



AUTORA DE CONTACTO

Lizzette López Aristizabal

lizzettel@uninorte.edu.co

<http://orcid.org/0000-0003-1868-1839>

Universidad del Norte, Colombia

Ana Russo de Sanchez

<https://orcid.org/0000-0002-8667-7623>

Universidad del Norte, Colombia

Liceth Reales Silvera

<https://orcid.org/0000-0003-1663-7359>

Universidad del Norte, Colombia

Humberto Llinas Solano

<https://orcid.org/0000-0002-2976-5109>

Universidad del Norte, Colombia

Anuario de Psicología

N.º 51 | 2021 | págs. 110-119

Recibido: 6 de marzo de 2020

Aceptado: 14 de marzo de 2021

DOI: 10.1344/ANPSIC2021.51.13

ISSN: 0066-5126 | © 2021 Universitat de Barcelona. All rights reserved.

Programa de Educación Emocional Pisotón para la promoción de la salud mental de niños y niñas en territorios afectados por el conflicto armado colombiano: un estudio comparativo

Lizzette López Aristizabal, Ana Russo de Sanchez, Liceth Reales Silvera, Humberto Llinas Solano

Resumen

Estudio comparativo que evalúa la salud mental infantil previa y posterior a la implementación del Programa de Educación Emocional Pisotón, en una muestra de 6.808 niños y niñas de entre 3 y 7 años, en 18 departamentos afectados por el conflicto armado colombiano. El instrumento fue *Fábulas de Düss*. Se realizaron pruebas de comparación de proporciones mediante chi-cuadrado y prueba z, estudiando diferencias significativas entre los grupos. Los resultados apuntan a que sí que existen diferencias significativas en los componentes de la salud mental infantil antes y después de la implementación del programa Pisotón. Esto desde las clasificaciones «normal», «significativo» y «resistencia», especialmente en los componentes: grado de dependencia-independencia, manejo de la angustia sexual, relación fraterna, manejo de la agresión y el manejo de deseos y temores.

Palabras clave

Educación Emocional, desarrollo psicoafectivo, salud mental infantil, infancia, comparación de proporciones.

Emotional Education Program “Pisotón” for the Promotion of the Mental Health of Children in Territories Affected by the Colombian Armed Conflict: a Comparative Study

Abstract

A comparative study of children’s mental health before and after the implementation of the Pisotón Emotional Education Program was assessed. A sample of 6,808 boys and girls between three and seven years

of age in 18 departments affected by the Colombian armed conflict was used. The instrument Fables of Düss was applied. Proportion comparison tests using Chi square and Z tests were performed. Significant differences between groups were studied. Significant differences in the components of children's mental health, before and after the implementation of the Pisotón Program were found in the Normal, Significant and Resistance classifications, especially for these components: degree of dependence-independence, management of sexual anguish, fraternal relationships, handling of aggression, and handling of desires and fears.

Keywords

Emotional education, psycho-affective development, child mental health, children, comparison of proportions.

INTRODUCCIÓN

«La educación emocional (EE) es un proceso educativo, continuo y permanente, que fomenta la adquisición de competencias emocionales, para potenciar el desarrollo integral y el bienestar psicosocial de los individuos» (Bisquerra, 2006, p. 7). Este constructo se ha fundamentado en aportes y en diversas corrientes teóricas, entre las que se destacan el estudio y las teorías de las emociones, influenciadas por la corriente cognitiva y los avances de la neurociencia y la psiconeuroinmunología. En este campo de las emociones está la teoría de las sensaciones «feeling» (James, 1884, citado por Palencik, 2007; James, 1922); el estudio de las preferencias y el componente afectivo de las emociones (Zajonc, 1980); la vivencia y la valoración emocional desde un enfoque perceptivo (Lazarus, 1991; 1999), y las relaciones entre emoción y cognición (Solomon, 2007). Asimismo, el bienestar subjetivo (Diener et al., 1997; Diener, 2009) y la psicología positiva (Seligman, 2002) se han sumado a la base teórica de la educación emocional.

Uno de los aportes más relevantes para la comprensión del desarrollo de las competencias emocionales (Bisquerra, 2003; Pérez & Bisquerra, 2007) es la consolidación y el abordaje de la inteligencia emocional (Salovey & Mayer, 1990; Mayer et al., 2000; Goleman, 1995; Goleman et al., 2002), que integra el conocimiento, manejo y reconocimiento de las emociones, la motivación de uno mismo y el establecimiento de relaciones equilibradas (Goleman, 1995). De igual forma, las contribuciones desde la educación y los movimientos de renovación pedagógica promovidos por Pestalozzi, Froebel, Dewey, Tolstoi y Montessori constituyen un amplio marco para la educación emocional, la orientación psicopedagógica y la intervención en contextos educativos, clínicos y sociales (Bisquerra, 2006).

En este sentido, la EE está relacionada con temáticas como autonomía, la facultad de gobernarse por sus propios actos de acuerdo a un orden establecido; iniciativa, la capacidad de actuar independientemente al iniciar una

actividad; expresión de emociones, las manifestaciones de diferentes tipos movilizados por situaciones y personas que hacen parte de la vida de un individuo; y socialización, el proceso en el que los niños se convierten en miembros de un grupo a través de la adquisición de los valores, motivos y conductas de este (Autor, 1998).

Así mismo de la EE hacen parte la comunicación, el conjunto de signos verbales y no verbales utilizados con el fin de transmitir un mensaje; el desarrollo moral, el proceso por medio del cual el niño hace propios los valores de la cultura a la cual pertenece; y la autoestima, la valoración positiva o negativa que tiene de sí mismo (Autor, 1998).

De esta construcción se estructura Pisotón, un programa que busca promover las temáticas de la EE mediante técnicas lúdicas, como cuentos, psicodramas, juegos y el relato vivencial (Autor, 1998). En la primera sesión se lee el cuento correspondiente a una de las temáticas de la EE, en la siguiente se hace el psicodrama y el juego para la casa, en la tercera sesión se efectúa el relato vivencial, y así sucesivamente con cada tópico hasta abordarlos todos (tabla 1). Desde su creación, Pisotón ha sugerido efectos positivos en la EE, especialmente en comunicación, socialización y expresión de emociones (Ministerio de Educación Nacional – Universidad del Norte, 2013; Zabarain, 2015).

Por su parte, la salud mental (SM) es un estado de bienestar donde hay consciencia de las propias capacidades. Esto hace posible afrontar las tensiones normales de la vida, trabajar de forma productiva y fructífera y hacer una contribución a su comunidad (OMS, 2013).

Desde la infancia, es concebida como un estado íntegro de desarrollo psicoafectivo que permite a niños y niñas (NÑ) transitar estable y funcionalmente por crisis inherentes a su evolutiva, impulsando la adquisición de recursos psicoemocionales esperables para cada momento y ayudando a sobreponerse con resiliencia a las inesperadas interferencias y eventos adversos.

Este concepto de SM parte de una postura integradora de diferentes teorías sobre el desarrollo infantil, fun-

Tabla 1. Sesiones y técnicas del Programa de Educación Emocional Pisotón

Sesión	Temática	Técnica 1	Técnica 2	Técnica 3	Técnica 4
1	Autonomía y disciplina	Cuento: <i>Pisotón está enojado</i>	Psicodrama	Juego en casa: Ayudando en casa	Relato vivencial
2	Socialización	Cuento: <i>Mío, mío y mío</i>	Psicodrama	Juego en casa: Salvemos el tesoro	Relato vivencial
3	Iniciativa	Cuento: <i>Mony aprendiendo a bañarse solita</i>	Psicodrama	Juego en casa: Acción y emoción	Relato vivencial
4	Autonomía y disciplina	Cuento: <i>Quitémosle el disfraz al monstruo</i>	Psicodrama	Juego en casa: Girando y preguntando	Relato vivencial
5	Expresión de emociones	Cuento: <i>El juego de yo soy tú</i>	Psicodrama	Juego en casa: Es solo mi imaginación	Relato vivencial
6	Socialización	Cuento: <i>Pisotón con sus amigos</i>	Psicodrama	Juego en casa: Sociaciones	Relato vivencial
7	Desarrollo moral	Cuento: <i>El misterio del pastel perdido</i>	Psicodrama	Juego en casa: Decidamos	Relato vivencial
8	Expresión de emociones	Cuento: <i>Chapuzón, corre que te atrapa el fantasma</i>	Psicodrama	Juego en casa: A que sí me atrevo	Relato vivencial
9	Comunicación	Cuento: <i>Dentoncito está en apuros</i>	Psicodrama	Juego en casa: Adivina, adivinador	Relato vivencial
10	Autoestima	Cuento: <i>Bambú la jirafa</i>	Psicodrama	Juego en casa: Lo bueno de mí	Relato vivencial
11	Autoestima	Cuento: <i>1, 2, 3 préstame tus gafas</i>	Psicodrama		Relato vivencial



damentada en procesos, como el desarrollo psicosexual (Freud, 1905; Bucci, 2002), la teoría estructural (Freud, 1923; Ridenour, 2016), el apego (Bowlby, 1986; Kim & Miller, 2020), las relaciones objetales (Klein, 1994; Wells, 2019), el desarrollo psicosocial (Erikson, 2000; Collie et al., 2019), las defensas (Freud & Cárcamo, 1961; Prunas et al., 2019), las interferencias en el desarrollo (Freud, 1974; Autor & Bustos 2018), y la consolidación de la identidad (Winnicott & Mazía, 1972).

Estas posturas son vigentes en autores contemporáneos como Subramanian (2019) y delimitan como componentes de la SM infantil: 1) grado de dependencia; 2) manejo de angustia sexual; 3) relación fraterna; 4) manejo de la agresión; 5) manejo de deseos, temores y miedos; 6) manejo de las pérdidas y duelos; 7) grado de compartir o posesión; 8) manejo de la culpa y angustia; y 9) recursos defensivos.

Los NN víctimas del conflicto armado colombiano, tienen una predisposición a padecer problemas en su salud mental (Yayan et al., 2020). La exposición a adversidades a edades tempranas es un factor de riesgo prevenible de los trastornos mentales (Cruz et al., 2018) y esto exige intervenir de manera oportuna y disminuir complicaciones posteriores (Gómez et al., 2016).

Son varias las intervenciones dirigidas a la recuperación de los NN en estas condiciones (Hewitt-Ramirez et al., 2020; Peltier & Szwarcberg, 2019), así mismo existen varios programas de EE (Sánchez-Calleja et al., 2016; Fillella et al., 2014). No obstante, hasta el alcance de nues-

tra revisión, no se evidencian programas de EE que hayan intervenido la SM de NN afectados por el conflicto armado colombiano, lo cual hace este estudio relevante y pertinente para la generación de nuevo conocimiento científico.

Comparar la salud mental de niños y niñas en territorios afectados por el conflicto armado colombiano, antes y después de la implementación de Pisotón, es el objetivo que guía esta investigación. Bajo el mismo precepto, sus objetivos específicos se relacionan con la misma comparación, a partir de los componentes de la salud mental (mencionados en la página 6).

MÉTODO

Estudio no experimental con comparación de proporciones. Se comparan resultados pre y post implementación del Programa de Educación Emocional Pisotón, esto en los componentes de la SM infantil en NN participantes del programa.

Población de 12.828 NN afectados por el conflicto armado colombiano, quienes debían estar adscritos a una modalidad de atención del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, tener entre 3 y 7 años y ser afectados directos por el conflicto. Muestreo aleatorio simple, muestra de 6.808 NN con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 0,9, distribuidos en cada departa-

mento de la siguiente manera: Amazonas 166 (0.3%), Antioquia 218 (1.6%), Arauca 428 (6.1%), Bolívar 454 (7.6%), Boyacá 434 (7.5%), Caldas 957 (11%), Casanare 420 (6.2%), Chocó 440 (3.5%), Cundinamarca 206 (3.5%), Guaviare 216 (3.0%), Huila 416 (7.1%), Magdalena 220 (4.1%), Nariño 424 (7.3%), Putumayo 238 (7%), Quindío 422 (7%), Santander 719 (10%), Sucre 214 (3.5%) y Tolima 216 (2.7%). El 49.2% eran niñas y el 50.8%, niños. La mayoría tenían 4 años (64%) y 5 años (30%).

La SM infantil fue medida con las *Fábulas de Düss*, instrumento infantil de aplicación verbal e individual constituido por diez fábulas sin desenlace, que son leídas al participante para que construya el final de cada historia. Idóneo para el estudio, puesto que evita sesgos por fuentes secundarias (Choi et al., 2010) y valora la SM infantil desde la postura del desarrollo psicoafectivo (Procaccia et al., 2018). Esta prueba permite identificar la presencia de posibles problemas situacionales y crisis del desarrollo infantil, identificando respuestas de contenido simbólico que permitan comprender la presencia de uno o más conflictos (Düss, 1997; Cunha & Nunes, 1993). Las investigaciones que se han encontrado sobre las *Fábulas de Düss* se orientan a determinar las respuestas características que dan los niños o las niñas con y sin alguna problemática emocional, mostrando su utilidad tanto en la evaluación psicológica como en su valor para identificar problemas emocionales (Damiani, 2004).

La fábula 1 (F1) valora el grado de dependencia-independencia; la fábula 2 (F2), el manejo de la angustia sexual; la fábula 3 (F3), la relación fraterna; la fábula 4 (F4), el manejo de la agresión; la fábula 5 (F5), el manejo de los miedos; la fábula 6 (F6), el manejo de las pérdidas y los duelos; la fábula 7 (F7), el grado de compartir o de posesión; la fábula 8 (F8), el manejo de la culpa y la angustia; la fábula 9 (F9), el manejo de los deseos y temores; y la fábula 10 (F10), los recursos defensivos.

En diferentes muestras ha sido ampliamente usada, mostrando respuestas similares en todos los estudios (Gascon et al., 2012; Vladislav & Marc, 2017; Ebersöhn et al., 2015), también se ha validado concurrentemente con otros instrumentos, lo cual le proporciona estandarización y confiabilidad (Cohen & Swerdlik, 2001).

La prueba es calificada como «normal», cuando el sujeto proporciona una respuesta indicativa de equilibrio mental y psicoafectivo; «significativa», cuando la respuesta proyecta agresividad, culpa o angustia; y «resistencia», cuando hay bloqueo o inhibición para responder a la fábula (Bell, 1992). Siendo así, la clasificación «normal» es indicativa de SM.

En el proceso de análisis e interpretación de las *Fábulas de Düss*, participaron psicólogos con experiencia en el área de la psicología clínica o en programas de intervención infantojuvenil, los cuales realizaron la calificación de las pruebas pre y post intervención. Estos profesionales recibieron un entrenamiento por parte del equipo de in-

vestigación y publicaciones del programa Pisotón, capacitándolos en los siguientes tópicos: propósito del estudio, alcance y finalidad de la prueba, incluyendo sus características y ámbitos de aplicación; manejo ético y confiable de la información; instructivo de aplicación confiable del instrumento, y registro de datos para efectos de análisis fundamentado en la clasificación de Bell (1992).

Los psicólogos recibieron como material orientador e instructivo para la adecuada comprensión de la prueba y narrativa de los NÑ participantes: 1. Instructivo con las categorías de análisis Düss, en el que se definen los mecanismos de defensa y los estados emocionales de acuerdo con el manual de interpretación de la prueba. 2. Manual de las *Fábulas de Düss*. 3. Artículos académicos y científicos sobre la aplicación de las *Fábulas de Düss* en contextos de intervención psicológica y educativa.

HIPÓTESIS

H1) En los componentes de la SM infantil existen diferencias estadísticamente significativas en las clasificaciones «normal», «significativo» y «resistencia», pre y post a la implementación del Programa de Educación Emocional Pisotón; H2) Existen diferencias estadísticamente significativas entre las proporciones poblacionales de NÑ que pertenecen a los grupos «significativo» pretest con «normal» posttest; y H3) Existen diferencias estadísticamente significativas entre las proporciones poblacionales de NÑ que pertenecen a los grupos «resistencia» pretest con «normal» posttest.

PROCEDIMIENTO

Se determinaron los principales departamentos afectados por el conflicto armado colombiano (Unidad para las Víctimas, 2013) e intencionalmente se seleccionaron 3.207 agentes educativos que serían entrenados durante ocho semanas para la implementación del Programa de Educación Emocional Pisotón (Autor, 1998).

De los 12. 828 NÑ a cargo de los agentes educativos, se obtuvo una muestra de forma aleatoria de 6.808 de estos niños y niñas. Todos los participantes y sus padres firmaron consentimientos y asentimientos. A continuación, psicólogos especializados aplicaron el pretest, los agentes educativos implementaron el programa Pisotón a los NÑ durante once semanas bajo supervisión del equipo investigador y, posteriormente, se aplicó el posttest.

Para estudiar las diferencias significativas entre grupos, se realizaron análisis por comparación de proporciones con *Statgraphics Centurion*, examinando las respuestas a partir de la clasificación de Bell (1992) (mencionados en la pág. 9). Se realizaron varias pruebas de independencia, con estadísticos de distribución chi-cuadrado de 2 grados de libertad y normal.

RESULTADOS

Dando respuesta a H1, encontramos que los 10 componentes de la SM infantil, como grado de dependencia-independencia (F1), manejo de la angustia sexual (F2), relación fraterna (F3), manejo de la agresión (F4), manejo de miedos (F5), manejo de las pérdidas y duelos (F6), grado de compartir o posesión (F7), manejo de culpa y angustia (F8), manejo de deseos y temores (F9) y recursos defensivos (F10), siempre presentan un aumento estadísticamente significativo en la proporción de NN clasificados en «normal» posterior a la intervención. Igualmente, se presenta una disminución estadísticamente significativa en la proporción de NN clasificados en «resistencia» posterior a la intervención, en los elementos de la SM infantil.

En la categoría «significativa» se tienen tres resultados: 1) En el grado de dependencia-independencia (F1), manejo de la angustia sexual (F2), relación fraterna (F3), manejo de la agresión (F4) y manejo de deseos y temores (F9) siempre se cumple que la proporción de NN en el grupo «significativo» es menor después de la implementación del programa; 2) En los componentes de manejos de miedos (F5) y grado de compartir y posesión (F7) siempre se cumple que la proporción de NN en el grupo «significativo» es igual después de la imple-

mentación del programa; y 3) En los componentes de manejo de pérdidas y duelos (F6), manejo de la culpa y angustia (F8) y recursos defensivos (F10) siempre se cumple que la proporción de NN en el grupo «significativo» es mayor después de aplicar la prueba Pison (tabla 2 y 3).

Con respecto a H2, al comparar la clasificación «significativo» pretest con «normal» posttest, encontramos que en los componentes grado de dependencia-independencia (F1); manejo de la angustia sexual (F2); relación fraterna (F3); manejo de la agresión (F4); manejo de miedos (F5); manejo de las pérdidas y duelos (F6), y grado de compartir y posesión (F7) siempre la proporción de NN en «normal» después de la implementación es mayor que la proporción clasificada en «significativo», excepto por los componentes de manejo de culpa y angustia (F8) y los recursos defensivos (F10) en los que la proporción de NN en «significativo» pretest es mayor que «normal» después del programa (tabla 4).

Con respecto a H3, al comparar la clasificación resistencia pretest con normal posttest, se encuentra que en todos los componentes de SM infantil la proporción de NN en «resistencia» es menor que la proporción clasificada en «normal» después de la implementación del programa, excepto por el grado de culpa y angustia (F8) en el que «resistencia» es igual que «normal» (tabla 5).

Tabla 2. Comparación de proporciones entre medición inicial y medición final por categorías de las fábulas 1 a 5

Fábula	Datos	Normal		Significativo		Resistencia	
		Pretest (P1)	Postest (P2)	Pretest (P1)	Postest (P2)	Pretest (P1)	Postest (P2)
Fábula 1	Proporciones muestrales	0.3811	0.5034	0.4573	0.4191	0.1616	0.0775
	<i>z</i>	-10.7591		3.3638		11.3259	
	<i>p</i> -valor	0		<i>p</i> < .001		0	
	Decisión	P1 < P2		P1 > P2		P1 > P2	
Fábula 2	Proporciones muestrales	0.3723	0.4965	0.41	0.3908	0.2176	0.1126
	<i>z</i>	-13.65		2.1356		15.41	
	<i>p</i> -valor	0		.0163		0	
	Decisión	P1 < P2		P1 > P2		P1 > P2	
Fábula 3	Proporciones muestrales	0.4955	0.5863	0.5175	0.3332	0.1471	0.0804
	<i>z</i>	-9.931		20.319		11.45	
	<i>p</i> -valor	0		0		0	
	Decisión	P1 < P2		P1 > P2		P1 > P2	
Fábula 4	Proporciones muestrales	0.3608	0.4814	0.4547	0.3913	0.1845	0.1273
	Hipótesis						
	<i>z</i>	-13.29		6.98		8.58	
	<i>p</i> -valor	0		0		0	
	Decisión	P1 < P2		P1 > P2		P1 > P2	
Fábula 5	Proporciones muestrales	0.5708	0.6138	0.3322	0.3432	0.097	0.043
	<i>z</i>	-4.7647		-1.2665		11.5243	
	<i>p</i> -valor	0		.205		0	
	Decisión	P1 < P2		P1 = P2		P1 > P2	

Tabla 3. Comparación de proporciones entre medición inicial y medición final por categorías de las fábulas 6 a 10

Fábula	Datos	Normal		Significativo		Resistencia	
		Pretest (P1)	Postest (P2)	Pretest (P1)	Postest (P2)	Pretest (P1)	Postest (P2)
Fábula 6	Proporciones muestrales	0.3757	0.4746	0.3872	0.4093	0.2372	0.1161
	<i>z</i>	-10.879		-2.4551		17.2686	
	<i>p</i> -valor	0		.007		0	
	Decisión	P1 < P2		P1 < P2			
Fábula 7	Proporciones muestrales	0.3664	0.4663	0.3736	0.3714	0.26	0.1624
	<i>z</i>	-11.0071		0.247		12.9876	
	<i>p</i> -valor	0		.8		0	
	Decisión	P1 < P2		P1 = P2		P1 > P2	
Fábula 8	Proporciones muestrales	0.1748	0.2453	0.5892	0.6214	0.236	0.1333
	<i>z</i>	-9.398		-3.5774		14.37	
	<i>p</i> -valor	0		<i>p</i> < .001		0	
	Decisión	P1 < P2		P1 < P2		P1 > P2	
Fábula 9	Proporciones muestrales	0.4897	0.6598	0.3018	0.2426	0.2085	0.0976
	<i>z</i>	-18.65		7.2124		16.7031	
	<i>p</i> -valor	0		0		0	
	Decisión	P1 < P2		P1 > P2		P1 > P2	
Fábula 10	Proporciones muestrales	0.3214	0.3817	0.5078	0.5267	0.1708	0.0915
	<i>z</i>	-6.8333		-2.0464		12.71	
	<i>p</i> -valor	0		.02		0	
	Decisión	P1 < P2		P1 < P2		P1 > P2	



Tabla 4. Comparación categoría «significativa» con categoría «normal»

Fábula	Pretest significativo	Postest normal	<i>p</i> -valor	Decisión
1	45.73	50.34	<i>p</i> < .001	P1 < P2
2	41	49.65	0	P1 < P2
3	35.75	58.63	0	P1 < P2
4	45.47	48.14	.002	P1 < P2
5	33.22	61.38	0	P1 < P2
6	38.72	47.46	0	P1 < P2
7	37.36	46.63	0	P1 < P2
8	58.92	24.53	1	P1 > P2
9	30.18	65.98	0	P1 < P2
10	50.78	38.17	1	P1 > P2



Tabla 5. Comparación categoría «resistencia» con categoría «normal»

Fábula	Pretest resistencia	Postest normal	<i>p</i> -valor	Decisión
1	16.16%	50.34%	0	P1 < P2
2	21.76%	49.65%	0	P1 < P2
3	14.71%	58.63%	0	P1 < P2
4	18.45%	48.14%	0	P1 < P2
5	9.70%	61.38%	0	P1 < P2
6	23.72%	47.46%	0	P1 < P2
7	26.00%	46.63%	0	P1 < P2
8	23.60%	24.53%	.12	P1 = P2
9	20.85%	65.98%	0	P1 < P2
10	17.08%	38.17%	0	P1 < P2



DISCUSIONES

Con base en la literatura de educación emocional, programas de SM infantil e intervenciones en NN en situación de conflicto, se plantearon tres hipótesis en función de las cuales se observaron dos resultados principales.

La primera hipótesis planteaba que existían en los componentes de la SM infantil diferencias estadísticamente significativas en las clasificaciones «normal», «significativo» y «resistencia», pre y post a la implementación del Programa de Educación Emocional Pisotón. Los resultados muestran que en todos los componentes de SM in-

fantil (grado de dependencia-independencia; manejo de la angustia sexual; relación fraterna; manejo de la agresión; manejo de deseos, temores y miedos; manejo de las pérdidas y duelos; grado de compartir o posesión; manejo de la culpa y angustia, y recursos defensivos) la proporción de NN clasificados en «normal» aumentó, y la clasificación «resistencia» disminuyó significativamente después de la aplicación. Lo cual está posiblemente asociado a la intervención de Pisotón en temáticas, como autonomía y disciplina, socialización, iniciativa, expresión de emociones, desarrollo moral, comunicación y autoestima. Lo anterior, fundamentado con base en los aportes teóricos de EE relacionados con el desarrollo de competencias emocionales e inteligencia emocional (Bisquerra, 2003; Pérez & Bisquerra, 2007; Salovey & Mayer, 1990; Mayer et al., 2000; Goleman, 1995; Goleman et al., 2002).

Las diferencias observadas son consistentes con estudios previos, especialmente en programas de regulación emocional y atención primaria en salud, donde el estrés, la resiliencia y las habilidades de afrontamiento en víctimas pasaron de rangos clínicos a normales posteriormente a la intervención (Ubillos et al., 2019; Hewitt-Ramírez et al., 2020). Los datos sugieren que las diferencias significativas pre y post intervención son un rasgo persistente en tratamientos dirigidos a estas poblaciones.

Las hipótesis 1 y 2 planteaban que existían diferencias estadísticamente significativas entre las proporciones poblacionales de NN que pertenecían a los grupos «significativo» pretest con «normal» posttest y «resistencia» pretest con «normal» posttest. Los resultados sugieren que en 5 de los 10 componentes de la SM infantil la clasificación significativa permaneció igual o aumentó, especialmente en los componentes de manejos de miedos, grado de compartir y posesión, manejo de pérdidas y duelos, manejo de la culpa y angustia y recursos defensivos; signos esperables en este tipo de poblaciones, dado los constantes temores a las pérdidas (Castillo, 2013), siendo estos generados por la perpetuación de la guerra en muchos territorios y el claro riesgo de ser violentados nuevamente (Trejos et al., 2019).

El desplazamiento forzado, que naturalmente genera resistencia y deseos de cuidar, proteger y sostener aquello que es considerado como propio, tal como se vislumbra en los relatos de personas desplazadas (Castillo, 2013), lleva a que temores y angustias sigan presentes en los participantes, aun cuando han recibido intervención (Villa et al., 2014).

De esta forma, es esperable el aumento de recursos defensivos (Flores et al., 2019), los cuales son funciones del yo necesarios para la protección, regulación psíquica interna, adaptación y resolución de problemas (Brants et al., 2019), requeridos en caso de tener que reaccionar inesperadamente ante un evento.

Otros programas en estas poblaciones han reportado el aumento o permanencia de ciertos indicadores ambientales de SM, como la rumiación. Estos aspectos no

son precisamente considerados como negativos, puesto que después de participar en un programa de EE, se tiene la oportunidad de usar las palabras para volver a evocar y expresar el trauma experimentado (Ubillos et al., 2019).

Todo lo expuesto confirma que sí existen diferencias significativas en las clasificaciones «normal», «significativo» y «resistencia» de los componentes de la SM infantil, antes y después del programa (H1). De la misma forma que sí existen diferencias significativas al comparar las clasificaciones «significativa» pretest con «normal» posttest y «resistencia» pretest con «normal» posttest (H2 y H3).

Los resultados sugieren que este programa de EE podría estar generando movilizaciones positivas en la SM de NN afectados por el conflicto armado colombiano, especialmente en los componentes grado de dependencia-independencia (F1); manejo de la angustia sexual (F2); relación fraterna (F3); manejo de la agresión (F4); manejo de deseos y temores (F9); manejo de miedos (F5), y grado de compartir o posesión (F7). Siguiendo esta línea, se presentan algunas movilizaciones positivas desde algunas clasificaciones, aunque en otras permanecen sin modificación. En manejo de culpa y angustia (F8) y recursos defensivos (F10) no se evidencian cambios positivos.

Una de las limitaciones del estudio fue no haber usado un diseño cuasiexperimental (Campbell & Stanley, 1996), esto para disminuir amenazas por validez interna y predecir la asociación entre algunas intervenciones del programa con los componentes de la SM infantil. No obstante, los estudios comparativos son útiles al investigar situaciones naturales en las que no se puede asegurar un exhaustivo control de variables (Salas Blas, 2013; Tejedor & Caride, 1988).

Para futuras investigaciones, se sugiere caracterizar detalladamente la población víctima en cuanto al tipo de evento adverso vivido y, así, no comprometer la validez externa que impide la generalización de los resultados (Gras, 1975). El instrumento *Fábulas de Düss*, aunque ampliamente abordado en la literatura científica, requiere su validación en la población infantil víctima de conflicto armado colombiano. Posteriormente, es imprescindible verificar la trascendencia de los resultados en el tiempo.

Este estudio constituye un relevante paso hacia la intervención emocional en NN víctimas del conflicto en Colombia y tiene implicaciones en diversos entornos, siempre y cuando se superen las limitaciones expuestas.

En contextos clínicos, educativos y comunitarios, como hospitales, consultorios privados, centros de desarrollo infantil, hogares de bienestar familiar, fundaciones y organizaciones no gubernamentales, el Programa de Educación Emocional Pisotón podría convertirse en una excelente herramienta de intervención individual y grupal para NN con secuelas y traumas derivados del conflicto.

Para la investigación científica implica la apertura a una nueva línea de investigación en el desarrollo psicoafectivo, la salud mental y la educación emocional infantil. Lo anterior permitiría potenciar estudios correlacionales

y explicativos como cuasiexperimentos, estudios longitudinales, evaluación y validación del programa. Adicionalmente, se estudiaría su posible replicabilidad a otros países latinoamericanos con problemáticas similares, como México, Jamaica, Brasil, El Salvador, Perú, Guatemala, Haití, Nicaragua (Arjona & De la Calle, 2016; Salazar, 1992) e incluso algunos fuera del continente, como Yemen (Medina, 2018).

En cuanto a políticas públicas, nuestro estudio da respuesta a las leyes de infancia y adolescencia de Colombia (Ley 1098, 2006) y a la declaración de los derechos del niño proclamada por la asamblea general en su resolución 1386 (XIV) de 20 de noviembre de 1959, la cual especifica que:

El niño gozará de una protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios, dispensado todo ello por la ley y por otros medios, para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad (Tiana, 2008, p. 97).

Del mismo modo, Pisotón podría considerarse como unos de los programas de reparación de víctimas del país contemplados en la ley 1448 de 2011, donde se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno, especialmente en el acompañamiento psicosocial y la promoción de acciones de discriminación positiva, a favor de mujeres, niños, niñas, adultos mayores y personas en condición de discapacidad.

Referencias

- Abello, M. C. (2008, 10-12 de diciembre). *Proceso de construcción del vídeo Expedición por el Éxodo. Cómo y qué contar de la experiencia del desplazamiento forzado en Colombia* [Ponencia]. V Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5823/ev.5823.pdf
- Arjona, A., & De la Calle, L. (2016). Conflicto, violencia y democracia en América Latina. Política y gobierno. *Revista Scielo México* 23(1) 5-9. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-20372016000100005&lng=es&tlng=es
- Autor, A. (1998). *Diseño de un programa de educación psicoafectiva basado en técnicas lúdico-educativas dirigido a niños escolarizados de 2 a 7 años de edad* [Tesis de doctorado, Universidad de Salamanca]. Repositorio Institucional – Universidad de Salamanca. <http://hdl.handle.net/11162/27063>
- Autor, A., & Galindo, J. (2015, 5-7 de octubre). *Educación y Desarrollo Psicoafectivo, una Experiencia Vincular de Transformación para la Primera* [Conferencia]. Primer Congreso Internacional Todos ponemos: Aportes a la Construcción Social de la Infancia. Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
- Bell, J. (1992). *Técnicas proyectivas: exploración de la dinámica de la personalidad*. Paidós. <http://catalogosuba.sisbi.uba.ar/vufind/Record/KOHA-OAI-APS:1860>
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Facultad de Educación XXI, 10*, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *ESE. Estudios sobre educación, 11*(11), 9-25.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa, 21*(1), 7-43.
- Bowlby J. (1986) *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*: Ediciones Morata. https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/Bowlby.VinculosAfectivos.PR_.pdf
- Brants, L., Schuy, K., Dors, S., Horzetzky, M., Rau, H., Willmund, G., Ströhle, A., & Siegel, E. (2019). Fighter, corpsman, partisan an attempt to typify former soldiers based on their coping and defense mechanisms. *Integrative Psychological and Behavioral Science, 54*(2), 370-391. <https://doi.org/10.1007/s12124-019-09507-1>
- Bucci, W. (2002). The challenge of diversity in modern psychoanalysis. *Psychoanalytic Psychology, 19*(1), 216-226. <https://doi.org/10.1037/0736-9735.19.1.216>
- Bustos, V. Á., & Autor de Sánchez, A. R. (2018). Salud mental como efecto del desarrollo psicoafectivo en la infancia. *Psicogente, 21*(39), 183-202.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (2015). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Ravenio Books.
- Castillo, J. (2013). *La experiencia de fe de las víctimas del desplazamiento forzado a la luz del Jesús sufriente que trasciende en el ser humano* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional – Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/12588/JaimesCastilloJorge2013.pdf;jsessionid=57CA7B969ADB5467520FF9EC2DD8E6A9?sequence=1>
- Choi, B., Granero, R., & Pak, A. (2010). Catálogo de sesgos o errores en cuestionarios sobre salud. *Revista Costarricense de Salud Pública, 19*(2), 106-118. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/rcsp/v19n2/art08v20n2.pdf>
- Cohen, R. J., & Swerdlik, M. E. (2001). *Pruebas y evaluaciones psicológicas: introducción a las pruebas y a la medición* (J. A. Velásquez, Trad.). McGraw-Hill. (Trabajo original publicado en 1988)
- Collie, R., Martin, A., Nassar, N., & Roberts, C. (2019). Social and emotional behavioral profiles in kindergarten: A population-based latent profile analysis of links to socio-educational characteristics and later achievement. *Journal of Educational Psychology, 111*(1), 170-187. <https://doi.org/10.1037/edu0000262>
- Cruz, V., Gómez, C., & Rincón, C. (2018). Salud mental y consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes colombianos. *Health and Addictions/Salud y Drogas, 18*(1), 97-106. <https://doi.org/10.21134/haaj.v18i1.363>
- Cunha, J., & Nunes, M. (1993). *Teste das Fábulas*. CETEPP.
- Damiani, P., & dos Santos, J. (2004). Respuestas características en el test de las *Fábulas de Düss* y su poder para discriminar entre niños con y sin problemas emocionales. *Psic: Revista da Vetor Editora, 5*(1), 22-33.

- Diener, E. (2009). Subjective well-being. *The science of well-being*, 39(4), 11-58. <https://doi.org/10.1177/008124630903900402>
- Diener, E., Suh, E., & Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian journal of clinical psychology*, 24(1), 25-41.
- Düss, L. (1997). *Fábulas de Düss: El método de las fábulas en psicoanálisis infantil*. Ediciones TEA.
- Drapeau, M., Stelmasczyk, K., Baucom, D., Henry M., & Hébert, C. (2018) A process study of long-term treatment: Comparing a successful and a less successful outcome, *Psychoanalytic Psychotherapy*, 32(4), 368-384. <https://doi.org/10.1080/02668734.2018.1558414>
- Ebersöhn, L., Eloff, I., Finestone, M., Grobler, A., & Moen, M. (2015). Telling stories and adding scores: Measuring resilience in young children affected by maternal HIV and AIDS. *African Journal of AIDS Research*, 14(3), 219-227.
- Erikson, E. (2000). *El ciclo vital completado*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Filella, G., Pérez-Escoda, N., Agulló, M. J., & Oriol, X. (2013). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *ESE. Estudios Sobre Educación*, 16(1), 76-89. ISSN: 1578-7001
- Flores Mosri, D. (2019). Affective features underlying depression in addiction: understanding what it feels like. *Frontiers in Psychology*, 10, 23-18. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02318>
- Freud, A. (1974). *Normalidad y patología en la niñez: evaluación del desarrollo*. Paidós.
- Freud, A., & Cárcamo, C. E. (1961). *El yo y los mecanismos de defensa*, 3. Paidós.
- Freud, S. (1905). *Tres ensayos de la teoría sexual*. Amorrortu editores <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=PVGVCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=teoria+ins+tintiva&ots=tlp3CnFEGs&sig=teG33qa1Wg01GjDjD91jm4MfWHw#v=onepage&q&f=false>
- Freud, S. (1923). *El Yo y el Ello*. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=IZpcDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=ello+yo+super+yo&ots=iJz37yi8TF&sig=7Lt56Ftd6VFBGmHEPQLDXvAeVK4#v=onepage&q=ello%20yo%20super%20yo&f=false>
- Gascon, M., Bonfim, M., Pedroso, T., Campos, T., Benute, G., Aoki, V., & Festa, C. (2012). Avaliação psicológica de crianças com dermatite atópica por meio do teste das fábulas de Düss. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia. Revista SciELO Brasil* 3(2), 182-195. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S223664072012000200004&script=sci_abstract&tlng=es
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ*. Bantam Books. [Inteligencia emocional. Por qué puede importar más que el coeficiente intelectual]
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional*. Revista de Estudios Empresariales.
- Gómez, C., Aulí, J., Martínez, N. T., Gil, F., Garzón, D., & Casas, G. (2016). Prevalencia y factores asociados a trastornos mentales en la población de niños colombianos. Encuesta Nacional de Salud Mental (ENSM) 2015. *Revista Colombiana de psiquiatría*, 45(1), 39-49. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2016.06.010>
- Gras, J. A. (1975). Los diseños experimentales en psicología. *Anuario de psicología The UB Journal of Psychology*, 12, 3-50.
- Hewitt-Ramírez, N., Juárez, F., Parada-Baños, A. J., Nuñez-Estupiñán, X., & Quintero-Barrera, L. (2020). Efficacy of a primary care mental health program for victims of the armed conflict in Colombia. *Peace and Conflict. Journal of Peace Psychology*, 26(1), 62-77.
- James, W. (1922). The emotions. En C. G. Lange & W. James (Eds.), *A series of reprints and translations* (1, pp. 93-135). Williams & Wilkins Co. <https://doi.org/10.1037/10735-003>
- Kim, H., & Miller, L. (2020). Are insecure attachment styles related to risky sexual behavior? A meta-analysis. *Health Psychology*, 39(1), 46-57. <https://doi.org/10.1037/hea0000821>
- Klein, M. (1994). *Psicoanálisis de niños*. Psicolibros. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=HsokDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=Klein,+1994&ots=_AkDRBJznK&sig=XwRcCulJ2GP2BGpxnQhAr-p_xLk#v=onepage&q&f=false
- Lazarus, R. (1991) *Emotion and adaptation*, Oxford University Press.
- Lazarus, R. (1991). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist*, 46(4), 352-367.
- Congreso de la Republica (2006, 8 de noviembre). *Ley 1098 de 2006*. <https://www.fiscalia.gov.co/colombia/wp-content/uploads/2012/01/Ley-1098-de-2006.pdf>
- Congreso de la Republica (2011, 10 de junio). *Ley 1448 de 2011*. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1680697>
- Maciantowicz, O., Zajenkowski, M., & Thomaes, S. (2019). Vulnerable and grandiose narcissism in adolescence: Associations with anger and hostility. *Current Psychology*, 1-9. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00556-8>
- Mayer, J. Salovey, P., Caruso, D., & Sternberg, R. (2000). Models of emotional intelligence. *Emotional intelligence. Key readings on the Mayer and Salovey model*, 2, 81-119.
- Medina, F (2018). Yemen: Un escenario de guerra y crisis humanitaria. *OASIS*, 27, 91-111. <https://doi.org/10.18601/16577558.n27.06>
- Ministerio de Educación Nacional-Universidad del Norte (2013). *Sistematización del proceso de cualificación en educación y desarrollo psicoafectivo de la primera infancia Pisotón*. Universidad del Norte.
- Organización Mundial de la Salud (2013). Plan de Acción sobre la Salud Mental 2013-2020. http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/97488/9789243506029_spa.pdf;jsessionid=B5C916B058B7B8BB9A10895E6419CD8E?sequence=1
- Palencik, J. T. (2007). William James and the psychology of emotion: From 1884 to the present. *Transactions of the Charles S. Peirce society* 43(4), 769-786. <https://doi.org/10.1353/csp.2007.0050>
- Peltier-Bonneau, L., & Szwarcberg, M. (2019). Emotional transformation in the victims of the armed conflict for reconciliation in Colombia. *Desafíos*, 31(2), 197-229.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A., & Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XX1. Revista Científica Redalyc* 16(1), 233-253. ISSN: 1139-613X. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=706/70625886012>

- Procaccia, R., Neimeyer, R. A., Veronese, G., & Castiglioni, M. (2018). Children's representations of death: The role of age and attachment style. *TPM: Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 25(4), 549-569. <https://doi.org/10.4473/TPM25.4.6>
- Prunas, A., Di Pierro, R., Huemer, J., & Tagini, A. (2019). Defense mechanisms, remembered parental caregiving, and adult attachment style. *Psychoanalytic Psychology*, 36(1), 64-72. <https://doi.org/10.1037/pap0000158>
- Ridenour, J. M. (2016). Psychodynamic model and treatment of schizotypal personality disorder. *Psychoanalytic Psychology*, 33(1), 129-146. <https://doi.org/10.1037/a0035531>
- Salas Blas, E. (2013). Diseños preexperimentales en psicología y educación: una revisión conceptual. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, 19(1), 133-141. ISSN: 1729-4827. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=686/68627456011>
- Salazar, M. (1992). Violencia, pobreza y conflictos armados en América Latina: Problemas referentes a los niños. *Revista Colombiana de Educación*, 24, 1-19. <https://doi.org/10.17227/01203916.5211>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, cognition and personality, *SAGE Journals* 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sánchez, L., García, E., & Rodríguez, G. (2016). Evaluación del diseño del programa AedEM de Educación Emocional para Educación Secundaria. *Relieve. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2), 1-25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=916/91649685005>
- Seligman, M. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. *Handbook of positive psychology*, 2(2002), 3-12.
- Solomon, R. (2007). *Not passion's slave: emotions and choice*. Oxford University Press [Traducción: *No ser esclavo de la pasión: emociones y elección*].
- Subramanian, S. (2019). Review of developmental perspectives in child psychoanalysis and psychotherapy. *Review Psychoanalytic Psychology*, 36(4), 367-370. <https://doi.org/10.1037/pap0000229>
- Tejedor, F. J., & Caride, J. A. (1988). Influencia de las variables contextuales en el rendimiento académico. *Revista de educación*, 9(287), 113-146.
- Tiana, A. (2008). *Declaración de los derechos del Niño y Convención sobre los Derechos del Niño*. *Transatlántica de educación*, 5, 95-112. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3036618>
- Trejos, L., Badillo, R., & Irreño, Y. (2019). *El caribe colombiano: Entre la construcción de paz y la persistencia del conflicto*. Jurídicas CUC. <https://doi.org/10.17981/jurid-cuc.15.1.2019.01>
- Ubillos, S., Puente, A., Arias, G., Gracia, M., & González, J. L. (2019). Coping strategies used by female victims of the Colombian armed conflict: The women in the Colombian conflict (MUCOCO) Program. *SAGE Open*, 9(4). <https://doi.org/10.1177/2158244019894072>
- Unidad para las Víctimas. (2013). *Informe de Desplazamiento Forzado 1985-2012*. <http://rni.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/Documentos/Informe%20de%20Desplazamiento%201985-2012.pdf>
- Villa, J. D., Londoño, D., & Barrera, D. (2014). Reparación a las víctimas de dictaduras, conflictos armados y violencia política: Repair to the victims of dictatorships, armed conflicts, and political violence. Part I. *El Ágora U.S.B.*, 14(2), 339-375. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-80312014000200003&lng=en&tlng=es
- Vladislav, E. O., & Marc, G. (2017). The specific issues of self-image and the image of parental figures for children in families with conflict divorce. *Journal of Experiential Psychotherapy/Revista de PSIHOterapie Experientiala*, 20(4), 25-29.
- Wells, L. (2019). Review of History of countertransference: From Freud to the British object relations school. *Psychoanalytic Psychology*, 36(4), 360-364. <https://doi.org/10.1037/pap0000261>
- Winnicott, D., & Mazía, F. (1972). *Realidad y juego*. Gedisa.
- Yayan, E. H., Düken, M. E., Özdemir, A. A., & Çelebioğlu, A. (2020). Mental health problems of Syrian refugee children: post-traumatic stress, depression and anxiety. *Journal of Pediatric Nursing*, 51, 27-32. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2019.06.012>
- Zabarain, S. J. (2015). *Validación e implementación de un programa de educación psicoafectiva, basado en técnicas lúdico-educativas, en niños escolarizados en la latencia tardía, (10 a 12 años), pertenecientes a colegios de la comuna 5 de la ciudad de Santa Marta* [Tesis de doctorado, Universidad del Norte]. Repositorio Institucional – Universidad del Norte. <https://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/8174#page=2>
- Zajonc, R. B. (1980) Feeling and thinking: Preferences need no inferences. *American Psychologist*, 35(2), 151-175. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.35.2.151>