

**ESTRATEGÍAS DE VALIDACIÓN EMOCIONAL Y PSICOLOGÍA POSITIVA CON
NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES**

**MARÍA FERNANDA CERÓN BERJÁN
MARIANA CONTRERAS MALDONADO**

Trabajo de grado para obtener el título de psicólogas

**DIRECTOR DEL TRABAJO DE GRADO
OSCAR MAURICIO MONTAÑO**



**FACULTAD DE PSICOLOGÍA
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
BOGOTÁ D.C
2022**

Tabla de contenido

Planteamiento del Problema y Objetivo de Estudio	5
Justificación	9
Marco Teórico	15
Aproximaciones al Conflicto Armado Colombiano	15
Conceptualización Sobre la Violencia	18
Violencia y Niños, Niñas y Adolescentes Víctimas del Conflicto Armado	21
Emociones	25
Emociones y Conflicto Armado	30
Emociones en Niños, Niñas y Adolescentes en el Conflicto Armado	33
Validación Emocional	37
Validación Emocional desde la Terapia Dialéctico-Conductual (DBT)	40
Psicología Positiva	43
Emociones Positivas	47
Compromiso	50
Relaciones	51
Significado	51
Logro	52
Método	53
Diseño	53
Consideraciones Éticas	55
Participantes	56
Instrumentos	57
Procedimiento	58
Fase 1. Revisión Teórica	58
Fase 2. Planeación y estructuración de la cartilla	59
Fase 3. Selección de jueces expertos	59
Fase 4. Validación de contenido por jueces expertos	60
Fase 5. Resultados y correlación	60
Resultados	61
Discusión	70
Conclusiones	76
Referencias	79
Anexos	96
Anexo 1: Carta de solicitud como juez experto	96
Anexo 2: Formato de calificación y validación por juicio de expertos	97
Anexo 3: Formato en pdf de la Cartilla “Acompañando(me) con sentido”	106

Resumen

La violencia y el conflicto armado han sido elementos transversales en la historia de Colombia. Una de las poblaciones más afectadas han sido los niños, niñas y adolescentes (NNA) los cuales han vivido las repercusiones psicológicas de la guerra. Teniendo en cuenta la escasa relevancia que se ha dado en términos culturales y pedagógicos a la educación emocional en el país, y con el propósito de aportar en la reparación de daño psicológico de los NNA víctimas del conflicto, se creó y validó una herramienta pedagógica dirigida a equipos multidisciplinares (con psicólogos) sobre validación emocional (VE) y bienestar basado en la psicología positiva.

Palabras clave: validación emocional, psicología positiva, víctimas, conflicto armado, niños niñas y adolescentes

Abstract

Violence and armed conflict have been transversal elements in Colombia's history. One of the most affected populations, who have experienced the psychological repercussions of war, has been children and teenagers. Yet, emotional education hasn't been a priority in cultural and pedagogical terms. That is why it is essential to create a tool that can contribute to repairing the psychological damage of children and teenagers victims of the conflict. Considering this, the purpose of this investigation was to create and validate an instrument based on emotional validation and a positive psychology well-being approach that multidisciplinary teams (with psychologists) might use with children and teenagers.

Key words: *emotional validation, positive psychology, victims, armed conflict, children and teenagers*

Planteamiento del Problema y Objetivo de Estudio

La violencia y el conflicto armado han sido elementos transversales en la historia de Colombia. Más de 50 décadas de lucha por la tenencia de las tierras, de explotación de recursos naturales, de desigualdades y confrontaciones sociales han marcado la vida de más de 9.278.531 personas (RUV 2022), o incluso más, pues cuantificar víctimas y hechos victimizantes es una tarea compleja, sobre todo en un país que prefiere modificar cifras a hacerse cargo de su incapacidad de atención y protección. Seguido al nacimiento de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), se dio paso a la creación de múltiples actores que marcarían la historia de guerra del país. Un sin número de guerrillas se crearon en la década de los sesenta, unas más fieles que otras a la lucha por la tenencia de la tierra (Zuluaga, A y Buelga, S, 2014). La pluralidad de actores, de mecanismos de confrontación, la priorización de la violencia sobre las culturas de paz y la falta de garantías de protección estatal costó la vida, la seguridad y el futuro digno de miles de personas en el país. La falta de garantías sociales y políticas del Estado ha agudizado la vulnerabilidad de aquellas poblaciones minoritarias y discriminadas debido a su condición social, económica, etaria, de género, etc.

Colombia es un país de brechas sociales, de élites marcadas y poblaciones vulnerables históricamente determinadas. El país se divide entre una élite política “latifundista y monopolizadora y por otro lado, grupos minoritarios como los indígenas, afrodescendientes y campesinos que no han contado con el mismo acceso a los derechos de propiedad ni a los servicios de Estado” (Barcelona Center for International Affairs, s.f). Esta diferencia sociopolítica ha hecho que las principales víctimas del conflicto armado sean habitantes de las regiones periféricas del país, donde hay escasa presencia estatal: campesinos, afrodescendientes, indígenas, mujeres, niños, niñas y adolescentes (a partir de ahora NNA). Según el Informe ¡Basta Ya!, del Centro de Memoria Histórica (2013), entre 1958 y 2012 el

conflicto armado le costó la vida a 40.787 combatientes frente a 177.307 civiles. Esto evidencia que el conflicto armado ha afectado principalmente a la población civil, quienes han tenido que aguantar por décadas secuestros, homicidios, desaparición, desplazamiento forzoso, violencia sexual, reclutamiento a menores, entre muchas otras.

Con el paso del tiempo, iniciativas como diálogos/procesos de paz, la creación de leyes, protocolos y decretos que buscan dar respuesta a los derechos de las víctimas del conflicto, y el interés por garantizar la protección de niños, niñas y adolescentes, se ha incrementado. Con la creación de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras (Ley 1448 de 2011) se estipuló que el Estado ofrecería garantías especiales y medidas de protección para aquellos grupos con mayor exposición a los riesgos de las violaciones contempladas en dicha Ley, tales como niños, niñas y adolescentes, los cuales abarcan la tercera parte de las víctimas afectadas (Corzo y Hernández, 2017). Los impactos de la guerra en sus vidas son tan diversos y numerosos como la cantidad de sujetos, sin embargo, es posible destacar repercusiones psicológicas y cognitivas por la violación a sus derechos humanos y la anulación a la dignidad (Moreno et al., 2021).

Las características psicológicas, contextuales, culturales, políticas, etc, particulares de los NNA hace necesario contemplar la vulneración de sus derechos y necesidades de manera diferenciada. Las consecuencias directas e indirectas de la guerra no solamente pueden generar afectaciones físicas y materiales en los NNA, sino también generar repercusiones en su desarrollo, propiciando la aparición de sentimientos como culpa, vergüenza, inseguridad, indefensión y agresividad; además de facilitar la pérdida de relaciones interpersonales y la confianza en el futuro, aumentando la probabilidad de tener síntomas de desajuste psicológico que indiquen la posibilidad de tener estrés postraumático (Hewitt et al., 2014). De manera que atender las necesidades de los NNA en el posconflicto, escenario que enfrenta actualmente el país en razón de la firma del Acuerdo de Paz para la Terminación del

Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera en el 2016, implica tener en cuenta las necesidades psicológicas, contextuales, culturales, políticas, entre otras. Es decir, pensarse un abordaje terapéutico y psicosocial que no solo permita tramitar el sufrimiento, sino que propicie bienestar y brinde posibilidades a estos para la construcción de un futuro diferente.

La atención psicológica a las víctimas del conflicto armado, incluyendo los NNA, no es un proceso nuevo. Aunque algunas personas intenten resolver por sí mismas las dificultades generadas por eventos traumáticos, como los que tienen lugar en el marco de un conflicto armado, reprimiendo toda la situación, terminan por generar una mayor tensión emocional y angustia en su vida cotidiana, evitando una resolución de conflictos real (Corzo y Hernández, 2017). Para propiciar el cuidado de la salud mental de las víctimas del conflicto, la Corte Constitucional, a través de la Sentencia T-045 de 2010, obliga al Estado colombiano a garantizar la atención en salud con enfoque psicosocial, a través de equipos interdisciplinarios especializados para las víctimas del conflicto armado colombiano (Naranjo et al. 2011). Desde entonces, instituciones y actores gubernamentales, educativos y civiles, han abordado, en la medida de sus posibilidades e intereses, las repercusiones del conflicto. Y, aunque se han creado múltiples protocolos para guiar a los profesionales encargados en el acompañamiento psicosocial, en el restablecimiento de derechos o en la atención en salud, ha sido difícil dejar de lado la pretensión de “encontrar la fórmula adecuada para mitigar los efectos de la violencia en todos los sujetos que se han visto afectados por ella” (Moreno y Díaz, 2016).

Entonces, resulta importante encontrar un mecanismo que, sin la pretensión de resolver todas las repercusiones psicológicas del conflicto, pueda guiar a los profesionales encargados de trabajar con NNA en la construcción de nuevos discursos, símbolos y significados que les incremente su bienestar y les dé la oportunidad de proyectar una vida con

posibilidades. En este sentido, resulta relevante destacar que el conflicto armado como experiencia humana está inscrito en las emociones de sus víctimas (Observatorio Nacional de Salud [ONS], 2018), y en ese aspecto, tener en cuenta el procesamiento efectivo de la información emocional es vital para tramitar las secuelas de la guerra. Aprender a reconocer, validar y expresar las emociones no es una tarea fácil, considerando que históricamente las emociones han sido desalojadas de nuestros espacios de aprendizaje. Por lo que la importancia de la labor de profesionales de las ciencias sociales y de la salud para guiar estos procesos en NNA víctimas del conflicto armado cobra cada vez más importancia. Así mismo, aportes de la psicología positiva son fundamentales pues contribuyen en la reparación de la dignidad del sujeto, devolver a las comunidades y a los individuos el control de sus vidas, y, además, potenciar y validar sus capacidades como sujetos activos de una comunidad (Mesa y Rey, 2017, p.4).

Teniendo en cuenta la magnitud del conflicto, la cantidad de víctimas y los contados recursos materiales y humanos para el abordaje psicosocial del posconflicto, es de gran utilidad pensar en herramientas de gran alcance que permitan no solo informar sino también guiar y apoyar a los equipos multidisciplinarios (con psicólogos) en el acompañamientos de NNA. En el trabajo psicosocial con víctimas del conflicto armado los equipos multidisciplinarios son fundamentales pues permiten “comprender fenomenologías inherentes desde diferentes planos de opinión, comprensión y tratamiento” (Minera, 2018, p. 181). Las repercusiones del conflicto deben abordarse desde múltiples frentes, pues las consecuencias de este trascienden el plano social, político, comunitario, psicológico, entre otros, es por esto que se prefiere la interacción de saberes y prácticas para el abordaje con NNA víctimas. Sin embargo, por las particularidades del trabajo psicosocial, es necesario que algunos contenidos teóricos y prácticos los guíe un psicólogo. De esta manera, abogando por el cuidado de los

NNA y una acción sin daño, se requiere que en los equipos multidisciplinares la acción de los psicólogos sea activa.

Teniendo en cuenta la problemática planteada, el presente trabajo tiene el propósito de, en primera instancia, realizar una investigación científica que brinde las conceptualizaciones claves para establecer las formas en que la validación emocional y la psicología positiva pueden aportar en el abordaje psicosocial de NNA víctimas del conflicto armado colombiano. En segunda instancia, diseñar y validar una cartilla que recopile los principales hallazgos de la revisión teórica, para en un futuro ser utilizada como una guía para los equipos multidisciplinares que trabajen con esta población y les permita incidir positivamente en su bienestar.

Por tanto, este trabajo busca responder a la pregunta ¿Qué valoración hace un grupo de expertos sobre una herramienta/estrategia pedagógica (cartilla) para equipos multidisciplinares (con participación activa de psicólogos) que trabajen validación emocional con NNA víctimas del conflicto armado? Se parte de la hipótesis de que se obtendrá una valoración positiva, al considerar que la validación emocional puede contribuir significativamente en el abordaje psicosocial de NNA víctimas del conflicto armado al buscar que estos alcancen mayor bienestar y felicidad a través del reconocimiento y refuerzo de sus virtudes y capacidades.

Justificación

El conflicto armado colombiano ha dejado una huella física, material y simbólica en la vida de los colombianos, particularmente en la de aquellas personas que vivieron de primera mano los diferentes tipos de violencia perpetrados tanto por el Estado como por los grupos armados al margen de la ley. Así pues, con el propósito de dar reconocimiento, atención y reparación integral a las personas que sufrieron daño como consecuencia de violaciones a los derechos

humanos, ocurridas a partir del 1° de enero de 1985, se creó la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras (Ley 1448 de 2011), y sus Decretos Reglamentarios, en donde se establecieron los hechos victimizantes. A pesar de los esfuerzos del Estado colombiano en realizar una reparación integral a las víctimas, no se puede desconocer la existencia de profundos problemas estructurales en el cumplimiento de dicha ley que han dejado a muchas personas (entre ellos los NNA) desprotegidos por el Estado y, además, sin un proceso de reparación eficaz. En términos sociales es fundamental buscar alternativas que den respuesta a las necesidades psicológicas de las víctimas que siguen desprotegidas por los procesos de reparación del Estado.

Las consecuencias en la vida de varias generaciones de NNA es posiblemente incalculable, pues se ha afectado su bienestar, integridad física, desarrollo psicológico, espiritual, relacional, social, educativo, político, entre otros. En un país como Colombia donde el 31.02% de los habitantes son menores de edad (DANE, 2018), y que además tiene una larga historia de violencia, sufrimiento e incumplimiento de los derechos humanos, resulta necesario pensarse, además, de los impactos que el conflicto tiene en la vida de las víctimas, las posibles estrategias sociales y terapéuticas para hacerle frente a las consecuencias de la guerra en la vida de las personas, particularmente de los menores.

Si bien en Colombia se han implementado múltiples programas y estrategias, la gran mayoría financiados con recursos de cooperación internacional, para posibilitar aprendizajes que permitan la recuperación psicológica, social, educativa y cultural de los menores, la falta de coherencia entre el marco normativo y las políticas públicas a favor de los derechos de las víctimas ha generado un cumplimiento parcial de las reparaciones necesarias (Reed y Ciurlizza, 2009); dejando a muchos NNA sin el apoyo psicológico necesario para una reparación, superación y resignificación apropiada de los hechos victimizantes vividos.

Entre los principales hechos victimizantes que ha dejado el conflicto armado en los menores de edad en el país, se encuentra: el desplazamiento forzado, el reclutamiento forzado, la orfandad, la violencia sexual y las lesiones o muerte por minas antipersonal. Como el impacto de la guerra trasciende el plano físico y material, es importante reconocer y trabajar sobre los impactos psicológicos que estos eventos traen consigo. Posiblemente, la población que más se ve psicológicamente afectada por la violencia del conflicto armado son los menores, pues son quienes cuentan con menos recursos materiales y psicológicos para afrontar su realidad (Santacruz y Arana, 2002). Así, Peña et al (2007) menciona que la experiencia de vulnerabilidad y violaciones de DDHH que se vive en un conflicto puede marcar psicológicamente a la persona, razón por la cual, surge la idea de que estas experiencias pueden propiciar aspectos como: agresividad, depresión, sentimientos de soledad, de pérdida y desarraigo, sentimiento de culpa y vergüenza, estrés postraumático, problemas de agresividad, ira, y violencia, entre otros, en los NNA víctimas de los hechos victimizantes de una guerra; esto sin mencionar las dificultades que enfrentan en el reconocimiento de su propia identidad, gustos, proyecciones futuras, bienestar y felicidad.

En este sentido, las emociones son un tema que no se ha articulado en los escenarios familiares, escolares, sociales o públicos, por lo que, como diría Martha Nussbaum (2006), nuestra sociedad es una sociedad “emocionalmente iletrada”. Lo cual tiene un impacto importante cuando se trabaja con víctimas, pues los efectos de la guerra pueden desencadenar consecuencias emocionales a largo y corto plazo; y reprimir dichas emociones puede generar incluso la somatización de las mismas.

El cuerpo juega un papel muy importante cuando se habla de emociones y violencia. En ello radica la importancia de hablar de validación emocional, pues es algo que atraviesa a la humanidad y, enseñar sobre el reconocimiento, manejo y validación de emociones, puede

contribuir a que las víctimas NNA tengan más recursos para generar diferentes posibilidades en la construcción de una vida en condiciones dignas.

Así mismo, esas trayectorias de violencia han causado que se “normalice” la crueldad humana y se genere un silencio y una ausencia de reflexión. A saber, que, en ocasiones eso genera la invalidación emocional de todos estos acontecimientos que los NNA víctimas viven en el transcurso de su vida (Quintero et al., 2014). Por esta razón, también es de suma importancia trabajar desde la validación emocional para evitar la normalización de la crueldad y dolor humano.

La guerra trae consigo repercusiones negativas en la validación emocional de las personas, considerando que los estudios que se han llevado a cabo sobre este tema en el contexto colombiano son muy escasos, sobre todo cuando se habla de los NNA. Aunque es posible comprender que la validación emocional no sea el principal tema a trabajar con personas víctimas, sí es importante cuestionarse y reflexionar sobre las implicaciones que la guerra tiene en el bienestar integral de las personas.

Aparte de lo anterior, las aproximaciones prácticas y teóricas de la Psicología Positiva resultan no solo pertinentes sino también esenciales, pues analiza cuáles son las condiciones necesarias para vivir una vida plena y así lograr un óptimo funcionamiento humano (Domínguez y Ibarra, 2017). A través del estudio de las emociones positivas, las fortalezas y las virtudes, la psicología positiva busca entender y propiciar el bienestar y la felicidad de los individuos y las comunidades (Mesa y Rey, 2017, p. 2).

Según Martin Seligman (1999), precursor de la psicología positiva, esta nueva forma de contemplar la psicología se centra en la comprensión y fortalecimiento de las cualidades más positivas de un individuo, lo que puede llegar a reducir problemas de salud mental. En este sentido, analizar las posibilidades del abordaje social y terapéutico desde la psicología positiva en personas víctimas de conflicto armado resulta oportuno y conveniente, pues abre

las puertas a que las personas piensen nuevas posibilidades sobre su realidad en donde, a través de la reparación de las secuelas negativas de la guerra y la disposición de herramientas que permitan rescatar las experiencias positivas y las fortalezas psicológicas, se logre acercarse a la experiencia de una vida plena y feliz (Mesa y Rey, 2017).

En este orden de ideas, es importante encontrar los elementos claves de la psicología positiva que puedan propiciar un mayor bienestar, emociones positivas y validación de todas las emociones, particularmente en los NNA. En el marco del conflicto armado, incluso en otros escenarios de violencia, los niños tienen unas necesidades y vulneraciones específicas. Es pertinente abordar las vulneraciones de los NNA de manera diferenciada, pues las experiencias traumáticas del conflicto generan un quiebre en el sentido de vida de las personas teniendo en cuenta sus condiciones sociales, culturales, contextuales, entre otras (Mesa y Rey, 2017, p. 4).

Ahora bien, aunque los NNA sean una de las poblaciones más vulnerables, también son una de las más resilientes. De manera que la búsqueda del sentido de vida, la generación de vínculos en sus contextos próximos, el reconocimiento del valor de sí mismos en el mundo, en la vida social y afectiva puede propiciar un bienestar integral. Esta doble característica de población particularmente vulnerable, pero al mismo tiempo resiliente, hace relevante el ejercicio de propiciar herramientas que permitan no solo prevenir un deterioro de su salud mental, sino también una vida con sentido, bienestar y con la capacidad de validar las emociones.

No resulta sorprendente que por la magnitud del conflicto y la cantidad de víctimas por reparar, el Estado no haya podido dar respuesta a las necesidades de muchos NNA. Además, hablar de atención psicosocial en el marco del conflicto armado no es una tarea fácil pues “los efectos de la exposición a los hechos de violencia son tan variables como los sujetos que se han visto sometidos a dichas situaciones” (Moreno y Díaz, 2016). A pesar de

que múltiples organismos gubernamentales y no gubernamentales han trabajado en la creación de protocolos que buscan encontrar la estrategia de atención psicosocial adecuada para las víctimas del conflicto armado, no se ha encontrado una cartilla o protocolo que permita entender el abordaje psicosocial y terapéutico desde las premisas de la validación emocional y la Psicología Positiva.

Los equipos multidisciplinares podrían beneficiarse de un abordaje integral que se presente no solo desde un enfoque diferencial, de derechos y de culturas de paz, sino también desde un enfoque de bienestar, felicidad y que tenga consigo la importancia de la validación emocional. La creación de una cartilla de este tipo permitiría destacar la importancia del bienestar psicológico, la validación emocional y la construcción de sentido de vida en NNA víctimas del conflicto armado colombiano.

Por otro lado, teniendo en cuenta las condiciones geopolíticas de Colombia, hay que considerar que los abordajes psicosociales y terapéuticos con víctimas del conflicto deben realizarse en las regiones más apartadas de los centros urbanos del país. La falta de recursos materiales y humanos es un factor limitante para la atención de muchos NNA, pues dichas regiones cuentan con poca presencia del Estado, o no hay suficientes recursos para financiar los procesos necesarios. Por ende, la creación de un material pedagógico que trascienda las fronteras geográficas y llegue a todos los rincones del país permitiría que grupos multidisciplinares logren abordar la situación de las víctimas NNA sin las presiones económicas o políticas que otros procesos puedan traer consigo. Si bien es cierto que una herramienta pedagógica como la planteada no sustituye abordajes terapéuticos ni procesos de reparación, si puede complementar el proceso de esta población víctima para tener una vida con sentido y bienestar.

Ahora bien, desde nuestra perspectiva personal como mujeres, internacionalistas y futuras psicólogas conscientes de la importancia de la salud mental y las implicaciones

psicológicas del conflicto armado, nos resulta relevante encontrar estrategias pedagógicas que contribuyan a generar bienestar y felicidad en las personas que más se han visto afectadas por la guerra. Somos conscientes de las dificultades estatales para acceder a los lugares más apartados del país, y hemos tenido la oportunidad de conocer de primera mano la importancia de trabajar la salud mental en dichos territorios. Creemos en la posibilidad de resignificar eventos dolorosos; en la capacidad que todas las personas tenemos de contribuir positivamente en la vida de otros; en la autonomía de cada ser humano de construir futuros diferentes que generen mayor bienestar y felicidad; y en la agencia política de las víctimas del conflicto armado de encontrar un sentido, crear y construir paz en su cotidianidad.

Finalmente, como estudiantes de la Pontificia Universidad Javeriana siguiendo la formación integral, humana, ignaciana, y ética, se busca que con esta investigación se logre implementar los principios de la institución: la creación, y el desarrollo de conocimiento y de cultura desde una perspectiva crítica e innovadora para el logro de una sociedad justa, sostenible, incluyente, democrática, solidaria y respetuosa de la dignidad humana (Pontificia Universidad Javeriana, 2013).

Marco Teórico

En este apartado se profundizará en conceptos, planteamientos teóricos e investigaciones relacionadas sobre el conflicto armado, la psicología positiva y la validación emocional.

Aproximaciones al Conflicto Armado Colombiano

Actualmente, el país se encuentra en un proceso de transición, el cual surgió a raíz de la firma del acuerdo de paz del año 2016 entre el Estado Colombiano y la extinta guerrilla de

las FARC-EP¹. Dicha transición consiste en todo un replanteamiento institucional para viabilizar los acuerdos alcanzados durante el proceso de negociación, que tienen como fin ejecutar alternativas de solución para las problemáticas sociales que históricamente han influido en el desarrollo social, económico, ambiental y político de Colombia, a saber: la distribución de la tierra, la escasa participación política, el narcotráfico, entre otras (Poder Legislativo, 2016).

En este sentido, es fundamental para un profesional de las ciencias sociales concebir que las raíces del conflicto colombiano son aspectos que no surgieron con el nacimiento de las guerrillas o el narcotráfico. Inclusive se podría afirmar que el surgimiento de estas últimas son consecuencia de aquellos descontentos sociales que se materializaron en una vía armada, y que acrecentaron las diferencias entre la Colombia citadina y la Colombia rural.

Si adelantamos un estudio histórico y detallado del conflicto en Colombia, se tendría que ahondar desde la creación del país como república, es decir, desde su independencia en siglo XIX, considerando aspectos institucionales que configuraron los cimientos de la violencia en el país, tales como: las guerras civiles producto de inestabilidad política, la relación entre el centro (capital) y la periferia, los regionalismos, los obstáculos para impulsar una pluralidad política, la desigual distribución de la tierra, la invisibilización de comunidades aborígenes y de minorías, entre otras, que evolucionaron en el pasar del tiempo y lograron asentarse como un contexto permanente para Colombia.

Un ejemplo de esta última afirmación son las diferentes configuraciones que marcaron la historia de Colombia durante la primera mitad del siglo XX (por ejemplo el periodo de “La Violencia” y el conflicto bipartidista), que fueron un caldo de cultivo para la creación de grupos armados organizados durante la segunda mitad del mismo siglo y, con

¹ Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia

ellos, lo que hoy en día se entiende como conflicto armado colombiano. Cabe aclarar que en esta coyuntura también influyeron nuevos mercados, como el narcotráfico, y las consecuencias del contexto internacional como la lucha contra el comunismo y las reivindicaciones campesinas y estudiantiles (Melo, 2018).

Con todo, para hablar del conflicto en Colombia se debe tener claridad de que este no es un hecho aislado de lucha contra las guerrillas o grupos paramilitares, sino que es un proceso que ha venido sucediendo a la par con el desarrollo del país. Facilitando así para las ciencias sociales la concepción de la violencia, el entendimiento del contexto de las víctimas, y el planteamiento de estrategias psicosociales para el abordaje del posconflicto propuesto en el acuerdo de paz actual.

Es decir, que para el acompañamiento psicosocial de los NNA víctimas del conflicto, es importante ser consciente de los antecedentes de la etapa del conflicto armado colombiano iniciado en los años 60 's, aproximadamente. Puesto que, son distorsiones sociales y políticas que no se han solucionado en la historia de Colombia y, como se mencionó anteriormente, dieron paso a la conformación de grupos armados ilegales como las guerrillas del ELN y las extintas FARC-EP, o los grupos paramilitares; los cuales han estado presentes, en su mayoría, en las zonas rurales del país (Melo, 2018).

Según Niño (2017), Colombia es y ha sido más territorio que Estado, situación que ha permitido que grupos irregulares tomen mayor poder y liderazgo en las regiones periféricas del país, puesto que la ausencia del Estado ha perpetuado el incumplimiento a la garantía de derechos y bienestar de la población. Por tanto, Colombia se ha caracterizado por presentar uno de los conflictos de mayor duración en el mundo, con una situación de violencia política, socioeconómica, y cultural en su territorio (Trujillo, 2009).

Conceptualización Sobre la Violencia

Una de las dificultades más grandes para aproximarse a una definición de violencia es la multiplicidad de causas, formas y dinámicas bajo las cuales esta se presenta. Además, ha sido un concepto desde el cual se ha intentado aproximarse desde múltiples disciplinas por lo que es complejo establecer una única definición de la misma; se prefiere incluso hablar de violencias y no de violencia en singular, para poder tener en cuenta todas las particularidades que el concepto abarca (Martínez, 2016). Se presentarán a continuación algunas aproximaciones realizadas por filósofos, sociólogos, politólogos y psicólogos al concepto de Violencia.

La socióloga Elsa Blair Trujillo (2009) ha realizado una aproximación teórica al concepto de violencia, en donde parte por explicar que desde una dimensión política de la violencia su definición se ha ligado, en la mayoría de las veces, al problema del Estado. En este sentido se habla de violencia como el uso *ilegítimo* de la fuerza, y así se define también que el uso *legítimo* de esta es de potestad estatal, puesto que es el Estado el que posee el monopolio de la misma (Trujillo, 2009). Esta definición de la violencia, que parte de una concepción Weberiana del Estado, aunque limitada por la falta de especificidad de sus modos y dinámicas de operar, sigue estando vigente hoy en día y ha servido como base para la reflexión de la violencia en el margen de las guerras y el conflicto. En el siglo XIX, Sorel (1906) fue uno de los primeros filósofos occidentales que reflexionó sobre el concepto de violencia, la legitimidad, la justicia, y los mecanismos de la clase trabajadora para enfrentarse a la fuerza del Estado. En este sentido Arendt (2005) plantea la importancia de tener en cuenta las herramientas y medios bajo los cuales se ejerce la violencia, esas son la característica que las distingue del poder o de la fuerza. Es importante entonces precisar la diferencia entre la violencia legítima y la legitimidad de ésta, puesto que puede ser utilizada

como un instrumento por naturaleza, y además puede llegar a ser racional hasta el punto en que permita alcanzar un fin: “la violencia no promueve causas, ni la historia ni la revolución, ni el progreso ni la reacción; pero puede servir para dramatizar agravios y llevarlos a la atención pública” (Arendt, 2005, p. 107).

Desde la dimensión política existe relativo consenso sobre la legitimidad de la violencia, sobre el uso de la fuerza y la innegable relación con el Estado, sin embargo, cuando se intenta analizar la violencia desde una dimensión social resulta mucho más compleja la tarea de “encontrar aproximaciones comunes sobre sus orígenes, causas, manifestaciones y soluciones” (Trujillo, 2009, p. 3). Como afirma Jean Claude Chesnais (1981) la definición de violencia es todavía imprecisa ya que se ha utilizado para definir muchos factores. Para darle solución a la falta de precisión de la definición, Chesnais (1981) propuso reducir la violencia a su sentido estricto, es decir, a la violencia física. El autor la define como todo ataque directo que se caracteriza por el uso de la fuerza en detrimento de otros; posee además un triple carácter: brutal, exterior y doloroso (Chesnais, 1981).

Aunque las formas más visibles y reconocibles de violencia sean las físicas, autores como Jacques Sémelin (1983) reconoce la importancia de expandir la definición pues, esta tiene diferentes caras y es fruto de diversos procesos. Es importante no homogeneizar las violencias y comprender el concepto desde las particularidades históricas y sociales ya que las prácticas que puedan considerarse violentas variarán de una comunidad a otra.

Ahora bien, la conceptualización de la violencia desde una dimensión social motivó al estudio de esta desde otros frentes, como la psicología. Es entonces cuando se empieza a distinguir entre violencia y agresividad, se concibe la diferencia entre violencia individual y colectiva y se reconoce que esta “no es un comportamiento natural, sino adquirido, estrictamente humano y se debe a un fenómeno multidimensional y no a una única causa”

(León y Sandoval, 2020, p. 55). De tal manera que Jean-Marie Domenach (1980) hace una primera diferenciación de la violencia donde incluye el aspecto psicológico; el autor reconoce que la violencia es aprehendida bajo tres aspectos:

a) el aspecto psicológico: definido como una explosión de fuerza que toma un aspecto irracional y con frecuencia criminal; b) el aspecto moral: como un atentado a los bienes y la libertad del otro, y c) el aspecto político: como el uso de la fuerza para apoderarse del poder o para desviarlo a fines ilícitos. (Domenach, 1980, citado en Blair, 2009, p. 15).

Bajo este orden de ideas, el sociólogo Johan Galtung (1989) propone una teoría del conflicto en donde distingue tres (3) tipos de violencias: la violencia estructural, la cual está intrínseca a los sistemas sociales, políticos y económicos e impide la satisfacción de necesidades básicas; la violencia directa que hace referencia a un acontecimiento que se manifiesta y puede ser verbal, psicológica o física; y la violencia cultural o simbólica, entendida como cualquier aspecto de una cultura que puede ser usado para legitimar la violencia directa o estructural. Galtung (1989) establece una relación entre estas tres categorizaciones las cuales son conocidas como *el triángulo de la violencia* en donde la violencia directa y estructural son legitimadas por la cultural. La definición en general de violencias es estipulada entonces como “afrentas evitables a las necesidades básicas (supervivencia, identidad, bienestar, representación y libertad) y más globalmente contra la vida” (Galtung, 1989, p. 9).

En términos generales es posible hablar de múltiples violencias que incluyen un daño psicológico, físico o social el cual se caracteriza por su naturaleza sistémica, implícita y estructural y hunde sus raíces en las relaciones desiguales de poder que se establecen en las estructuras sociales (López et al. 2019). Además, la violencia puede aglomerar también

comportamientos o acciones sobre otro para beneficio propio, por tanto puede comprenderse como el uso de una fuerza con el fin de obtener de un individuo o grupo algún beneficio o interés (Martínez, 2016). La consecución de dicho objetivo frecuentemente está mediada por la manipulación y la transmisión del miedo, pues estos evitan que las personas se rebelen o actúen en contra de los intereses de aquellos quienes perpetúan la violencia (Baró, 1990). Reconocer que la violencia tiene un carácter manipulativo permite visibilizar el carácter ideológico de la misma. En la medida en que la violencia expresa unas fuerzas e intereses sociales concretos en el marco de un conflicto estructural de clases y, además, tiende a ocultar dichas fuerzas, implica que tiene un carácter ideológico marcado y por tanto, no puede analizarse de forma aislada; no basta con conocer un acto para categorizarlo como violento, es preciso analizar quien lo perpetúa, bajo qué circunstancias, qué consecuencias desencadena y que intereses o fuerzas promueve (Baró, 1990).

La violencia en todas sus modalidades ha traído consigo consecuencias importantes para la población, alterando el desarrollo personal de cada sujeto (López et al., 2019). En el conflicto armado colombiano la violencia ha sido un componente constante y permanente desplegado por múltiples actores, por lo que resulta importante especificar las violencias que han sufrido particularmente los NNA, con el fin de establecer posibles mecanismos de acción para la reestructuración de su propósito y sentido de vida y así, aportar a su bienestar general.

Violencia y Niños, Niñas y Adolescentes Víctimas del Conflicto Armado

Las características del conflicto en Colombia en cuanto a su duración, multiplicidad de actores y dinámicas territoriales y sociales contribuyeron a que el conflicto armado no tuviera una modalidad de violencia distintiva y por tanto, “los actores armados enfrentados han usado y conjugado todas las modalidades de violencia”(Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013, p. 20). Como consecuencia, las víctimas han sido afectadas de manera social,

política y económica. Ahora bien, las consecuencias de la guerra no se presentaron en la misma proporción y magnitud en todas las regiones del país ni en todas las poblaciones, por lo que es pertinente hacer una lectura crítica y diferenciada de las consecuencias de la violencia colombiana, particularmente en los NNA.

Según el Registro Único de Víctimas [RUV] (2022) de las 9,237,051 personas reconocidas como víctimas² en Colombia, 2,062,728 están entre los 0 y los 18 años de edad. Los cuales han sufrido todas las formas de violencia:

Desplazamiento; amenaza, homicidio; desaparición forzada; actos terroristas/atentados/combates/hostigamientos; delitos contra la libertad y la integridad sexual; abandono o despojo forzado de tierras; secuestro; pérdida de bienes muebles o inmuebles; minas antipersonal/munición sin explotar/artefacto explosivo; vinculación de niños niñas y adolescentes; y tortura. (Comisión de la Verdad, 2019, párr. 6).

Una de las razones por las cuales los alcances de la violencia en los NNA son tan extensos y profundos se debe a que en la guerra no hay distinciones para los enfrentamientos, es decir, no hay un lugar neutral en donde no exista conflicto. Los NNA que habitan sobre todo en la ruralidad del país se encuentran expuestos a las violencias en las escuelas, las veredas, sus viviendas y, en general, todos los sitios que ellos habitan.

Adicionalmente, los NNA se han visto inmersos desde muy temprana edad en el mundo de la guerra (Montoya, 2008), no solo por los hechos previamente mencionados, sino también, por los altos índices de reclutamiento forzado y la vinculación de estos en grupos

² Se reconocen como víctimas en Colombia a “las personas que individual o colectivamente hayan sufrido un daño por hechos ocurridos a partir del 1 de enero de 1985, como consecuencia de violaciones graves y manifiestas de las normas internacionales de Derechos Humanos y de infracciones al Derecho Internacional Humanitario ocurridas con ocasión del conflicto armado.” (Unidadvíctimas, 2019, parr. 1).

ilegales. Según La Unidad para las Víctimas (2020), 8,090 NNA han sido víctimas de reclutamiento ilegal, lo que Pachón (2009) denomina como una de las dimensiones más dramáticas de la realidad social colombiana: el niño soldado. Colombia es “uno de los treinta países donde los NNA sufren las causas del conflicto armado y el cuarto país en donde los NNA forman parte de grupos ilegales” (Montoya, 2008, p. 39). La mayoría de los menores afectados por la guerra viven el reclutamiento forzado, por medio de coerción física o psicológica. Sin embargo, muchos de ellos ingresan a las filas por razones como el deseo o la convicción, pues la falta de garantías del Estado o las condiciones sociales, económicas y culturales los sitúa en condiciones de pobreza y desigualdad, por lo que deciden unirse a grupos al margen de la ley con el propósito de cambiar su realidad.

Una de las tendencias que caracterizaron a los actores armados colombianos - y del mundo en general- fue la utilización de la población civil como táctica de guerra. Este fue uno de los medios por los cuales los NNA fueron vinculados con tanta frecuencia al conflicto armado (Hernández, 2001). Los niños llegaron a considerarse como un grupo indispensable para el desarrollo de propósitos estratégicos y económicos pues por su edad tienden a ser más ágiles, tienen mejor alcance visual, mejores reflejos y se enferman mucho menos, además, es más fácil alienarlos, intimidarlos y oprimirlos hasta la obediencia absoluta (Springer, 2012). Aún en el caso en que los menores hayan decidido ingresar a los grupos armados “por voluntad propia” estos son considerados víctimas pues, “por el hecho de ser menores de edad es un abuso de poder adultocéntrico que los ha vinculado a un padecimiento y sufrimiento” (Bácares, 2015, p. 235).

En consecuencia, las repercusiones de los hechos que viven los menores en la guerra pueden ser de tipo individual o colectivo ya que, pueden estar ligados, por un lado, a la vulneración de derechos como “la integridad personal, la vida, la libertad, el libre desarrollo

de la personalidad, la libertad de expresión, la educación, la salud, la familia y la recreación, entre otros derechos humanos” (Defensoría del Pueblo, 2020, p. 20); o por otro lado, a la afectación cultural, material y simbólica de grupos más vulnerables por su condición de minoría.

Si comprendemos que los seres humanos son seres sociales cuya forma de ser, actuar y pensar está influenciada por dinámicas contextuales, resulta evidente pensar que el conflicto armado y las consecuencias de este tienen fuertes repercusiones psicosociales en todos los actores que hacen parte de este (Baró, 2003). Sin importar qué tipo de violencia haya sido ejercida sobre los NNA, la guerra ha dejado rastro en ellos tanto física como psicológicamente (Springer, 2012). Por ejemplo, las vivencias de niños que han experimentado el desplazamiento muestra que estos han presentado “síntomas asociados con afecto negativo, problemas sociales, autoestima e incapacidad para sentir felicidad” (Mesa y Rey, 2017, p. 8). Por otro lado, los menores que han experimentado violencia sexual durante el conflicto armado, han sido afectados en su capacidad para relacionarse con los demás, regular emociones y validarlas, además de presentar comportamientos nerviosos (Mesa y Rey, 2017, p. 8).

El conflicto armado ha dejado impactos desproporcionados y diferenciados en varias generaciones de NNA, lo cual ha afectado significativamente su bienestar y desarrollo integral (Comisión de la Verdad, 2019). La magnitud de las consecuencias dependerá de múltiples factores entre ellos la edad a la que fueron sometidos a la violencia, los tipos y alcances de esta, quienes perpetraron las acciones, entre otras. Para poder realizar un abordaje psicosocial riguroso es importante contemplar las diferencias en razón de género, etnia, edad, entre otros de los NNA víctimas. Puesto que, por ejemplo, en el caso de los NNA indígenas, negros, afro, razizales, palenqueros y rrom las consecuencias del conflicto no deben

entenderse únicamente como hechos victimizantes individuales, responden además a consecuencias culturales e identitarias pues generan una ruptura en la posibilidad de transmisión de conocimiento que afecta la continuidad de su cultura (Comisión de la Verdad, 2019).

A pesar de que se han adelantado procesos de perdón, reparación y no repetición en el marco del actual Acuerdo de Paz, lograr una verdadera reconstrucción del tejido social no es una tarea fácil pues, como menciona Elizabeth Lira (2010):

Los desplazados, los que perdieron a sus familiares que fueron secuestrados, desaparecieron o fueron asesinados, los niños que no tuvieron infancia y que vivieron bajo la amenaza y el miedo no siempre pueden dar vuelta a la página para empezar de nuevo como si no hubiera pasado nada. (p. 15)

Es aquí donde uno de los elementos que ofrece la investigación psicosocial se convierte especialmente relevante: la capacidad de “intervenir constructivamente en el ámbito de la violencia ... proponiendo un plan tentativo de trabajo psicosocial, que pueda ser discutido y criticado, pero que permita al menos ir abriendo perspectivas nuevas al quehacer de la psicología” (Baró, 1990, p. 127).

Emociones

La comprensión de las emociones se ha abordado desde múltiples disciplinas, tales como: biología, filosofía, psicología, sociología o ciencias políticas. Esto se ve reflejado en una variedad de interpretaciones sobre el mundo emocional, dificultando el consenso teórico sobre la definición de dicho concepto. Adicionalmente, el estudio de las emociones se ha centrado, en su gran mayoría, en el plano privado, desvinculando las emociones de lo público y lo político (Ruiz y Fernández, 2008). La intención de proponer estrategias psicosociales

para el abordaje de NNA víctimas del conflicto armado colombiano supone romper con dichas concepciones privadas de las emociones y abordarlas desde lo colectivo.

En ese sentido, uno de los retos de la presente investigación consiste en generar conciencia sobre la importancia de reconocer, validar y tramitar las emociones relacionadas con vivencias públicas y sociales como lo es el conflicto armado colombiano. Para esto, se presentará una aproximación a diferentes interpretaciones de las emociones, enfatizando en aquellas que provienen específicamente desde la psicología.

Una de las primeras aproximaciones de las emociones desde la psicología se realizó desde la perspectiva biológica. En este sentido, las investigaciones hechas por Charles Darwin (1902) fueron pilar fundamental para estudiar temas como la universalidad de las emociones y su carácter evolutivo. Mediante el estudio de las expresiones faciales y los movimientos corporales en diversas culturas, Darwin (1902) encontró que existe un alto grado de probabilidad de que las emociones sean innatas o instintivas. Además, mediante un proceso de observación concluyó que, dichas expresiones faciales y movimientos corporales del ser humano asociados con las emociones, los presentan también varios animales, lo que respalda la premisa de la evolución (Darwin, 1902). En este orden de ideas, Damasio (1994) quien acepta los postulados planteados por Darwin, afirma que las emociones son provocadas de manera innata por la aparición de determinados estímulos, las cuales “se disparan después de un proceso mental evaluativo, voluntario y no automático” (Damasio, 1994, p. 203). Estas interpretaciones sobre las emociones, que se basan en la observación de las expresiones faciales y movimientos corporales o en el reconocimiento de respuestas innatas a estímulos particulares, sentaron las bases para la categorización de las emociones primarias.

Las emociones primarias, también conocidas como emociones básicas, se caracterizan por asociarse a una expresión facial específica y por tener una disposición típica de

afrontamiento (Bisquerra, 2009); esto quiere decir que son aquellas emociones que se presentan como respuesta adaptativa del cuerpo a una situación en específico (Cardona, 2019). Según Ekman (1992), dentro de las emociones primarias se contemplan la ira, la alegría, el asco, la tristeza, la sorpresa y el miedo, ilustrando que más allá de referirse a una única emoción, éstas engloban lo que el autor llama una familia de emociones que se caracterizan por una variación de la expresión facial determinada; además, por una experiencia subjetiva, instigadores y por actividades fisiológicas y cognitivas específicas. Las emociones primarias pueden resultar fáciles de diferenciar pues generan una respuesta pre organizada a estímulos externos o internos, aislados o combinados (Damasio, 1996). Es decir que, un estímulo que puede variar entre personas, al ser procesado en el cerebro de los seres humanos u otros animales, desencadena unas respuestas corporales psicológicas y fisiológicas.

Por otro lado, las emociones secundarias, al igual que las emociones primarias están relacionadas con cambios fisiológicos producidos por procesos cerebrales, sin embargo, estas últimas surgen de la evolución de múltiples emociones primarias desencadenadas por la consideración mental de un suceso o una persona (Damasio, 1996). Las emociones secundarias también pueden ser consideradas sociales, complejas o derivadas y a diferencia de las primarias no están relacionadas con rasgos faciales característicos o una tendencia particular de acción, la forma en que se experimentan dependen de las condiciones sociales, culturales, psicológicas, etc, de cada sujeto (Bisquerra, 2009). Las emociones, particularmente las secundarias, están ligadas a vínculos entre personas, situaciones o cosas, esto significa que los efectos sociales o vivencias de un sujeto pueden generar cierto tipo de emociones. En este orden de ideas, las emociones tienen un componente biológico, fisiológico, cognitivo, neurológico, psicológico, cultural y social, por lo cual es posible afirmar que estas hacen referencia a una experiencia multidimensional (Cardona, 2019).

Ahora bien, además de las emociones primarias y secundarias, múltiples autores han profundizado en la conceptualización de otro tipo de emociones relacionadas con los vínculos sociales y la búsqueda del ser humano de mantenerlos: las emociones morales. Estas se consideran como tal, pues “requieren de un conjunto complejo de conceptos, creencias y deseos relacionados con la moralidad” (Hansberg, 1996, p. 153). Al igual que las emociones básicas o secundarias, las emociones morales generan cambios fisiológicos y conductuales (Valencia et al., 2020). Sin embargo, las emociones morales son condicionadas por las reglas sociales de una comunidad, una emoción llega a ser moral cuando el individuo tiene que decidir sobre una acción y ver las repercusiones de esta, por lo que se consideran emociones mediadoras de la conducta (Valencia et al., 2020). Dichas emociones pueden ser suscitadas en todo tipo de contextos según cada ser humano pues, varían según las creencias, valores y juicios que cada sujeto le otorgue a las vivencias propias.

Algunos autores clasifican las emociones como positivas o negativas. La clasificación se hace teniendo en cuenta qué tan agradable o desagradable sea la acción desencadenada de la emoción para la sociedad. Sin embargo, para evitar caer en juicios de valor que categorizan a determinadas emociones como malas y otras como buenas, se utilizarán los términos de emociones placenteras y displacenteras, entendiendo que no todas las emociones generan los mismos rangos de satisfacción. En este orden de ideas, las emociones placenteras se relacionan con una meta orientada hacia un fin benévolo, mientras que las displacenteras no tienen metas orientadas a fines que generen un bien mayor. Según Hansberg (1996), entre las emociones morales es posible identificar la culpa, la indignación, el remordimiento e incluso, la vergüenza. Sin embargo, autores como Valencia (2020), las clasifica en cuatro grupos: las de autoconciencia, de condena, las relativas al sufrimiento ajeno y las de admiración.

Tanto las emociones morales como las emociones secundarias tienen un componente social, lo que da cuenta que las emociones pueden experimentarse tanto de forma individual como colectiva. Las emociones colectivas surgen cuando existen afinidades o características comunes en un grupo de personas que han vivido una experiencia en conjunto que genera sentido de unión o pertenencia, como por ejemplo, una situación de violencia. Las emociones colectivas nacen como forma de resiliencia para afrontar la situación violenta experimentada. Así mismo, se va creando un clima emocional colectivo en donde la sociedad empieza a compartir emociones, basadas en una percepción y creencias compartidas sobre una vivencia, las cuales sirven como elemento clave para sobrellevar sucesos de violencia sociopolítica (De Rivera & Paéz, 2007). En este orden de ideas, las emociones también pueden ser consideradas experiencias de apertura, las cuales hacen parte de “una retórica política” (Quintero et al., 2014, p. 67), asociada a movimientos sociales que permite la construcción de juicios y la toma de decisión de la creación de un proyecto de vida o sentido de esta.

En la medida en que se contempla la colectividad de la emoción es importante tener en cuenta el papel público y político de las mismas. Las emociones hacen parte no solo de la cotidianidad de cada ser humano, sino también de las sociedades como conjunto, por lo que, según Nussbaum (2014), es importante que todas las sociedades busquen cultivar las emociones en el escenario político con el fin de garantizar sociedades democráticas y libres que velen por la justicia y la igualdad. Sin embargo, como vivimos en lo que la autora denomina una sociedad emocionalmente iletrada (Nussbaum, 2006) cultivar dichas emociones puede resultar muy complejo, sobre todo cuando existe una dificultad por identificar, nominar y regular las emociones tanto en escenarios privados como públicos o colectivos. Aquí se encuentra uno de los retos más grandes hoy en día en países como Colombia, lograr una educación emocional que trasciende la esfera de lo privado y permita la resignificación de hechos violentos que se vivieron y viven de manera colectiva; una

educación emocional basada en la validación que permita la consolidación de proyectos de vida a NNA que han sufrido la violencia del conflicto armado colombiano.

Emociones y Conflicto Armado

Como se ha mencionado anteriormente, las personas que vivieron la violencia del conflicto armado sufren diferentes tipos de repercusiones. No obstante, para efectos de la investigación se hará referencia principalmente a las repercusiones psicológicas. El conflicto armado implicó un conjunto de experiencias traumáticas a nivel familiar, individual y social para gran parte de la población (Mesa y Rey, 2017), afectando no solo la salud mental y el bienestar integral, sino también aspectos relacionales y sociales, pues la vivencia colectiva de las emociones trascienden su impacto de la esfera privada a la pública. Adicionalmente, la falta de mecanismos de reparación llevan a que las consecuencias de la guerra constituyan un pasado continuo que se manifiesta en la memoria de las personas en su día a día (Peltier-Bonneau, L. y Szwarcberg, M, 2019).

La trascendencia de las repercusiones psicológicas del conflicto armado hace necesario profundizar en las vivencias emocionales de las víctimas con el propósito de tramitar las emociones displacenteras asociadas a los hechos violentos. Sin embargo, muchas de las consecuencias emocionales han quedado silenciadas tanto por el Estado colombiano como por el resto de la sociedad (Aguilera, 2003). En el escenario del conflicto armado en Colombia, las emociones se han visto marginadas y no validadas hasta el punto de ser percibidas como negativas, ya que “surge el pánico a la indiferencia y apatía de los otros ante el dolor acaecido” (Sánchez, 2019, p. 19).

En este orden de ideas, las víctimas evitan expresar sus emociones frente a los hechos victimizantes llegando a normalizar las situaciones de la guerra, generando heridas que trascienden de una generación a otra y dificultando un espacio de reflexión sobre lo vivido.

Así mismo, frente a esto, ha primado la visión de que las emociones se viven de manera subjetiva, desde la individualidad (Sánchez, 2019), lo que ha generado una apatía por el otro y la pérdida de expresar de manera genuina a otros lo sentido.

Adicionalmente, existen prejuicios o miedos a la hora de expresar las emociones. Históricamente, “las emociones han sido vinculadas a estereotipos relacionados con el carácter frágil, femenino e irracional de los sujetos” (Quintero et al. 2014, p. 61). Esto ha generado que en múltiples situaciones las personas tiendan a guardar o evitar muchas experiencias emocionales. En escenarios de conflicto, esto limita las posibilidades de duelo, causando así un malestar psicosocial en el sujeto e impidiendo la reconstrucción de los proyectos de vida. En ocasiones las emociones se guardan o reprimen “por falta de confianza en los otros y por no disponer de un espacio de expresión pública” (Peltier-Bonneau, L. y Szwarcberg, 2019, p. 209). Como las víctimas no encuentran un espacio seguro de contención y de confianza durante la guerra, se habitúan a reprimir sus emociones. A pesar de esto, las víctimas pueden crear mecanismos de resiliencia individual frente a los hechos traumáticos del conflicto armado, pues la necesidad de adaptación al entorno moviliza a las víctimas a crear respuestas emocionales como la ira, tristeza o miedo, las cuales son naturales y hacen parte de una reorganización psicológica que moviliza un nuevo sentido de vida (Corzo y Hernández, 2017). Ahora bien, cuando los mecanismos para enfrentar vivencias como el conflicto armado no se piensan en términos colectivos, pueden llegar a resultar insuficientes (Peltier-Bonneau y Szwarcberg, 2019), puesto que la resistencia y solidaridad colectiva materializan la construcción de paz (Guzmán et al., 2016).

Por lo tanto, en aquellos escenarios en donde las víctimas no tienen las posibilidades o herramientas para identificar y tramitar sus emociones, su bienestar psicológico e integral se ve directamente afectado, generando un deterioro en las condiciones de bienestar. De acuerdo

con Corzo y Hernández (2017), la incapacidad que pueden sentir algunas víctimas por no poder tramitar las experiencias emocionales o no poder resolver las dificultades generadas por estos eventos traumáticos puede desencadenar una sensación de desesperanza permanente, afectando directamente su capacidad de resignificar eventos importantes de su historia de vida. Además, las víctimas del conflicto armado que niegan sus emociones o no abren un espacio para comprenderlas y afrontarlas, tienden a somatizarlas, lo que demuestra “la insuficiencia de la resiliencia individual” (Peltier-Bonneau y Szwarcberg, 2019).

Es preciso tener en cuenta que las vivencias y emociones frente a un hecho traumático no se viven de manera homogénea. Es decir, las emociones, la intensidad y duración de las mismas se viven de manera singular y diferenciada, dependiendo de las particularidades psicológicas, contextuales, sociales y culturales de cada persona. De ahí la necesidad de abordar de manera integral y diferenciada el tema de las emociones con relación al conflicto armado. El ignorar las repercusiones de hechos traumáticos puede generar un desgaste y tensión emocional a largo plazo. Retomando a Corzo y Hernández (2017), un ejemplo de las diferentes formas en que se tramita y vive la emocionalidad generada por un hecho victimizante es el macro contexto familiar, donde las vivencias del conflicto armado “generan alteraciones de las funciones de protección emocional ocasionando un aumento de conflictos relacionales entre los miembros de la red familiar” (p. 30). De tal manera que las formas de afrontar los hechos vividos y de tramitar la emocionalidad relacionada a estos, incide en las relaciones interpersonales de los sujetos y en el proyecto de vida de cada uno, afectando la identidad y motivación personal.

Por ende, es de relevancia individual y colectiva, que las víctimas del conflicto armado tengan espacios en los que puedan validar aquellas vivencias y emociones suscitadas por el conflicto, contribuyendo así a la reconstrucción del tejido social, a la disminución del

sufrimiento y la creación de mecanismos de resignificación. En un contexto como el colombiano, donde el conflicto ha penetrado la vida de los ciudadanos desde hace más de 50 años, la normalización de la violencia se convierte en un factor clave a tener en cuenta, pues al normalizar el dolor, los hechos violentos, el número de víctimas, las emociones displacenteras suscitadas por el conflicto, entre otras, es posible que se pierdan espacios de reflexión frente al duelo y los hechos traumáticos, generando la invalidación emocional de estos (Quintero et al., 2014).

Emociones en Niños, Niñas y Adolescentes en el Conflicto Armado

Como consecuencia de los hechos victimizantes del conflicto armado, se pueden experimentar todo tipo de emociones, entre ellas el miedo, la desconfianza, la desesperanza o la ira. Por lo cual, es necesario que los NNA encuentren estrategias que les permitan *descargar* todas las emociones displacenteras que sienten en esta situación y que, al tiempo, les permitan reducir las consecuencias psicológicas, el estrés y angustia (Guzmán et al., 2016). Un mismo evento puede desencadenar múltiples emociones, pues las formas de experimentar cada situación y de vivir las emociones acorde a ellas son diversas y personales, un ejemplo de esto se puede evidenciar con las experiencias emocionales que suscita el desplazamiento forzado.

Uno de los acontecimientos que más experimentan los NNA es el desplazamiento forzado. Para 2020, la ONG Observatorio Niñez y Conflicto Armado de la Coalico (2020), registró por lo menos 5.742 NNA víctimas de desplazamiento forzado. En situaciones como estas, los actores armados amenazan a los pobladores de las zonas con el fin de dominar el territorio para sus propios intereses. Dadas las dinámicas de manipulación, amenaza y movilización involuntaria del desplazamiento, en un primer momento los NNA pueden experimentar emociones como la ansiedad, miedo, angustia, abandono o soledad. En un

segundo momento, se puede llegar a experimentar tranquilidad o tristeza “porque se alejan de la violencia pero dejan atrás lo que conocen” (Guzmán et al., 2016, p. 7). En un tercer momento, se puede experimentar alegría o tranquilidad, pues llegan a un nuevo lugar en donde se sienten seguros, alejados de la violencia, pero también pueden experimentar ansiedad al ser un lugar completamente nuevo.

En este orden de ideas, en el caso del reclutamiento forzado, en un principio los menores pueden presentar emociones placenteras y agradables, pues, en ocasiones, sienten afinidad con el hecho de pertenecer al grupo armado al pensar que con ello lograrán un mejor futuro con una vida en condiciones dignas (Guzmán et al., 2016). Sin embargo, a medida que transcurre el tiempo, los NNA empiezan a sentir emociones como el “sufrimiento sin tener ninguna posibilidad de socializar su vivencia y su dolor” (Peltier-Bonneau y Szwarcberg, 2019, p. 208), esto, en razón del contexto hostil y violento de los grupos armados. En este sentido, la vida en los grupos armados representa para los NNA un cambio de contexto drástico. Como consecuencia de lo anterior, una vez que los NNA son retirados de los grupos armados, estos tienden a vivir estrés postraumático, y pueden llegar a sentirse desorientados y angustiados frente a su nueva realidad: la *desmovilización*, ya sea por voluntad propia o por captura (Díaz y Serrano, 2016).

Según Goleman (1995), el recuerdo de las vivencias violentas en los niños son experiencias perceptivas que permanecen en la memoria y quedan grabadas en el circuito emocional. Los síntomas del estrés postraumático provienen de una amígdala sobreexcitada que impulsa los recuerdos vividos de un momento traumático (Goleman, 1995); recuerdos de vivencias violentas, los cuales terminan convirtiéndose en “disparadores mentales” (Goleman, 1995), encargados de mantener alerta al niño y de que nuevamente el miedo de ese momento traumático vuelva a suceder.

Las consecuencias de los hechos victimizantes y las repercusiones del estrés postraumático derivado de este, pueden durar toda la vida. Situación por la cual diversos autores han llegado a afirmar que las víctimas tienen mayor probabilidad de desarrollar un trastorno psiquiátrico al ser expuestas a situaciones y factores como los mencionados (Díaz y Serrano, 2016). En este orden de ideas, es relevante describir cómo se genera estrés postraumático los NNA.

El trauma puede llegar a afectar la memoria de las personas que han vivenciado el conflicto armado, ya que, se ha visto “un deterioro de las potencialidades mnemónicas dado por las limitaciones funcionales que involucran los procesos de reforzamiento emocional” (Botelho y Conde, 2011, p. 457). De esta manera, se ve afectada la memoria en el procesamiento cognitivo y emocional. En el primer caso, se habla de la “memoria fría” caracterizada “por la priorización del componente cognitivo en el procesamiento de la información” (Díaz y Serrano, 2016, p. 807). Es la memoria autobiográfica, la que contiene eventos pasados del sujeto. En el segundo, se presenta la “memoria caliente” (Díaz y Serrano, 2016) que se caracteriza por priorizar la emoción en el procesamiento.

El estrés postraumático se genera cuando se enfrenta un suceso violento. El recuerdo de este no pasa por la “memoria fría”; al contrario, se integra en una red de recuerdos traumáticos y termina perdiendo conexión con esta misma (Díaz y Serrano, 2016). Esto hace que los elementos cognitivos y emocionales se interconecten con el poder excitatorio y termina dando por resultado una pérdida de contacto con la realidad, generando en consecuencia miedos y temores que consolidan el trauma en el individuo (Díaz y Serrano, 2016). En este orden de ideas, el daño hacía los NNA no solo es físico sino también mental y emocional, ya que, se afecta la formación moral, de derecho y política del sujeto (Arias y Roa, 2015).

Ahora bien, los menores que experimentan el conflicto se enfrentan a cambios vivenciales que afectan sus interacciones sociales, produciendo trastornos como la depresión o ansiedad y, adicionalmente, terminan presentando sentimientos tales como desesperanza, desconfianza, incertidumbre, temor o aislamiento (Romero y Chávez, 2008). La mayoría de las emociones experimentadas por lo NNA víctimas del conflicto armado tienden a ser displacenteras, lo que conlleva a que sus comportamientos cambien y se les dificulte establecer relaciones con otras personas (Guzmán et al, 2016). De esta manera, también presentan problemas a la hora de establecer y formar relaciones interpersonales con otras personas, lo que dificulta rehacer su proyecto de vida. Por ende, los procesos para el restablecimiento emocional tienden a ser muy lentos y complejos. De aquí la necesidad de un programa que involucre la validación emocional en NNA víctimas del conflicto armado para una adecuada recuperación emocional.

La construcción y educación emocional para los NNA víctimas del conflicto armado es indispensable para la persistencia de la paz. Enseñar a afrontar las vivencias y hechos traumáticos es fundamental para lograr una resolución pacífica de los conflictos y reducir los niveles de violencia. La educación emocional para la paz invita a la creación de programas en donde se trabaje la validación emocional y así lograr establecer vínculos y “con-vivir” entre seres humanos (Alzate et al., 2020, p. 258). La educación para la paz debe ser práctica, debe pasar “por el proceso de sentir, pensar y actuar” (Alzate et al., 2020, p. 259), utilizando las competencias emocionales para responder de manera pacífica las situaciones que se presentan. De esta manera, se favorece la validación emocional, se evita la aparición de prejuicios o estereotipos relacionados con estas y se promueve expresar y reconocer las emociones en espacios públicos (Quintero et al., 2014).

Validación Emocional

Teniendo en cuenta la importancia de aproximarse a las experiencias emocionales de las víctimas del conflicto armado, es preciso destacar una de las herramientas que ha sido utilizada en contextos clínicos, educativos y sociales, para comprender las emociones y para encontrar mecanismos de acción frente a estas: la validación emocional. Si bien hay múltiples interpretaciones sobre la validación emocional y las estrategias para lograrla, se centrará el análisis en las perspectivas que surgen de la Terapia Dialéctico-Conductual (DBT).

Puede resultar mucho más sencillo comprender el significado del concepto por su opuesto; en este caso por la invalidación emocional. Invalidar a otro quiere decir que se le comunica, de manera intencional o inintencional, a través de palabras o acciones que sus emociones, pensamientos o actos no tienen sentido, son exagerados o manipulativos para una situación o contexto particular (Rathus, J & Miller, A, 2015). Invalidar implica ignorar, no dar cabida a la expresión emocional y mostrar desinterés y poco respeto ante las vivencias de otro (Linehan, 1993).

En este sentido, en términos generales, la validación emocional puede definirse como la capacidad de comunicarle a otra persona que sus emociones, pensamientos o acciones tienen sentido para su contexto, situación o momento de vida particular (Linehan, 1993). Validar no implica estar de acuerdo con las vivencias de otro, pero sí requiere de una comprensión del contexto social y cultural, pues esto permite comprender de dónde surgen las emociones (acontecimientos específicos, patrones, vivencias particulares). La esencia de la validación, desde el contexto clínico, consiste en la capacidad de comunicarle al paciente que sus respuestas tienen sentido y son comprensibles dadas sus condiciones de vida; validar requiere no sólo aceptar sino también ser capaz de comunicar dicha aceptación (Linehan, 1993). Además de validar las emociones es posible también validar los comportamientos, los

aspectos cognitivos del otro (pensamientos, creencias, expectativas, suposiciones, etc) y sus respuestas psicológicas. Adicionalmente, es posible validar solo las emociones de una persona sin tener que validar su comportamiento o aspectos cognitivos y viceversa (Rathus, J & Miller, A, 2015).

Cuando se habla de validación no se habla únicamente de validar a otros, pues la autovalidación es un paso fundamental para poder comprender la emocionalidad de alguien más. Cuando un sujeto autovalida sus emociones, pensamientos o acciones es capaz de percibir cómo estas tienen sentido y son aceptables o precisas para la situación que está viviendo (Rathus, J & Miller, A, 2015). La validación emocional, en tanto que conlleva la comprensión de emociones de otros, contribuye al desarrollo de habilidades sociales como la empatía pues, la valoración de los sentimientos propios y los de los demás están estrechamente relacionados y, de hecho, pueden no existir los unos sin los otros (Salovey & Mayer, 1989).

Ahora bien, en un contexto de posconflicto armado la validación emocional de las víctimas se vuelve un componente vital para la reparación del daño psicológico vivido puesto que, a través de esta se transmite una sensación de comprensión del otro y de reconocimiento de su experiencia, que moviliza la verbalización de las experiencias personales. Es decir, que a través del diálogo y el reconocimiento de la emocionalidad es posible acercarse un poco más al cambio y la resignificación de las experiencias vividas. Una sociedad que ignora el poder de las emociones tristemente ha perdido su visión y perspectiva (Goleman, 1995).

Una de las razones principales por las cuales es importante hablar de validación emocional en un contexto como el colombiano es la capacidad de aprendizaje emocional que se puede adquirir cuando se identifican, nombran, aceptan y validan las emociones. Además, la validación emocional puede servir como herramienta que permita re-aprender otros

mecanismos de acción ante determinadas vivencias; aprendizaje fundamental en contextos de trauma ya que los recuerdos emocionales intensos y los patrones de pensamiento y reacción que desencadenan los eventos traumáticos pueden cambiar con el tiempo (Goleman, 1995). Esa posibilidad de cambio surge cuando además de validar las emociones de los otros, se busca enseñarles a valorarse a sí mismos (Linehan, 1993). En ocasiones, las personas se sienten limitadas en cuanto a sus mecanismos de acción ante determinadas vivencias por la falta de herramientas adquiridas a lo largo de su vida para hacer frente a situaciones dolorosas, por lo que contribuir a la adquisición de dichas herramientas por medio de la validación emocional puede contribuir significativamente a su salud mental (Salovey & Mayer, 1989). En otras palabras, el objetivo último de la validación emocional es que las personas puedan adquirir las herramientas para autovalidarse y así acercarse a la sanación emocional (Cordero y Elices, 2011).

La validación y sanación emocional ocurren en algunos casos, especialmente con niños, de manera espontánea al utilizar herramientas simbólicas como el juego (Goleman, 1995). La capacidad que tienen los niños de usar la fantasía, el juego y la imaginación les permite repensar y vivir las experiencias traumáticas sin sentirse bloqueados por el suceso. A través del juego y la fantasía es posible recrear las memorias de los eventos traumáticos en contextos de baja ansiedad, desensibilizándola y permitiendo que se asocie a ella un conjunto de respuestas no traumatizadas, de tal manera que los niños mágicamente le den a la tragedia un mejor resultado (Goleman, 1995). Adicionalmente, la oportunidad de narrar los eventos a través de herramientas creativas genera un panorama más amplio sobre los acontecimientos y los posibles desencadenantes emocionales, permitiendo identificar qué situaciones suscitan emociones displacenteras y generando posibilidades de acción frente a estas.

En este orden de ideas, trabajar la validación emocional es importante pues permite desarrollar competencias como la inteligencia emocional. Según Salovey y Mayer (1989), la inteligencia emocional consiste en la aplicación de tres categorías de habilidades adaptativas: la valoración y expresión de las emociones de uno mismo y de otros (verbales y no verbales), la regulación de las emociones y, por último, la utilización de estas en la resolución de problemas o de forma adaptativa (planificación flexible, pensamiento creativo, atención redirigida y motivación). En otras palabras, la inteligencia emocional es la habilidad de monitorear los sentimientos y emociones propios, así como los de los otros, para poder diferenciarlas y usar esa información para guiar los pensamientos y acciones (Salovey & Mayer, 1989).

Validación Emocional desde la Terapia Dialéctico-Conductual (DBT)

La Terapia Dialéctico-Conductual (DBT) es un tipo de psicoterapia cognitivo-conductual desarrollada por Marsha M. Linehan (1993), para el abordaje terapéutico de pacientes con trastorno límite de la personalidad. A pesar de que el contexto de su creación es estrictamente clínico, es posible aprehender algunos conceptos claves y nutrir experiencias educativas o sociales a partir de esta. El DBT se enfoca en una combinación de técnicas de aceptación y de cambio para lograr una mejora significativa en la vida de los pacientes (García-Palacio, 2006). La aceptación se puede describir a partir de tres pilares fundamentales: la validación, la comunicación recíproca (cálida, genuina y sensible) y la intervención contextual (Linehan, 1997); la validación es la técnica básica que utiliza el DBT para lograr la aceptación, que a su vez moviliza el cambio.

Linehan (1997) establece seis niveles de validación:

1. Escuchar y observar: Consiste en manifestar un interés genuino por la historia del otro, adoptando una actitud de escucha activa, sin prejuicios y prestando especial

atención al contenido verbal y no verbal que comunica, así como a aquellos detalles que resultan más importantes para el otro.

2. Reflejo preciso: Utilizar herramientas de observación, resumen y repetición para reflejar los sentimientos, pensamientos y conductas verbales y no verbales del otro; esto requiere una comprensión real de lo que le sucede al otro sin que impliquen una aprobación o motivación a continuar.
3. Articular lo que no se ha verbalizado: Ser capaz de expresar los pensamientos, emociones o deseos que no han sido expresados explícitamente por el otro, requiere de un grado de conocimiento de la cultura, los patrones y los comportamientos sociales.
4. Explicación de las emociones o conducta: Implica comprender que las experiencias del otro son entendibles dadas las condiciones históricas, sociales, culturales, personales, etc. Hay que destacar que una situación puede ser válida en términos de antecedentes históricos pero no en términos de los antecedentes directos del evento.
5. Se comunica que las emociones, comportamiento o pensamiento son justificables: Las experiencias contextuales actuales permiten comprender por qué las emociones, pensamientos o acciones pueden ser válidas: están fundados en hechos empíricos, están respaldadas por una verdad objetiva o aceptada, es justificable, razonable, es eficaz en términos de eventos actuales, funcionamiento biológico normativo y los objetivos finales de vida del otro. Es relevante identificar los supuestos bajo los cuales las personas actúan, piensan y sienten, así como aceptar la diferencia de opiniones y valores.
6. Reconocimiento de la persona por lo que es: el objetivo es validar a la persona tal cual es, con sus fortalezas, capacidades y dificultades. Creer en la posibilidad de cambio del otro es un aspecto clave de la validación completa del individuo.

Así mismo, Rathus, J & Miller, A (2015) concuerda con Linehan (1997) en que la validación emocional implica escuchar activamente haciendo contacto visual, ser consciente de la comunicación verbal y no verbal, reflejar las emociones sin juzgar y tener en cuenta la historia de vida del otro para comprender de dónde viene determinada emocionalidad. Sin embargo, agrega también la importancia de nombrar las emociones y de responder siempre tomando en consideración al otro.

Linehan (1993), además, propone varias estrategias de validación emocional, conductual, cognitivas y de motivación. Por la naturaleza de este trabajo el análisis se centrará en las estrategias de validación emocional y de motivación.

Estrategias de validación emocional según Linehan (1993):

- a) Se proporcionan oportunidades para expresar las emociones y aceptarlas.
- b) Se ayuda al otro a observar y nombrar las emociones, esto implica ayudar a que el otro describa las sensaciones físicas, expresiones faciales y corporales que genera la emoción, las formas de expresión de la misma, los pensamientos, suposiciones, interpretaciones y deseos asociados a las emociones. Así como las acciones que éstas suscitan.
- c) Se hace una lectura de las emociones no verbalizadas por el otro con el propósito de ayudarlo a identificar aquello que está sintiendo.
- d) Se comunica que las emociones del otro son válidas.

Estrategias de motivación en procesos de validación según Linehan (1993):

- a) Se le comunica al otro que se cree que está haciendo lo mejor que puede.
- b) Se motiva al otro y se expresa que le cree capaz.
- c) Se centra en las fortalezas.

- d) Regula las críticas externas al enfatizar que no necesariamente son correctas y en caso de que lo sean no quiere decir que la situación no tenga otros escenarios posibles.
- e) Se centra en las mejoras o avances del otro y lo reconoce por ello.
- f) Ayuda a establecer objetivos realistas.
- g) Está cerca en caso de que lo necesiten.

Psicología Positiva

Antes de la Segunda Guerra Mundial la psicología tenía como propósito enfocarse en tres pilares: curar las enfermedades mentales, ayudar a las personas a ser más productivas y sentirse más satisfechas, y por último, identificar y promover el talento (Lupano y Castro, 2010). Sin embargo, varios acontecimientos como el gran número de personas que padecieron de enfermedades mentales tras la guerra hizo que muchos psicólogos se enfocarán en el tratamiento de enfermedades mentales, dejando de lado los otros dos propósitos. El objetivo de la psicología se convirtió en cuidar de la salud mental de las personas únicamente desde el tratamiento de las enfermedades mentales; según Peterson & Seligman (2004), los psicólogos se convirtieron en patólogos, se centraron en estudiar sobre las enfermedades mentales y en determinar qué tan afectadas se encontraban las personas.

Este modelo centrado en la enfermedad bajo el cual trabajó la psicología por más de 60 años, permitió un avance significativo en el tratamiento de enfermedades. No obstante, se ha dejado de lado la perspectiva que comprende que el ser humano toma decisiones y tiene responsabilidad sobre sus actos, y se dejó de trabajar en el propósito de contribuir a la felicidad de las personas que no padecen ninguna enfermedad mental (Peterson & Seligman, 2004). La psicología se centró en curar a las personas enfermas y se olvidó de mejorar las vidas de los sujetos y en buscar que estos sean felices. De ahí surgió la necesidad de trabajar en la felicidad de los seres humanos, lo que movilizó a psicólogos como Martin Seligman,

Nancy Etcoff, Dan Gilbert y Mike Csikszentmihalyi a trabajar en lo que hoy se denomina Psicología Positiva (en adelante PP).

Tras varios años de un enfoque patológico de la disciplina, se hizo necesario ampliar la investigación de aquellos factores, que pueden considerarse como positivos, que llevan a las personas a creer que su vida vale la pena ser vivida: esperanza, sabiduría, creatividad, proyección a largo plazo, valentía, espiritualidad, responsabilidad, perseverancia, entre otros (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Es así como en 1998, nace la PP con el discurso inaugural de Martin Seligman como presidente de la American Psychological Association (APA), la cual se ocupa de identificar y potenciar las fortalezas y virtudes de los seres humanos, de estimular talentos y no solo de reparar daños. Es importante recalcar que la PP no busca reemplazar a la psicología tradicional, ni tampoco descartar el estudio de los trastornos mentales (Domínguez y Ibarra, 2017). Por el contrario, se enfoca en trabajar aspectos que habían sido olvidados por la psicología que pueden ayudar a prevenir dichos trastornos.

Ahora bien, diferentes autores han buscado plantear una definición general de la PP. Por un lado, se define la PP como el estudio de las condiciones y procesos que contribuyen al florecimiento - *flourishing* - o al óptimo funcionamiento de personas, grupos o instituciones (Gable & Haidt, 2005). Así mismo, Linley et al. (2006), definen la PP como el estudio científico de las posibilidades de un desarrollo humano óptimo es decir, la capacidad de ver las cualidades y fortalezas de sí mismo. También se ha encargado de entender en su totalidad la experiencia del ser humano, es decir, de conocer la pérdida y el sufrimiento pero también la realización, salud y bienestar del sujeto (Linley et al., 2006).

Seligman & Csikszentmihalyi (2000), afirman que la PP puede entenderse a partir de tres niveles de la experiencia subjetiva: por un lado “el presente, el pasado y el futuro” (p. 5).

De una manera más detallada, el pasado se puede asociar con el bienestar, la alegría y la satisfacción, el futuro con la esperanza y el optimismo y el presente con el fluir *-flow-* y la felicidad. Adicionalmente, la PP puede experimentarse en un nivel individual desde el amor, la vocación, la valentía, la sensibilidad, la mentalidad a futuro, la perseverancia, la espiritualidad, el talento, la sabiduría, entre otros; y a nivel grupal desde las virtudes cívicas y de las instituciones que guían a los individuos a ser mejores ciudadanos: responsables, moderados, altruistas, tolerantes, etc (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Aquello que tienen en común las múltiples aproximaciones a la PP, es el interés por estudiar aspectos que contribuyen a que los seres humanos sean más felices, experimenten emociones positivas, sientan satisfacción en su vida o cualquier otro factor que contribuye a generar mayores experiencias de bienestar y sentido. La PP se preocupa por el establecimiento de un óptimo funcionamiento de los seres humanos, por el crecimiento y la autorrealización personal (Lupano y Castro, 2010). De igual manera, busca que el sujeto esté plenamente feliz y satisfecho con su vida.

En la medida en que la PP puede contribuir al bienestar integral de los seres humanos, el abordar las problemáticas sociales desde esta perspectiva aporta significativamente en la construcción de sentido, comunidad y paz. La PP apuesta por una toma de decisión consciente en la que los seres humanos puedan contribuir en su propia calidad de vida, en su salud física, mental y social, propiciando un bienestar psicológico, subjetivo y una mayor satisfacción vital (García, 2014). En este orden de ideas, tener en cuenta presupuestos de la PP puede contribuir positivamente en el abordaje de NNA víctimas de conflicto armado pues más allá de analizar las posibles repercusiones a largo, mediano y corto plazo de las experiencias vividas en el conflicto, propone escenarios alternativos en su desarrollo personal, reconociendo sus fortalezas, potencialidades y posibilidades de construir un

propósito de vida que brinde felicidad y sentido. La PP tiene como objetivo desarrollar intervenciones que contribuyan a mejorar las condiciones de vida de las personas, no sólo a disminuir su miseria (Seligman, 2010).

En el escenario práctico, Palomera (2017), destaca cómo Seligman, teniendo en cuenta la importancia de realizar programas de psicología positiva para niños, decide crear uno en la Universidad de Pennsylvania enfocado en preparar a estos para enfrentarse a los estresores y problemas de la vida diaria. El programa se basó en un entrenamiento de estrategias de afrontamiento, relajación, toma de decisiones, control del pensamiento y asertividad. Paralelamente, Aguís et al. (2012), afirmó que Bounce Back promueve el bienestar y resiliencia trabajando aspectos como los valores positivos, estrategias de afrontamiento, pensamiento optimista, manejo de las emociones y habilidades de éxito.

De esta manera, es importante precisar que los estudios que se han abordado desde la PP responden principalmente a dos teorías, la Teoría de la Felicidad y la Teoría del Bienestar (Seligman, 2011). A saber, que este trabajo se enfocará en abordar la PP desde la Teoría del Bienestar.

Desde esta perspectiva, Martin Seligman (2011), desarrolló un modelo bajo el cual es posible estudiar y medir el bienestar en la vida de las personas: PERMA. Por sus siglas en inglés, PERMA quiere decir: Emociones Positivas (Positive Emotions), Compromiso (Engagement), Relaciones (Relationships), Significado (Meaning) y Logro (Achievement). Estos cinco elementos contribuyen en el bienestar integral de los individuos, sin embargo, ninguno lo define en su totalidad. Como el objetivo último de la PP centrada en el bienestar es el florecimiento- *flourishing*- (no la felicidad), es importante destacar que es posible acercarse a este cuando un individuo aplica o tiene en cuenta los cinco elementos de PERMA y, además, posee al menos tres de las siguientes características: es optimista, resiliente, se

valora a sí mismo, es determinado, vital o posee relaciones positivas (Seligman, 2011). A continuación se ahondará en los cinco elementos que componen el modelo de PERMA.

Emociones Positivas

Las emociones positivas son sin duda el elemento central de la Teoría del Bienestar propuesta por Seligman, dentro de las cuales se contemplan elementos como la felicidad y la satisfacción con la vida, sin embargo, estos últimos no son los únicos factores relevantes a tener en cuenta dentro de las emociones positivas (Seligman, 2011). No existe un acuerdo teórico sobre cuáles emociones pueden considerarse positivas, pues es una categoría subjetiva, no obstante, la mayoría de autores se refieren a estas como las emociones que generan placer, como por ejemplo la gratitud, la satisfacción, la esperanza (Seligman, 2011), la alegría, la fluidez, el júbilo, la serenidad, el éxtasis (Seligman, 2003), el interés, el orgullo, el amor (Fredrickson, 2001), entre muchas otras.

Fredrickson (2001), desarrolló una teoría sobre las emociones positivas donde se estableció la relación entre la capacidad de experimentar emociones positivas como una fortaleza humana fundamental para el estudio del florecimiento humano *-flourishing-*. Según la autora, las emociones positivas conllevan beneficios adaptativos indirectos a largo plazo pues permiten crear recursos personales duraderos que pueden servir en situaciones amenazantes futuras (Fredrickson, 2001). Las emociones positivas permiten ampliar los recursos psicológicos, intelectuales, físicos y sociales, recursos a los que es posible acudir en otros periodos de la vida (Seligman, 2011). En este orden de ideas, dichas emociones amplían los ámbitos de la atención y la cognición, permitiendo un pensamiento flexible y creativo, lo que contribuye a generar recursos que permitan una mayor capacidad de afrontamiento; se ha demostrado que las personas que experimentan más emociones positivas se vuelven más resistentes a la adversidad con el tiempo (Fredrickson, 2001).

Así mismo, se han realizado múltiples estudios que comprueban que las emociones positivas fomentan la salud física. Estudios realizados por Ryff & Singer (1998), comprueban que las emociones positivas cumplen un rol importante en la prevención en la salud y además en la recuperación de las enfermedades. Una de las razones por las cuales esto ocurre es porque las emociones positivas disminuyen la probabilidad de experimentar otro tipo de emociones como la rabia o la ansiedad (Seligman, 2006), las cuales se ha demostrado tienen un fuerte impacto en el sistema inmunológico (Fleishner, 1993). Por otro lado, un estudio realizado en 1995 por Nova Scotia Health Survey, concluyó que los participantes que presentaban mayores emociones positivas tenían menor probabilidad de padecer enfermedades cardíacas (Seligman, 2011). Existe entonces una relación entre la longevidad y la propensión a enfermedades cardiovasculares con la presencia de emociones positivas (Fredrickson, 2000).

Ahora bien, las emociones positivas pueden experimentarse en relación al pasado, al presente y al futuro: entre las relacionadas al pasado se encuentra la satisfacción, la plenitud, el orgullo y la serenidad; aquellas que se refieren al presente son la alegría, éxtasis, calma, placer, y de las más importantes fluir *-flow-*; y en relación al futuro se encuentra la esperanza, el optimismo, la confianza y la fé (Seligman, 2003). Muchas de estas emociones se asocian con la felicidad, y aunque éstas si contribuyen a conseguir estados más placenteros, según Seligman (2003), la pregunta más allá de ¿Cómo logra el ser humano alcanzar la felicidad? Debería estar enfocada en la emocionalidad:

¿Por qué la evolución nos ha dotado de sentimientos positivos? ¿Cuáles son las funciones y consecuencias de estas emociones, más allá de hacernos sentir bien?
¿Quién tiene emociones positivas en abundancia y quién no? ¿Qué permite estas

emociones y qué las inhabilita? ¿Cómo puedes generar más emociones positivas duraderas en tu vida? (p.8)

No existe un único mecanismo que garantice la persistencia de emociones positivas en la vida de todas los seres humanos, sin embargo, varios autores han investigado sobre estrategias que pueden contribuir con dicha tarea. Según Lyubomirsky (2008), hay varias actividades que pueden contribuir significativamente a que las personas experimenten mayor alegría, satisfacción o bienestar positivo, entre ellas: expresar gratitud, cultivar el optimismo, evitar pensar demasiado y compararse socialmente, actos espontáneos de amabilidad, cultivar relaciones sociales, ser resilientes, aprender a perdonar, vivir en el presente, fluir más y saborear las alegrías de la vida, a lo que Seligman (2003) denomina *-savoring-*.

Hay una escasa conciencia social sobre la importancia de las emociones positivas y los efectos que puede tener en la vida de las personas, en términos de acercarlas más a un bienestar integral y por consiguiente a estados de mayor plenitud y felicidad. Si se tuvieran en cuenta las emociones positivas desde los momentos iniciales de la crianza de NNA, sería posible ampliar y desarrollar los recursos intelectuales, sociales y físicos que van a necesitar el resto de su vida; así mismo iniciaría un espiral ascendente de emociones positivas (Seligman, 2003). El compromiso individual y social con el bienestar es vital pues existen factores fuera del control personal que sí afectan el bienestar integral.

Según una investigación liderada por Lyubomirsky (2008), con gemelos univitelinos (o idénticos) y bivitelinos (o fraternos), se llegó a la conclusión de que hay tres factores que pueden afectar los niveles de felicidad en los seres humanos, el primero es la genética: “un 50 por ciento de las diferencias entre los niveles de felicidad de las personas depende de su «valor de referencia» determinado genéticamente” (p. 10). El segundo, son las circunstancias incontrolables de la vida, es decir los niveles de ingreso económico de la familia, la salud,

entre otros, estos representan tan solo un 10%, y por último están las acciones y pensamientos, los cuales corresponden a un 40% y es donde debe enfocarse el trabajo (Lyubomirsky, 2008). Enfocar el trabajo en las emociones positivas impactará significativamente en la capacidad de los sujetos de llevar una *vida placentera*, y esto, junto a herramientas para llevar una *vida de compromisos* y una *vida significativa* es lo que impactará a largo plazo en el bienestar integral de los seres humanos (Seligman, 2004).

Compromiso

El compromiso o *engagement* -por sus siglas en inglés- al igual que las emociones positivas solo puede ser medido de manera subjetiva. Cuando se habla de compromiso desde la PP se refiere al nivel de conexión y satisfacción que hay en cada actividad que se realiza; para poder reflexionar sobre el compromiso Seligman (2003), se cuestionaba por aspectos como “¿Sentiste que se detuvo el tiempo? ¿Estabas completamente absorto en la tarea? ¿Perdiste la conciencia de ti mismo?” (p. 21). Mihaly Csikszentmihalyi (1997), desarrolló toda una teoría sobre el compromiso, para él, este se relaciona directamente con la conciencia plena en la experiencia, en otras palabras el *fluir* o *flow*. Cuando las personas se encuentran en ese estado de *flow* sienten que no deben realizar esfuerzos significativos para alcanzar determinados objetivos, simplemente deben *fluir*; es por esto que el *flow* se puede entender como un estado óptimo que ocurre cuando se tienen desafíos con objetivos concretos y además se cuenta con las habilidades para hacerlo (Csikszentmihalyi, 1997). Esta experiencia le permite a las personas comprender que sus capacidades son óptimas para enfrentarse a los desafíos cotidianos (Mesurado, 2010).

Es por esto que cuando se habla de *flow* no solo se habla de la capacidad de vivir plenamente en el presente, sino además, Csikszentmihalyi (1997), lo explica como la capacidad de experimentar conscientemente mediante el hacer, el sentir y el pensar, implica

también desarrollar capacidades, virtudes y fortalezas y ser consciente de estas. Identificar aquellas actividades en las cuales se pueda experimentar esta sensación de fluir es muy importante desde la visión de la psicología positiva del bienestar pues, centrarse en el *flow* y no en la felicidad es lo que hará que realmente los seres humanos puedan tener una vida con compromiso y vivir plenamente (Csikszentmihalyi, 1997).

Relaciones

En una entrevista realizada a Christopher Peterson, uno de los fundadores de la Psicología Positiva, por la Universidad de Michigan (2011), Peterson aseguró que aquello que hace que la vida valga la pena de ser vivida son las otras personas, pensar que los demás importan. Pocas cosas de la vida se realizan de manera independiente, necesitamos del contacto con otros, de su ayuda, de su reconocimiento y soporte. Así como establece Seligman (2011), los otros seres humanos son el mejor antídoto para los momentos difíciles de la vida, y además, son el más confiable. Diferentes investigaciones sobre las relaciones han permitido establecer el impacto que estas tienen en los procesos de adaptación, socialización y desarrollo de los seres humanos (Carrillo, 2015). Por tanto, mantener vínculos afectivos establecer donde primen emociones positivas es un factor clave para el bienestar integral de las personas. En un estudio realizado por Akinin et al., (2013), se estableció la relación entre la felicidad y los gestos prosociales en una muestra de 136 países de diferentes ingresos económicos, existe una asociación positiva entre el bienestar y conductas de socialización.

Significado

Cuando se habla de significado normalmente se entiende por este la experiencia personal de cada ser humano en la cual siente que su vida tiene sentido y que sus acciones tienen valor y contribuyen a una causa mayor (Hill & Together, 2020). Es posible entonces

construir una vida significativa cuando cada persona es consciente de sus fortalezas y las utiliza en pro de la sociedad siguiendo unos objetivos claros y asumiendo la responsabilidad de seguir su propósito (Hernández, 2020). Según Viktor Frankl (1991), psiquiatra judío quien sobrevivió a varios campos de concentración incluidos Auschwitz y Dachau, existen cuatro categorías bajo las cuales es posible encontrar y definir el sentido de la vida: la identidad, la motivación, el amor y el sufrimiento. Cuando un ser humano logra encontrarle sentido a su propia existencia, puede entonces tener una “vida de libertad, responsabilidad y autodeterminación, cumplimiento de metas vitales, visión positiva de la vida, del futuro y de sí mismo y autorrealización” (García, 2014, p. 25). Es importante trabajar en la construcción del propio sentido así como del colectivo puesto que, no lograr concretarlo puede acarrear una sensación de vacío existencial, desesperanza y frustración que limita las capacidades de cada sujeto en rehacer su propia vida, impidiendo la activación de recursos propios para la resolución exitosa de problemas diarios (García, 2014).

Logro

Por último, alcanzar un objetivo o tener un logro es un desencadenante de emociones positivas que refuerzan la autoestima y reconocimiento de las capacidades propias. Trabajar para establecer objetivos claros y realistas es fundamental en el camino del bienestar. Según Hill & Together (2020), los objetivos deben ser específicos (enfocarse en mejorar un aspecto central), medibles (cuantitativamente o que tengan al menos un indicador de progreso), asignables (debe ser claro quién debe cumplirlos), realistas (existen recursos concretos para alcanzar el objetivo) y deben establecerse en un tiempo específico. Acompañar el proceso de establecer objetivos de otros es fundamental pues cuando las metas son realistas, es posible hacer esfuerzos reales para alcanzarlas, lo que aumenta a su vez los sentimientos de orgullo, confianza en sí mismo y bienestar general.

Método

Diseño

Este trabajo es un estudio instrumental de corte psicométrico, pues este tipo de estudios se relacionan con el diseño y desarrollo de un material que será usado para aplicar un instrumento específico. Según González (2007), para que este tipo de instrumentos sean debidamente estandarizados es necesario que posean la validez requerida. Ahora bien, como la validez de una prueba se da, en gran medida, gracias a la recolección de evidencia teórica (Aliaga, 2006), para la elaboración de la cartilla se partió de una revisión teórica de las temáticas abordadas, con el objeto de que todo el contenido y las actividades presentadas tuvieran la una justificación conceptual. Se recolectó la información por medio de fuentes primarias y secundarias haciendo uso de documentos digitales y físicos. En este sentido, se indagó por la situación actual del posconflicto en las víctimas del conflicto armado, específicamente por las consecuencias psicológicas que vivieron los NNA y las múltiples formas de violencia experimentadas. Para esto se tuvo en cuenta a autores como Springer (2012), Bácares (2015) o Goleman (1995). Adicionalmente, se hizo una revisión de diferentes definiciones que hay sobre las emociones, partiendo de la conceptualización de las emociones básicas y secundarias hasta las emociones sociales y morales, con el fin de definir el constructo de validación emocional. Para este se tuvo en cuenta principalmente la perspectiva de la Terapia Dialéctico-Conductual (DBT), destacando autores como Marsha M. Linehan (1993). Finalmente se conceptualizó sobre la Teoría del Bienestar (2011) de la Psicología Positiva planteada por Martin Seligman y el modelo PERMA, bajo el cual se mide el bienestar en la vida de los seres humanos.

Posterior a la revisión teórica se realizó la planeación y diseño de la cartilla **“Acompañando(me) con sentido”**. La cual fue revisada y validada por 7 jueces expertos

quienes puntuaron las actividades en una escala de Likert considerando el cumplimiento de 6 criterios (claridad, creatividad, coherencia, relevancia, instrucciones y materiales), donde 1 indica el no cumplimiento del criterio; 2 un nivel bajo de cumplimiento; 3 un nivel moderado; y 4 un nivel alto. La selección de los jueces no fue aleatoria pues se requería que tuvieran conocimientos previos sobre los NNA víctimas del conflicto armado, validación emocional y psicología positiva.

Posteriormente, la información de los jueces expertos fue sistematizada en aras de establecer la validez del contenido del instrumento. La validez del contenido consiste en “qué tan adecuado es el muestreo que hace una prueba del universo de posibles conductas” (Escobar y Pérez, 2008, p. 28). De igual manera, se puede entender como un componente que brinda evidencia sobre la validez del constructo y permite ver la relevancia de este. Para poder determinar dicha validez, se tuvo en cuenta el modelo de Lawshe (1975) y las actualizaciones propuestas por Tristán (2008). Se utiliza en primera instancia la fórmula que determina la Razón de Validez de Contenido (Content Validity Ratio - CVR).

$$CVR = \frac{(n - N/2)}{N}$$

CVR: razón de validez de contenido de cada actividad de la cartilla

n: número de validadores que puntuaron positivamente la actividad. Es decir, con un puntaje de 3 (nivel moderado) o 4 (nivel alto).

N: número total de validadores.

Teniendo en cuenta que la validación del instrumento se realizó con 7 jueces expertos, según Lawshe (1975), el CVR obtenido debería ser mínimo de 0.99 (en una escala de 0 a 1 donde 1 indica la completa validez). Sin embargo, como el número de jueces es tan reducido se tienen en cuenta las modificaciones planteadas por Tristán (2008), quien resalta que las exigencias de un gran número de expertos puede resultar poco viable para algunas

validaciones psicométricas y plantea la siguiente modificación para calcular la validez de contenido cuando hay un número reducido de jueces:

$$CVR' = \frac{CVR + 1}{2}$$

CVR: razón de validez de contenido de cada actividad de la cartilla obtenida con la fórmula de Lawshe (1975)

A partir de dicha modificación, “para que un instrumento o un banco de ítems pueda considerarse como aceptable, requiere contar por lo menos con un 58% de los ítems en condición satisfactoria del CVR” (Tristán, 2008, p. 46), es decir que tenga un CVR' igual o superior a 0.58.

Tras identificar la validez de cada una de las actividades planteadas en la herramienta, se procede a hacer las debidas modificaciones, la discusión sobre la herramienta propuesta y las conclusiones.

Consideraciones Éticas

Para el diseño y validación del instrumento denominado “**Acompañando(me) con sentido**”, fue imprescindible actuar bajo los aspectos y consideraciones éticas de un psicólogo. Al trabajar un tema sensible, con una población particularmente vulnerable (NNA), fue necesario tener en cuenta las implicaciones de las temáticas y las actividades con el fin de no perjudicar a los sujetos a quienes se dirige el trabajo de investigación (Belmonte, 2009). Bajo esta premisa, la investigación teórica y conceptual fue debidamente realizada con el fin de que el contenido de la herramienta tuviera la justificación necesaria para brindarle un sentido ético y una validez científica. Así mismo, en el proceso de validación del instrumento se solicitó el consentimiento informado de cada validador con el objeto de, tras ser informados de los propósitos de la investigación, firmarán de manera voluntaria su participación como jurados validadores de la herramienta.

En este orden de ideas, se tuvo en cuenta la Ley 1090 de 2006, la cual explica que todo psicólogo debe respetar la integridad y proteger el bienestar de las personas y los grupos con los cuales trabajan. El instrumento buscó cumplir con los estándares de esta ley puesto que, en su elaboración y validación, se mantuvieron los principios morales sobre este instrumento, buscando actuar a favor de los beneficios de la población evitando toda repercusión negativa o daño a la misma. Finalmente, esta herramienta se crea con un fin propositivo para generaciones que han sido afectadas por el conflicto armado colombiano.

Participantes

Como se mencionó, para la validación del instrumento se tuvo en cuenta el criterio de 7 jueces expertos en temáticas relacionadas con conflicto armado, atención a víctimas del conflicto, actividades con NNA, validación emocional y Psicología Positiva. La selección de los jueces no fue aleatoria ya que, se tuvieron en cuenta características específicas en términos de conocimiento teórico y práctico para la validación del instrumento. La experticia de los validadores se resume en la tabla 1.

Tabla 1

Número de validadores con sus respectivas especialidades

<i>Validador</i>	<i>Experiencia y perfil</i>
Validador 1	Psicóloga Clínica, especialista en Psicología infantil
Validador 2	Licenciada en Educación Básica con énfasis en educación artística. Especialista en psicopedagogía especial y especialista en Educación Especial con énfasis en Comunicación aumentativa y alternativa.
Validador 3	Politóloga con énfasis en conflicto armado y construcción de paz
Validador 4	Psicólogo Especialista en DD.HH. Especialista en Psicología educativa. Formador de Formadores VIH-Sida ONU-SAID Capacitador Treanet – ONU -DC

Validador 5	Psicóloga de la Pontificia Universidad Javeriana - Magistra en Psicología Clínica
Validador 6	Licenciada Magna Cum Laude en Psicología. Especialista en educación socioemocional y en neuroeducación.
Validador 7	Psicóloga especialista en psicología clínica infantil. Adolescente y familia

Nota. En esta tabla se muestran los estudios y conocimientos de cada uno de los jueces que se tuvieron en cuenta para la validación de la cartilla.

Instrumentos

Se construyó una cartilla interactiva en formato físico y digital denominada **“Acompañando(me) con sentido”**. El instrumento tiene el propósito de apoyar a los profesionales en la validación emocional de los NNA y, además, brindar herramientas para que estos puedan incidir en el bienestar de los mismos. Se entiende que para poder acompañar procesos de validación emocional y bienestar en otros, es primordial hacer un ejercicio personal de auto validación. Por tanto, además de plantear sugerencias de actividades para realizar con los NNA, la herramienta también contiene ejercicios que puedan realizar los profesionales para aplicar en su día a día el contenido teórico expuesto.

El instrumento cuenta con un apartado inicial donde se introduce la temática; se indica la población a la cual va dirigida, (equipos multidisciplinares que trabajen con víctimas en este caso NNA del conflicto armado colombiano); se hace un diagnóstico a partir de preguntas reflexivas; y se mencionan los aspectos a tener en cuenta en el abordaje psicosocial con víctimas del conflicto.

El siguiente apartado de la herramienta permite que el lector se aproxime teóricamente a los conceptos centrales a trabajar: las emociones, validación emocional y el método PERMA que aborda la Teoría del Bienestar desde la Psicología Positiva. En la medida en que se explica el componente teórico también se proponen ejercicios para que los profesionales que adquieran la cartilla puedan poner en práctica. Se trata de un apartado

teórico-práctico con el objeto de instruir a los profesionales al momento de utilizar la herramienta.

Por último, esta finaliza con un apartado donde se especifican las actividades a realizar con los NNA. Se proponen 3 actividades relacionadas con el reconocimiento de emociones; 2 actividades sobre validación emocional; y 5 relacionadas con el bienestar desde la psicología positiva.

Procedimiento

El procedimiento cuenta con cinco fases:

Fase 1. Revisión Teórica

El conflicto armado ha sido uno de los factores relevantes en la historia de Colombia, ya que ha estado presente por más de 50 décadas, afectando a gran parte de la población civil del país. Así mismo, Colombia al ser un país lleno de brechas sociales y poblaciones vulnerables ha generado que las víctimas del conflicto armado sean en su gran mayoría provenientes de regiones con poca presencia estatal. Dando resultado a que los más afectados ya sea física y psicológicamente sean campesinos, afrodescendientes, indígenas, mujeres, niños, niñas y adolescentes, lo que hace necesario pensar en herramientas y metodologías con el fin de hacer frente a los daños que la guerra ha generado.

Bajo esto, es de gran utilidad la creación de herramientas o instrumentos pedagógicos que permitan informar pero también guiar y apoyar a los psicólogos en el acompañamiento de los NNA, ya que, son ellos quienes cuentan con herramientas teóricas y prácticas para acompañar los procesos de resignificación. Por esta razón, se decide realizar una cartilla dirigida a equipos multidisciplinares que trabajen con población víctima del conflicto armado, en este caso los NNA, donde se les sugieran actividades que puedan guiarlos a rescatar las fortalezas y virtudes de estos mismo, para alcanzar su bienestar y felicidad. Para

lograr lo anterior se propuso realizar una búsqueda en diferentes bases de datos sobre el conflicto armado, las repercusiones psicosociales de las víctimas en especial los NNA, las emociones que trae el conflicto armado, validación emocional, validación emocional desde la Terapia Dialéctico-Conductual (DBT) y la psicología positiva entre otras, que permitieron la estructuración y creación del marco teórico.

Fase 2. Planeación y estructuración de la cartilla

Una vez finalizada la búsqueda de información, recopilada en el marco teórico, se dio inicio a la construcción y estructuración de la herramienta de la siguiente manera: 1). Se inicia con una pequeña introducción en donde se busca dar a conocer la importancia de la validación emocional; 2). Se presenta un apartado que indica a quién va dirigida la herramienta; 3). Se propone un diagnóstico inicial con preguntas reflexivas; 4). Se contextualiza a los profesionales que hagan uso de la herramienta sobre el conflicto armado y las necesidades de los NNA; 5). Se presenta la explicación teórica con ejercicios sobre la teoría, los cuales permiten que los profesionales apliquen el contenido presentado; y 6). Se presentan las actividades que los psicólogos pueden realizar con los NNA sobre el reconocimiento de las emociones, la validación emocional y la psicología positiva, buscando aportar en la construcción de una sociedad que reconozca y valide las emociones, y se enfoque en el cuidado y el bienestar.

Fase 3. Selección de jueces expertos

La búsqueda de validadores fue realizada de manera no aleatoria, de forma que se invitó a profesionales que tuvieran ciertos estudios y especialidades. Los participantes debían tener experiencia o acercamiento con NNA víctimas del conflicto armado, así como conocimiento sobre construcción de paz, relacionamiento sobre los derechos humanos en víctimas del conflicto armado y comprensión sobre la psicología positiva y validación

emocional. Dicha selección se realizó una vez se culminó la construcción de la cartilla y las actividades de esta. Se contó con la participación de 7 validadores.

Fase 4. Validación de contenido por jueces expertos

Al finalizar la construcción de la cartilla y la selección de los jueces, fue necesario solicitar a estos su participación en la validación del instrumento. Se envió una carta en formato word (**Anexo 1**) donde se solicitaba su participación en el proceso de validación dada su experiencia en el tema, se explicaban los objetivos de esta y la fecha de entrega de la validación. Tras recibir la respuesta positiva de los validadores se hace envío del formato en word de la cartilla (**Anexo 3**) y el formato de validación de cada actividad (**Anexo 2**), en este se presenta de manera resumida el marco teórico desde el cual se sustenta la herramienta. Se incluyen en este documento dos tablas: en la primera se define y explica cada uno de los criterios que se debe evaluar (claridad, coherencia, creatividad, relevancia, instrucciones y materiales), y además se indican los puntajes que podrían asignar a cada una de las actividades (de 1 a 4 siendo 1 un nivel bajo y 4 un nivel alto); y en la segunda tabla se dejan los espacios para que cada juez valide las actividades.

Fase 5. Resultados y correlación

En este apartado se evidencian los resultados obtenidos tras la validación del instrumento, analizando de los datos arrojados y teniendo en cuenta las valoraciones y calificaciones hechas por los validadores. La fórmula de Lawshe (1975) y las modificaciones de Tistán (2008) de razón de validez permiten identificar cuáles actividades tienen coherencia con los constructos de validación emocional y bienestar.

Resultados

Se realiza un análisis de cada apartado con el fin de garantizar la validez de contenido de la herramienta. Se explica el paso a paso de la obtención de los resultados.

En primer lugar, se recopilan y organizan los comentarios y puntuaciones de los jurados en una tabla. Con dicha información, se promedian las puntuaciones de cada actividad según los 6 criterios de calificación de los jurados (claridad, creatividad, coherencia, relevancia, instrucciones y materiales) utilizando la siguiente fórmula:

Fórmula 1

$$\bar{x} = \frac{(\square 1 + \square 2 + \square 3 + \square 4 + \square 5 + \square 6)}{N}$$

\square : es el valor de cada validador

N: es el número total de validadores

Es importante resaltar que en algunas de las actividades no se aplican los criterios de materiales e instrucciones pues estas tienen un carácter informativo y no necesariamente práctico. Posteriormente, se promedian los resultados de los 6 criterios de calificación con el fin de obtener el promedio general de cada actividad utilizando la Fórmula 1. Teniendo en cuenta lo estipulado por Murphy y Davidshofer (2005), cuando el promedio de los resultados de los criterios validados es superior al 90% estos se consideran con una alta fiabilidad, si su puntuación es superior al 80% se considera se encuentran en un rango moderado-alto y si es inferior al 70% se consideran bajos. En este sentido, como la calificación de los jueces se dio en una escala Likert del 1 al 4, el 90% corresponde a una puntuación 3.6, es decir, que las actividades que tengan puntuaciones promedio mayores o iguales a esta cifra fueron aprobadas sin modificaciones, y las actividades que obtuvieron una puntuación superior al 80% (es decir, entre 3.2 y 3.5) se aprobaron con modificaciones. Las actividades que tuvieron una puntuación por debajo de 3.2 (interiores al 70%) no fueron aprobadas.

Tabla 2

Promedio de las puntuaciones Actividades de introducción

	Claridad	Creatividad	Coherencia	Relevancia	Promedio General
Mensaje Inicial	3,86	3,57	3,83	3,86	3,78
A quién va dirigido	4	3,86	4	4	3,96
Diagnóstico	3,86	3,71	4	3,86	3,86
Alertas	3,71	3,57	3,71	3,86	3,71

Los resultados obtenidos de las calificaciones promedios de los jueces validadores indican que todas las actividades del apartado denominado “Actividades de introducción” son aprobadas sin modificaciones pues todas tienen un promedio general superior a 3,6. Sin embargo, como la actividad denominada “Mensaje inicial” y “Alertas” obtuvo un puntaje de 3,57 en el criterio de creatividad, se realizaron modificaciones para cumplir con dicho criterio.

Tabla 3

Promedio de las puntuaciones Actividades sobre la Teoría

	Claridad	Creatividad	Coherencia	Relevancia	Instrucciones	Materiales	Promedio General
¿Qué son las emociones?	3,86	3,43	3,86	4	-	-	3,79
Ejercicio práctico emociones	3,86	3,33	3,86	3,86	3,57	3,71	3,71
Validación emocional	4	3,71	3,67	3,67	-	-	3,67
Ejercicio práctico ¿Tú qué harías?	3,86	3,83	3,86	4	3,86	3,5	3,8
PERMA	4	3,57	3,83	4	-	-	3,92
Ejercicio práctico emociones positivas	4	3,57	3,86	3,86	4	-	3,86
Ejercicio práctico compromiso	3,71	3,57	3,86	4	3,86	-	3,8
Ejercicio práctico relaciones	4	3,71	3,86	4	4	-	3,91
Ejercicio práctico significado	4	3,71	4	4	4	-	3,94
Ejercicio práctico logro	3,86	3,57	4	3,71	3,86	-	3,8

Los resultados obtenidos de las calificaciones promedios de los jueces validadores indican que todas las actividades del apartado denominado “Actividades sobre la Teoría” son aprobadas sin modificaciones pues todas tienen un promedio general superior a 3,6. Sin embargo, como las actividades “¿Qué son las emociones?”, “Ejercicio práctico emociones”, “PERMA”, “Ejercicio práctico emociones positivas”, “Ejercicio práctico compromiso” y “Ejercicio práctico Logro” obtuvieron una puntuación inferior a 3,6 (pero superior a 3.2) en el criterio de creatividad, se realizaron ajustes para poder satisfacer dicho criterio. Adicionalmente, se modificaron las instrucciones del “Ejercicio práctico emociones” y los materiales del “Ejercicio práctico Tú qué harías” para cumplir con dichos criterios.

Tabla 4

Promedio de las puntuaciones Actividades reconocimiento de emociones

	Claridad	Creatividad	Coherencia	Relevancia	Instrucciones	Materiales	Promedio General
Pintemos las emociones	4	3,71	4	4	3,86	3,71	3,88
Mi diccionario de emociones	3,86	4	4	4	3,86	3,71	3,90
Una historia de emociones	4	3,71	4	4	3,71	3,43	3,81

Los resultados obtenidos de las calificaciones promedios de los jueces validadores indican que todas las actividades del apartado denominado “Actividades reconocimiento de emociones” son aprobadas sin modificaciones pues todas tienen un promedio general superior a 3,6. Se realizaron modificaciones en la actividad “Una historia de emociones” para cumplir con el criterio de materiales.

Tabla 5

Promedio de las puntuaciones Actividades Validación Emocional

	Claridad	Creatividad	Coherencia	Relevancia	Instrucciones	Materiales	Promedio General
Interiorización de las emociones	3,71	3,57	3,57	3,71	3,86	3,43	3,64
Teatro de las emociones	3,57	3,29	3,71	3,71	3,71	3,43	3,57

Los resultados obtenidos de las calificaciones promedios de los jueces validadores indican que la actividad “Interiorización de las emociones” pasa sin modificaciones, mientras que la actividad “Teatro de las emociones” se modifica pues obtuvo un promedio de 3,57. Se modificó la actividad para que cumpliera con los criterios de claridad, creatividad y materiales. Se realizaron además ajustes en los criterios de creatividad, coherencia y materiales de la actividad “Interiorización de las emociones” pues en esos criterios la puntuación fue inferior a 3,6.

Tabla 6

Promedio de las puntuaciones Actividades Psicología Positiva

	Claridad	Creatividad	Coherencia	Relevancia	Instrucciones	Materiales	Promedio General
Mindfulness	3,86	3,57	3,71	3,86	3,86	3,14	3,67
Soy Capaz	3,71	3,43	3,57	3,71	3,71	3,43	3,6
Tu eres-Yo soy- Nosotros somos	4	3,86	4	3,86	4	3,71	3,9
Mi mural de vida	3,86	3,86	3,86	3,71	3,86	3,71	3,81
¿Qué quiero hacer? ¿Quién quiero ser?	3,86	3,57	3,86	4	3,71	3,43	3,74

Los resultados obtenidos de las calificaciones promedios de los jueces validadores indican que todas las actividades del apartado denominado “Actividades Psicología Positiva” son aprobadas sin modificaciones pues todas tienen un promedio general superior a 3,6. Como las actividades de “Mindfulness”, “Soy Capaz” y ¿Qué quiero hacer?¿Quién quiero ser? obtuvieron una puntuación por debajo de 3,6 en el criterio de creatividad y materiales, se realizaron los ajustes necesarios. Además, se modificó la actividad “Soy Capaz” para cumplir a cabalidad con el criterio de coherencia.

Es preciso destacar que ninguna de las actividades propuestas en la herramienta tuvo un valor igual o inferior a 3.2 y en ese sentido, ninguna fue rechazada.

Ahora bien, después de determinar las actividades que fueron aprobadas se calculó el promedio de aquellos validadores que puntuaron positivamente cada una de las actividades

con el fin de determinar el grado en que las actividades responden a los constructos de validación emocional y bienestar. Para esto, se tuvo en cuenta la fórmula planteada por Lawshe (1975), que permite determinar la Razón de Validez de Contenido (Content Validity Ratio - CVR).

Fórmula 2

$$CVR = \frac{(n - N/2)}{N}$$

CVR: razón de validez de contenido de cada actividad de la cartilla

n: número de validadores que puntuaron positivamente la actividad es decir, con un puntaje de 3 (nivel moderado) o 4 (nivel alto).

N: número total de validadores

Sin embargo, como la fórmula que se va a tener en cuenta para determinar la validez del contenido es la modificación que Tristán (2008) realiza del instrumento de Lawshe (1975) se procede a calcular el CVR' a partir de la siguiente fórmula:

Fórmula 3

$$CVR' = \frac{CVR + 1}{2}$$

CVR: razón de validez de contenido de cada actividad de la cartilla obtenida con la fórmula de Lawshe (1975)

Tabla 5

Índice de razón de validación (CVR y CVR') de las Actividades de introducción

	Claridad		Creatividad		Coherencia		Relevancia		Promedio General	
	CVC	CVC'	CVC	CVC'	CVC	CVC'	CVC	CVC'	CVC	CVC'
Mensaje Inicial	0,5	0,75	0,5	0,75	0,5	0,75	0,5	0,75	0,5	0,75
A quién va dirigido	0,5	0,75	0,5	0,75	0,5	0,75	0,5	0,75	0,5	0,75
Diagnóstico	0,5	0,75	0,5	0,75	0,5	0,75	0,5	0,75	0,5	0,75
Alertas	0,5	0,75	0,5	0,75	0,36	0,68	0,5	0,75	0,46	0,73

Como el puntaje de CVR' de todas las actividades propuestas en el apartado titulado "Actividades de introducción" tienen una puntuación superior a 0.58, el cual fue estipulado previamente como el valor mínimo para determinar la validez de las mismas, todas las actividades de este apartado son aprobadas y validadas, cumpliendo con los ejes temáticos y teóricos de validación emocional y bienestar.

Tabla 6

Índice de razón de validación (CVR y CVR') de las Actividades sobre la Teoría

	Claridad		Creatividad		Coherencia		Relevancia		Instrucciones		Materiales		Promedio General	
	CVC	CVC'	CVC	CVC'	CVC	CVC'	CVC	CVC'	CVC	CVC'	CVC	CVC'	CVC	CVC'
¿Qué son las emociones? Ejercicio práctico	0,5	0,75	0,36	0,68	0,5	0,75	0,5	0,75	-	-	-	-	0,46	0,73
emociones Validación emocional	0,5	0,75	0,36	0,68	0,5	0,75	0,5	0,75	0,5	0,75	0,5	0,75	0,48	0,74
Ejercicio práctico ¿Tú qué harías? PERMA	0,5	0,75	0,17	0,58	0,5	0,75	0,5	0,75	-	-	-	-	0,42	0,71
Ejercicio práctico emociones positivas	0,5	0,75	0,5	0,75	0,5	0,75	0,5	0,75	0,5	0,75	0,5	0,75	0,5	0,75
Ejercicio práctico compromiso	0,5	0,75	0,5	0,75	0,5	0,75	0,5	0,75	-	-	-	-	0,5	0,75
Ejercicio práctico relaciones	0,5	0,75	0,5	0,75	0,5	0,75	0,5	0,75	0,5	0,75	0,5	0,75	0,5	0,75
Ejercicio práctico significado	0,5	0,75	0,5	0,75	0,5	0,75	0,5	0,75	0,5	0,75	-	-	0,5	0,75
Ejercicio práctico logro	0,5	0,75	0,5	0,75	0,5	0,75	0,36	0,68	0,5	0,75	-	-	0,47	0,74

Los resultados indican que todas las actividades del apartado titulado "Actividades sobre la Teoría" son aprobadas pues tienen una puntuación superior a 0.58.

Tabla 7

Índice de razón de validación (CVR y CVR') de las Actividades reconocimiento de emociones

Claridad	Creatividad	Coherencia	Relevancia	Instrucciones	Materiales	Promedio General
----------	-------------	------------	------------	---------------	------------	------------------

	CVC	CVC'	CVC	CVC'	CVC	CVC'	CVC	CVC'	CVC	CVC'	CVC	CVC'	CVC	CVC'
Pintemos las emociones	0,5	0,75	0,36	0,68	0,5	0,75	0,5	0,75	0,5	0,75	0,5	0,75	0,47	0,73
Mi diccionario de emociones	0,5	0,75	0,5	0,75	0,5	0,75	0,5	0,75	0,5	0,75	0,5	0,75	0,5	0,75
Una historia de emociones	0,5	0,75	0,36	0,68	0,5	0,75	0,5	0,75	0,5	0,75	0,36	0,68	0,45	0,73

Los resultados indican que todas las actividades del apartado titulado “Actividades reconocimiento de emociones” son aprobadas pues tienen una puntuación superior a 0,58.

Tabla 8

Índice de razón de validación (CVR y CVR') de las Actividades Validación Emocional

	Claridad		Creatividad		Coherencia		Relevancia		Instrucciones		Materiales		Promedio General	
	CVC	CVC'	CVC	CVC'	CVC	CVC'	CVC	CVC'	CVC	CVC'	CVC	CVC'	CVC	CVC'
Interiorización de las emociones	0,5	0,75	0,5	0,75	0,36	0,68	0,5	0,75	0,5	0,75	0,36	0,68	0,45	0,73
Teatro de las emociones	0,5	0,75	0,5	0,75	0,5	0,75	0,5	0,75	0,5	0,75	0,36	0,68	0,48	0,74

Los resultados indican que todas las actividades del apartado titulado “Actividades validación emocional” son aprobadas pues tienen una puntuación superior a 0,58.

Tabla 9

Índice de razón de validación (CVR y CVR') de las Actividades Psicología Positiva

	Claridad		Creatividad		Coherencia		Relevancia		Instrucciones		Materiales		Promedio General	
	CVC	CVC'	CVC	CVC'	CVC	CVC'	CVC	CVC'	CVC	CVC'	CVC	CVC'	CVC	CVC'
Mindfulness	0,5	0,75	0,5	0,75	0,5	0,75	0,5	0,75	0,5	0,75	0,21	0,6	0,45	0,73
Soy Capaz	0,5	0,75	0,5	0,75	0,5	0,75	0,5	0,75	0,5	0,75	0,36	0,68	0,48	0,74
Tu eres-Yo soy-Nosotros somos	0,5	0,75	0,5	0,75	0,5	0,75	0,5	0,75	0,5	0,75	0,5	0,75	0,5	0,75
Mi mural de vida	0,5	0,75	0,5	0,75	0,5	0,75	0,5	0,75	0,5	0,75	0,5	0,75	0,5	0,75
¿Qué quiero hacer?														
¿Quién quiero ser?	0,5	0,75	0,36	0,68	0,5	0,75	0,5	0,75	0,36	0,68	0,36	0,68	0,43	0,71

Los resultados indican que todas las actividades del apartado titulado “Actividades Psicología Positiva” son aprobadas pues tienen una puntuación superior a 0,58.

Finalmente, tras analizar la validez de contenido cada una de las actividades propuestas en el instrumento se procede a establecer cuáles deben ser modificadas y cuales son aprobadas sin modificación. Como todas las actividades planeadas tuvieron un promedio superior a 3.2 y un CVC' superior a 0.58, todas fueron aprobadas. Cabe recalcar que, aunque varias de las actividades pasaron sin necesidad de modificaciones se decidió hacer unas correcciones de forma y contenido acordes a las sugerencias de los jueces expertos. Las modificaciones realizadas se presentan en la tabla 10.

Tabla 10

Modificaciones de las actividades

Actividad	Modificación
Mensaje inicial	<ul style="list-style-type: none"> - Ajustes de redacción para facilitar comprensión lectora y que esta fuera más acorde al lenguaje de la población objetivo (psicólogos). - Se aclaró la abreviación de niños, niñas y adolescentes desde el inicio de la cartilla (NNA). - Se especifica que el objeto de la cartilla no es para el abordaje terapéutico sino el acompañamiento emocional grupal. - Creatividad: se agregan imágenes al mensaje inicial con el fin de que sea visualmente más fácil de leer.
A quién va dirigido	<ul style="list-style-type: none"> - Se limita la población a quien se dirige el instrumento a psicólogos acorde a las sugerencias de los jurados pues, hay aspectos del contenido de la misma que requieren conocimientos previos en psicología para poder ser abordados.
Diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> - Se corrigen errores de redacción.
Alertas	<ul style="list-style-type: none"> - Cambio de título a “Información clave antes de empezar” para que fuera acorde al contenido. - Se ajustó la fecha en que se firmó el Acuerdos de Paz entre el Gobierno Colombiano y las FARC-EP y el rol de la Justicia Especial para la Paz. - Se destacan las cifras principales en el diseño del apartado en la cartilla final.
Actividades Sobre la Teoría	<ul style="list-style-type: none"> - Se realiza la aclaración sobre las actividades sobre teoría las cuales van dirigidas a los profesionales que vayan a trabajar con los NNA víctimas del conflicto armado.
¿Qué son las emociones?	<ul style="list-style-type: none"> - Se incluye una referencia sobre emociones colectivas. - Se incluye información sobre las competencias ciudadanas como forma para educar para la paz y el manejo de lo emocional. - Del tema de la creatividad se tendrá en cuenta en el diseño a la hora de hacer la herramienta y se añadirán imágenes en la misma con el fin de que sea más visual. - Se genera la modificación de las definiciones en la tabla de las emociones básicas.
Ejercicio práctico emociones	<ul style="list-style-type: none"> - Creatividad: se modifica el ejercicio 2 sobre las emociones por “Pinta tú emoción”, en este caso se enfoca este ejercicio en la emoción de ira. - Redacción: se modifica uno de los conectores y se escribe los verbos en un mismo tiempo. - Instrucciones: se escriben unas instrucciones más explícitas y con un ejemplo con el

	fin de que el lector entienda cómo realizar los ejercicios.
Ejercicio práctico ¿Tú qué harías?	- Materiales: se agrega a la actividad una lista de materiales para que el facilitador pueda realizar el ejercicio.
PERMA	- En la ilustración de la herramienta se incluirán elementos gráficos para ejemplificar las actividades que se pueden hacer para fluir más y saborear la vida. Adicionalmente se incluye la gráfica que describe en qué situaciones ocurre el <i>flow</i> .
Ejercicio práctico Emociones Positivas	- Se agregó un contenido adicional a la actividad, los lectores deben realizar una carta de gratitud y enviarla.
Ejercicio práctico Compromiso	- Se agregó un reto para que los lectores realicen durante la semana y puedan aplicar el contenido teórico.
Ejercicio práctico Logro	- Se agregaron 3 preguntas nuevas al ejercicio para tener en cuenta los obstáculos que pueden surgir en el camino para lograr los objetivos establecidos. Para esto se tuvo en cuenta la técnica WOOP que por sus siglas en inglés quiere decir deseo, resultado, obstáculo, plan.
Actividades y Herramientas para realizar con NNA víctimas del conflicto armado	- Se incluyó un apartado previo al inicio de las actividades con los NNA en donde se especificó la edad de los NNA a los cuales se dirige principalmente las actividades (5-11 años). - Se resaltó la importancia de que los NNA participen en la totalidad de las actividades para acompañar un posible desbordamiento emocional. - Especificación de la importancia de realizar un abordaje diferencial y hacer hincapié en las actividades grupales en el respeto a la diferencia.
Pintemos las emociones	- Se agregó un anexo con sugerencias de playlist relacionadas con las emociones. - Redacción: se elimina la instrucción de “pedirle a los niños que se acomoden en círculo” pues era repetitiva.
Una historia de las emociones	- Redacción: se generan cambios en el lenguaje empleado en la parte de materiales e instrucciones con el objetivo de facilitar la comprensión de esta. - Materiales: se agrega a la lista de materiales una tijera y pegamento para la creación de los dados.
Interiorización de las emociones	- Se modifica el título de actividad por “Conociendo mis emociones con Azul” - Creatividad: se añade más contenido al cuento de Azul, con el fin de que se conozca a profundidad las sensaciones que causa la tristeza y la alegría. - Contenido: se elimina la parte que dice “soltar una carcajada” pues se cree que este tipo de comentarios puede invalidar la emoción que se presenta en el cuento. - Coherencia: se agrega más contenido al cuento con el fin de que se comprenda mejor. - Materiales: se especifica que se realizará un diseño con imágenes para que sea más lúdico.
Teatro de las emociones	- Se agregaron materiales que eran necesarios para la actividad y no se encontraban en la instrucción. - Modificación del título de la actividad por “¿Qué le dirías a un niño si ...?” - El final de la actividad es modificado, se agrega una instrucción en la que los NNA deben trabajar en grupos para proponer estrategias de comunicación de las emociones. - Se agregaron ejemplos a la instrucción para que esta fuera más clara.
Mindfulness	- Materiales: se agrega a la lista de materiales una playlist para la meditación. - Creatividad: se agrega a la meditación una oración motivadora y fácil para que

	llame la atención de los niños.
Soy Capaz	<ul style="list-style-type: none"> - Se agrega a la lista de materiales algunos elementos que no habían sido contemplados. - Se modifica la redacción para facilitar la comprensión de la misma y mantener la coherencia de la actividad. - Por sugerencia de un jurado se decide eliminar el apartado de la actividad relacionado con “vender” un talento pues puede ser un tema crítico teniendo en cuenta la situación de tráfico humano en algunas regiones del país. Se decide añadir una actividad para exponer talentos o habilidades al grupo, estilo “show de talentos”.
Mi mural de vida	<ul style="list-style-type: none"> - Contenido: se hicieron modificaciones a la hora de explicar la actividad, así como el cambio de algunos ejemplos con el fin de no perjudicar a la población con la que se trabaja.
¿Qué quiero hacer? ¿Quién quiero ser?	<ul style="list-style-type: none"> - Se agrega a la lista de materiales algunos elementos que no habían sido contemplados. - Se corrigen errores de redacción. - Modificación de la última parte de la actividad, se recopilarán las historias escritas o dibujadas por los niños para crear un libro de sueños.
Contención emocional	<ul style="list-style-type: none"> - Por sugerencia de los jurados se agregó un apartado adicional en donde se dan algunas herramientas para la contención emocional o el abordaje de crisis pues la apertura emocional a la que invitan las actividades puede desencadenar diferentes respuestas emocionales.

Discusión

El análisis de la puntuación otorgada por los jueces expertos indica que todas las actividades propuestas responden a las temáticas de validación emocional y bienestar. Del total de actividades, 6 de ellas fueron aprobadas con un promedio general superior a 3.9, es decir, con una concordancia de aprobación superior al 97.5%. Estas cifras, junto con el hecho de que todas las actividades planteadas obtuvieron un promedio de calificación superior a 3.6 en el criterio de relevancia, dan cuenta de la importancia de abordar este tipo de temáticas con NNA víctimas del conflicto armado.

Ahora bien, retomando que la discusión de la educación emocional es relativamente reciente en el país, los ejercicios de reconocimiento y validación son claves para iniciar procesos de resignificación. Un ejemplo de ello son las mujeres víctimas del conflicto armado que hicieron parte de la implementación del programa Escuelas de Perdón y de

Reconciliación (Espere) de la Fundación para la Reconciliación, quienes lograron dar los primeros pasos en los procesos de reconstrucción social e individual a través del reconocimiento y la cartografía de sus emociones (Peltier-Bonneau y Szwarcberg, 2019). Es por esto que, las actividades planteadas en la cartilla, las cuales abordan diferentes escenarios en el mundo emocional, son fundamentales para el proceso de resignificación de los NNA. Brindar herramientas pedagógicas como se hizo en el instrumento, que le permita a los equipos multidisciplinarios acercarse a estos temas, puede considerarse una tarea esencial en la construcción de paz en el país. La Alcaldía de Bogotá y el Ministerio de Educación colombiano ya han identificado y empezado a abordar este campo desde el dossier “Pedagogía de las Emociones para la Paz”, donde se plantean estrategias orientadas a apoyar el trabajo realizado por los maestros en las aulas, en relación a lo que implica pensar una pedagogía de las emociones para la construcción de paz en Colombia (Quintero et al., 2014). En este sentido, la cartilla es una herramienta útil que brinda una ventana de oportunidad para trabajar la educación y la validación emocional, puesto que, en esta, “habita la esencia de la violencia, pero también de la construcción de paz” (Casallas, 2018, p. 34).

Adicionalmente, por sugerencia de los jurados expertos se especificó la edad de los NNA a quienes se dirigen las actividades de la cartilla. Las experiencias traumáticas se manifiestan y resignifican de maneras diversas acorde, en parte, a la edad de los menores. Resaltando que la mayoría de los NNA víctimas del conflicto armado se encuentran entre las edades de 0-5 años, seguidos de los niños que están entre los 6-11 años (RUV, 2022), se decidió dirigir las actividades a niños entre los 5 y 18 años de edad. Se sugiere utilizar las herramientas con niños mayores de 4 años ya que su desarrollo cognitivo, social, motor y del lenguaje, les permite una participación activa y consciente en las actividades propuestas.

La puntuación y comentarios de los jueces destacó también la importancia de estrategias orientadas desde la Psicología Positiva para identificar y potenciar las fortalezas y virtudes de los NNA, estimular sus talentos y reparar los daños. La Psicología Positiva es sumamente relevante para analizar las condiciones necesarias en pro de vivir una vida plena y así lograr un óptimo funcionamiento humano (Domínguez y Ibarra, 2017), lo cual se buscó en la cartilla con las actividades dirigidas al bienestar integral de los NNA. Las estrategias planteadas coinciden con aproximaciones realizadas por otros programas, como por ejemplo, el “Celebrating Strengths Programme” el cual implementaba pedagogías que buscaban potenciar las fortalezas de los niños en las aulas de clase. Así mismo, otro de los programas realizados fue “Strath Haven Positive Psychology Curriculum” el cual abordó las emociones positivas y ayudó a identificar fortalezas personales y promover el significado de vida de los niños (Aguís et al., 2012). Este tipo de herramientas logró incrementar la curiosidad y las ganas de aprender, impulsar la creatividad y el rendimiento académico en los niños (Aguís et al., 2012). Otro ejemplo exitoso es el programa “Strengths Gym”, este presenta un libro de propuestas para trabajar las fortalezas en el aula con profesores y estudiantes (Proctor, 2019). Como conclusión, todos estos programas retoman el tema de la Psicología Positiva en la educación con el fin de potenciar las habilidades y autoestima de cada uno de los niños.

Como bien se ha mencionado, los NNA son una de las poblaciones más vulnerables y por esta razón, resulta relevante la creación de programas o actividades en donde se promueva el bienestar a través de la Psicología Positiva, propiciando estrategias de afrontamiento y la construcción de sentido de vida. Se ha demostrado que este tipo de contenidos son efectivos para reducir o prevenir la depresión y brindar herramientas para lograr estrategias en aras de afrontar situaciones estresantes (Aguís et al., 2012). Se comprueba con estos ejemplos que, a partir de la comprensión teórica de la psicología

positiva en las actividades, se permitirá la construcción de bienestar y sentido de vida en las víctimas.

Ahora bien, con la validación de la herramienta se comprobó que las estrategias lúdicas estipuladas en el instrumento, son útiles y pertinentes pues, permiten abordar de forma profunda el contenido de reconocimiento y validación emocional. Se integraron estrategias de dibujo, escritura, teatro, producción artística, juego, entre otras y se comprueba lo que Jimenez (2015), sustento en su investigación sobre “La educación inicial en Colombia una alternativa para ayudar a construir paz, en el posconflicto”: que los espacios lúdicos juegan un papel importante en la construcción para la paz, pues el juego permite: Educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía.

Cuando se abordan experiencias que suscitan múltiples emociones como lo es la violencia y el conflicto, las experiencias artísticas son realmente importantes pues permiten expresar lo que muchas veces resulta difícil de verbalizar, “se convierten en vehículo para canalizar, conducir, darle trámite e integrar las emociones dolorosas y difíciles que han surgido en determinada situación, haciéndolas más manejables” (PAPSIVI, 2017, p.34). Como afirma Guzmán et al., (2016), los NNA acuden a herramientas lúdicas y artísticas para descargar todas las emociones negativas que sienten a causa del conflicto armado, con el objeto de ayudar a reducir las consecuencias psicológicas, el estrés y la angustia del desplazamiento. A través de las metáforas utilizadas en los juegos, cuentos y dibujos se “crea una imagen de lo que es la experiencia de vivir en el mundo, son como un museo vivo de recursos del conflicto” (Lederach, 2008, p. 115).

Con la revisión de los comentarios de los validadores al instrumento en general y apartados específicos, cabe resaltar que la cartilla había sido diseñada inicialmente para que cualquier profesional que trabajara con NNA víctimas del conflicto armado pudiera acceder a

ella. Sin embargo, una de las preocupaciones más grandes de los validadores fue la amplitud y diversidad de personas que podrían utilizar la herramienta. De aquí surgió la necesidad de destacar las capacidades teóricas y prácticas de los psicólogos para estudiar e intervenir en procesos de desarrollo humano, propiciando el talento y las competencias (Ley 1090 de 2006). Se reconoce que los psicólogos tienen la capacidad de conectarse con la realidad social del país desde un plano afectivo y emocional que les permite comprender la realidad de los sujetos, las sociedades y la relación entre las estructuras sociales y mentales, y entre las funciones políticas y simbólicas (Bocanegra et al., 2017). Los psicólogos están formados para prestar atención psicosocial en el marco del conflicto con el propósito de atenuar y superar los detrimentos acontecidos a la condición psicológica, proyecto de vida y experiencias interpersonales de las víctimas (Ruiz et al., 2017), procurando el mejoramiento de la calidad de vida (Colegio Colombiano de Psicólogos, 2014). Es por esto que, se decidió que la cartilla estuviera dirigida especialmente a los equipos multidisciplinares, con el fin de aprovechar la riqueza de la interdisciplinariedad, pero donde estuvieran presentes de forma activa los psicólogos.

Teniendo en cuenta la importancia que resaltan los expertos validadores de propiciar espacios seguros de expresión y contención emocional que se basen en la acción sin daño, y que uno de los roles de los psicólogos, ahora protagonistas en la implementación de la herramienta, “es actuar con integridad y de forma ética con el fin de promover el desarrollo, bienestar y eficacia de los individuos, grupos y comunidades” (Colegio Colombiano de Psicólogos, 2014, p. 18), se incluyó un apartado final donde se explican estrategias de atención emocional en crisis. Formular nuevas actividades basadas en la Acción Sin Daño implica hacer un análisis ético de las acciones desde el punto de vista de valores y principios que la orientan y una lectura del contexto donde se aplican (Vela et al., 2011). Vásquez (2009), destaca que al desarrollar programas de intervención, es necesario realizar un análisis

de las dinámicas socioculturales del grupo a quienes irían dirigidas las actividades, junto a un análisis de las consecuencias del conflicto armado en dicha población. Así pues, se decide formular una estrategia que propicie la contención emocional. Se busca que los psicólogos y grupos multidisciplinares no solo faciliten la expresión y validación emocional sino que, además, aboguen por el cuidado psicológico de los NNA en los espacios de mayor vulnerabilidad.

Asumiendo la responsabilidad del cuidado y el compromiso ético al elaborar una herramienta con contenido que puede evocar recuerdos sensibles, se resaltó la importancia de abogar por un enfoque diferencial. Lo anterior, debido a que el conflicto armado ha traído consigo repercusiones psicológicas y físicas en las víctimas. Muchas de estas repercusiones quedan impunes pues, en ocasiones, estas poblaciones no son consideradas como sujetos de derechos (Dueñas y Lozano, 2020), generando revictimización en los procesos. Esta revictimización puede manifestarse en la ejecución de estrategias que no brindan garantías ni oportunidades para estas poblaciones. En consecuencia, el interés de implementar el enfoque diferencial radica en buscar que este instrumento sea un material incluyente con los NNA según sus experiencias, testimonios, y su condición cultural, social y de género. Teniendo en cuenta lo anterior, se hizo un ajuste en la cartilla pues se ahondó en la importancia del enfoque diferencial en la implementación de las estrategias, reconocimiento las vulnerabilidades de los NNA y promoviendo el actuar por medio de la acción sin daño.

Por último, los jueces validadores recalcaron la importancia de integrar actividades en las que las historias compartidas entre los NNA participantes, en términos de las violencias a las que han estado expuestos, se puedan juntar en un elemento simbólico. En este sentido, y teniendo en cuenta experiencias exitosas como: 1). La Red de Mujeres Chaparralunas por la Paz, quienes escriben en conjunto el libro “Tejiendo Paz y Sororidad” como ejercicio de

reconstrucción colectiva de sus memoria (Red de Mujeres Chaparralunas por la Paz, 2021); 2). Las comunidades de ex combatientes de las Farc que usaron el bordado para crear bitácoras textiles recopiladas en el libro (Des)tejiendo Miradas (Jiménez, 2020); y 3). El contramonumento Fragmentos, Espacio de Arte y Memoria, realizado por Doris Salcedo y otras mujeres víctimas de violencia sexual de distintos actores armados, quienes martillaron el metal fundido de las armas que se usaron en el conflicto (Museo Nacional de Colombia, 2021); se modificó una de las actividades para incorporar la construcción de un libro que recopile los sueños de los NNA. De igual manera, se tendrá en cuenta para una segunda edición de la cartilla, implementar una estrategia enmarcada en la construcción colectiva, que permita la expresión emocional de las vivencias asociadas al conflicto, que sirva como recopilador de las memorias, y propicie la resiliencia.

Conclusiones

El objetivo de este estudio fue diseñar y validar una herramienta pedagógica, dirigida a profesionales de equipos multidisciplinares (con psicólogos), que trabajen con niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado colombiano, que permita abordar la validación emocional y el bienestar. Se escogió este grupo poblacional pues los menores de edad son una de las poblaciones que más se han visto afectadas física y psicológicamente por el conflicto.

La cartilla fue aprobada y validada por siete jueces los cuales tenían experiencia con NNA víctimas del conflicto armado, y conocimiento sobre construcción de paz, derechos humanos, psicología positiva y validación emocional. El instrumento cuenta con un apartado introductorio, un apartado teórico que aborda conceptos centrales de la Teoría del Bienestar de la Psicología Positiva y la Validación Emocional y finalmente, un apartado destinado a las actividades que podrán realizar con NNA víctimas del conflicto: 3 actividades relacionadas

con el reconocimiento de emociones, 2 con la validación emocional y 5 relacionadas con el bienestar desde la psicología positiva.

La decisión de crear una cartilla se hizo teniendo en cuenta la necesidad de llevar este tipo de contenido a regiones apartadas de los centros urbanos del país, donde más se han visto las repercusiones del conflicto. Con la validación del instrumento se cumple satisfactoriamente el objetivo de este trabajo pues, se confirma que puede ser útil y pertinente para propiciar bienestar y sentido de vida a los NNA víctimas del conflicto armado.

Se pretende que los profesionales que implementen esta herramienta logren destacar la importancia del bienestar psicológico, la validación emocional y la construcción de sentido de vida en NNA víctimas del conflicto armado colombiano. Esto es relevante pues la implementación de educación emocional para los NNA víctimas es indispensable para la construcción de paz. De esta manera, la educación emocional para la paz invita a la creación de programas en donde se trabaje la validación emocional para lograr establecer vínculos y “con-vivir” entre seres humanos (Alzate et al., 2020, p. 258).

Es importante abordar la validación emocional pues, muchos de los eventos victimizantes que viven los NNA víctimas quedan impunes o no se hace el debido seguimiento. Eso genera repercusiones psicológicas, como estrés postraumático, problemas de conducta e insensibilidad emocional, así como emociones displacenteras como apatía, asco, rencor, confusión y decepción. Teniendo en cuenta que ignorar las repercusiones de los hechos traumáticos puede generar un desgaste y tensión emocional, es importante hacer pedagogía sobre las emociones a los NNA para facilitar la validación emocional. Por último, se le da importancia a la comunicación emocional y el cuidado de las relaciones con otros desde la expresión emocional en escenarios públicos y la validación de las emociones de otros.

Una de las principales limitaciones de la herramienta creada fue que esta no fue aplicada, es decir, no hubo una prueba piloto en la cual un grupo multidisciplinario pusiera en práctica el contenido de la cartilla. Además, el instrumento fue validado únicamente por 7 expertos, lo que es un número reducido de jurados. Sin embargo, los comentarios de los jurados aportaron significativamente a modificar aspectos del instrumento para garantizar a cabalidad su claridad, creatividad, coherencia, relevancia, y pertinencia en las instrucciones y los materiales. Se recomienda realizar una prueba piloto para corroborar en la práctica la utilidad del instrumento y poder hacer las modificaciones necesarias para que aporte en la validación emocional y el bienestar de los NNA víctimas del conflicto armado.

Referencias

- Aguilera, A. (2003). Las secuelas emocionales del conflicto armado para una política pública de paz. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 10(31). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10503102>
- Aknin, L. B., Barrington-Leigh, C., Dunn, E., Helliwell, J., Burns, J., Biswas-Diener, R., & Norton, M. I. (2013). Prosocial spending and well-being: Cross-cultural evidence for a psychological universal. *Journal of Personality and Social Psychology*, 104(4), 635-652. doi: 10.1037/a0031578
- Aliaga Tovar, J. (2006). Psicometría: Tests Psicométricos, Confiabilidad y Validez en M. García, A. Magaz y A. García (Ed.), *Cómo elaborar y valorar test Psicométricos y Conductuales* (pp. 85-108). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Alzate, G., Bedoya, M., Fajardo, A., Hoyos, Á. y Ocampo, E. (2020). Emociones, conflicto y educación: bases para pensar la educación emocional para la Paz. *Revista Eleuthera*, 22 (2), 246-265. DOI: 10.17151/eleu.2020.22.2.15.rev. eleuthera.
- Arendt, H. (2005). *Sobre la violencia*. Alianza Editorial.
- Arguís, R., Bolsas, A., Hernández, S. y Salvador, M. (2012). *Programa "Aulas Felices" Psicología Positiva aplicada a la Educación (2nd ed.)*. Equipo Sati.
- Arias Campos, R. y Roa Mendoza, C. (2015). Implicaciones del sufrimiento en niñas, niños y adolescentes víctimas del conflicto armado para pensar la memoria y la reparación en clave intergeneracional: apuestas conceptuales. *PROSPECTIVA*.

- Revista de Trabajo Social e intervención social*, (20), 115-140. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=574261384006>
- Bácares Jara, C. (2015). Los niños, niñas y jóvenes desvinculados de los grupos armados ilegales en Colombia: ¿Víctimas de la violencia política o sujetos del delito?.
Estudios Socio-Jurídicos, 17(2), 233-262. <https://doi.org/10.12804/esj17.02.2015.07>
- Barcelona Center for International Affairs [CIDOB]. (s.f). *Conflicto en Colombia: antecedentes históricos y actores*.
https://www.cidob.org/publicaciones/documentacion/dossiers/dossier_proceso_de_paz_en_colombia/dossier_proceso_de_paz_en_colombia/conflicto_en_colombia_antecedentes_historicos_y_actores
- Baró, I. M. (1990). La violencia en Centroamérica: una visión psicosocial . *Revista de Psicología de El Salvador*, 10(35), 123-146. Recuperado de:
https://www.uca.edu.sv/coleccion-digital-IMB/wp-content/uploads/2015/11/1990-La-violencia-en-Centroam%c3%a9rica-una-visi%c3%b3n-psicosocial-RP1990-9-35-123_146.pdf
- Baró, I. M. (2003). *Poder, ideología y violencia*. Editorial Trotta, S.A.
- Belmonte Serrano, M. (2009). Requisitos éticos en los proyectos de investigación. Otra oveja negra. *Sección de Reumatología, Hospital General de Castellón*, 11(1), 7-13.
DOI: 10.1016/j.semreu.2009.09.005.
- Bisquerra A, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones* (1st ed.). Editorial Síntesis, S.A.
- Blair Trujillo, E. (2009). Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición. *Política y cultura*, (32), 9-33. Recuperado de:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422009000200002&lng=es&tlng=es.

Bocanegra, A., Prado Ocampo, M., Prieto Suarez, R. y Neira, J. (2017). El papel del psicólogo social en la realidad contemporánea colombiana. *Psicología para América Latina*, (29), 40-61. Recuperado de:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1870-350X2017000300004

Botelho de Oliveira, S. y Conde, C.A. (2011). Memoria emocional y trastorno por estrés postraumático en el contexto del desplazamiento en Colombia. *Revista Colombiana Psiquiatría*, 40(3),457-469. Recuperado de:

<http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v40n3/v40n3a06.pdf>

Cardona Berrio, N. (2019). *Relaciones entre las emociones de víctimas del conflicto armado y sus procesos de reparación* [Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia].

https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/11223/1/CardonaNatalia_2019_RelacionesEntreEmociones.pdf

Carrillo, S., Feijóo, M., Gutiérrez, A., Jara, P., y Schellekens, M. (2017). El papel de la dimensión colectiva en el estudio de la felicidad. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1), 115-129. doi: 10.15446/rcp.v26n1.54624

Casallas Medina, L. (2018). *Las infancias habitando la guerra y la paz: por qué un Enfoque Psicosocial dirigido a niños, niñas y adolescentes*. [Tesis de Grado, Universidad Nacional de Colombia].

<https://www.bivipas.unal.edu.co/bitstream/123456789/814/1/Las%20infancias%20habitando%20la%20guerra%20y%20la%20paz.%20el%20lugar%20de%20los%20ni>

[%C3%B1os%2C%20ni%C3%B1as%20y%20adolescentes%20en%20el%20Enfoque%20Psicosocial.%20.pdf](#)

Centro Nacional de Memoria Histórica (2013). *¡Basta Ya! Colombia: Memoria de Guerra y Dignidad*. Recuperado de:

<https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/basta-ya-colombia-memorias-de-guerra-y-dignidad-2016.pdf>

Chesnais, J. (1981). *Histoire de la violence*. Robert Laffond.

Colegio Colombiano de Psicólogos. (2014). *Perfil y competencias del Psicólogo en Colombia en el contexto de la salud*.

https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/TH/Psicologia_Octubre2014.pdf

Comisión de la Verdad. (19 de noviembre de 2019). *Reconocimiento de los impactos del conflicto armado en niños, niñas y adolescentes*.

<https://comisiondelaverdad.co/actualidad/noticias/reconocimiento-de-los-impactos-del-conflicto-armado-colombiano-en-ninos-ninas-y-adolescentes>

Cordero, S. y Elices, M. (2011). Terapia dialéctico conductual para el tratamiento del trastorno límite de la personalidad. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 1(3),132-152. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475847405006>

Corzo Ortíz, D. P. y Hernández Beltrán, C. (2017). *Sentido de vida en jóvenes víctimas del conflicto armado en el departamento del Meta* [Tesis de Grado, Universidad Santo Tomás].

<https://repository.usta.edu.co/jspui/bitstream/11634/12358/1/2017danielacorzo.pdf>

- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding Flow: The psychology of engagement with everyday life*. Basic Books.
- Damasio, A. (1994). *El error de descartes*. Editorial Andrés Bello.
- DANE. (2018). *Demografía y Población*. <https://www.dane.gov.co/files/dane-para-ninos/sabias-que.html>
- Darwin, C. (1902). *La expresión de las emociones en el hombre y en los animales*. F. Sempere y Compañía. <https://archive.org/details/A323530/mode/2up>
- Defensoría del Pueblo. (2020). *Dinámica del reclutamiento forzado de niños, niñas y adolescentes en Colombia. Retos de la política pública de prevención*. https://www.defensoria.gov.co/public/pdf/Dinamica-reclutamiento-forzado-ni%C3%B1os-ni%C3%B1as-%20adolescentes-Colombia.pdf?g_show_in_browser=1
- De Rivera, J. y Páez, D. (2007). Emotional Climate, Human Security, and Cultures of Peace. *Journal of Social Issues*, 63(2), 233-253.. [https://www.ehu.es/documents/1463215/1504269/de_Rivera_&_P%20E2%80%A0ez_\(2007\).pdf](https://www.ehu.es/documents/1463215/1504269/de_Rivera_&_P%20E2%80%A0ez_(2007).pdf)
- Díaz Caballero L.Y. y Serrano Martínez C. (2016) Exposición al trauma: Trastorno de estrés postraumático (tept) en víctimas del conflicto armado colombiano y posibles retos del programa de atención psicosocial y salud integral a víctimas (papsivi). *Revista Cambios y Permanencias*, (7) pp. 801-814. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/7075/7318->

- Domínguez Bolaños, R. y Ibarra Cruz, E. (2017). La psicología positiva: Un nuevo enfoque para el estudio de la felicidad. *Razón y Palabra*, 21(96),660-679.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199551160035>
- Dueñas Gutiérrez, T. y Lozano Rodríguez, C. (2020). *Lineamientos del Enfoque Diferencial de Niños, Niñas y Adolescentes en la Jurisdicción Especial para la Paz*. Jurisdicción para la Paz.
<https://www.jep.gov.co/Control%20interno/Pregunta%20129/129.02%20Anexo%202.%20Lineamiento%20Enfoque%20Diferencial%20NNA%20en%20la%20JEP%20111220.pdf>
- Ekman, P. (1992). An Argument for Basic Emotions . *Condition and Emotion*, 6(3/4),169-200.
http://gruberpeplab.com/3131/Ekman_1992_Argumentbasicemotions.pdf
- Escobar Pérez, J. y Cuervo Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, (6), 27-36.
https://www.researchgate.net/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_aproximacion_a_su_utilizacion.
- Esguerra, G. y Contreras, F. (2006). Psicología positiva: una nueva perspectiva en psicología. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 2(2),311-319.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67920210>
- Fleshner, M., Brohm, M., Laudenslager, M., Watkins, L, y Maier, S. (1993). Modulation of in vivo antibody response by a benzodiazepine inverse agonist (DMCM) administered centrally or peripherally. *Physiology and Behavior*, 54,1-54.
- Frankl, V. E. (1991). El hombre en busca de sentido. *Editorial Herder*.

- Fredrickson, B. L. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology. *National Library of Medicine*, 56(3), 218-226.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3122271/>
- Gable, S. L., y Haidt, J. (2005). What (and Why) Is Positive Psychology?. *Review of General Psychology*, 9(2), 103–110. DOI: 10.1037/1089-2680.9.2.103
- Galtung, J. (1989). *Violencia Cultural*. Gernika Gogoratuz.
- García-Alandete, J. (2014). Psicología positiva, bienestar y calidad de vida. *En-claves del pensamiento*, 8(16), 13-29.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-879X2014000200013&lng=es&tlng=es.
- García-Palacios, A. (2006). La terapia Dialéctico-Comportamental: Terapia Individual. *Psicología Conductual*, 14, (3), 453-466. https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2020/04/07.Garcia-Palacios_14-3oa.pdf
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence. Why It Can Matter More Than IQ*. Bloomsbury.
- González Llana, F. (2007). *Instrumentos de Evaluación Psicológica*. Editorial Ciencias Médicas. http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/en/Acervo_files/InstrumentosEvaluacionPsicologica.pdf.
- Guzmán Moreno, K. Fernández Cediell, M. y Villalba Herrera, L. (2016). Emociones en niños, niñas y adolescentes desde la experiencia del desplazamiento y la vinculación a los grupos armados en Colombia. *Panorama*, 10(19), 85-96.
<https://journal.poligran.edu.co/index.php/panorama/article/view/834/671>
- Hansberg, O. (1996). De las emociones morales. *Revista de Filosofía*, 9(16), 151-170.

- Hernández, E. (2001). Los niños y niñas frente al conflicto armado colombiano y las alternativas de futuro. *Reflexión Política*, 6(3), 1-11.
- Hernández, R. (2020). *Psicología de la felicidad y bienestar* [Tesis de Grado Universidad Peruana Cayetano Heredia].
https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/8961/Psicologia_HernandezArteta_Robertha.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hewitt Ramirez, N., Gantiva, C., Vera, A., Cuervo, M., Hernández, N., Juárez, F. y Parada, A. (2014). Afectaciones psicológicas de niños y adolescentes expuestos al conflicto armado en una zona rural de Colombia. *Acta Colombiana de Psicología*, 17(1), 79-89. doi: [10.14718/ACP.2014.17.1.9](https://doi.org/10.14718/ACP.2014.17.1.9)
- Hill, A y Together, A. (2020). *The PERMA Model: A Scientific Theory of Happiness*. Bild. <https://www.bild.org.uk/wp-content/uploads/2021/03/The-PERMA-Model-Booklet-Update.pdf>
- Jiménez González, D. (4 de diciembre de 2020). *Con hilo y aguja, excombatientes tejen sus historias*. Hacemos memoria. <https://hacemosmemoria.org/2020/12/04/con-hilo-y-aguja-excombatientes-tejen-sus-historias/>
- Jiménez Mattos, M. (2015). *La educación inicial en Colombia. Una alternativa para ayudar a construir la paz, en el posconflicto*. [Tesis de Grado, Universidad Militar Nueva Granada].<https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/12990/LA%20EDUCACION%20INICIAL%20EN%20COLOMBIA.%20UNA%20ALTERNATIVA%20PARA%20AYUDAR%20A%20CONSTRUIR%20LA%20PAZ%20EN%20EL%20POSCONFLICTO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Lawshe, C. H. (1975). A Quantitative Approach To Content Validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563–575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Lederach, J. (2008). *La imaginación moral*. Semana Libros.
- León, P y Sandoval, J. (2020). *Violencia y Reconciliación - Una mirada a los saberes de los niños y las niñas*[Tesis de Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].<https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/25140>
- Ley 1090 de 2006. Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones. [Colombia]. 6 de septiembre de 2006.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=66205>
- Ley 1448 de 2011. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones [Colombia]. 10 de Junio de 2011.
<https://www.refworld.org/es/docid/57f76e1834e.html>
- Linehan, M. (1993). *Cognitive - behavioral treatment of borderline personality disorder*. New York, NY: Guilford Press.
- Linehan, M. M. (1997). *Validation and Psychotherapy*. In A.C. Bohart & L.S. Greenberg (Eds.). *Empathy and Psychotherapy: New Directions to Theory, Research, and Practice*. American Psychological Association.
http://psychsurfer.com/for_clinicians/DBT_files/Marcia%20Linehan%20-%20Validation%20and%20Psychotherapy.pdf

- Linley P. A., Stephen J., Harrington S. y Wood A.M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology* 1(1): 3–16. DOI: 10.1080/17439760500372796
- Lira, E. (2010). Trauma, duelo, reparación y memoria. *Fundación Ford en la Universidad Alberto Hurtado*, (36), 14-28. <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n36/n36a02.pdf>
- López, A., Chantre, Y., Meneses, M., Botero, L., López, E., Alfonso, A., ... García, M. M. (2019). Violencia y conflicto armado en Colombia: desarrollo moral, representaciones sociales e identidad. *Funlam Journal of Students' Research*, (4), 55-70. DOI: <https://doi.org/10.21501/25007858.2984>
- Lupano Perugini M.L. y Castro Solano A. (2010). Psicología Positiva: análisis desde su surgimiento. *Prensa Médica Latinoamericana - Ciencias Psicológicas*, 4(1), 43- 56. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v4n1/v4n1a05.pdf>
- Lyubomirsky, S. (2008). *La ciencia de la felicidad*. Ediciones Urano.
- Martínez Pacheco, A. (2016). La violencia. Conceptualización y elementos para su estudio. *Política y cultura*, (46), 7-31. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422016000200007&lng=es&tlng=es.
- Melo, J. (2018). *Historia Mínima de Colombia*. Editorial Turner.
- Mesa, M. y Rey, D. *Psicología Positiva Aplicada Para El Abordaje Psicosocial y Proceso Terapéutico de Niños, Niñas y Adolescentes Sobrevivientes Del Conflicto Armado En Colombia*. Tesis de Grado, Universidad Cooperativa de Colombia].

<https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/1850/1/Psicolog%C3%ADa-positiva-aplicada-para-el-abordaje-psicosocial-y-.pdf>

Mesurado, B. (2010). La experiencia de Flow o Experiencia Óptima en el ámbito educativo. *Revista Latinoamericana de Psicología Volumen*, 42(2),183-192.
<http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v42n2/v42n2a02.pdf>

Minera, A. (2018). Importancia de la multidisciplinariedad en el análisis de grupos conflictivos. *Ciencias Sociales Y Humanidades*, 4(2).
<https://doi.org/10.36829/63CHS.v4i2.557>

Montoya, A. M. (2008). Niños y jóvenes en la guerra en Colombia. Aproximación a su reclutamiento y vinculación. *Opinión Jurídica*, 7(13),37-51.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4851883.pdf>

Moreno, C. y Díaz, R. (2016). Posturas en la atención psicosocial a víctimas del conflicto armado en Colombia. *El Ágora U.S.B.*, 16(1), 198-213.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-80312016000100010&lng=en&tlng=es.

Moreno, L., Gómer, M y Marín, T. (2021). Salud mental y conflicto armado en Colombia. *Diversidad & Inclusión*, 8(12), 26-41. DOI:
[10.26620/uniminuto.inclusion.8.2.2021.26-41](https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.8.2.2021.26-41)

Murphy, K. y Davidshofer, C. (2005). *Psychological Testing: Principles and Applications*. Personal Educational International.

Museo de la Memoria de Colombia. (2021). *Fragmentos*. [Archivo de Video].
<https://www.youtube.com/watch?v=d7rAb2O0JV8>

- Naranjo, L., Monzón, L., Martínez., L., Rodríguez, C. y Ramirez, Y. (2011). Protocolo de abordaje psicosocial para la adopción de medidas de atención integral, atención y acompañamiento psicosocial a las víctimas del conflicto armado[Informe Final]. Organización Internacional Para las Migraciones.
- Niño González, C. A. (2017). Breve historia del conflicto armado en Colombia. *Revista de Paz y Conflictos*, 10(1),327-330.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=205052042015>
- Nussbaum, M (2014) *Emociones políticas: ¿Por qué el amor es importante para la justicia?*. Paidós.
- Nussbaum, M (2006) *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y Ley*. Katz. <https://ddooss.org/libros/nussbaum.pdf>
- Observatorio Nacional de Salud (ONS). (2018). Efectos del Conflicto Armado en la Salud Mental de las Víctimas [Boletín Técnico Número 11].
https://www.ins.gov.co/Direcciones/ONS/publicaciones%20alternas/boletin11_saludMental/resultados.html
- Observatorio Niñez y Conflicto Armado de la Coalico. (2020). Boletín de monitoreo No. 24 Niñez y Conflicto Armado en Colombia, Enero-Diciembre 2020.
<https://coalico.org/wp-content/uploads/2021/03/Boletin-ONCA-No.-24.pdf>
- Palomera Martín, R. (2017). Psicología Positiva en la Escuela: un cambio con raíces profundas. *Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos*, 38 (1), 66-71.
<https://www.redalyc.org/journal/778/77849972009/html/>.
- Pachón, X. (2009). *La infancia perdida en Colombia: los menores en la guerra*. Georgetown University Center for Latin America Studies.

<https://pdba.georgetown.edu/CLAS%20RESEARCH/Working%20Papers/WP15.pdf>

PAPSIVI. (2017). *Programa de Atención Psicosocial y Salud Integral a Víctimas del Conflicto Armado PAPSIVI*. Ministerio de Salud.

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/Documento-Marco-papsivi-2017.pdf>

Peltier-Bonneau, L y Szwarcberg, M. (2019). Transformación de las emociones en las víctimas del conflicto armado para la reconciliación en Colombia. *Desafíos. Revista U. Rosario* 31(2), 197-229. Doi:

<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/desafios/a.7283>

Peña Galbán, L, Espíndola Artola, A. Cardoso Hernández J. y González Hidalgo T. (2007). La guerra como desastre. Sus consecuencias psicológicas. *Humanidades Médicas*, 7(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202007000300005&lng=es&tlng=es..

Peterson, C., & Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. American Psychological Association, Oxford University Press.

Poder Legislativo, Colombia. (2016). *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera*. Junio de 2016, 26 Junio 2016.

<https://www.refworld.org/es/docid/5a8744d54.htm>

Pontificia Universidad Javeriana (2013). *Institucional*.

<https://www.javeriana.edu.co/web/institucional>.

Proctor, C. (2019). *Strengths Gym ®: Build and Exercise Your Strengths!* Lulu Publishing Services.

- Quintero Mejía, M. Sánchez Espitia, K., Mateus Malaver, J., Álvarez Vargas, C. y Cortés Salcedo, R. (2014) Pedagogía de las emociones: Sentimientos morales y políticos en la formación ciudadana en Colombia: atributos y prejuicios. *Folio* (39), 137-147.
[http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Pedagogia de las emociones para la paz.pdf](http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Pedagogia_de_las_emociones_para_la_paz.pdf)
- Rathus, J & Miller, A. (2015). *DBT Skills Manual for adolescents*. Guildford press.
- Red de Mujeres Chaparralunas por la Paz. (2021). *Tejidos de paz y sororidad. Memorias de la Red de Mujeres Chaparralunas por la Paz*. Escuela de Desarrollo International (School of International Development Research - DEV).
<https://pluriversodepazentolima.net/wp-content/uploads/2021/06/Libro-Tejidos-de-paz-digital.pdf>
- Registro Único de Víctimas [RUV]. (2022). Víctimas Conflicto Armado. Red Nacional de Información, Registro Único Unidad de Víctimas. Disponible en:
<https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>
- Romero Picón, Y. y Chávez Plazas, Y. (2008). El juego de la guerra, niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado en Colombia. *Tabula Rasa*, (8),197-210.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600810>
- Ruiz Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2),421-436. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924009>
- Ruiz Osorio, M., Aguirre Acosta, S. y Betancur Betancur, C. (2017). Los psicólogos como actores en la implementación de los acuerdos de paz: reflexiones, retos y

- alternativas. *Universidad Católica Luis Amigo*, (33), 75-83. DOI:
<https://doi.org/10.21501/16920945.2497>.
- Ryff, C. D., & Singer, B. (1998). The Contours of Positive Human Health. *An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 9.
https://doi.org/10.1207/s15327965pli0901_1
- Salovey, P., & Mayer, J. (1989). Emotional Intelligence . *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
http://gruberpeplab.com/3131/SaloveyMayer_1989_EmotionalIntelligence.pdf
- Sánchez Espitia, K. (2019). *Miedos que enmudecen y empoderan. Narrativas de maestros y maestras afectados por el conflicto armado en el departamento del Chocó*. [Tesis de Maestría, Universidad Distrital Francisco de Caldas Santander].
<https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/14885/SanchezEspitiaKeilynJulieth2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Santacruz, M, y Arana, R. (2002). Experiencias e impacto psicosocial en niños y niñas soldado de la guerra civil de El Salvador. *Biomédica*, 22(Su2),383-397.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84309607>
- Seligman, M. (1999). The president's address. APA.1998. Annual Report. *American Psychologist* 54,559-562.
- Seligman, M. (2003). *Authentic Happiness*. Brealey Publishing.
- Seligman, M. (2010). *Flourish: Positive Psychology and Positive Interventions*. University of Michigan. https://tannerlectures.utah.edu/resources/documents/a-to-z/s/Seligman_10.pdf

- Seligman, M. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychology*. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.5
- Seligman, M. (2006). *What you can change and what you can't*. Vintage Books
- Sémelin, J. (1983). *Pour sortir de la violence*. Les édition ouvrières.
- Sorel, G. (1906). *Reflexiones sobre la violencia*. Editorial la Pleyade.
- Springer, N. (2012). *Como corderos entre los lobos. Del uso y reclutamiento de niñas, niños y adolescentes en el marco del conflicto armado y la criminalidad en Colombia*. Centro de Memoria Histórica.
https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informe_comoCorderosEntreLobos.pdf
- Tristán, A. (2008). Modificación al modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido de un instrumento objetivo. *Avances en Medición*, 6, 37–4.
- Unidad para las Víctimas. (2019). *¿Qué personas son reconocidas como víctimas?*.
<https://www.unidadvictimas.gov.co/es/que-personas-son-reconocidas-como-victimas/44402>
- Unidad para las Víctimas. (2020). *8.090 niños, niñas y adolescentes han sido víctimas de reclutamiento ilegal*. <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/enfoques-diferenciales/8090-ninos-ninas-y-adolescentes-han-sido-victimas-de-reclutamiento-ilegal>

University of Michigan. [UM News Service] (2011). What makes life worth living?

(Part 1). [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=DRiIAqGXLKA>

Valencia Ortíz, A., Rueda León, L., García Cruz, R., Robles Francia, V. (2020).

Emociones morales y regulación emocional: aportaciones de la neuropsicología a la actualización del psicólogo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2(1), 190-202. <https://revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/106>

Vásquez, O. (2009) Estrategias metodológicas para prevenir, monitorear y evaluar el daño. Módulo 5. *Documento de la serie Acción sin Daño y Reflexiones sobre prácticas de paz: una aproximación desde la experiencia colombiana.*

<https://docplayer.es/9252068-Estrategias-metodologicas-para-prevenir-monitorear-y-evaluar-el-dano.html>

Vela Mantilla, G. (2011). *Acción sin Daño como aporte a la construcción de paz: propuesta para la práctica.* Fundación para la Cooperación Synergia,

<https://reliefweb.int/report/colombia/acci-n-sin-da-o-como-aporte-la-construcci-n-de-paz-propuesta-para-la-pr-ctica>

Zuluaga Calle, A. y Buelga Vasquéz, S. (2014). El trabajo psicológico en el centro de atención a víctimas de las violencias y graves violaciones a los derechos humanos (Colombia). *Cuadernos Electrónicos de Desarrollo Humano y Cooperación*, (22), 42-56. https://www.uv.es/edhc/edhc002_buelga.pdf.

Anexos

Anexo 1: Carta de solicitud como juez experto

Bogotá, D.C. abril 29 de 2022
Pontificia Universidad Javeriana

Solicitud de validación del instrumento

Nombre del validador:

Teniendo en cuenta su experticia _____ nos permitimos, comedidamente, solicito su colaboración en el proceso de validación de la Cartilla **ACOMPañÁNDO(me) CON SENTIDO** que tiene el objetivo de ser una herramienta pedagógica para que los profesionales que acompañan a los niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado puedan guiarlos en los procesos de validación emocional y bienestar.

Realizado por las estudiantes de psicología:

- María Fernanda Cerón Berján
- Mariana Contreras Maldonado

Y dirigido por el profesor:

- Oscar Mauricio Montaña Matiz

Para ello, recibirá el instrumento, el cual es un formato en escala Likert y está compuesto por el número de ítems.

Le agradecemos enviarnos nuevamente el instrumento calificado antes del **lunes 2 de mayo de 2022**.

Muchas gracias por su apoyo,

Firma

Anexo 2: Formato de calificación y validación por juicio de expertos

Estimado jurado

A continuación se encuentra un breve resumen de nuestro trabajo de investigación “Validación emocional y Bienestar en niños niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado: una herramienta pedagógica para profesionales de las ciencias sociales”. En él se encuentran algunos conceptos claves para el diseño de las actividades planeadas en la cartilla. Al finalizar el resumen se encuentran los criterios de calificación de las actividades que se encuentran en el documento llamado ACOMPAÑÁNDO(me) CON SENTIDO. CARTILLA PARA ACOMPAÑAR A NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES VÍCTIMAS DEL CONFLICTO ARMADO.

Resumen

El conflicto armado colombiano ha dejado una huella física, material y simbólica en la vida de los colombianos, particularmente en la vida de los niños, niñas y adolescentes (NNA), pues por su edad se encuentran en una situación de vulnerabilidad particular. Posiblemente son los NNA la población que más se ve psicológicamente afectada por la violencia del conflicto armado, pues son quienes cuentan con menos recursos materiales y psicológicos para afrontar su realidad (Santacruz y Arana, 2002). Las experiencias traumáticas del conflicto han generado ansiedad, depresión, sentimientos de pérdida y desarraigo, sentimiento de culpa y vergüenza, estrés postraumático, problemas de agresividad, ira, y violencia, entre otros; esto sin mencionar las dificultades que enfrentan en el reconocimiento de su propia identidad, gustos, proyecciones futuras, bienestar y felicidad.

Teniendo en cuenta las múltiples consecuencias psicológicas que ha desencadenado el conflicto armado en los NNA se ha iniciado este proyecto de investigación, con el propósito de crear una cartilla que le permita a los equipos multidisciplinarios (con psicólogos) que trabajan con NNA ahondar en la validación emocional y otros elementos esenciales de la Psicología Positiva, y de esta manera incidir en el bienestar de los NNA. El objetivo de la cartilla, además de propiciar actividades para trabajar con los NNA, es brindar herramientas y actividades para que los profesionales de las ciencias sociales puedan realizar. Se parte de la concepción que antes de enseñar cómo validar las emociones en otros y aplicar estrategias de la psicología positiva en talleres o actividades debe poder comprenderse y aplicarse en la cotidianidad.

Para poder ahondar en las estrategias de validación emocional, en primera instancia, se hizo un recorrido por las diferentes definiciones de emociones tanto básicas y secundarias como sociales, políticas o culturales. Posteriormente, se recogieron diferentes aproximaciones sobre validación emocional y se centró el trabajo en los presupuestos de Linehan (1993) que conceptualiza la validación desde la perspectiva de la Terapia Dialéctico-Conductual (DBT). Se define la validación emocional como la capacidad de comunicarle a otra persona que sus

emociones, pensamientos o acciones tienen sentido para su contexto, situación o momento de vida particular (Linehan, 1993).

Por otro lado, para propiciar herramientas claves de la Psicología Positiva (PP), se tuvo en cuenta principalmente la Teoría del Bienestar propuesta por Martin Seligman (2011). Desde esta perspectiva, Martin Seligman (2011), desarrolló un modelo bajo el cual era posible estudiar y medir el bienestar en la vida de las personas: PERMA. Por sus siglas en inglés PERMA quiere decir Emociones Positivas (Positive Emotions), Compromiso (Engagement), Relaciones (Relationships), Significado (Meaning) y Logro (Achievement). Estos cinco elementos contribuyen en el bienestar integral de los individuos, sin embargo, ninguno lo define en su totalidad. Cabe resaltar que el objetivo último de la PP centrada en el bienestar es el florecimiento-*flourishing*- (no la felicidad).

DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL JUEZ:

NOMBRES Y APELLIDOS	
FORMACIÓN ACADÉMICA	

INSTRUCCIONES PARA DILIGENCIAR EL FORMATO:

Lea cada una de las actividades que se encuentran adjuntas en el presente formato y clasifíquelas de acuerdo con los criterios que se especifican a continuación:

- Claridad
- Creatividad
- Coherencia
- Relevancia
- Instrucciones
- Materiales

A continuación se presentará una tabla en donde usted podrá conocer con detalle los criterios de clasificación de las actividades:

CATEGORÍA	CLASIFICACIÓN	INDICADOR
CLARIDAD: las actividades se comprenden sin dificultad. Se perciben	1. No cumple con el criterio.	La actividad no es suficientemente clara pues no incluye aspectos sobre validación emocional y otros elementos esenciales de la Psicología Positiva, para los NNA víctimas del conflicto armado.

las ideas de manera adecuada y mantienen un orden lógico.	2. Nivel bajo.	La actividad requiere bastantes modificaciones en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por el orden de estas.
	3. Nivel moderado.	Se requiere una modificación específica en alguno de los términos utilizados en la actividad.
	4. Nivel alto.	La actividad cumple con el criterio, es clara y con un orden lógico.

CREATIVIDAD: las actividades presentan originalidad e innovación. Además, de cumplir con la capacidad de generación de nuevas ideas.	1. No cumple con el criterio.	La actividad no presenta originalidad e innovación en relación a los temas de validación emocional y otros elementos esenciales de la Psicología Positiva.
	2. Nivel bajo.	La actividad presenta poca originalidad e innovación en relación a los temas de validación emocional y otros elementos esenciales de la Psicología Positiva
	3. Nivel moderado.	La actividad presenta parcialmente originalidad e innovación en relación a los temas de validación emocional y otros elementos esenciales de la Psicología Positiva.
	4. Nivel alto.	La actividad presenta originalidad e innovación en relación a los temas de validación emocional y otros elementos esenciales de la Psicología Positiva.

COHERENCIA: las actividades tienen relación lógica con los temas de validación emocional, bienestar y sentido de vida.	1. No cumple con el criterio.	La actividad no presenta relación lógica con los temas de validación emocional y otros elementos esenciales de la Psicología Positiva.
	2. Nivel bajo.	La actividad presenta parcialmente una lógica con los temas de validación emocional y otros elementos esenciales de la Psicología Positiva.
	3. Nivel moderado.	La actividad presenta de manera moderada la lógica en los temas de validación emocional y otros elementos esenciales de la Psicología Positiva.

	4. Nivel alto.	La actividad se encuentra completamente relacionada con los temas de validación emocional y otros elementos esenciales de la Psicología Positiva.
--	-----------------------	---

RELEVANCIA: las actividades resultan importantes o significativas en el contexto nacional e internacional.	1. No cumple con el criterio.	La actividad no presenta mayor relevancia y podría ser eliminada sin que se vea afectado el formato de la cartilla.
	2. Nivel bajo.	La actividad presenta poca relevancia para el tema de validación emocional y otros elementos esenciales de la Psicología Positiva.
	3. Nivel moderado.	La actividad es moderadamente relevante.
	4. Nivel alto.	La actividad presenta relevancia y debería ser incluida.

INSTRUCCIONES: se encuentra claridad y abarcan los temas de validación emocional, bienestar y sentido de vida.	1. No cumple con el criterio.	No se logra comprender las instrucciones.
	2. Nivel bajo.	Las instrucciones no corresponden con la finalidad de la actividad, no incluye la relevancia de validación emocional y otros elementos esenciales de la Psicología Positiva.
	3. Nivel moderado.	Las instrucciones se comprenden de manera parcial, pero es necesario hacerles modificaciones para que queden claras.
	4. Nivel alto.	Las instrucciones son claras, coherentes y se incluye el tema de validación emocional y otros elementos esenciales de la Psicología Positiva.

MATERIALES: los materiales son adecuados para la realización de las actividades.	1. No cumple con el criterio.	Los materiales e imágenes no son adecuados para la actividad.
---	--------------------------------------	---

2. Nivel bajo.	Los materiales podrían servir, aunque hay algunos que no son útiles con la actividad.
3. Nivel moderado.	Los materiales son adecuados, pero se pueden incluir diferentes herramientas para mejorar la actividad.
4. Nivel alto.	Los materiales son los adecuados y cumplen con la función de la actividad.

De acuerdo a los indicadores anteriormente mencionados, califique cada una de las siguientes actividades según corresponda, si alguna categoría no aplica para la actividad señalada por favor indicarlo con el símbolo NA

<i>Aspectos para evaluar</i>							
Dimensión	Actividades	Claridad	Creatividad	Coherencia	Relevancia	Instrucciones	Materiales
Actividades de introducción	Mensaje inicial						
	A quién va dirigido						
	Diagnóstico						
	Alertas						
Actividades Sobre la Teoría	¿Qué son las emociones?						
	Ejercicio práctico Emociones						
	Validación Emocional						
	Ejercicio práctico ¿Tú qué harías?						
	PERMA						
	Ejercicio práctico - emociones						

	positivas						
	Ejercicio práctico - Compromiso						
	Ejercicio práctico- Relaciones						
	Ejercicio práctico- Significado						
	Ejercicio práctico- Logro						
Reconocimient o de emociones	1.Pintemos las emociones						
	2.Mi diccionario de emociones						
	3.Una historia con las emociones						
Validación emocional	4.Interiorización de las emociones						
	5. Teatro de las emociones						
Psicología Positiva	6. Mindfulness						
	7. Soy capaz						
	8. Tu eres- Yo soy- Nosotros Somos						

	9. Mi mural de vida						
	10. ¿Qué quiero hacer? ¿Quién quiero ser?						

OBSERVACIONES GENERALES:

Anexo 3: Formato en pdf de la Cartilla “Acompañando(me) con sentido”

Se envía en un documento aparte.