorias_desarrollo_cognitivo_07-09_m1.pdf, 29.

- Luca de Tena, C., Rodríguez, R. I. y Sureda, I. (2000). *Programa de habilidades sociales en la ESO*. Aljibe.
- Marion, M. (1998). Ayudando a los niños a controlar el enojo. *Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*, 2(1), 13-14.
<http://ecap.crc.illinois.edu/eeearchive/digests/marion98s.pdf>
- Mayer, J. D., Caruso, D. & Salovey, P. (1999). “Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence”. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
[https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1)
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). “What is emotional intelligence?” En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books
- Mesquita, B. (2010). Emoting: A contextualized process. En B. Mesquita, L. Feldman, & E. Smith (Eds.), *The mind in context* (pp. 83-104). Guilford Press
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Lineamientos Curriculares*. MEN.
<https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Direccion-de-Calidad/Referentes-de-Calidad/339975:Lineamientos-curriculares>
- Moliner, M. (1998). *Diccionario del uso del Español*. Gredos.
- Morris, R.J. & Kratochwill, T.R. (1983). *Treating Children's Fears and Phobias. A behavioral approach*. Pergamon Press.
- Morris, A.S., Silk, J.S., Steinberg, L., Myers, S.S., & Robinson, L.R. (2007). The role of the family context in the developmental of emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 361-388. Recuperado de: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19756175>
- Oros, L.B. (2013). Emociones positivas y niñez: ¿Qué sabemos al respecto?. *Revista de Investigación Universitaria*, 2(1), 13-21.

https://www.academia.edu/es/42787921/Emociones_positivas_y_ni%C3%B1ez_Qu%C3%A9_sabemos_al_respecto_Positive_emotions_and_childhood_What_do_we_know_about_it

Ortega- Navas, M. C. (2010). La Educación Emocional y sus implicaciones en la Salud. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica (REOP)*, 21(2), 462-470.

<https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230785025.pdf>

Pacheco- Giraldo, J. C., y Baquero, S. (2010). Disposiciones normativas para la formación emocional en la educación preescolar. *PAPELES*, 2(4), 37–54.

<https://revistas.uan.edu.co/index.php/papeles/article/view/259>

Pascalis, O., Haan, M. & Nelson, Ch.A. (2002). Is face processing species-specific during the first year of live? *Science*, 296 (5571), 1321-1323. DOI: 10.1126/ciencia.1070223

Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. En S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 259-282). Springer

Posner, MI. y Rothbart, MK (2009). Hacia una base física de atención y autorregulación. *Revisiones de física de la vida*, 6 (2), 103-120. doi: 10.1016/j.plrev.2009.02.001.

Richman, L.S., Kubzansky, L., Maselko, J., Kawachi, I., Choo, P. & Bauer, M. (2005). Positive Emotion and Health: Going Beyond the Negative. *Health Psychology*, 24 (4), 422-429. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.24.4.422>

Rydell, A.-M., Berlín, L. y Bohlin, G. (2003). Emocionalidad, regulación emocional y adaptación entre niños de 5 a 8 años. *Emoción*, 3 (1), 30–47. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.3.1.30>

Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and emotional repair: exploring emotional intelligence using the Trait

- Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (dir.). *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-151). American Psychological Association
- Sandín, B. (1997). *Ansiedad, miedos y fobias en niños y adolescentes*. Dykinson
- Sarlé, P. (2006): *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Paidós.
- Shapiro. L. E. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Vergara Editor S.A.
- Schneider, M y Robín. A (1990). “La técnica de la “tortuga”: un método para el autocontrol de la conducta impulsiva. https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2017/10/la_tecnica_de_la_tortuga-COMO-EMPLEARLA.pdf
- Sprung. M., Münch, HM., Harris, PL., Ebesutani, C., Hofmann, SG. (2015). Children's emotion understanding: A meta-analysis of training studies. *Dev Rev.* 1 (37)-41-65. doi: 10.1016/j.dr.2015.05.001.
- Szekely, E. (2013). *Children's emotional functioning in the preschool period: emotion recognition, temperament, and their links with early risk factors*. Thesis
- Seligman, M.E.P. (2002). *La auténtica felicidad*. Ediciones B.
- Silenzi, M.I. (2019). El rol de las emociones a la hora de resolver el problema del marco ¿Emociones de tipo cognitivas y/o perceptivas? *Revista Estudios de Filosofía*, 59, 65–95 <https://www.redalyc.org/journal/3798/379859422004/html/>
- Slee, P.T. & Cross, D.G. (1989). Living in the nuclear age: An Australian study of children's and adolescents' fears. *Child Psychiatry and Human Development*, 19(4), 270-278. <https://doi.org/10.1007/BF00705956>
- Soldevila, A., Filella, G., Ribes, R. y Agulló, MJ. (2007). Una propuesta de contenidos para desarrollar la conciencia y la regulación emocional en la Educación Primaria. *Cultura y Educación*, 19 (1), pp. 47-59. <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Una-propuesta-de-contenidos-para-desarrollar-la->

conci%C3%A8ncia.pdf

- Thomas, L. A., De Bellis, M. D., Graham, R. & LaBar, K. S. (2007). Development of emotional facial recognition in late childhood and adolescence. *Developmental Science*, 10 (5), 547-558. DOI: 10.1111/j.1467-7687.2007.00614.x
- Thompson, R. (1994). Emotion regulation: A theme in search of a definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 25-52. doi: 10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x
- Tottenham, N., Hare, T. A. & Casey, B. J. (2011). Behavioral assessment of emotion discrimination, emotion regulation, and cognitive control in childhood, adolescence, and adulthood. *Frontiers in Psychology*, 2, 39. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00039>
- Treyvaud K., Inder T.E., Lee K.J., Northam E.A., Doyle L.W., & Anderson P.J. (2012). Can home environment promote resilience for children born very preterm in the context of social and medical risk? *Journal of Experimental Child Psychology*, 112(3), 326–337. doi: 10.1016/j.jecp.2012.02.009
- Urry, H. L., & Gross, J. J. (2010). Emotion regulation in older age. *Current Directions in Psychological Science*, 19(6), 352-357. <https://doi.org/10.1177%2F0963721410388395>
- Vallés, A. y Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas*. EOS Madrid.
- Vargas, M. y Muñoz-Martínez, M. (2013). La regulación emocional: precisiones y avances conceptuales desde la perspectiva conductual *Psicología USP*, 24 (2), 225-240. <https://www.redalyc.org/pdf/3051/305128932003.pdf>
- Vicari, S., Reilly, J. S., Pasqualetti, P., Vizzotto, A. & Caltagirone, C. (2000). Recognition of facial expressions of emotions in school-age children: the intersection of perceptual and semantic categories. *Acta Pediátrica*, 89(7), 836-845. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10943968/>

- Villalobos, A., Díaz, M., Ruiz, M. y Paz, M. (2012) “Terapias de Tercera Generación”. En M. Díaz; M. Ruiz y A. Villalobos (eds.). *Manual de técnicas de intervención cognitivo conductuales*. Bilbao: Desclee de Brouwer,
- Zaccagnini. J. L. (2004). ¿Qué es la Inteligencia *emocional*. *La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. Biblioteca Nueva.
- Zeman, J., Shipman, K., & Penza-Clyve, S. (2001). Development and inicial validation of the children’s sadness management scale. *Journal of Nonverbal Behavior; Fall, 25*, 187-205. https://scienceofbehaviorchange.org/wp-content/uploads/2017/11/Zeman2001_SadnessManagement.pdf

Anexos

Anexo A.**Formato de Consentimiento Informado de los padres****CONSENTIMIENTO INFORMADO****FORMATO PARA TRABAJO DE GRADO**

Nombre del Profesor Responsable: **Milton Eduardo Bermúdez-Jaimes, PhD**

Nombre del Hijo/a

Nombre de la madre participante y Edad:

Nombre del padre participante Edad:

- A. **PROPÓSITO DE LA ACTIVIDAD:** Este es un ejercicio de investigación para un trabajo de grado de pregrado de psicología en donde se busca que l@s niñ@s aprendan estrategias para regular sus emociones de una manera didáctica y divertida para ell@s.
- B. **¿QUÉ SE HARÁ?:**
Se llevara a cabo un mini taller con el/la niñ@ en donde se realizarán 3 actividades y se llenara una cartilla de manera simultánea a estas. Esto con el fin de que reconozcan la emocionalidad de tristeza, rabia y miedo así como la manera en que se regularía cada una de estas emociones.
- C. **RIESGOS:**
1. Un posible riesgo es la incomodidad para los niños y para ustedes de la situación de evaluación, se guardará completa confidencialidad con la información obtenida.
 2. Si su hijo/a sufriera algún daño como consecuencia de los procedimientos a que será sometido para la realización de esta práctica, los estudiantes en entrenamiento de esta práctica realizarán una referencia al profesional apropiado para que se le brinde el tratamiento necesario para su total recuperación.

- D. BENEFICIOS:** Como resultado de su participación en esta práctica, no obtendrá ningún beneficio directo, sin embargo, es posible que los investigadores aprendan más acerca del desarrollo humano este conocimiento beneficie a otras personas en el futuro.
- E.** Antes de dar su autorización para este estudio usted debe haber resuelto satisfactoriamente todas sus preguntas y dudas. Si quisiera más información más adelante, puedo obtenerla llamando a Milton Eduardo Bermúdez Jaimes al teléfono 6013208320 Extensión 5717. O al correo electrónico: milton.bermudez@javeriana.edu.co
- F.** Recibirá una copia de esta fórmula firmada para su uso personal.
- G.** Su participación en este estudio es voluntaria. Tiene el derecho de negarse a participar o a discontinuar su participación en cualquier momento, sin que esta decisión afecte la calidad de la atención médica (o de otra índole) que requiere.
- H.** Su participación en este estudio es confidencial, los resultados podrían aparecer en una publicación científica o ser divulgados en una reunión científica, pero de una manera anónima.
- I.** No perderá ningún derecho legal por firmar este documento.

CONSENTIMIENTO

He leído o se me ha leído, toda la información descrita en esta fórmula, antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y éstas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio

Nombre, cédula y firma de alguno de los padres y fecha

Nombre y Firma del Evaluador

Anexo B.**Cartilla “Reconociendo mis emociones”**

En el siguiente link se encuentran el diseño de “Reconociendo mis emociones: Cartilla para la tristeza, el temor y la ira”, herramienta diseñada por nosotras para el desarrollo de la metodología:

[https://drive.google.com/drive/folders/1uT0GwrGgQe1KdVH4YLW8apx6H5cgrn7-
?usp=share_link](https://drive.google.com/drive/folders/1uT0GwrGgQe1KdVH4YLW8apx6H5cgrn7-?usp=share_link)

Anexo C.

Fotografías de la aplicación de la cartilla

En el siguiente link se encuentran los archivos que corresponden a las fotografías de la aplicación de la cartilla, como de las cartillas luego de su aplicación:

https://drive.google.com/drive/folders/1Jvu3VwQKaHIVrWb8b979ok7YB_n6xhcl?usp=share_link

Anexo D.

Cartilla “Reconozco tus emociones”

En el siguiente link se encuentran el diseño de “Reconozco tus emociones: Guía para acompañar a tus hijas e hijos a regular su tristeza, ira y temor” diseñada por nosotras como una devolución a madres, padres y cuidadoras ante el trabajo realizado:

<https://drive.google.com/drive/folders/1Ek9ZXTqCLoM3gyH3iS5IhR7sgX7UAp1L?usp=sharing>

g