

Manrique-Palacio, Kissy Paola; Zinke, Luise; Russo, Ana Rita  
Pisotón: un programa de desarrollo psicoafectivo, como alternativa para construir la paz

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol. 16, núm. 1, 2018, Enero-Junio, pp. 131-148

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Cinde - Universidad de Manizales

DOI: <https://doi.org/10.11600/1692715x.16107>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77355376008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

**Referencia para citar este artículo:** Manrique-Palacio, K. P., Zinke, L., & Russo, A. R. (2018). Pisotón: un programa de desarrollo psicoafectivo, como alternativa para construir la paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 131-148. doi:10.11600/1692715x.16107

# Pisotón: un programa de desarrollo psicoafectivo, como alternativa para construir la paz\*

**KISSY PAOLA MANRIQUE-PALACIO\*\***

Universidad del Norte, Colombia.

**LUISE ZINKE\*\*\***  
Universidad del Norte, Colombia.

**ANA RITA RUSSO\*\*\*\***  
Universidad del Norte, Colombia.

*Artículo recibido en octubre 31 de 2016; artículo aceptado en febrero 27 de 2017 (Eds.)*

**Resumen (analítico):** este artículo evalúa los resultados de la implementación del Programa Pisotón en el desarrollo psicoafectivo de niños y niñas colombianos entre tres y siete años, para determinar su posible aporte a la construcción de paz en el país. Con este fin, se empleó un estudio cualitativo, utilizando como instrumento las Fábulas de Düss, las cuales se aplicaron a 6808 niños y niñas, antes y después de haber participado del Programa. Los resultados evidencian la reorganización emocional y la reducción de defensas maladaptativas en todas las dimensiones emocionales evaluadas. Estos resultados permiten concluir que el Programa brinda herramientas válidas para la elaboración de los conflictos emocionales, tanto aquellos que son propios del desarrollo, como también aquellos que surgen de contextos de violencia.

**Palabras clave:** desarrollo afectivo, primera infancia, regulación emocional, defensas inadecuadas, conflicto armado, paz (Tesauro de los términos del índice psicológico de la APA).

**Pisotón: Program in the psycho-emotional development in order to determine its possible contribution to peace-building process**

- *Abstract (analytic): this article evaluates the results of the Pisotón Program in the psycho-emotional development of Colombian children between the ages of 3 and 7 in order to determine*

\* Este artículo de investigación científica y tecnológica presenta resultados de la investigación «Pisotón: un programa de desarrollo psicoafectivo, como alternativa para construir la paz», realizada en el marco del programa Pisotón de la Universidad del Norte en convenio con el Ministerio de Educación Nacional (Convenio de Asociación No. 427). Realizada entre junio y noviembre de 2013. Gran área: Psicología; subárea: Psicología.

\*\* Psicóloga y Magister en Psicología de la Universidad del Norte, Barranquilla (Colombia). Profesora del programa de Psicología y Coordinadora de Investigación del Programa de Desarrollo Psicoafectivo y Educación Emocional - Pisotón de la Universidad del Norte, Barranquilla (Colombia). Orcid: 0000-0003-2417-9773. Índice H5: 2. Correo electrónico: kmanrique@uninorte.edu.co

\*\*\* Pedagoga y politóloga. Master en Pedagogía de la Universidad Johannes-Gutenberg de Mainz, Alemania; Master en Ciencias Políticas de la Universidad Johannes-Gutenberg de Mainz, Alemania. Investigadora en el Programa de Desarrollo Psicoafectivo y Educación Emocional - Pisotón de la Universidad del Norte, Barranquilla (Colombia). Orcid: 0000-0001-7068-5541. Correo electrónico: luisezinke@gmail.com

\*\*\*\* Doctora en Psicología Clínica de la Universidad de Salamanca-España; Profesora y tutora de Postgrado en Psicología Clínica y directora de la Maestría en Psicología Clínica de la Universidad del Norte, Colombia, Catedrática del Departamento de Psicología, Directora del Programa de Desarrollo Psicoafectivo y Educación Emocional - Pisotón, Directora de líneas de Investigación en el área Psicología Clínica y de la Salud. Orcid: 0000-0002-8667-7623. Índice H5: 1. Correo electrónico: arusso@uninorte.edu.co



*its possible contribution to the country's future peace-building process. To this end, a qualitative research was realized, using the Fábulas de Düss as a research instrument. These were applied with 6,808 boys and girls, before and after participating in the program. The results show the emotional reorganization and reduction of defense mechanisms in all of the evaluated emotional dimensions. These results lead to the conclusion that Pisotón provides valid tools for the resolution of conflicts, both those that are common for this age as well as those that arise from contexts of violence.*

**Key words:** affective development, early childhood, emotional regulation, defensiveness, armed conflict, peace (Thesaurus of Psychological Index Terms).

## **Pisotón: um programa de desenvolvimento psicoafetivo como ferramenta para construir a paz**

• **Resumo (analítico):** este artigo avalia os resultados da implementação do Programa Pisotón, no desenvolvimento psico-emocional das crianças colombianas com idades entre 3 e 7 anos, para determinar a sua possível contribuição para a construção da paz no país. Para este fim, um estudo qualitativo foi realizado utilizando como instrumento Fábulas de DUSS, que foram aplicados a 6.808 crianças, antes e depois de participar no programa. Os resultados mostram a reorganização emocional e redução de defesas mal adaptadas em todas as dimensões emocionais avaliadas. Estes resultados sugerem que o programa fornece ferramentas válidas para o desenvolvimento de conflitos emocionais, tanto aqueles que estão próprio desenvolvimento, como também as decorrentes de situações de violência.

**Palavras-chave:** desenvolvimento afetivo, primeira infância, regulação emocional, defesas inadequadas, conflito armado, paz (Thesaurus de termos de índice psicológica APA).

### **-1. Introducción. -2. Metodología. -3. Resultados. -4. Conclusiones. -Lista de referencias.**

#### **1. Introducción**

En el año 2015, el Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia y la Universidad Javeriana, publicaron los resultados de una Encuesta Nacional sobre Salud Mental que evidenció una prevalencia (44.7%) de uno o más síntomas de trastorno mental en la población infantil de 7 a 11 años, lo cual indica que es un problema de salud pública en el país. Entre los síntomas más frecuentes se identificaron: asustarse o ponerse nervioso sin razón, la presencia de dolores de cabeza, como también la dificultad para establecer relaciones con sus pares. Autores como Torres de Galvis, Berbesí-Fernández, Bareño-Silva y Montoya-Vélez (2010) encontraron resultados similares, puesto que en sus estudios establecieron que la edad de inicio de varios trastornos psiquiátricos en la adolescencia colombiana es a los 4 años.

De acuerdo a Vélez, Azevedo y Posso (2013), históricamente en Colombia se presentan dos factores importantes asociados al detrimento de la salud mental de la población:

en primer lugar se encuentra la desigualdad y en segunda instancia la presencia del conflicto armado, con una duración de más de 50 años. Estos autores manifiestan que Colombia es uno de los países con más inequidad económica en el mundo y con un nivel de pobreza muy alto, situación que afecta profundamente a los habitantes, tanto en su bienestar como en su calidad de vida.

Más grave aún, la Organización Mundial de la Salud (2010) manifiesta que la pobreza es un factor de alto riesgo que afecta gravemente la salud mental de la población infantil: la autoestima baja, la poca autoconfianza, la desesperanza frente al futuro, la desnutrición, las situaciones familiares difíciles y situaciones de vivienda precarias, son solo algunas de las consecuencias de la pobreza en el equilibrio psíquico y en la percepción de bienestar en los niños y niñas.

Por su parte, el impacto negativo del conflicto armado en la salud mental de la población, ha sido demostrado a través de estudios enfocados en las víctimas (Akello,

Reis, & Richters, 2010; Arenas, Gómez-Restrepo, & Rondón, 2016; Aristizábal et al., 2012; Moya, 2014; Roberts, Damundu, Lomoro, & Sondorp, 2009). En esta línea, Rodríguez, De La Torre y Miranda (2002) destacan los tres principales grupos de problemas psicosociales generados por conflictos bélicos, los cuales son: 1) el desorden social, violencia y consumo de sustancias adictivas; 2) el miedo y la aflicción como consecuencia de los daños y pérdidas o por el temor a la recurrencia del problema; y 3) los trastornos psicopatológicos o enfermedades psiquiátricas evidentes. Más aún, estudios evidencian que los niños y las niñas son una de las poblaciones más vulnerables frente a conflictos armados, siendo ellos los más afectados en materia de salud mental, pues presentan niveles altos de ansiedad y depresión, entre otros (Feldmann & Vengrober, 2011; Lieberman, 2011; Pat-Horenczyk, Brom, & Lerner, 2014; Zikic, Krstic, Randjelovic, Nikolic, Dimitrijevic, & Jaredic, 2015).

Los problemas de salud mental en los niños y las niñas son consecuencia tanto de la violencia directa experimentada por ellos, como también de los efectos del conflicto en las estructuras familiares tales como: la pérdida de seres queridos, la presencia de estrés postraumático (PTSD) en los padres, la pérdida de trabajo de los padres, el aumento de violencia intrafamiliar y las estructuras familiares disfuncionales (Alvis-Rizzo, Duque-Sierra, & Rodríguez-Bustamante, 2015; Palosaari, Punamäki, Qouta, & Diab, 2013; Rees, Thorpe, Tol, Fonseca, & Silove, 2015; Sailea, Ertla, Neunera, & Catania, 2014).

En este sentido, Miller y Rasmussen (2010) sugieren interpretar los problemas mentales en situaciones de conflicto desde dos perspectivas: en primer lugar, es preciso considerar las consecuencias directas del conflicto en las personas afectadas; en segundo lugar, se deben tener en cuenta los factores que operan como estresores diarios, consecuencias de situaciones de pobreza, y que pueden agravar con la presencia del conflicto armado. En este contexto, Schafer, Masoud y Sammour (2014) encontraron que las intervenciones psicosociales enfocadas en los estresores diarios pueden contribuir de manera

importante en el bienestar de la población en zonas de conflicto.

Por todo lo anterior y teniendo en cuenta las implicaciones del conflicto armado en el bienestar de la población infantil colombiana, se demuestra la necesidad de implementar intervenciones enfocadas en esta misma temática. Un programa que se centra en esto, es el Programa de Desarrollo Psicoafectivo y Educación Emocional (Pisotón) de la Universidad del Norte. El Programa, resultado de siete años de investigación doctoral desarrollada por la Universidad del Norte (Barranquilla, Colombia) y la Universidad de Salamanca (Salamanca, España), busca promocionar el bienestar de niños y niñas de manera recreativa, educativa y formativa. Permite combatir la violencia, propiciar la resolución pacífica de conflictos y generar beneficios de salud en la población infantil, especialmente aquella vulnerable a factores que impiden su desarrollo psicoafectivo y cognoscitivo adecuado.

Desde hace 20 años, el Programa Pisotón ha intervenido a 67 600 niños y niñas directamente, y beneficiado a cerca de 5 000 000 de niños, niñas y su familias, a partir de la institucionalización del programa en las comunidades, centros educativos y escuelas; ha capacitado a 22 755 docentes, agentes educativos, psicólogos y otros facilitadores; Pisotón se ha establecido en 10 052 Instituciones, aplicándose en los 32 departamentos de Colombia y en países como Panamá, México, Ecuador y Bolivia.

Durante todo este tiempo, Pisotón ha acompañado a niños, niñas, padres y educadores durante la elaboración de los conflictos propios del desarrollo y de las interferencias que se pueden presentar en el proceso. Para ello, educa a los cuidadores sobre el proceso de desarrollo de los niños y las niñas, haciendo un especial énfasis en el componente psicoafectivo. Al mismo tiempo, a través de sus técnicas lúdicas, apoya a los niños y las niñas en la elaboración de sus conflictos intrapsíquicos, a reducir las defensas mal adaptativas y aumentar de esta manera la regulación emocional, facilitando la expresión y regulación emocional y el manejo de problemas individuales y sociales.

El Programa Pisotón asume el desarrollo psicoafectivo como una propuesta integradora

de diferentes teorías sobre el desarrollo infantil, que reconoce los componentes biológicos y psicológicos, pero también amplía el concepto a variables ambientales y psicosociales, a componentes históricos y antropológicos que permiten su comprensión. En este sentido, de acuerdo a Galindo, Pacheco y Russo (2014), el concepto de desarrollo psicoafectivo del Programa parte de un componente genético hereditario que interactúa con las principales figuras vinculares, enmarcadas en la madre, el padre y otras figuras de cuidado y protección. En la medida que se presenta su avance, el niño y la niña entran en espacios de socialización con el mundo exterior, encontrándose con reglas y normas sociales aportadas por las figuras representativas, que orientan la delimitación y regulación de sus impulsos, para que de esta forma se integre a las exigencias del contexto.

Russo (2015) plantea que la debilidad del yo infantil no puede en algunas circunstancias cumplir adecuadamente con las pulsiones internas y externas generadas por cada momento crítico, así como por las características y manifestaciones de los objetos; frente a estos, el individuo desarrolla defensas maladaptativas que van consolidando los trastornos del carácter o neuróticos. La elección de la vía neurótica, de síntomas y conflictos depende de fuentes constitucionales, evolutivas y ambientales. En relación a las dos últimas, si los padres, maestros y el individuo en desarrollo conocen, identifican y elaboran en su momento cada situación crítica, se podría prevenir los síntomas que se desprenden de estas.

En su pretensión de promover el bienestar de los niños y las niñas, propiciar una adecuada estructuración psicoafectiva y combatir los efectos traumáticos de la violencia y de diversas situaciones que interfieren en su ciclo vital, el Programa Pisotón ha construido un andamiaje teórico que sienta sus bases en la teoría psicodinámica, describiendo el proceso de desarrollo como un proceso evolutivo, evidenciado en el interjuego de nueve dimensiones:

La *ansiedad de separación*, descrita por Erickson (2000), se entiende como un temor difuso experimentado por el niño cuando, al separarse de su madre, siente amenazado el

vínculo afectivo que lo une a esta. Desde el Programa se considera este proceso como algo normativo y se orienta a los padres, madres y cuidadores para que acompañen afectivamente a los niños y niñas, para que comprendan la naturaleza de sus miedos y faciliten el proceso de elaboración de los mismos.

La segunda dimensión, es la *autonomía y disciplina*, propuesta por Erickson (2000), que es la facultad de gobernarse por sus propios actos, de acuerdo al orden establecido. Este proceso implica un conflicto entre los deseos y los requerimientos del medio, el cual se debe lograr de resolver al armonizar el sentido de la realidad con las necesidades externas (Russo & Galindo, 2012).

Por su parte, la *iniciativa* planteada por Erickson (2000) es la tercera dimensión. Se define como la capacidad que posee el individuo para actuar independientemente al iniciar una serie de actividades o la acción en sí misma. En el Programa esta se refuerza y estimula por los cuidadores, quienes ayudan a los niños y las niñas a explorar, realizar nuevas actividades y enfrentar los temores. De igual forma, se refuerza la dimensión de la *socialización* de Freud (1979), describiéndola como el proceso por medio del cual el niño y la niña se convierten en miembros de un grupo a través de la adquisición de los valores, motivos y conductas de este mismo. A través de las técnicas psicoeducativas del Programa, se vivencian los elementos narcisistas junto con el reconocimiento del otro como objeto externo y necesario, venciendo el egocentrismo a partir de la contemplación de las necesidades propias y del otro (Russo, 2016).

Otra dimensión central que se aborda en el Programa es la del *desarrollo sexual*, el cual se comprende desde las perspectivas de Freud (1979), Ana Freud (1977) y Winnicott (1993) como un aspecto de la personalidad del individuo, que en los primeros años se caracteriza por el interés en la diferencia de los órganos sexuales y la adquisición de actividades y comportamientos propios de su sexo. Se propicia la iniciativa y la experimentación, aspectos centrales en la construcción de la identidad sexual.

De igual forma, se tomó en cuenta la dimensión del *desarrollo moral* propuesta por Piaget (1961), entendiéndola como el proceso

por medio del cual el niño hace propios los valores de la cultura a la cual pertenece. A partir de este concepto, se desarrollan en el Programa situaciones que alientan a los niños y las niñas a ajustar sus deseos a la realidad exterior.

Por su parte, las dimensiones de la *comunicación* y del *autoestima*, desarrolladas por Otero (1974), no solo se comprenden en términos lingüísticos, pues se asume que en la medida que se logre la diferenciación entre el yo y el no yo, se reconoce el propio sentir y pensar, posibilitando de esta manera la expresión de ideas, deseos y emociones a los demás.

Es así como la integración teórica presentada, permite que el Programa de Desarrollo Psicoafectivo y Educación Emocional se enfoque en nueve temáticas que responden a las nueve dimensiones del desarrollo descritas anteriormente. Dichas temáticas son: vínculo afectivo, autonomía, iniciativa, desarrollo sexual, expresión de emociones, socialización, comunicación, desarrollo moral y autoestima. Las temáticas se trabajan a partir de cuatro técnicas lúdicas-educativas, las cuales son: el cuento, el psicodrama, el juego en casa y el relato vivencial.

En un primer momento, se busca la identificación proyectiva a través de cuentos en los cuales personajes animales viven las diferentes circunstancias y conflictos que se presentan en el proceso de desarrollo. Patte (2012) asegura que el niño amplía progresivamente su expresión mediante la vida de los personajes de los cuentos. Si bien es cierto que el libro no resuelve situaciones difíciles, puede ser un facilitador para la comprensión y aceptación de las mismas. El cuento, por su diversidad de temas, estilos y dimensiones (realidad/fantasía; positivismo/negativismo), recrea y ordena sobre los elementos significativos de la historia, la naturaleza y contenido de las emociones y circunstancias del niño, ayudándolo a comprender y enfrentar sin mayores angustias lo que está ocurriendo en su yo consciente y en su inconsciente.

En un segundo momento, el psicodrama permite la expresión proyectiva y la experimentación con mayor monto de descarga corporal en la actuación. De acuerdo con Moreno (1995), la representación dramática

de los conflictos produce la liberación del sujeto, dado que este repite por su voluntad y en condiciones favorables lo que ha sufrido o lo frustrante, ayudando esto a superar y dominar lo traumático; el pasado es devuelto al pasado y el individuo recupera la libertad que le brinda la posibilidad de crear. Según Russo (2015), el psicodrama en la infancia, dado que el lenguaje del niño es más preverbal que verbal, adquiere gran interés y utilidad debido a su participación intensa en el juego dramático. En un tercer momento aparecen los juegos en casa (relacionados con las temáticas de los cuentos), que buscan la proyección e identificación en un ambiente que propicia la comunicación y elaboración junto con sus figuras vínculares. Para Klein (1994) el juego es el mejor medio de expresión del niño; jugando el niño habla y dice toda clase de cosas que tienen el valor de asociaciones genuinas. Por su parte, Winnicott (1971) considera al juego como una actividad central de los procesos de maduración del niño, pues facilita el crecimiento, conduce a relaciones de grupo y al fortalecimiento de la comunicación consigo mismo y con los demás.

Por último, el relato vivencial propicia la diferencia entre la fantasía y la realidad, al expresar las experiencias traumáticas vividas por el niño y la niña, permitiendo la elaboración y la resignificación de las mismas. Galindo et al. (2014) manifiestan que el relato vivencial, tal como la psicoterapia psicoanalítica infantil, permiten ir más allá del conflicto intrapsíquico o interpersonal, ya que mejora la comunicación y las relaciones interpersonales, ayudando a que se produzcan historias de vida que permitan la identificación y elaboración de situaciones. Russo (2015) destaca que durante el proceso de adaptación de los deseos, necesidades e impulsos interiores del niño y de la niña a las realidades y exigencias del mundo fuera de él, se pueden generar conflictos, los cuales son normales y propios del desarrollo. Sin embargo, en caso que la realidad con la que se encuentran no es adecuada (como es el caso de los niños y las niñas víctimas del conflicto armado), estos experimentan angustias y ansiedades que superan su capacidad de manejo y, como consecuencia, crean mecanismos que le ayuden a lidiar con ellas. Anna Freud (1977)

describe dichos mecanismos de defensa como una estrategia del yo para ocultar la dinámica psíquica y así protegerse de la ansiedad, producto de la insatisfacción de los impulsos o de los conflictos con el superyó. Es así como el Programa de Desarrollo Psicoafectivo y Educación Emocional pretende generar movilizaciones emocionales en los niños y las niñas, a través de los cuales logren reorganizar sus procesos emocionales, abandonen las defensas inadecuadas y expresen las emociones presentes en sus conflictos de modo tal que puedan reorganizarlos y reelaborarlos.

Desde esta perspectiva, las acciones desarrolladas en el marco del Programa Pisotón son de carácter preventivo, ya que su objetivo apunta a la intervención a temprana edad para evitar futuros problemas psíquicos que disminuyan su estado completo de bienestar. Al mismo tiempo, al fortalecer las competencias emocionales de los niños y las niñas, busca reducir el impacto de las condiciones de violencia sociopolítica (como pueden ser, entre otras, el abandono o la pérdida de personas), las cuales interfieren en su desarrollo integral.

Teniendo en cuenta la pregunta de cómo puede ayudar un Programa enfocado en el desarrollo psicoafectivo de la niñez en la construcción de paz, es importante anotar que en los últimos años, investigadores se han enfocado en los procesos emocionales relacionados con la resolución de conflictos entre grupos, destacando el rol importante de la regulación emocional como estrategia de superación y reconciliación (Čehajić-Clancy, Goldberg, Gross, & Helperin, 2016; Goldenberg, Halperin, Zomeren, & Gross, 2016; Halperin, 2013; Halperin & Pliskin, 2015; Hameiri, Bar-Tal &, Halperin, 2014). En este sentido, los autores identifican las emociones inter-grupales negativas, como una barrera fundamental en la búsqueda de una solución pacífica del conflicto. A través de la transmisión y del relato de los sucesos por medios de comunicación, amigos, familiares o conocidos, la información se difunde y cada persona toma posición de esta, apropiándose de la visión e identificándose con las emociones que profesa un determinado grupo social (Halperin 2014).

Los autores mencionan el odio, la rabia y el miedo como las emociones inter-grupales más poderosas durante un conflicto, las cuales —por ser secuencias flexibles de las respuestas (Frijda, 1986)—, llevan a comportamientos en contra de la aceptación pacífica del cese del conflicto. Teniendo en cuenta que son las emociones negativas (transferidas en la dinámica social) uno de los factores incidentes en la no resolución adaptativa de situaciones conflictivas, es preciso involucrar a la comunidad en una dinámica de regulación emocional para que desde la primera infancia se construyan las herramientas narrativas que guiarán la consecución de la paz de toda la sociedad.

Con el motivo de contribuir a la superación del conflicto sociopolítico colombiano y de mostrar estrategias claras de intervención, se propuso desarrollar la presente investigación presentando el Programa de Desarrollo Psicoafectivo y Educación Emocional Pisotón como una alternativa para construir la paz desde la primera infancia.

La pregunta que guio el estudio fue: ¿cuáles son los resultados de la implementación del Programa Pisotón en los procesos de regulación emocional de los niños y las niñas partícipes del Programa?

## 2. Método

### Participantes

El Programa Pisotón, aunque es dirigido a niños, niñas y sus familias, siempre es implementado por los agentes educativos, psicólogos, madres comunitarias o personal psicosocial de los centros de desarrollo infantil, jardines, hogares comunitarios y escuelas. Es por esto que todos los fundamentos teóricos y técnicas psicoeducativas del Programa son enseñados a los agentes a través de un diplomado teórico práctico de 190 horas, 90 de las cuales son teóricas y 100 prácticas. Es en el proceso práctico donde se aplica un pilotaje del Programa con niños y niñas, del cual se hacen evaluaciones pretest y posttest con el objetivo

de analizar las movilizaciones en los niños y las niñas. Específicamente se evalúa si lograron reorganizar sus procesos emocionales y expresar sus emociones, si pudieron abandonar las defensas inadecuadas y, en el mejor escenario, si reorganizaron o elaboraron los conflictos.

En la presente investigación la población estuvo delimitada por 6808 niños y niñas participantes del pilotaje del Programa, distribuidos por 18 departamentos de Colombia (Amazonas 0.3%, Antioquia 1.6%, Arauca 6.1%, Bolívar 7.6%, Boyacá 7.5%, Caldas 11%, Casanare 6.2%, Chocó 3.5%, Cundinamarca 3.5%, Guaviare 3.0%, Huila 7.1%, Magdalena 4.1%, Nariño 7.3%, Putumayo 7%, Quindío 7%, Santander 10%, Sucre 3.5%, Tolima 2.7%). Un 49.2% de los participantes fueron niñas, y la mayor parte de ellas tuvo entre 4 años (64%) y 5 años (30%) en el momento de aplicación. La media de las edades fue 4

años y tres meses con una desviación de 0.55. Aunque el proceso del pilotaje del Programa se realizó con 12 828 niños y niñas (4 por agente educativo), para la investigación se escogió una muestra de 2 niños o niñas por agente (3 para el caso de Caldas y Santander) lo que dio un total de 6808. El muestreo se realizó de forma intencional; para ello los participantes fueron escogidos por los agentes educativos en función de su disponibilidad y teniendo en cuenta los siguientes criterios: que los niños y niñas estuvieran vinculados a alguna modalidad de atención del ICBF, que hicieran parte del pilotaje del Programa Pisotón, que sus edades fueran entre 3 y 7 años y que se escogieran tanto niños como niñas.

La Tabla 1 muestra la distribución de agentes educativos participantes y de los niños y niñas de la investigación.

**Tabla 1.** Distribución por departamento de niños y niñas participantes de la investigación.

| Departamento | Nº agentes | Nº niños por agente |
|--------------|------------|---------------------|
| Amazonas     | 83         | 166                 |
| Antioquia    | 109        | 218                 |
| Arauca       | 214        | 428                 |
| Bolívar      | 227        | 454                 |
| Boyacá       | 217        | 434                 |
| Caldas       | 319        | 957                 |
| Casanare     | 210        | 420                 |
| Chocó        | 220        | 440                 |
| Cundinamarca | 103        | 206                 |
| Guaviare     | 108        | 216                 |
| Huila        | 208        | 416                 |
| Magdalena    | 110        | 220                 |
| Nariño       | 212        | 424                 |
| Putumayo     | 119        | 238                 |
| Quindío      | 211        | 422                 |
| Santander    | 322        | 719                 |
| Sucre        | 107        | 214                 |
| Tolima       | 108        | 216                 |
| Total        | 3207       | 6808                |

## Procedimiento

Para el desarrollo del pilotaje del Programa y de la presente investigación se llevaron a cabo las siguientes fases:

### Fase I: Alistamiento

1. Se procedió a la firma del convenio 427 con el Instituto Colombiano de Bienestar familiar (ICBF).

2. El ICBF estableció los centros educativos y agentes participantes en el pilotaje del programa y en la investigación.

3. Se hizo la presentación del Programa Pisotón a los padres y madres para su aprobación y participación (espacio en el cual se firmó el consentimiento informado).

4. Una vez se logró la firma del consentimiento de los padres para la investigación y el desarrollo del Programa, se hizo la selección del grupo de niños y niñas.

5. Presentación del Programa a los niños y niñas para su aprobación y participación (firma del asentimiento informado).

6. Primera aplicación del Düss a los niños por parte del equipo de psicólogos clínicos del Programa Pisotón.

### Fase II: Cualificación de agentes educativos y desarrollo del pilotaje

1. Se desarrollaron las jornadas teóricas prácticas del diplomado, en las cuales se entrenó a los agentes educativos en las cuatro técnicas de aplicación del Programa: cuento, psicodrama, juego y relato vivencial.

2. Los agentes prepararon y desarrollaron la lectura del primer cuento con el grupo de niños del pilotaje. Posteriormente se realizó el primer psicodrama y se hizo entrega de los juegos que los niños llevarían a casa para interactuar con los padres y cuidadores. En una próxima sesión se llevó a cabo el relato vivencial sobre el primer tema, donde cada niño expresó su vivencia en relación a la temática trabajada.

3. Esta secuencia de cuento-psicodrama-juego-relato vivencial se repitió nueve veces hasta finalizar el relato vivencial de la última temática. Posteriormente, se realizó un día de

integración familiar, el cual permitió que los padres, agentes y niños y niñas se reunieran para realizar actividades y para compartir las experiencias vividas con Pisotón.

### Fase III: Segunda evaluación y análisis de datos

Los psicólogos clínicos del Programa realizaron la segunda aplicación del instrumento Fábulas de Düss, a partir de lo cual construyeron un informe cualitativo de cada participante de la investigación. En total se contó con un equipo de 32 evaluadores de la prueba de Düss los cuales analizaron las respuestas de los niños y las niñas a nivel individual tanto del pretest como del postest, y en un siguiente paso realizar un informe cualitativo del grupo a nivel general.

Para responder a la necesidad de contar con una evaluación sistematizada y eficiente que permitiera procesar rápidamente las valoraciones realizadas por los psicólogos, se creó un software que permitiera organizar la información de los resultados y generar información tanto cualitativa de los mismos, a partir de la cual en un segundo paso las repuestas de los niños y las niñas fueron categorizada en las categorías «normal», «significativo» o «resistencia». Adicionalmente, los análisis de tipo cuantitativo que arrojaba el software, se fortalecieron con la ayuda del programa estadístico SPSS versión 23, a partir del cual se elaboraron tablas cruzadas que compararon el desarrollo psicoafectivo antes y después de la implementación de la intervención.

### Fase IV: Construcción del informe de resultados

Una vez se procesaron los datos analizados, se procedió a construcción del informe de resultados y conclusiones del proceso.

## Instrumento

Como instrumento se utilizó el test de las Fábulas de Düss creado en el año 1940 por Luise Düss. Este instrumento cuenta con 10 fábulas presentadas en láminas que sirven como estímulo para evaluar los mecanismos

de defensa y los estados emocionales de los niños. Las fábulas de Düss en el psicoanálisis infantil son un instrumento que responde a las necesidades de evaluación de las características del desarrollo psicoafectivo en la primera infancia, puesto que ha demostrado que abordan los conflictos inconscientes, consecuencia de los procesos evolutivos normales: proceso de separación-individualización, simbiosis materna, rivalidad fraterna, conflicto edípico, entre otros; además, pueden aflorar conflictos no normativos producto de interferencias en el desarrollo, que para el caso de la investigación fue la situación de vulnerabilidad por la exposición al conflicto armado (Cunha, Rey, & Alba, 1995). Esta prueba presenta las siguientes características:

- Es de aplicación verbal, por lo tanto, permite recuperar las palabras de los niños y las niñas frente a otras formas de evaluación que están basadas en la observación de comportamiento del infante.
- En la prueba se pueden evidenciar las respuestas que presentan los niños y las niñas ante los diferentes momentos críticos del desarrollo infantil como también cuando se presentan interferencias al mismo.
- Es de fácil aplicación y no incluye materiales adicionales a la hoja de presentación de las fábulas y de respuestas de las mismas, lo cual facilita todas las acciones logísticas que implican la aplicación en diferentes lugares del país.
- La prueba presenta un claro encuentro conceptual con los principios del desarrollo psicoafectivo que caracteriza el Programa Pisotón, por lo cual puede expresar con claridad la presencia de cambios o movilizaciones en la subjetividad del infante a partir del mismo.

Cunha y Nunes (1993) tomaron las dimensiones evaluadas por Düss (1940) y encontraron que las distintas fábulas evaluaban más dimensiones de las que inicialmente

encontró Düss. De igual forma, estos autores identificaron una serie de respuestas normales o neuróticas que se pueden presentar en las diferentes fábulas.

Con respecto a la fábula del pájaro, Düss (1940) plantea que ésta aborda la vinculación del niño con alguno de los padres, mientras que Cunha y Nunes (1993) la describen como actitud básica del niño frente al mundo. Por su parte, en la fábula del aniversario la dimensión que se trabaja es el shock en la habitación de los padres, mientras que Cunha y Nunes (1993) interpretan que ésta evalúa las reacciones del niño frente a la relación afectivo-sexual de los padres.

En relación con la fábula del cordero y del entierro, Düss (1940) argumenta que evalúan las dimensiones de complejo de destete y las relaciones entre los hermanos, no obstante, Cunha y Nunes (1993) describen para las mismas fábulas, las dimensiones de rechazo parental pérdida del amor materno, rivalidad fraterna, hétero o autoagresión y culpa o auto castigo.

Otra de las fábulas que presentan discrepancia de criterios de evaluación entre los autores es la fábula del objeto fabricado, y la fábula de la noticia: Düss (1940) menciona que la primera evalúa el carácter obsesivo y posesivo (complejo anal), mientras que Cunha y Nunes hablan de conformidad social, ambivalencia y posesividad. Por su parte, la segunda fábula evalúa de acuerdo a Düss los deseos y temores del sujeto, frente a lo cual Cunha y Nunes incluyen las prohibiciones, restricciones, deberes y eventos de la vida.

## Análisis de la información

Para analizar las respuestas de los niños y las niñas, se tomó la categorización planteada por Bell (1992), la cual se realizó mediante una exploración de la dinámica de la personalidad de los infantes, a partir de las respuestas más comunes que generaba la prueba de Düss. A partir de los resultados de su análisis, Bell (1992) logró clasificar las respuestas en tres grupos. El primer grupo fue identificado como «normal»,

donde el niño responde de forma común e irrelevante, lo cual según el autor es indicio de equilibrio psíquico. El segundo grupo de respuestas se denominó como «significativa», donde el niño expresa culpabilidad, agresividad y angustia indicando la presencia de un complejo o problema emocional. Finalmente, el tercer grupo fueron las respuestas de «resistencia», que se obtienen cuando el niño no responde a las fábulas, evidenciando un conflicto relacionado con el contenido simbólico de la misma y el uso de mecanismos de defensas maladaptativos.

De acuerdo a lo anterior, lo primero que hicieron los psicólogos clínicos fue ubicar la respuesta el participante de acuerdo a su momento evolutivo en las categorías «normal», «significativa» o «resistencia» desde la perspectiva de Bell (1992).

Posteriormente, una vez se realizaban las valoraciones por cada fábula, se hizo la identificación de las fantasías, mecanismos de defensas y estados emocionales que surgían en la respuesta del niño o de la niña. En el postest se realizó el mismo proceso con las respuestas dadas después de la participación del Programa.

Al comparar los resultados del pretest con los del postest, se determinó que hubo un mejoramiento en el desarrollo psicoafectivo cuando el niño o la niña tuviera una transición de la categoría de «resistencia» a la de «normal» o cuando pasara de la categoría de «significativo» a «normal». De igual forma, se evaluó como positiva la transición de la categoría de «resistencia» a la de «significativa» ya que en estos casos se logra la expresión del conflicto, a pesar de no haber logrado su resolución.

Otros estudios que han utilizado las Fábulas de Düss para lograr comprender los conflictos evolutivos y los complejos que experimentan los niños y las niñas son los de Damiani y Santos (2004) y Jung-Serafini (2004).

### 3. Resultados

La Tabla 2 muestra que hubo una diferencia significativa entre pre y postest para todas las fábulas, siendo las medias de los postest menores a las medias del pretest. Esto quiere

dicir que durante el postest hubo una transición hacia respuestas que demuestran mayor grado de normalidad, indicando que muchos niños y niñas lograron expresar e incluso elaborar sus conflictos intrapsíquicos.

Durante el pretest se pudo observar que los conflictos indagados por las fábulas se evidencian en una alta prevalencia en los niños y las niñas participes del estudio. En nueve de las diez fábulas más de la mitad de los niños y las niñas demuestran presencia de conflictos o resistencias. Las temáticas con mayor porcentaje de niños y niñas en las categorías «resistencia» y «significativo» fueron el complejo de edipo, la hetero- o autoagresión, la culpa o autocastigo, la conformidad social, la ambivalencia y la posesividad, la reacción del niño frente a la relación de los padres, las reacciones frente a las experiencias fálicas y el proceso de separación-individuación, el autoconcepto y las relaciones objetuales.

Las fábulas en las que se observa una mayor movilización emocional hacia la normalidad (quiere decir significativo a normal) son las fábulas del entierro y de la noticia, los cuales representan conflictos relacionados con la hetero o autoagresión, culpa o autocastigo y prohibición, restricciones deberes y eventos del día. Las fábulas que presentan mayor movilización emocional en la categoría «resistencia» son la del elefante, la de la noticia, la del aniversario de matrimonio, la del objeto fabricado y la del paseo. Adicionalmente, para algunas fábulas se demuestra un aumento para la categoría «significativo», lo cual posiblemente se debe a que niños y niñas que antes estuvieron en la categoría «resistencia» hicieron la transición a esta dimensión.

**Tabla 2.** Diferencia de frecuencias de respuestas categorizadas como «significativo» o «resistencia», pre- y postest.

| Fábula                           | Porcentaje pretest |               | Porcentaje postest |               | Chi-cuadrado |
|----------------------------------|--------------------|---------------|--------------------|---------------|--------------|
|                                  | Significativo %    | Resistencia % | Significativo %    | Resistencia % |              |
| 1. Del pájaro                    | 45,5               | 16,1          | 41,7               | 7,6           | 931,12*      |
| 2. Del aniversario de matrimonio | 41,6               | 21,7          | 39,1               | 11,2          | 648,335*     |
| 3. Del cordero                   | 36,5               | 14,7          | 33,4               | 8             | 502,140*     |
| 4. Del entierro                  | 45,4               | 18,7          | 39,2               | 12,7          | 511,517*     |
| 5. Del miedo                     | 33,6               | 9,7           | 34,3               | 4,3           | 451,872*     |
| 6. Del elefante                  | 39,2               | 23,7          | 40,9               | 11,6          | 638,723*     |
| 7. Del objeto fabricado          | 37,4               | 26,5          | 37,2               | 16,2          | 536,474*     |
| 8. Del paseo                     | 59,3               | 23,5          | 62,1               | 13,3          | 560,960*     |
| 9. De la noticia                 | 30                 | 20,9          | 24,2               | 9,8           | 716,498*     |
| 10. Del mal sueño                | 50,9               | 17,4          | 52,6               | 9,1           | 467,641*     |

Nota: \*p>0.99

Adicionalmente, los resultados del pretest indicaron que el 26% de los niños y niñas que participaron en el proceso tenían un sano desarrollo psicoafectivo. Esto posiblemente se debe a que los padres y cuidadores de estos niños y niñas han ofrecido efectivamente los cuidados necesarios, la atención y la contención emocional elementos vitales para los primeros años de vida.

No obstante, en un análisis enfocado en los estados emocionales de los niños y las niñas se halló que la mayoría de participantes presentó en el pretest, diferentes interferencias en el desarrollo psicoafectivo que no había logrado de elaborar, por lo cual han generado respuestas defensivas para lidiar con las mismas. Por su alta prevalencia, se organizaron en el análisis las categorías de carencias afectivas, temores al medio y miedos desplazados.

En un 76% de niños y niñas se identificaron carencias afectivas. Esto puede estar relacionado con sentimientos de abandono y con características negligentes de sus figuras vinculares primarias como son los padres, las madres u otros cuidadores que conllevan a vacíos afectivos en los niños y las niñas; las descripciones de las fabulas evidencian

cómo existen dificultades en la presencia y el acompañamiento que los padres y cuidadores deben ofrecer para que se puedan instalar vínculos afectivos seguros y sólidos entre los adultos significativos y los infantes

En las respuestas de los niños y las niñas se encontró que frente a esto se despliegan fuertes ansiedades de separación más allá de las que son propias de la evolutiva. De la misma forma, se encontraron sentimientos de tristeza, temor a la pérdida, construcción de vínculos inseguros con los adultos e incluso agresividad como defensa frente a un medio amenazante.

De igual forma, los resultados muestran que el 72% de los niños y las niñas manifestaron temores al medio. Este temor se relaciona principalmente con las formas en que los adultos ejercen la disciplina. Al respecto, los datos indican que los padres y otros cuidadores practican diferentes formas de maltrato infantil encubiertas en prácticas formativas. Es así como los niños y las niñas describieron que temen a ser maltratados en forma física o psicológica: en las voces de los participantes se encuentran relatos de situaciones en las que son golpeados y humillados por parte de los adultos; estas formas del maltrato infantil son ejercidas en

una forma compulsiva y probablemente pueden ser parte de una repetición de la propia historia de los padres y otros cuidadores.

Otro tipo de temores identificados se relacionan con los conflictos violentos que se presentan en sus casas y por la experimentación de secuelas generadas por la vivencia de situaciones de guerra. Existen descripciones de cómo los padres se golpean e insultan entre ellos; de manera más frecuente son las figuras masculinas quien ejercen la violencia contra las figuras femeninas. En este sentido, los contextos de familias disfuncionales hacen parte de los resultados de la indagación de esta investigación.

Mediante este tipo de respuesta defensiva los niños y las niñas se comportan en forma agresiva y violenta con sus pares, padres y otros cuidadores, apropiándose de los comportamientos y formas de vínculo que perciben en su medio. Este tipo de defensa le permite la supervivencia frente a un ambiente hostil; no obstante, a largo plazo no solo puede incorporarse en la estructura de la personalidad, sino que podría interferir en la

sana construcción de vínculos con los otros. Por otra parte, también se evidenciaron respuestas desde la sumisión, debido a que algunos niños y niñas responden de dicha manera a los adultos como un intento de no ser maltratados por estos y de conservar su amor. De esta forma suelen presentarse tímidos e inhibidos frente a los pares, padres y otros cuidadores, lo que impide su sano desarrollo psicoafectivo.

En conclusión, los niños y niñas expresaron en la medición del pretest niveles de miedo que no son acordes a su momento evolutivo. Estos miedos son desplazados hacia personajes fantaseados como brujas, demonios y monstruos, relacionados con formas de disciplina que utilizan algunos adultos mediante la amenaza, a partir de la cual engañan a los niños y las niñas que se comportan mal. Esta forma de disciplina produce en los infantes temores nocturnos y no permiten un adecuado transitar evolutivo de la fantasía a la realidad. Por otro lado, los miedos a brujas, demonios y monstruos pueden ser también la expresión proyectiva de padres y otras figuras adultas maltratantes.

**Tabla 3.** Resultados del postest de acuerdo a las movilizaciones.

| Movilización                          |  | Frecuencia  | Porcentaje válido |
|---------------------------------------|--|-------------|-------------------|
| <b>Elaboró</b>                        | Resistencia - normal<br>Significativo - normal             | 1708        | 25.09%            |
| <b>Movilización positiva</b>          | Normal - significativo<br>Resistencia - significativo      | 1040        | 15.28%            |
| <b>Permaneció igual (+)</b>           | Normal - normal  | 1810        | 26.59%            |
| <b>Permaneció igual (-)</b>           | Significativo - significativo<br>Resistencia - resistencia | 1643        | 24.13%            |
| <b>Movilización por interferencia</b> | Normal - resistencia<br>Significativo - resistencia        | 607         | 8.92%             |
| <b>Total</b>                          |  | <b>6808</b> | <b>100%</b>       |

Con respecto al postest se encontró que el 25.09% de niños y niñas participantes elaboraron sus conflictos, ya que sus respuestas evidencian la superación de la resistencia y la habilidad de expresar en forma adecuada sus emociones. Este

desarrollo permite el fortalecimiento del yo, la sana adaptación a la realidad externa, así como la búsqueda de solución a las situaciones que le generan malestar, encontrándose ahora en el camino hacia un sano desarrollo psicoafectivo.

De igual forma, el 15.28% de niños y niñas lograron movilizaciones positivas; una parte logró la transición de «resistencia» hacia «significativo», lo cual sugieren que lograron expresar sus conflictos y sus emociones. Otra parte demostró una transición de «normal» hacia «significativo», movilización que sugiere que estos niños lograron expresar conflictos que antes estaban cubiertos, siendo esto un paso importante para lograr respuestas infantiles más sanas frente a las diversas circunstancias por las que atraviesan en medio de su trasegar por el desarrollo.

Un 26.59% de los niños y las niñas permanecen igual en forma positiva, lo cual quiere decir que tanto en el pretest como el postest sus respuestas fueron valoradas como normales indicando equilibrio psíquico. Por su parte, el 24.13% de participantes permaneció igual en forma negativa, lo cual hace referencia a la población que tanto en el pretest como en el postest manifestó conflictos sin lograr una adecuada resolución a partir de la aplicación del Programa. En estos casos se logró identificar que su contexto psicosocial adverso, supera las posibilidades que ofrece el Programa, por lo que son niños y niñas que requieren una intervención más profunda, tal como puede ofrecer el Programa de Recuperación Psicoafectiva, desarrollado por el Programa Pisotón.

En cuanto a las movilizaciones por interferencia, se encuentra que el 8.9% de los niños y niñas participantes demostró una movilización hacia la resistencia durante el postest, lo que implica que optaron por inhibir su sentir, posiblemente debido a que durante el transcurso del pilotaje tuvieron que atravesar abruptamente por alguna interferencia en su desarrollo. Así, los agentes educativos manifestaron al respecto que hubo niños que en el proceso de implementación del pilotaje perdieron a un ser querido, habían presenciado un acto de violencia o habían experimentado un cambio intempestivo de condiciones que usualmente eran estables para ellos, entre otros.

Desde una perspectiva general, los resultados indican que la mayoría de los niños y las niñas que en el pretest evidenciaban conflictos se movilizaron de forma positiva

superándolos al finalizar la aplicación del Programa. Los resultados sugieren que los programas diseñados para la primera infancia centrados en su mundo emocional, logran efectos en el desarrollo psicoafectivo, los cuales se traducen en cambios positivos evidenciables en la forma como el infante organiza y estructura su personalidad, así como en la forma en que se relacionan con los pares y con los adultos que ocupan el lugar de cuidado, contención, sostén y educación.

Por último, pese a que la investigación tenía como propósito evaluar a los niños y las niñas participantes del pilotaje del Programa Pisotón, los datos sociodemográficos de la población permitieron evidenciar que entre las características de los padres de familia y otros cuidadores que son amenazantes para los niños y las niñas se encuentran las huellas negativas de su propia infancia, donde las diferentes formas del maltrato infantil que ellos sufrieron están presentes y tienden a repetirse con sus hijos e hijas como una expresión de la compulsión a la repetición. Asimismo, los datos demuestran que tanto la violencia familiar como la sociopolítica marcan la convivencia diaria de estas familias, lo cual afecta importantemente el estado psíquico y el bienestar de los niños y las niñas.

#### 4. Conclusiones

El propósito del presente estudio fue evaluar las movilizaciones emocionales de los niños y las niñas en función de los mecanismos de defensa y los estados emocionales, a partir de su participación en el Programa de Desarrollo Psicoafectivo y Educación Emocional (Pisotón). La investigación realizada evidenció movilizaciones positivas en todas las dimensiones emocionales evaluadas, ya que muchos niños y niñas lograron la expresión emocional y la reducción de mecanismos de defensa maladaptativas.

La investigación demuestra que las necesidades emocionales de los niños y las niñas participantes en el estudio se centran en la exploración e identificación sexual a partir de los modelos de figura materna y paterna, el manejo de la agresión hacia otros o hacia sí mismo, la aceptación de las normas

sociales, el fortalecimiento de autoconcepto y la socialización primaria. Durante la evaluación posterior a la aplicación del Programa se evidenció que este representa un apoyo importante en el proceso de la atención de las necesidades encontradas, puesto que propicia la experimentación de estados emocionales adaptativos en las dimensiones evaluadas.

Los resultados de investigación afirman los hallazgos de otros estudios que afirman el efecto positivo de los programas enfocados en la educación emocional en el desarrollo de los niños y las niñas. En este sentido los hallazgos de otros estudios han demostrado que la educación emocional impacta positivamente en el bienestar infantil, debido a que incrementan la comprensión y la regulación de emociones, reducen los síntomas emocionales y fortalecen un concepto del yo saludable, además de promover la autogestión efectiva (Ambrona, López-Pérez, & Márquez-González, 2012; Morgan, Izard, & Hyde, 2014; Slee et al., 2009). De igual forma, se encontró que trabajar sobre las dimensiones emocionales promueve las competencias socioemocionales, llevando a una reducción de síntomas externalizados tal como la conducta agresiva, problemas conductuales y la hiperactividad, y, al mismo tiempo, promueve las habilidades sociales, la conducta prosocial y el cumplimiento de las reglas del contexto (Ambrona et al., 2012; Korperschoek, Harms, de Boer, Van Kuijk, & Doolaard, 2016; Moraru, Stoica, Tomuletiu, & Filipisan, 2011; Morgan et al., 2014; Slee et al., 2009). Asimismo, el fortalecimiento de las capacidades de regulación emocional se asocia con mejor salud física (Berking & Wupperman, 2012; Galdona, Urdaneta, Aldaz, Laskibar, & Yanguas, 2011; Mathews, Kerns, & Ciesla, 2014), tanto como con una mayor preparación académica (Brophy-Herb, Zajicek-Farber, Bocknek, McKelvey, & Stansbury, 2013; Korperschoek et al., 2016; Moraru et al., 2011).

Por otra parte, se considera necesario mencionar algunas limitaciones que se tuvieron en el desarrollo del estudio, que pudiesen ser retomadas en procesos investigativos posteriores: el trabajo realizado se basó en la evaluación del desarrollo psicoafectivo en dos momentos, antes y después de la

implementación del pilotaje del Programa. A partir de este diseño se encontraron efectos positivos de la intervención en el bienestar de los niños y las niñas participantes. No obstante, para aportar un mayor rigor a los resultados, se recomienda realizar un estudio que incluya un grupo control, ya que este aumentaría el dominio sobre otros factores que pueden estar influyendo el desarrollo de los niños y las niñas.

De igual forma, un aspecto limitante y que debe ser tomado en cuenta en los estudios enfocados en poblaciones que viven en situaciones de vulnerabilidad es el acceso para la aplicación de los instrumentos. Muchos de los participantes de este estudio viven en zonas de difícil acceso, por la falta de infraestructura o de riesgos asociados al conflicto armado, lo cual produjo algunas deserciones.

Finalmente, los resultados encontrados en el presente estudio evidencian el Programa como una herramienta eficaz que promueve en los niños y las niñas la elaboración de sus conflictos internos y la recuperación de su equilibrio psíquico, lo que sin duda se traduce en un mejoramiento en el bienestar en su calidad de vida. De igual manera, se demostró que su implementación en el contexto institucional y a través de agentes educativos cualificados se convierte en un instrumento idóneo para abordar las necesidades emocionales de los alumnos, que se adapta tanto a la estrategia nacional de educación inicial («*De Cero a Siempre*»), como también a los lineamientos pedagógicos de las diferentes instituciones.

No obstante, los resultados evidencian también que una parte de los niños y las niñas mantienen sus defensas maladaptativas después de su participación en el Programa, resultado que indica que las características del medio son tan adversas que algunos niños y niñas no logran las movilizaciones requeridas para avanzar en la resolución de sus conflictos. Estos resultados señalan que los casos de mayor afectación requieren una intervención de recuperación psicoafectiva más que de prevención.

Teniendo en cuenta que en Colombia desde el año 2006 se viene fortaleciendo la construcción de políticas públicas que contribuyan a garantizar la atención integral (cuidado, atención, nutrición y educación

inicial) de los niños y las niñas menores de seis años (Ley 1295 de 2009, Consejo Nacional de Política Económica y Social, 2007), se evidencia la importancia de poner un énfasis en la dimensión emocional, como componente fundamental de la perspectiva holística sobre el desarrollo infantil.

El estudio realizado demuestra cómo el Programa de Desarrollo Psicoafectivo y Educación Emocional se puede convertir en una herramienta eficaz de cara a los retos que acompañan la transformación de la sociedad colombiana marcada por el conflicto armado hacia una sociedad pacífica, tal como lo enfrenta el país actualmente. En este contexto, el Programa contribuye desde la infancia a la necesidad de sanación y reconciliación, promoviendo la convivencia pacífica, sostenible e incluyente, que supone el fin del conflicto bélico. El apoyo emocional que ofrece el Programa a los niños y las niñas para llevarlos a un desarrollo emocional sano abre la posibilidad a que se conviertan en agentes de paz, emocionalmente fuertes e independientes, para participar desde su propio contexto en la construcción de una sociedad basada en el respeto, la tolerancia y la libertad.

### Lista de referencias

- Akello, G., Reis, R., & Richters, A. (2010). Silencing distressed children in the context of war in Northern Uganda: An analysis of its dynamics and its health consequences. *Social Science & Medicine*, 71, 213-220. doi:10.1016/j.socscimed.2010.03.030
- Alvis-Rizzo, A., Duque-Sierra, C. P., & Rodríguez-Bustamante, A. (2015). Configuración identitaria en jóvenes tras la desaparición forzada de un familiar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 963-979. doi:10.11600/1692715x.13229270614
- Ambrona, T., López-Pérez, B., & Márquez-González, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *Reop*, 23, 39-49.
- Arenas, A., Gómez-Restrepo, C., & Rondón, M. (2016). Factores asociados a la conducta suicida en Colombia. Resultados de la Encuesta Nacional de Salud Mental 2015. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. doi:10.1016/j.rcp.2016.03.006
- Aristizábal, E., Palacio, J., Madariaga, C., Ostnan, H., Parra, L. H., Rodríguez, J., & López, G. (2012). Síntomas y traumatismo psíquico en víctimas y victimarios del conflicto armado en el caribe colombiano. *Psicología desde el Caribe*, 29, 123-152.
- Bell, J. (1992). *Técnicas proyectivas: exploración de la dinámica de la personalidad*. Buenos Aires: Paidós
- Berking, M., & Wupperman, P. (2012). Emotion regulation and mental health: Recent findings, current challenges, and future directions. *Current Opinion in Psychiatry*, 25, 128-134. doi:10.1097/YCO.0b013e3283503669
- Brophy-Herb, H. E., Zajicek-Farber, M. L., Bocknek, E. L., McKelvey, L. M., & Stansbury, K. (2013). Longitudinal connections of maternal supportiveness and early emotion regulation to children's school readiness in low-income families. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 4, 2-19. doi:10.5243/jsswr.2013.1
- Čehajić-Clancy, S., Goldenberg, A., Gross, J. J., & Halperin, E. (2016). Social-psychological interventions for intergroup reconciliation: An emotion regulation perspective. *Psychological Inquiry*, 27, 73-88. doi:10.1080/1047840X.2016.1153945
- Consejo Nacional de Política Económica y Social (2007). *Política Pública Nacional de Primera Infancia «Colombia por la Primera Infancia»*. Bogotá, D. C.: Ministerio de la Protección Social, Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, DNP- DDS-SS.
- Cunha, J. A., & Nunes, M. L. T. (1993). *Teste das Fábulas: Forma verbal e pictórica*. São Paolo: Centro Editor de Testes e Pesquisas em Psicología.
- Cunha, J. A., Rey, S., & Alba, F. (1995). *Teste das Fábulas: Estudo da ordem de*



- apresentação e seriação dos estímulos. Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Rorschach e Outras Técnicas Projetivas.
- Damiani, P., & 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 de Psicología da Vetor Editora*, 5, 22-33.
- Erickson, E. (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Feldmann, R., & Vengrober, A. (2011). Posttraumatic stress disorder in infants and young children exposed to war-related trauma. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 50, 645-658. doi:10.1016/j.jaac.2011.03.001
- Freud, A. (1977). *Psicoanálisis del jardín de infantes y la educación del niño*. Buenos Aires: Paidós.
- Freud, S. (1979). *Sexualidad infantil y neurosis* (3<sup>a</sup> ed.). Madrid: Alianza.
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Galdona, N., Urdaneta, E., Aldaz, E., Laskibar, I., & Yanguas, J. J. (2011). *Relación entre inteligencia emocional, salud percibida y estilos de vida en una muestra de personas jóvenes*. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Galindo, J., Pacheco, K., & Russo, A. R. (2014). Programa Pisotón, un llamado a la esperanza: un estudio de caso. *Revista de la Sociedad Colombiana de Psicoanálisis*, 39(1), 139-150.
- Goldenberg, A., Halperin, E., Zomeren, M. V., & Gross, J. (2016). The process model of group-based emotion: Integrating intergroup emotion and emotion regulation perspectives. *Personality and Social Psychology Review*, 20, 118-141. doi:10.1177/1088868315581263
- Halperin, E. (2013). Emotion, emotion regulation, and conflict resolution. *Emotion Review*, 10, 1-9. doi:10.1177/1754073913491844
- Halperin, E. (2014). Collective emotions and emotion regulation in intractable conflicts. En C. V. Scheve, & M. Salmela (Eds.), *Collective emotions* (pp. 281-298). Nueva York: Oxford University Press. doi:10.1093/acprof:oso/9780199659180.003.0019
- Halperin, E., & Plinskin, R. (2015). Emotions and emotion regulation in intractable conflict: Studying emotional processes within a unique context. *Political Psychology*, 36, 119-150. doi:10.1111/pops.12236
- Hameiri, B., Bar-Tal, D., & Halperin, E. (2014). Challenges for peacemakers: How to overcome socio-psychological barriers. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 1, 164-171. doi:10.1177/2372732214548428
- Jung-Serafini, A. (2004). *Test de las fábulas: un estudio con niños albergados*. (Tesis de Magíster en Psicología), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., Van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A Meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643-680. doi:10.3102/0034654315626799
- Lieberman, A. (2011). Infants remember: War exposure, trauma, and attachment in young children and their mothers. *Journal of The American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 50, 640-641. doi:10.1016/j.jaac.2011.04.009
- Mathews, B. L., Kerns, K. A., & Ciesla, J. A. (2014). Specificity of emotion regulation difficulties related to anxiety in early adolescence. *Journal of Adolescence*, 37, 1089-1097. doi:10.1016/j.adolescence.2014.08.002
- Miller, K. E. & Rasmussen, A. (2010). War exposure, daily stressors, and mental health in conflict and post-conflict settings: Bridging the divide between trauma-focused and psychosocial frameworks. *Social Science & Medicine*, 70, 7-16. doi:10.1016/j.socscimed.2009.09.029
- Moraru, A., Stoica, M., Tomuletiu, E., & Filipsan, M. (2011). Evaluation of a program for developing socio-emotional competencies

- in preschool children. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 30, 2161-2164. doi:10.1016/j.sbspro.2011.10.419
- Moreno, J. L. (1995). *El Psicodrama, terapia de acción y principios de su práctica*. Buenos Aires: Lumen-Hormé.
- Morgan, J. K., Izard, C. E., & Hyde, C. (2014). Emotional reactivity and regulation in head start children: Links to ecologically-valid behaviors and internalizing problems. *Social Development Issues*, 23, 250-266. doi:10.1111/sode.12049
- Moya, A. (2014). *¿Pueden la violencia y los trastornos mentales condenar a la población desplazada a una situación de pobreza crónica? Documento Cede No. 2*. Bogotá, D. C.: Universidad de Los Andes.
- Organización Mundial de la Salud. (2010). *Mental health and development: Targeting people with mental health conditions as vulnerable group*. Ginebra: WHO Press.
- Otero, O. (1974). *Autonomía y ansiedad en la familia*. Pamplona: Editorial Universidad de Navarra, Paidós.
- Palosaari, E., Punamäki, R. L., Qouta, S., & Diab, M. (2013). Intergenerational effects of war trauma among Palestinian families mediated via psychological maltreatment. *Child Abuse & Neglect*, 37, 955-968. doi:10.1016/j.chabu.2013.04.006
- Pat-Horenczyk, R., Brom, D., & Lerner, N. (2014). *Traumatized childhood: Growing up under the shadow of a conflict*. Milán: Centro Studi sulla Sofferenza Urbana Souq.
- Patte, G. (2012) *¿Qué los hace leer así?: los niños, la lectura y las bibliotecas*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Rees, S., Thorpe, R., Tol, W., Fonseca, M., & Silove, D. (2015). Testing a cycle of family violence model in conflict-affected, low-income countries: A qualitative study from timor-Leste. *Social Science & Medicine*, 130, 284-291. doi:0.1016/j.socscimed.2015.02.01
- Roberts, B., Damundu, E. J., Lomoro, O., & Sondorp, E. (2009). Post-conflict mental health needs: A cross-sectional survey of trauma, depression and associated factors in Juba, Southern Sudan. *BMC Psychiatry*, 9, 9-19. doi:10.1186/1471-244X-9-7
- Rodríguez, J., De La Torre, A., & Miranda, C. T. (2002). La salud mental en situaciones de conflicto armado. *Biomédica*, 22, 337-346.
- Russo, A. R. (2015). *El programa Pisotón para el desarrollo psicoafectivo y la educación emocional: experiencia de implementación en Colombia 1997-2014. Experiencias significativas en Psicología y Salud Mental*. Bogotá, D. C.: Colegio Colombiano de Psicólogos.
- Russo, A. R. (2016). *Manual de instrucciones del Programa de Desarrollo Psicoafectivo y Educación Emocional*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Russo, A. R., & Galindo, J. (2012). *Psicoterapia infantil: la metáfora como técnica de devolución*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Sailea, R., Ertla, V., Neunera, F., & Catania, C. (2014). Does war contribute to family violence against children? Findings from a two-generational multi-informant study in Northern Uganda. *Child Abuse & Neglect*, 38, 135-146. doi:10.1016/j.chabu.2013.10.007
- Schafer, A., Masoud, H., & Sammour, R. (2014). Mediation of daily stressors on mental health within a conflict context: A qualitative study in Gaza. *Intervention*, 12, 171-186.
- Slee, P. T., Lawson, M. J., Russell, A., Askell-Williams, H., Dix, K. L., Owens, L., Skrzypiec, G., & Spears, B. (2009). *Kids matter: Primary evaluation final report*. Adelaide: Centre for Analysis of Educational Futures, Flinders University of South Australia.
- Torres de Galvis, Y., Berbesí-Fernández, D. Y., Bareño-Silva, J., & Montoya-Vélez, L. P. (2010). *Situación de salud mental del adolescente. Estudio Nacional de Salud Mental Colombia*. Bogotá, D. C.: The Who World Mental Health Survey Consortium, Ministerio de Protección Social, UNODC, Universidad CES.

Vélez, C. E., Azevedo, J. P., & Posso, C. (2013).

*Oportunidades para los niños colombianos: cuánto avanzamos en esta década.* Bogotá, D. C.: Banco Mundial Colombia, Banco de la República de Colombia, Departamento Nacional de Planeación.

Zikic, O., Krstic, M., Randjelovic, D., Nikolic, G., Dimitrijevic, B., & Jaredic, B. (2015). Anxiety and depressiveness in students with childhood war-related experiences. *Journal of Loss and Trauma*, 20, 95-108. doi:10.1080/15325024.2013.828560