

**Modulación de *feelings*:
estrategias que niños y niñas emplean cuando experimentan
emociones de alegría, ira, miedo y tristeza**

Yuri Bibiana Gómez-Rivera

**CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD UNIVERSIDAD
DE MANIZALES-CINDE**

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

MANIZALES

2022

**Modulación de *feelings*:
estrategias que niños y niñas emplean cuando experimentan
emociones de alegría, ira, miedo y tristeza**

Yuri Bibiana Gómez-Rivera

DIRECTOR

DAVID ARTURO ACOSTA-SILVA, *Ph. D.*

**Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de
Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**

**CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD UNIVERSIDAD
DE MANIZALES-CINDE**

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

MANIZALES

2022

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO PRODUCIDO EN LAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.				
1. Datos de Identificación de la ficha				
Fecha de Elaboración: Septiembre de 2022	Responsable de Elaboración		Tipo de documento	
	Nombre: Yuri Bibiana Gómez Rivera		Tesis de maestría ()	
			Tesis de doctorado (x)	
	Relación con el documento : Autor del documento (x) Sistematizador () Estudiante de doctorado () Estudiante de maestría ()		Informe de investigación ()	
Artículo ()				
Otro: Cual:		Otros ()	Cual: _____	
2. Datos de identificación de la investigación				
Grupo (os) Línea (as) de investigación donde fue desarrollada la investigación	Grupo(s)	Líneas(as)		
	Perspectivas Políticas, Éticas y Morales de la Niñez y la Juventud		Socialización Política y Construcción de Subjetividades	
			Desarrollo Psicosocial	
			Construcción de las Paces	
			Infancias, Juventudes y Ejercicio de la Ciudadanía	
			Políticas Públicas y Programas en Niñez y Juventud	
	Educación y Pedagogía: Imaginarios, Saberes e Intersubjetividades		Educación y Pedagogía	
			Praxis Cognitivo-Emotiva en Contextos Educativos y Sociales	x
			Infancias y Familias en la Cultura	
			Ambientes Educativos	
		Desarrollo Humano		
	Gestión Educativa			
	Jóvenes, Culturas y Poderes	Jóvenes, Culturas y Poderes		
	Otro grupo Cual:			
	Otra línea cual Cual:			
Título	Modulación de feelings: estrategias que niños y niñas emplean cuando experimentan emociones de alegría, ira, miedo y tristeza			
Autor/es/as	Yuri Bibiana Gómez Rivera			
Tutor-a co-tutora	David Arturo Acosta-Silva			
Año de finalización	2022	Año de publicación	2023	

3. Información general de la investigación	
Temas abordados	Estrategias que los niños y niñas emplean en su gestión emocional (aspectos intrapersonal e interpersonal), emociones (alegría, ira, miedo y tristeza), regulación emocional (modulación de <i>feelings</i>).
Palabras clave	Modulación de <i>feelings</i> , regulación emocional, estrategias, emociones, educación emocional.
Preguntas que guían el proceso de la investigación	¿Cuáles son las estrategias de modulación de <i>feelings</i> que emplean los niños y niñas de 5 y 6 años cuando experimentan emociones de alegría, miedo, ira y tristeza?
Fines de la investigación	<ul style="list-style-type: none"> *Analizar, categorizar, caracterizar y evaluar las estrategias de la modulación de <i>feelings</i> en niños y niñas de 5 y 6 años cuando experimentan emociones de alegría, miedo, ira y tristeza. *Identificar las situaciones que generan emociones de alegría, miedo, ira y tristeza a los niños y niñas de 5 y 6 años. *Identificar las expresiones emocionales que los niños y niñas de 5 y 6 años asocian con las emociones de alegría, miedo, ira y tristeza. *Analizar y categorizar las estrategias de modulación de <i>feelings</i> que emplean los niños y niñas de 5 y 6 años cuando experimentan alegría, miedo, ira y tristeza. *Caracterizar las estrategias de modulación <i>feelings</i> que emplean los niños y niñas de 5 y 6 años cuando experimentan alegría, miedo, ira y tristeza. *Identificar la frecuencia de uso de las estrategias de modulación de <i>feelings</i> que emplean los niños y niñas de 5 y 6 años cuando experimentan alegría, miedo, ira y tristeza. *Evaluar las estrategias de modulación <i>feelings</i> que emplean los niños y niñas de 5 y 6 años cuando experimentan alegría, miedo, ira y tristeza.
4. Identificación y <u>definición</u> de categorías	
Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página (máximo 500 palabras por cada categoría)	
<p>Emociones: conjunto de colecciones complejas de respuestas fisicoquímicas y neuronales que generan cambios corporales visibles (al menos en principio) dado que se “manifiestan en el teatro del cuerpo” (voz, expresiones faciales, postura corporal, etc., (Damasio, 2003, p. 28). Dichas respuestas tienen la función de ayudar en la regulación de los procesos vitales, promoviendo la supervivencia y el bienestar (Damasio, 1999). Para este proyecto, exploraremos cuatro emociones primarias: alegría, tristeza, miedo e ira, presumiendo que estas pueden influir en la convivencia escolar (págs 18-19).</p> <p><i>Feelings:</i> cuando se ha producido la respuesta corporal automática, esta se hace consciente para la persona, quien toma conciencia de estar sintiendo una emoción al crear la representación (cognitiva) de lo que está sucediendo en su cuerpo. Y es ese estado al que llamamos, siguiendo a Damasio, la experiencia de tener un <i>feeling</i>. Para esta investigación, esta experiencia de tener un <i>feeling</i> implica además: el ser consciente de las situaciones que generan emociones, las expresiones emocionales relacionadas con su experimentación y de las estrategias que se emplean para sentirse —y ayudar a otros a sentirse— mejor. En este sentido, los <i>feelings</i> son resultado de construir en el cerebro representaciones de los estados corporales que provocan una emoción y traducirlas al lenguaje de la mente, de manera que cuerpo y mente se mezclan en armonía (Damasio, 2003); es decir, son los compañeros de la</p>	

emoción, que surgen luego de haberse activado aquella y ayudan a hacer un análisis consciente de lo que pasa en nuestro cuerpo cuando la experimentamos (págs 19-20)

Modulación de *feelings*: es un proceso que abarca los esfuerzos voluntarios que realizan los individuos para modificar algún elemento de su experiencia emocional, bien sea: a) el contexto previo a la generación de una emoción; b) los *feelings* que son ocasionados por una emoción; o c) las expresiones emocionales (llanto, sonrisa, etc.) y comportamientos desencadenados; ello con el fin de propiciar la búsqueda de la emoción deseada o para tratar de minimizar o maximizar los pensamientos y comportamientos que son generados por ella. Este proceso se logra a través de la aplicación de estrategias que pueden estar dirigidas tanto hacia el mismo individuo como hacia otras personas (pág 27).

Educación emocional: es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. (Bisquerra-Alzina, 2003, p. 27). Se espera que su promoción en el aula y en las familias permita a maestros, estudiantes y padres aprender a conocerse y a responder a las demandas del entorno de una forma adaptativa (págs 30 y 33)

5. Actores (Población, muestra, unidad de análisis, unidad de trabajo, comunidad objetivo) (caracterizar cada una de ellas)

Población: niños y niñas de 5 y 6 años pertenecientes a instituciones educativas del municipio de Chinchiná (Caldas, Colombia).

Muestra: 22 participantes. 11 niños(as) de 5 años y 11 niños(as) de 6 años, matriculados en los grados transición y primero en el sistema educativo colombiano, además de sus representantes legales (padres, madres, abuelas).

Unidad de análisis: voces de los niños y niñas que corresponden a las estrategias de modulación de *feelings* que emplean cuando experimentan emociones de alegría, ira, miedo y tristeza.

6. Identificación y definición de los escenarios y contextos sociales en los que se desarrolla la investigación (máximo 200 palabras)

Aunque la idea de investigación nace en el escenario escolar, debido al confinamiento por covid 19 y dado que los participantes no conocían en entorno físico de la escuela (puesto que la educación se estaba llevando a cabo a través a distancia y mediada por las tecnologías de la información y la comunicación), esta se trasladó al contexto familiar, sin que esto cambiara su rumbo metodológico, epistemológico y teórico.

No obstante, reconocemos que nuestros hallazgos podrían contribuir al fortalecimiento y posterior creación de programas y proyectos de educación emocional, no solo de las familias, sino también de las instituciones educativas, que partan del reconocimiento de estrategias que emplean los niños y niñas en su gestión emocional.

7. Identificación y definición de supuestos epistemológicos que respaldan la investigación Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página (máximo 500 palabras)

Nuestro proyecto se sitúa en una perspectiva epistemológica basada en el pragmatismo, puesto que centramos nuestra atención en el problema de investigación y, a partir de este, establecimos un diseño metodológico particular que permitiera enfrentarlo de la mejor manera posible. Así pues, no partimos de un diseño metodológico previamente establecido y estructurado, en tanto el pragmatismo abre la puerta a métodos plurales, técnicas y procedimientos que mejor se adapten a las necesidades y propósitos de investigación (Creswell, 2014; Creswell &

Poth, 2018). Nuestro diseño fue de corte cualitativo y debido a la perspectiva pragmática asumida, se creó una estrategia basada en un instrumento para el análisis de la modulación de *feelings*; de manera que la estrategia diseñada, se convierte a su vez en diseño metodológico (págs 51 y 53).

8. Identificación y definición del enfoque teórico (máximo 500 palabras)

Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página, señalar principales autores consultados

Vacios teóricos de la regulación emocional: Las revisiones de literatura permitieron develar la utilización de las palabras «control» y «regulación» como si fueran sinónimos; y, así mismo, muchas veces se las ha empleado para referirse únicamente a la inhibición o supresión de emociones desagradables, reduciendo la regulación emocional únicamente a la gestión de emociones que generan malestar y al control emocional. Desde la postura de Damasio (1999) reconocemos que el sujeto no puede controlar el desencadenamiento de la reacción emocional; es decir, biológicamente no es posible dejar de experimentar una emoción o suprimirla cuando está ya se ha activado. Lo que el individuo sí puede hacer es tratar de modificar, bien sea el contexto previo a la aparición de una emoción, los *feelings* que surgen con la emoción o minimizar o maximizar las expresiones emocionales correspondientes (págs 25 y 26).

Modelos de regulación emocional: Para esta investigación, nos fundamentamos en algunos elementos de la regulación emocional intrapersonal (James Gross) y de la regulación interpersonal (Niven y colaboradores). La primera tiene que ver con una mirada individual orientada hacia el bienestar del sujeto regulador (intrapersonal), en tanto que es él mismo quien se esfuerza por desarrollar procesos regulatorios que le permitan a mantener, disminuir o aumentar sus emociones; la segunda mirada enfatiza en el bienestar social, donde interviene otra persona que influye en sus esfuerzos de regulación emocional (interpersonal), brindando su ayuda (pág 23).

Modelo intrapersonal de Gross: define a la regulación emocional como los procesos por los cuales los individuos influyen sobre las emociones que sienten, cuándo las tienen y cómo es su experiencia y expresión (Gross, 1998a). De acuerdo con el autor, dichos procesos pueden ser conscientes (con esfuerzo y control) o inconscientes (sin esfuerzo y automáticos), los cuales permiten mantener, aumentar o disminuir emociones que se deseen o no y están orientados principalmente a la regulación individual (pág 23).

Modelo interpersonal de Niven y colaboradores: Según Niven (2017), la regulación emocional interpersonal busca influir en los sentimientos de otras personas; esta responde a cuatro características: 1) es un proceso dirigido a objetivos, en el que la persona es motivada por alguna razón; 2) sus objetivos son afectivos al pretender influir en los sentimientos de otra persona; 3) es un proceso deliberado, lo que significa que es intencional, controlado y consciente, el cual puede llegar a consumir muchos recursos personales; y 4) tiene un objetivo social, es decir, pertenece a otra persona que no es el regulador y puede tener consecuencias para las relaciones sociales (págs 24 y 25).

9. Identificación y definición del diseño metodológico (máximo 500 palabras)

Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página

Diseño y estrategia metodológica: asumimos un diseño de corte cualitativo. Así, teniendo en cuenta nuestra perspectiva pragmática, centrada en nuestra pregunta y problema de investigación, creamos una estrategia basada en una prueba de análisis de la modulación de *feelings* que permitiera cumplir con nuestros objetivos. De esta manera, la estrategia creada se transforma a su vez en el diseño metodológico, el cual se desarrolló en tres momentos:

introducción, aplicación y evocación (a las que se les suma el proceso de pilotaje previo y una entrevista realizada a las madres, padres o cuidadores de los niños participantes (pág 52).

Métodos de síntesis, tratamiento y análisis de la información: nos fundamentamos en el modelo de análisis cualitativo de Miles et al. (2014), estructurado en tres momentos: 1) condensación de datos; 2) visualización de datos; y 3) extracción y verificación de conclusiones al que se suma el procesamiento y preparación de datos. Estos procesos se llevaron a cabo de manera iterativa, puesto que, en relación a Rodríguez-Sabiote *et al.* (2005), gracias a este proceso circular se pueden descubrir categorías solapadas o que no cumplen con aspectos relevantes para la pregunta de investigación, situación que lleva a empezar nuevos ciclos de revisión hasta conseguir un análisis más fiable (págs 66 y 67). A continuación se detallan brevemente estos momentos:

Condensación de datos: se llevó a cabo un proceso de codificación, en tres momentos: 1) *primer ciclo de codificación*, originada en la exploración de la pregunta de investigación, del problema y del marco teórico (Miles *et al.*, 2014); 2) *segundo ciclo de codificación*, se crearon patrones más específicos, desde los cuales se desprendían cada uno de sus componentes y que condujo a nuevas revisiones de las codificaciones anteriores. Estos patrones detectados se agruparon en un número menor de categorías; lo cual permitió tener condensadas menos unidades analíticas; 3) *memos analíticos*, con los datos obtenidos, se realizó una síntesis analítica de cada uno de los patrones, los cuales fueron redactados en forma de memo analítico para que dieran significado a los códigos (págs 70 y 71).

Visualización de datos: empleamos estrategias cuantitativas y cualitativas que contribuyeron a darle solidez al análisis. Igual que en todos los procesos anteriores, también se desarrollaron de manera cíclica y algunas en paralelo. En cuanto a la *visualización cuantitativa*, se realizaron metamatrices y gráficos estadísticos descriptivos, que permitieron establecer relaciones entre las categorías y dieron mayor profusión a los datos. Para la *visualización cualitativa*, se diseñaron viñetas, redes semánticas y análisis de resúmenes de contenido, las cuales facilitaron la comparación, descripción y análisis de las visualizaciones cuantitativas (págs 72 y 73).

Extracción y verificación de conclusiones: este momento no se llevó a cabo como parte final del proceso; se desarrolló simultáneamente desde el inicio de la recolección de datos. Esta decisión favoreció la extracción de conclusiones desde el inicio, aunque no podríamos decir que estas primeras conclusiones se mantuvieron hasta el final, de hecho fueron muy vagas e imprecisas, pero sí fueron el punto de partida para las posteriores argumentaciones (pág 74).

10. Identificación y definición de los principales hallazgos (empíricos y teóricos)

Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página (máximo 800 palabras)

El análisis de nuestros hallazgos nos autoriza para afirmar que los niños y niñas emplean múltiples y diversas estrategias para gestionar sus *feelings*, potenciando así su propio bienestar y el de otros. Contrario a lo que muestra la literatura con respecto a la validación de modelos previos, nuestra investigación presenta un panorama mucho más completo frente a las estrategias espontáneas (intrapersonales e interpersonales) que están empleando los niños y las niñas de nuestro contexto local. Así las cosas, categorizamos seis grupos de estrategias intrapersonales: *de empoderamiento y autonomía, de búsqueda de apoyo e interacción, de búsqueda de gratificaciones, de huida/lucha, orientación cognitiva, y para el descanso y la tranquilidad*. De la misma manera, nuestros participantes presentan una serie de destrezas sociales que les motivan a ayudar a otros en este proceso de modulación de *feelings*, mientras fortalecen sus relaciones y vínculos afectivos con los demás. En este sentido, categorizamos cuatro grupos de estrategias interpersonales: *de apoyo emocional a otros, de motivación a otros, de brindar gratificaciones a otros y de orientación cognitiva a otros* (págs 128 y 129).

Así mismo, nuestro análisis de las estrategias intrapersonales e interpersonales nos permitió clasificarlas de acuerdo a una serie de cualidades comunes: según su grado de deliberación (*automáticas/reflexivas*), forma de implementación (*conductuales/cognitivas*), grado de autogestión (*dependientes/autónomas*), influencia social o cultural. Consideramos, en relación a Ato-Lozano *et al.* (2004), que las estrategias que emplean los niños y las niñas ocurren de acuerdo a su momento evolutivo, las cuales van progresando hacia métodos cada vez más flexibles y autónomos que favorecen la adaptación de los menores a las situaciones de su contexto. Lo anterior evidencia la necesidad de una educación emocional efectiva desde las familias y la escuela, que fortalezcan el uso de estrategias para la gestión de sus emociones y, por ende, el desarrollo emocional de los niños y las niñas (149, 150 y 154).

Con respecto a la valoración que realizamos, estimamos que las estrategias verbalizadas por los niños(as) son *adaptativas*, es decir, están orientadas al bienestar, ya sea individual o social. Igualmente, consideramos que las estrategias son *adecuadas al contexto*, surgen de sus familias, pares o contexto social y los niños(as) se adaptan a las demandas de su entorno y a las emociones que surgen de ellas para aplicar las estrategias más convenientes, de acuerdo a las valoraciones cognitivas que realizan. Evaluamos, además, que estas estrategias son *efectivas*, los niños(as) logran alcanzar la meta emocional a través de la aplicación del método elegido y, de esta manera, deliberan sobre su impacto y sobre qué hacer para estar mejor. Así mismo, suponemos que las estrategias aquí categorizadas son *conscientes*, puesto que los niños(as) llevan a cabo un proceso de toma de decisiones con conocimiento, tanto de la emoción que se está experimentando, de su despliegue emocional, como de la estrategia que emplean en su gestión (págs 154, 155 y 156).

Así, creemos que los hallazgos logrados en esta investigación nos permiten corroborar los planteamientos teóricos, a partir de los cuales sugerimos cinco características que se validan en el campo de la gestión emocional en la infancia en nuestro contexto colombiano (principalmente en la región del eje cafetero). Esta afirmación nos lleva a plantear algunos argumentos que consolidan nuestra propuesta como un modelo prometedor, desde el que creemos que se tiene mayores ventajas teóricas al hablar de *modulación de feelings* en lugar de regulación emocional. En primer lugar, el concepto modulación permite evitar la confusión entre regulación y control al brindar la posibilidad de reconocer que no solo se controlan las respuestas emocionales negativas, sino que busca dar fortaleza a las emociones que generen bienestar emocional. Por otra parte, con el término *feelings* intentamos reconocer que las emociones, al ser un componente inherente a la condición humana, no se pueden regular ni controlar. Por el contrario, se pueden gestionar las respuestas emocionales y los *feelings* que surgen después de experimentar una emoción, hasta podemos hacer modificaciones en los eventos que ocasionan emociones (págs 169 y 170).

Así mismo, logramos identificar que nuestros participantes presentan la habilidad de conciencia emocional, puesto que saben cómo nombrar las emociones (de alegría, ira, miedo y tristeza) que experimentan, identifican qué situaciones las generan (atención emocional), reconocen emociones en otras personas (toma de perspectiva emocional) y emplean lenguaje verbal y corporal para comunicar cómo expresan estas emociones (expresión emocional). Aunque esta última, en ocasiones se ve afectada por normas de expresión cultural de acuerdo al contexto social donde se desenvuelven los niños y las niñas (págs 171 y 172)

Por último, observamos que los adultos emplean estrategias para ayudar a los niños(as), aunque con poco conocimiento sobre cómo apoyarlos y sobre las estrategias de modulación de *feelings* que los niños(as) utilizan por sí mismos cuando no buscan su apoyo. Lo que implica una limitada comunicación entre los niños(as) y los adultos frente a las emociones que los primeros están experimentando, principalmente cuando la emoción es la ira. No

obstante, valoramos también la importancia del vínculo parental como estrategia de educación emocional que están empleando las familias (pág128).

**11. Observaciones hechas por los autores de la ficha
(Esta casilla es fundamental para la configuración de las conclusiones del proceso de sistematización)**

La ficha es una excelente posibilidad para que otros lectores puedan conocer de manera breve y sintética los principales elementos de la investigación reportada y, de esta manera, descubrir si les interesa profundizar en la lectura del documento completo.

Considero importante, una casilla para las conclusiones/recomendaciones/limitaciones, dado que en los hallazgos (800 palabras) no se alcanza a enunciar estos aspectos.

12. Bibliografía citada en la investigación

- Bisquerra-Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra-Alzina, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82
<https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Butler, E. A., Lee, T. L., & Gross, J. J. (2007). Emotion regulation and culture: Are the social consequences of emotion suppression culture-specific? *Emotion*, 7(1), 30-48. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.1.30>
- Castañeda-López, E., & Peñacoba-Puente, C. (2017). Regulación emocional en la infancia: relación con la personalidad, la calidad de vida y la regulación emocional paterna. *Cuadernos de neuropsicología*, 11(5), 113-134. <https://doi.org/10.7714/CNPS/11.3.207>
- Cepa-Serrano, A., Heras-Sevilla, D. & Lara- Ortega, F. (2016). Desarrollo emocional: evaluación de las competencias emocionales en la infancia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. *Revista INFAD de Psicología*, 1(1), 75. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.212>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4ª ed.). Sage.
- Creswell, J.W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4ª ed.). Sage.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. Penguin.
- Damasio, A. (1999). *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. Harcourt Brace.
- Damasio, A. (2003). *Looking for Spinoza: Joy, sorrow, and the feeling brain*. Harcourt Brace.
- Damasio, A. R. (2005). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain* (Reprint ed.). Penguin Books.
- Eisenberg, N. (2003). Prosocial behavior, empathy, and sympathy. En M. H. Bornstein, L. Davidson, C. L. M. Keyes, & K. A. Moore (Eds), *Crosscurrents in contemporary psychology. Wellbeing: Positive development across the life course* (p. 253-265). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Eisenberg, N., Champion, C., & Ma, Y. (2004). Emotion-related regulation: An emerging construct. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(3), 236-259. <https://doi.org/10.1353/mpq.2004.0016>
- Ekman, P., & Oster, H. (1979). Facial expressions of emotion. *Annual review of psychology*, 30(1), 527-554.
- Ekman, P., Friesen, W. V., O'Sullivan, M., Chan, A., Diacoyanni-Tarlatzis, I., Heider, K., Krause, R., LeCompte, W. A., Pitcairn, T., Ricci-Bitti, P. E., Scherer, K., Tomita, M., & Tzavaras, A. (1987). Universals and cultural differences in the judgments of facial expressions of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(4), 712-717. <https://doi.org/10.1037/00223514.53.4.712>
- Fox, N. & Calkins, S. (2003, Mar). The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and Emotion*, 27, 7-26. <https://doi.org/10.1023/A:1023622324898>
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and individual differences*, (30), 1311-1327. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00113-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00113-6)
- Grolnick, W. S., McMenamy, J. M., & Kurowski, C. O. (2006). Emotional self-regulation in infancy and toddlerhood. En L. Balter & C. S. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (2^a ed., pp. 3-25). Psychology Press.
- Gross, J. J. (1998a). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J. (1998b). Sharpening the Focus: Emotion regulation, arousal, and social competence. *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 9(4), 287-290. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_8
- Gross, J. J. (2001). Emotion regulation. En M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. Feldman (Eds.), *Handbook of emotions* (3^a ed.). Guilford Press.
- Gross, J. J. (2013). Emotion regulation: Taking stock and moving forward. *Emotion*, 13(3), 359-365. <https://doi.org/10.1037/a0032135>
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: conceptual and empirical foundations. En J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2^a ed.) (pp 3-15). Guilford Press. <https://doi.org/10.24320/redic.2018.20.1.1523>
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). Guilford Press.
- Heras-Sevilla, D. (2016). Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 1(1), 67-74. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.217>
- Li, D., Li, D., Wu, N., & Wang, Z. (2019). Intergenerational transmission of emotion regulation through parents' reactions to children's negative emotions: Tests of unique, actor, partner, and mediating effects. *Children and Youth Services Review*, 101, 113-122. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.03.038>

- Lincoln, C. R., Russell, B. S., Donohue, E. B., & Racine, L. E. (2017). Mother-child interactions and preschoolers' emotion regulation outcomes: Nurturing autonomous emotion regulation. *Journal of Child and Family Studies*, 26(2), 559-573. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0561-z>
- López-Pérez, B., Gummerum, M., Wilson, E., & Dellaria, G. (2016). Studying children's intrapersonal emotion regulation strategies from the process model of emotion regulation. *The Journal of Genetic Psychology*, 178(2), 73-88. <https://doi.org/10.1080/00221325.2016.1230085>
- López-Pérez, B., Wilson, E. L., Dellaria, G., & Gummerum, M. (2016). Developmental differences in children's interpersonal emotion regulation. *Motivation and Emotion*, 40(5), 767-780. <https://doi.org/10.1007/s11031-016-9569-3>
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3^a ed). Sage.
- Niven, K. (2015). Why do people engage in interpersonal emotion regulation at work? *Organizational Psychology Review*, 6(4), 305-323. <https://doi.org/10.1177/2041386615612544>
- Niven, K. (2017). The four key characteristics of interpersonal emotion regulation. *Current Opinion in Psychology*, 17, 89-93. <https://doi.org/10.1016/j.copsy.2017.06.015>
- Niven, K., Totterdell, P., & Holman, D. (2009). A conceptual classification of controlled interpersonal affect regulation strategies. *Emotion*, 9(4), 498-509. <https://doi.org/10.1037/a0015962>
- Niven, K., Totterdell, P., Holman, D., & Headley, T. (2012). Does regulating others' feelings influence people's own affective well-being? *The Journal of Social Psychology*, 152(2), 246-260. <https://doi.org/10.1080/00224545.2011.599823>
- Niven, K., Totterdell, P., Stride, C., & Holman, D. (2011). Emotion regulation of others and self (EROS): The development and validation of a new individual difference measure. *Current Psychology*, 30, 53-73. <https://doi.org/10.1007/s12144-011-9099-9>
- Niven, K., Troth, A. C., & Holman, D. (2019). Do the effects of interpersonal emotion regulation depend on people's underlying motives? *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. <https://doi.org/10.1111/joop.12257>
- Quiñones-Camacho, L. E., & Davis, E. L. (2018). Discrete emotion regulation strategy repertoires and parasympathetic. *Developmental Psychology*, 54(4), 718-730. <https://doi.org/10.1037/dev0000464>
- Quiñones-Camacho, L. E., & Davis, E. L. (2019). Emotion regulation strategy knowledge moderates the link between cumulative stress and anxiety symptoms in childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 43(4), 369-374. <https://doi.org/10.1177/0165025419833821>

A mi madre en el cielo.

A esa estrella que ilumina mi camino.

AGRADECIMIENTOS

Durante mi vida he procurado seguir un principio que ha marcado parte de mi enseñanza y, por lo tanto, mis acciones: “has las cosas con amor o no las hagas”. En este sentido, el trabajo que en este momento presento está impregnado por esta premisa, donde cristalizó el amor y el empeño que, durante estos años de aprendizajes, hoy presento como mi trabajo de grado.

En este hay un conjunto de esfuerzos sociales, cognitivos, físicos y, sobre todo, emocionales que hoy exalto con todo el respeto, amor y admiración por esas personas que se vieron involucradas con su guía, paciencia y dedicación para que se reflejara en lo que hoy presentamos.

Siempre quedaré corta para expresar el inmenso agradecimiento y reconocimiento a mi director de tesis, quien puso a mi disposición y sin ningún reparo toda su paciencia, conocimientos y apoyo emocional para la realización de esta investigación. Gracias profesor David por llevarme de la mano en mi camino investigativo; siempre me sentí como aquella niña llevada por su maestro en el proceso de leer y escribir. Gracias infinitas por sus enseñanzas e incondicionalidad.

Agradezco también a los docentes, compañeros y egresados de la línea *Praxis cognitivo-emotiva en contexto educativos y sociales* quienes, con sus opiniones, apreciaciones y, en muchas ocasiones, palabras de aliento contribuyeron constantemente a darle fuerza y valor a este trabajo. Mi agradecimiento especial a los maestros de línea: Dr. Carlos Eduardo Vasco, Dra. Francia Restrepo y Dr. Oscar Eugenio Tamayo; es un orgullo el haber compartido estos espacios de aprendizaje con ustedes y poder contar con sus saberes y experiencias.

Al programa de doctorado y a todo su equipo orientado por la Dra. Sara Victoria Alvarado, muchas gracias por todo lo que he recibido, tanto como estudiante como por mi labor de monitora de línea. También espero haber aportado algo en el proceso. Gracias a los docentes del programa y a mis compañeros de la cohorte 17 por sus valiosas enseñanzas, siempre construidas en un ambiente de dialogo enriquecedor. Agradezco especialmente a mi amiga Daniela León, quien fue alguien fundamental en este proceso.

A los 22 niños y niñas participantes de esta investigación y a sus familias. Gracias por creer, por su tiempo y por confiar. Espero que la vida se encargue de recompensar inmensamente todo lo que representaron para este trabajo.

A las personas que el universo cruzó en mi vida académica: Dra. Aitziber Pascual Jimeno, Dra. Susana Conejero, Dr. Yon Berastegui Martínez, doctoranda Jara Mendia y al grupo de investigación *Cultura, Cognición y Emoción* de la Universidad del País Vasco; gracias por su calidad humana, acogida, orientación e intercambio cultural.

A mi hermana, sobrinos y familia (la que la vida me puso en el camino) quienes fueron y son apoyo incondicional expresado a través de su comprensión, motivación y apoyo constante; gracias por llenarme de valor y energía para continuar.

A mi compañero de vida, Christian Arenas Betancurth, quien en el anonimato ha vivido de cerca todas mis ausencias, angustias y, en ocasiones, frustraciones. Quien me ha enseñado a mirar hacia atrás y valorar el camino recorrido y a seguir luchando por mis objetivos. Quien celebra mis triunfos y sufre mis tristezas, quien me ayuda a levantar en momentos de desaliento... A él gracias por su infinito apoyo.

A mis constantes ganas de aprender y fuerza de voluntad.

¡GRACIAS!

*"Las palabras nunca alcanzan
cuando lo que hay que decir,
desborda el alma."*

Julio Cortázar

CONTENIDO

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN	22
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN	22
OBJETIVOS	25
<i>Objetivo general</i>	25
<i>Objetivos específicos</i>	26
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DEL ARTE	27
LAS EMOCIONES Y SUS <i>FEELINGS</i> RELACIONADOS	28
LA REGULACIÓN EMOCIONAL.....	30
<i>Regulación emocional y afrontamiento</i>	31
MODELOS DE REGULACIÓN EMOCIONAL	32
<i>Modelo de modulación de feelings</i>	34
PERSPECTIVA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL.....	38
<i>Modulación de feelings en educación</i>	40
ESTADO DEL ARTE EN REGULACIÓN EMOCIONAL.....	41
<i>Estrategias de regulación emocional en la infancia</i>	41
<i>Posibles factores individuales y sociales que influyen en el desarrollo de la regulación emocional en la infancia</i> ..	48
CAPÍTULO 3. MÉTODO	56
HORIZONTE DE COMPRENSIÓN Y PRESENTACIÓN GENERAL DE LA ESTRATEGIA.....	56
DISEÑO	59
<i>Fase 0: prueba piloto</i>	60
<i>Fase I: introducción</i>	62
<i>Fase II: aplicación</i>	62
<i>Fase III: evocación</i>	63

FUENTES DE DATOS Y PARTICIPANTES.....	64
<i>Procedimiento de muestreo</i>	64
<i>Levantamiento y tamaño de la muestra</i>	65
<i>Características de los participantes</i>	66
<i>Descripción de los grupos</i>	68
ESTRATEGIA METODOLÓGICA Y RECOLECCIÓN DE DATOS	68
<i>Tarea 1: animar al personaje</i>	69
<i>Tarea 2: ¿Qué estará sintiendo...?</i>	69
<i>Tarea 3: jugando Jenga</i>	70
<i>Entrevista final (evocación)</i>	71
<i>Entrevista a los adultos</i>	71
MÉTODOS DE SÍNTESIS, TRATAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	72
<i>Transcripción y segmentación</i>	73
<i>Memos y bitácoras</i>	74
<i>Condensación de datos</i>	75
<i>Visualización de datos</i>	77
<i>Extracción y verificación de conclusiones</i>	79
INTEGRIDAD METODOLÓGICA	80
<i>Fidelidad y utilidad</i>	80
CAPÍTULO 4. HALLAZGOS.....	82
SITUACIONES RELACIONADAS CON LAS EMOCIONES EN LOS NIÑOS Y NIÑAS.....	83
<i>Situaciones de alegría</i>	83
<i>Situaciones de ira y tristeza</i>	88
<i>Situaciones de miedo</i>	92
EXPRESIONES EMOCIONALES QUE LOS NIÑOS Y NIÑAS ASOCIAN A LAS EMOCIONES	93
<i>Reacciones fisiológicas</i>	94
<i>Interpretaciones corporales</i>	97
<i>Expresiones faciales</i>	97
<i>Comportamientos</i>	98
ESTRATEGIAS DE MODULACIÓN DE FEELINGS QUE INFORMAN LOS NIÑOS.....	99
<i>Estrategias intrapersonales de modulación de feelings</i>	99
<i>Relaciones entre estrategias intrapersonales y emociones</i>	110
<i>Estrategias interpersonales de modulación de feelings</i>	111
<i>Relación entre estrategias intrapersonales e interpersonales</i>	120
PRÁCTICAS DE CRIANZA EN EDUCACIÓN EMOCIONAL ORIENTADA DESDE LAS FAMILIAS	121
<i>Prácticas de educación emocional</i>	124
<i>Enseñar una estrategia</i>	126
HALLAZGOS ATÍPICOS	128
<i>Situaciones que generan emociones reportadas por el participante PR04</i>	128
<i>Tareas interpersonales del participante PR04</i>	129
CONCLUSIÓN DE LOS HALLAZGOS.....	130

CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN.....	132
INTRODUCCIÓN.....	132
ESTRATEGIAS DE MODULACIÓN DE <i>FEELINGS</i>	133
<i>Estrategias para el fortalecimiento de habilidades</i>	135
<i>Estrategias de apoyo emocional</i>	141
<i>Estrategias de gratificaciones</i>	145
<i>Estrategias de orientación cognitiva</i>	148
<i>Estrategias de huida/lucha (intrapersonales)</i>	154
<i>Estrategias para el descanso y la tranquilidad (intrapersonales)</i>	156
CARACTERIZACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE MODULACIÓN DE <i>FEELINGS</i> QUE EMPLEAN LOS NIÑOS(AS).....	157
EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE MODULACIÓN DE <i>FEELINGS</i>	162
MODELO DE MODULACIÓN DE <i>FEELINGS</i>	164
<i>Modulación de feelings como proceso voluntario que fortalece la toma de decisiones</i>	164
<i>Modulación de feelings como proceso bidireccional</i>	166
<i>Modulación de feelings antes o después de activarse una emoción</i>	169
<i>Facetas de la modulación de feelings</i>	172
<i>Modulación de feelings como proceso orientado hacia el bienestar</i>	175
UN PASO MÁS ALLÁ: DE REGULACIÓN EMOCIONAL A MODULACIÓN DE <i>FEELINGS</i>	176
EXISTENCIA DE LA HABILIDAD DE CONCIENCIA EMOCIONAL INFANTIL.....	178
<i>Atención y toma de perspectiva emocional</i>	179
<i>Expresión emocional</i>	180
PRÁCTICAS DE CRIANZA Y SU INFLUENCIA EN LA MODULACIÓN DE <i>FEELINGS</i>	183
<i>Percepciones de los adultos con respecto a la emocionalidad de los niños</i>	183
<i>Prácticas de educación emocional parental</i>	186
CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES.....	188
IMPLICACIONES EDUCATIVAS PARA LA MODULACIÓN DE <i>FEELINGS</i>	191
LIMITACIONES.....	194
ORIENTACIONES FUTURAS.....	196
REFERENCIAS.....	199
MATERIAL SUPLEMENTARIO (DISPONIBLE EN OSF).....	222

LISTA DE TABLAS

Tabla 2. 1. Estrategias del modelo de Garnefski estudiadas por las investigaciones.....	45
Tabla 2. 2. Estrategias del modelo de Gross estudiadas por las investigaciones	46
Tabla 2. 3. Practicas parentales y docentes que influyen en la regulación emocional	48
Tabla 2. 4. Artículos que reportan resultados relacionados con la edad o el género	53
Tabla 3. 1. Protocolo de observación de posibles expresiones emocionales	63
Tabla 3. 2. Sistema de notación empleado en las transcripciones	74
Tabla 4. 1. Situaciones verbalizadas por los niños y niñas relacionadas a las emociones	84
Tabla 4. 2. Comparación de códigos de patrón asociados a situaciones de alegría.....	86
Tabla 4. 3. Comparación de situaciones asociadas con la ira y la tristeza	91
Tabla 4. 4. Comparación de situaciones asociadas con el miedo en los niños(as)	93
Tabla 4. 5. Comparación entre las expresiones de cada emoción.....	94
Tabla 4. 6. Interpretaciones corporales comunicadas por los niños(as).....	97
Tabla 4. 7. Comparación de frecuencia y porcentajes de grupos de estrategias intra	99
Tabla 4. 8. Relación entre estrategias intrapersonales y emociones.....	110
Tabla 4. 9. Grupos de estrategias interpersonales empleados por los niños(as).....	112
Tabla 4. 10. Relaciones entre las estrategias parentales y las estrategias infantiles.....	127
Tabla 5. 1. Comparación de estrategias (tipo de activación)	169
Tabla 5. 2. Comparación de modelos de estrategias	173

LISTA DE FIGURAS

Figura 2. 1. Diferencias entre emociones y <i>feelings</i>	30
Figura 2. 2. Modelo modal de regulación emocional de Gross	33
Figura 2. 3. Características de la modulación de <i>feelings</i>	36
Figura 2. 4. Competencias emocionales de educación emocional (Bisquerra)	39
Figura 2. 5. Modelos de estrategias de regulación emocional	42
Figura 2. 6. Estrategias de regulación emocional (Rao & Gibson).....	43
Figura 2. 7. Estrategias de regulación emocional (Quiñones-camacho & Davis)	44
Figura 3. 1. Estrategia metodológica para el análisis de la modulación de <i>feelings</i>	58
Figura 3. 2. Momentos de la investigación	59
Figura 3. 3. Proceso general de análisis de los datos	72
Figura 3. 4. Escala de colores: cantidad de frecuencias de aparición de los códigos	77
Figura 4. 1. Comparación de situaciones relacionadas con ira y tristeza.....	88
Figura 4. 2. Comparación de ocultamiento de expresiones emocionales	95
Figura 4. 3. Frecuencia de uso de estrategias de empoderamiento y autonomía.....	102
Figura 4. 4. Proceso para emplear las estrategias de búsqueda de apoyo.....	103
Figura 4. 5. Frecuencia de uso de estrategias de búsqueda de apoyo e interacción	104
Figura 4. 6. Frecuencia de uso de estrategias de búsqueda de gratificaciones	105
Figura 4. 7. Frecuencia de uso de estrategias de huida/lucha.....	107
Figura 4. 8. Frecuencia de uso de estrategias para el descanso y la tranquilidad	108
Figura 4. 9. Estrategias intrapersonales más empleadas por los niños(as)	109
Figura 4. 10. Frecuencia de uso de estrategias de apoyo emocional hacia otros	114
Figura 4. 11. Frecuencia de uso de estrategias de motivación a otros	115
Figura 4. 12. Frecuencia de uso de estrategias de brindar gratificaciones a otros.....	117
Figura 4. 13. Frecuencia de uso de estrategias de orientación cognitiva hacia otros.....	119
Figura 4. 14. Estrategias de modulación de <i>feelings</i> que coinciden (intra- inter).....	120
Figura 4. 15. Estrategias de educación emocional practicadas por los adultos.....	125
Figura 5. 1. Relación entre estrategias de modulación de <i>feelings</i> intra e inter	134
Figura 5. 2. Características de las estrategias de modulación de <i>feelings</i>	157
Figura 5. 3. Valoración de las estrategias de modulación de <i>feelings</i>	162
Figura 5. 4. Proceso gradual de uso de estrategias de modulación de <i>feelings</i>	166

RESUMEN

En Colombia, al igual que en otros países latinoamericanos, existen una serie de problemáticas relacionadas con la convivencia escolar, las cuales inciden en diferentes esferas de la vida de los niños y las niñas, como lo es su desarrollo emocional. Partiendo del postulado de que “la familia ha sido la primera institución formadora de valores y saberes” (Bolaños & Stuart-Rivero, 2019, p. 141), se supone que, al llegar a la escuela, los niños y niñas deberían contar con algunos cimientos en *educación emocional*, producto de la socialización primaria que se realiza en la familia, y que esta debería fortalecerse al interior de las instituciones educativas como forma de promoción de ambientes no violentos. Sin embargo, las familias, la escuela y los demás escenarios de socialización favorecen pocos espacios para la promoción de la educación emocional. Problema que podría ser producto del desconocimiento de maestros y padres de familia en este aspecto y que repercute en la convivencia. Adicionalmente, se identifican ambigüedades en la teoría de la regulación emocional que, al solucionarse, podrían contribuir al mejoramiento de los procesos de la educación emocional en la infancia.

Por esta razón, se propone un modelo de regulación emocional denominado *modulación de feelings*¹, desde el cual se reconoce que una persona no puede controlar una emoción, pero sí modificar su contexto, las respuestas emocionales y los *feelings* que surgen producto de dicha emoción. Para lograrlo,

¹ Proponemos la expresión «modulación de *feelings*» como modelo de regulación emocional. Abarca los esfuerzos voluntarios que realizan los individuos para modificar algo en de su experiencia emocional. Véase la sección 2.2.1 (Las emociones y sus *feelings* relacionados) y la nota 5 para la explicación de nuestro empleo de dicha expresión.

se pretende identificar, categorizar y evaluar las estrategias de modulación de *feelings* que los niños y niñas de 5 y 6 años emplean cuando experimentan emociones asociadas a la convivencia (alegría, tristeza, miedo, ira). Así, se diseñó una estrategia para el análisis de la modulación de *feelings* que exploró estrategias intrapersonales e interpersonales que emplean los niños y niñas en su gestión emocional. Lo anterior es complementado con el análisis de la percepción que tienen los padres, madres o abuelas sobre la emocionalidad de sus hijos(as) y las prácticas de crianza asociadas a la educación emocional desde las familias.

Los resultados evidencian una serie de diez grupos de estrategias (seis intrapersonales y cuatro interpersonales) que los niños y niñas participantes de esta investigación manifiestan emplear en sus propios procesos de gestión emocional y como forma de apoyo emocional a otros. Así las cosas, estas fueron valoradas de acuerdo con su grado de deliberación (automáticas/reflexivas), su forma de implementación (conductuales/cognitivas) y según su grado de autogestión (autónomas/dependientes); observando que en su mayoría están orientadas hacia el cumplimiento de una meta emocional e influenciadas por el contexto sociocultural. De igual manera, las verbalizaciones de los niños y niñas permitieron corroborar las características de la propuesta teórica de modulación de *feelings*, que aún se encuentra en una etapa exploratoria.

Se espera que los resultados de este proyecto permitan a otros estudios diseñar estrategias educativas y pedagógicas sobre modulación de *feelings*, que puedan servir a las familias y a las instituciones educativas para el fortalecimiento de la educación emocional, promoviendo, de esta manera, ambientes de paz y de respeto; además, que estos resultados permitan colaborar con el avance teórico en la comprensión de la regulación emocional.

Palabras clave: modulación de *feelings*, regulación emocional, estrategias, emociones, educación emocional.

DOI: <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/TCSMB>

1 |

INTRODUCCIÓN

Planteamiento del problema y justificación

Uno de los grandes desafíos que enfrenta la escuela actual es generar espacios para que los niños y niñas aprendan a *convivir* juntos en un ambiente de respeto hacia los demás. Al no lograrlo de manera consistente, se han generado otra serie de dificultades derivadas, como la deserción escolar, la disminución del rendimiento académico, la desmotivación, la ansiedad, entre otras (Comisión económica para América Latina y el Caribe [Cepal] & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef] (2017); Salas-Viloria & Combita-Niño, 2017; Organización de las Naciones Unidas, para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] & Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación [Llece], 2010; Unicef, 2017). Estas inciden en diferentes esferas de la vida de los niños y las niñas, convirtiéndose en un impedimento para el mejoramiento de la calidad educativa y el desarrollo de sus aprendizajes (Abramovay, 2005; Díaz-Aguado, 2007; Pacheco-Salazar, 2018), provocando una serie de tensiones que influyen en sus vidas personales y sociales; incluso, en ocasiones se puede llegar a lesionar la integridad de alguna persona de la comunidad escolar (Del Rey & Ortega, 2007). Entender este fenómeno implica reconocer que la escuela es un espacio en el cual se reflejan situaciones de la cotidianidad social (Monclús, 2005; Ayala-Carrillo, 2015), donde se presentan acontecimientos que impactan el comportamiento de los niños y las niñas de acuerdo a su situación contextual.

En línea con Gómez-Ortiz *et al.* (2017), la convivencia escolar puede estar influenciada por una multiplicidad de factores, ya sean sociales o individuales, los cuales permiten a las personas gestionar sus relaciones interpersonales, siendo estas últimas “los hilos que tejen la convivencia” (p. 29). Entre los factores individuales se encuentra la *regulación emocional*,² la cual podría poseer un significativo influjo en las dificultades mencionadas. Esta conjetura surge de la observación de situaciones escolares en las que los niños y niñas responden física y verbalmente de forma agresiva ante situaciones conflictivas que desencadenan emociones, sin realizar ningún proceso consciente de reflexión y toma de decisiones.

De forma paralela, en el desarrollo de la regulación emocional también se identifica la influencia de factores sociales como son la familia, la escuela y los demás escenarios donde socializan los niños y las niñas. Es durante la infancia que los niños y las niñas se encuentran en proceso de aprender a expresar sus emociones y a responder ante ellas de acuerdo con la socialización emocional que se haga en la familia, la interacción con sus pares y el proceso formativo en la escuela; aprendizaje que será primordial para el bienestar y la calidad de vida del individuo (Heras-Sevilla *et al.*, 2016).

Ahora bien, este escenario conflictivo de la convivencia escolar enmarca tres problemas que se encuentran relacionados entre sí y que se abordan en la presente investigación: el primero es la aparente falta de conocimiento y aplicación de estrategias de regulación emocional que los niños y niñas puedan emplear durante situaciones escolares conflictivas; inconveniente que se complementa con un segundo problema: la debilidad que presentan la escuela formal, la familia y los demás espacios de socialización al no favorecer una educación basada en el reconocimiento y regulación de las emociones y, por el contrario, continuar reproduciendo situaciones de violencia; por último, el vacío teórico existente en la literatura sobre las estrategias de regulación emocional que pueden llegar a emplear los niños y las niñas en el contexto local y nacional. Estos elementos se explican de manera sucinta a continuación.

Con respecto al primer problema que refiere a la aparente falta de conocimiento y aplicación de estrategias de regulación emocional por parte de niños y niñas, es importante reconocer a la infancia como un periodo de la vida donde apenas se están empezando a desarrollar las habilidades sociales, las conductas prosociales y la regulación emocional para el manejo y resolución de conflictos (Cuervo-Martínez, 2010). En este sentido, se infiere inicialmente que los niños y las niñas todavía no cuentan con un amplio repertorio de estrategias de regulación emocional porque están en proceso de

² En el presente proyecto nos basamos en el modelo de James Gross (1998a) quien define a la regulación emocional como los procesos por medio de los cuales los individuos influyen sobre las emociones que tienen, cuándo las tienen y cómo es la experiencia y expresión de tales emociones. Puede tener efectos antes o después de desencadenarse la emoción.

aprendizaje y consolidación, razón por la cual responden de forma impulsiva/agresiva para resolver los conflictos. De hecho, ellos “pueden reaccionar con rabietas, enfados o incluso manifestar ira contra el profesor u otro alumno” (Heras-Sevilla *et al.*, 2016, p. 69), propiciando así un clima escolar violento o perjudicial para la convivencia. De acuerdo con Molina y Pérez (2006), en un clima escolar desfavorable se producen comportamientos individuales y sociales de carácter hostil debido a que no se estimulan los procesos interpersonales, influyendo negativamente en la convivencia y el aprendizaje.

Por esta razón, para el presente estudio se tomó la decisión de analizar las edades de 5 y 6 años, puesto que este es un período de transición en el cual los niños y niñas están ingresando a la educación formal (transición y primero de primaria en el sistema educativo colombiano). Esta situación supone cambios en la socialización y en el desarrollo emocional de la niñez, al empezar a vivir nuevas situaciones con sus pares y profesores, ambas desconocidas hasta el momento. El iniciar la escuela implica para ellos el comienzo de nuevas relaciones con otros, aprender a trabajar en grupo y, por tanto, el posible surgimiento de conflictos (Cepa-Serrano *et al.*, 2016); se considera que estos últimos pueden llegar a no ser gestionados por los niños(as), debido a la falta de conocimiento de estrategias de regulación emocional, las cuales irán aprendiendo mientras van madurando emocional y cognitivamente.

Ahora, lo anterior se ve recrudecido por la debilidad que presentan los espacios donde interactúan los niños y niñas (escuela, familia y otros espacios de socialización), en el sentido de que no favorecen una educación centrada en el reconocimiento y regulación de las emociones (segundo problema). Según Aguaded y Valencia (2017), los docentes y las familias parecen preferir que los niños y niñas aprendan español y matemáticas en lugar de reconocer y trabajar las emociones propias y las de otros; de esta manera, para dichos autores, esta falencia con respecto a la educación emocional tiene consecuencias negativas para las personas y la sociedad. Estas se ven reflejadas en acciones individuales y colectivas que generan deterioro de la convivencia y del potencial de desarrollo de los grupos humanos. Por lo tanto, se requieren procesos formativos en educación emocional desde la escuela y la familia que fortalezcan la regulación emocional, en donde se enseñe a gestionar los estados emocionales propios y de los demás; de manera que los niños y niñas aprendan a reconocer estrategias de regulación emocional que sean eficaces para su bienestar individual y social y, así, se impacte positivamente la convivencia escolar y familiar.

Por su parte, un tercer problema radica en el vacío teórico y científico existente sobre las estrategias de regulación emocional en la infancia en el contexto local y nacional. De acuerdo con la revisión de literatura llevada a cabo para este estudio, se identifica que, si bien existen estudios al

respecto, estos se han realizado en contextos alejados de Colombia y Latinoamérica; por lo general, enfocados al análisis de prácticas de crianza y cómo estas influyen en el desarrollo de la regulación emocional de los niños y las niñas. De esta manera, se observa que existe poco énfasis en explorar las estrategias espontáneas que están empleando los niños(as) para modular lo que sienten cuando experimentan emociones, así como también para brindar apoyo a otros; dándole más bien prioridad a la validación de modelos previos sobre regulación emocional, los cuales son reconocidos y ampliamente difundidos.

Frente al anterior panorama, es necesario (y se justifica) establecer cuáles son las estrategias de modulación de *feelings* que emplean los niños y niñas entre 5 y 6 años cuando experimentan emociones, que para esta investigación se asocian a la convivencia escolar (alegría, miedo, ira y tristeza); no solo porque aporta elementos importantes en la comprensión de cómo es el proceso de regulación emocional en la infancia en el contexto local y nacional, sino también porque permite abrir nuevas perspectivas y caminos frente a la creación de modelos y proyectos educativos, tanto para las instituciones educativas como para las familias, a fin de propiciar espacios para el fortalecimiento de la educación emocional y, por lo tanto, para la promoción de un clima escolar no violento. De igual forma, es pertinente continuar investigando el tema debido a su actualidad y pertinencia, puesto que estas problemáticas se ven reflejadas a nivel intrapersonal e interpersonal, acarreando consecuencias negativas en el proceso educativo. Además, es pertinente reconocer que la regulación emocional no solo hace parte de la investigación clínica, sino que también es de interés vigente para la psicología y la educación en el contexto científico (Ribero-Marulanda & Vargas, 2013).

A partir del análisis de los problemas anteriores, se plantea la pregunta de investigación:

¿cuáles son las estrategias de modulación de feelings que emplean los niños y niñas de 5 y 6 años cuando experimentan emociones de alegría, miedo, ira y tristeza?

Objetivos

Objetivo general

Identificar, categorizar y evaluar las estrategias de la modulación de *feelings* que niños y niñas de 5 y 6 años (pertenecientes al municipio de Chinchiná,³ Caldas, Colombia) emplean cuando experimentan emociones de alegría, miedo, ira y tristeza.

³ Chinchiná es un municipio colombiano ubicado en el eje cafetero y perteneciente al departamento de Caldas. Se encuentra localizado a 18 km de su capital, Manizales. Cuenta con aproximadamente 51 000 habitantes. Sus principales actividades

Objetivos específicos

1. Identificar las situaciones que los niños y niñas de 5 y 6 años asocian con las emociones de alegría, miedo, ira y tristeza.
2. Determinar las expresiones emocionales que los niños y niñas de 5 y 6 años asocian con las emociones de alegría, miedo, ira y tristeza.
3. Caracterizar y categorizar las estrategias de modulación *feelings* que emplean los niños y niñas de 5 y 6 años cuando experimentan alegría, miedo, ira y tristeza.
4. Identificar la frecuencia de uso de las estrategias de modulación de *feelings* que emplean los niños y niñas de 5 y 6 años cuando experimentan alegría, miedo, ira y tristeza.
5. Evaluar las estrategias de modulación *feelings* que emplean los niños y niñas de 5 y 6 años cuando experimentan alegría, miedo, ira y tristeza.

2 |

MARCO TEÓRICO Y ESTADO DEL ARTE

Como se anotó previamente, esta investigación, si bien parte y reconoce la investigación previa sobre regulación emocional, se separa teóricamente en ciertos aspectos de las anteriores propuestas, específicamente al considerar hablar de una *modulación de feelings*. Para explicar las razones que llevaron a tomar esta decisión y lo que se entiende con esta expresión, se presenta en primera instancia la postura sobre emociones y *feelings* que se sigue en este proyecto. Posteriormente, se explora la regulación emocional, y con ella, su distancia con el afrontamiento, como constructo que ha sido muy cercano —y a veces solapado— en la literatura. A continuación, se exponen los dos modelos de regulación emocional, de los cuales se tomaron algunos fundamentos teóricos (el interpersonal de Gross y el interpersonal de Niven y colaboradores). Luego, se describe y justifica el modelo de modulación de *feelings* propuesto para este trabajo y sus implicaciones en la educación, desde una perspectiva de educación emocional. Para finalizar este apartado, se presenta un estado del arte sobre estrategias de regulación emocional en la infancia y los factores individuales y sociales que influyen en este proceso.

Las emociones y sus *feelings* relacionados

Las emociones son componentes inherentes a la condición humana; están presentes en todos los momentos de la vida (tanto individuales como sociales). Influyen en la forma de pensar, no solo sobre cuánto se piensa sino también sobre cómo y sobre qué se piensa (Briñol *et al.*, 2010); de actuar y de responder a situaciones que se presentan en la vida diaria. Así mismo, guían los procesos cognitivos de toma de decisiones, a través de la evaluación de posibles alternativas entre múltiples opciones, donde interviene la memoria (para recordar experiencias similares anteriores) y la predicción de eventuales consecuencias (Martínez-Selva *et al.*, 2006).

Ahora, de la multiplicidad de posturas sobre las emociones, este trabajo (así como la línea de investigación de la cual se desprende) ha tomado como su principal referente a Antonio Damasio (1994, 1999, 2003, 2005). Así, se conceptualizan las emociones como un conjunto de colecciones complejas de respuestas fisicoquímicas y neuronales que generan cambios corporales visibles (al menos en principio) dado que se “manifiestan en el teatro del cuerpo” (voz, expresiones faciales, postura corporal, etc.; Damasio, 2003, p. 28). Dichas respuestas tienen la función de ayudar en la regulación de los procesos vitales, promoviendo la supervivencia y el bienestar (Damasio, 1999). En este sentido, “las emociones proporcionan un medio natural para que el cerebro y la mente evalúen el ambiente interior y el que rodea al organismo, y para que responda en consecuencia y de manera adaptativa” (Damasio, 2003, p. 56).

De esta manera, las emociones se producen cuando el cerebro detecta un estímulo (percibido o recordado) y desencadena de forma automática una serie de reacciones corporales que causan un estado emocional en el cuerpo (Damasio, 2003). Para este proyecto, se exploran cuatro emociones primarias⁴: alegría, tristeza, miedo e ira, considerando que estas pueden influir en la convivencia escolar. Luego de que se ha producido dicha respuesta corporal automática, esta se hace consciente para la persona, la cual toma conciencia de *estar sintiendo* una emoción al crear la representación (cognitiva) de lo que está sucediendo en su cuerpo. Y es ese estado al que llamamos, siguiendo a Damasio (2003), la experiencia de tener un *feeling*.⁵ Para esta investigación, esta *experiencia de tener un feeling* implica además: el ser consciente de las situaciones que generan emociones, las expresiones

⁴ Damasio (2003) clasifica las emociones en tres categorías: emociones primarias, emociones de trasfondo y emociones sociales. Las emociones primarias son fácilmente identificables en los seres humanos de varias culturas, incluso en especies no humanas, debido a las expresiones corporales que las acompañan.

⁵ Se usa el vocablo *feeling* como un término técnico. Para comprender el significado que se le, es importante evitar su traducción al español como “sentimiento” o “afecto”, porque estas se alejan de la comprensión misma de lo que representa para Damasio; por otro lado, tampoco existen otras palabras en el idioma español que reflejen el sentido que se pretende darle en este proyecto. Por lo anterior, se decidió mantener el uso del vocablo en inglés.

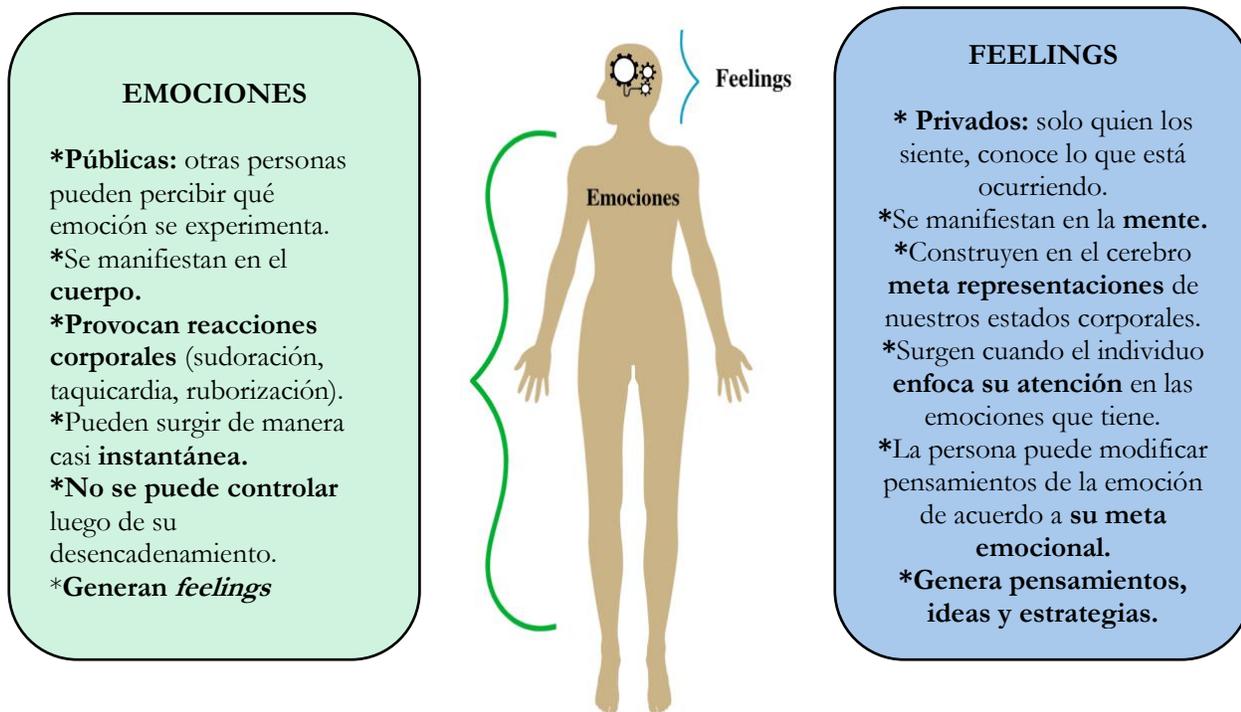
emocionales relacionadas con su experimentación y de las estrategias que se emplean para sentirse — y ayudar a otros a sentirse— mejor.

Aunque para Damasio los *feelings* se pueden generar a partir de la representación mental de otros procesos corporales (impulsos, apetitos, deseos, etc.), esta investigación se enfoca solamente en los *feelings* que se generan cuando se experimentan emociones. En este sentido, los *feelings* son resultado de construir en el cerebro representaciones de los estados corporales que provocan una emoción y traducirlas al lenguaje de la mente, de manera que cuerpo y mente se mezclan en armonía (Damasio, 2003); es decir, son los compañeros de la emoción, que surgen luego de haberse activado aquella y ayudan a hacer un análisis consciente de lo que pasa en el cuerpo cuando se está experimentando. Por otra parte, en tanto que son “representados en el teatro de la mente” (Damasio, 2003, p. 28), los *feelings* son privados y otras personas no los pueden percibir o sentir.

De este modo, los *feelings* son un componente importante dentro de los procesos de regulación emocional, al reconocer que las emociones son procesos biológicos dependientes de una cadena de eventos (internos y externos), que desencadenan reacciones *automáticas* a través del cuerpo (taquicardia, sudoración, ruborización, piloerección, etc.).

Esta última característica es fundamental tanto para Damasio como para la presente discusión: al ser respuestas automáticas, biológicamente no es posible inhibir, dejar de experimentar o regular una emoción una vez ésta se ha desencadenado. No obstante, los seres humanos sí podemos aprender a *modular* la magnitud de las expresiones emocionales de acuerdo con las circunstancias particulares (Damasio, 2003) o a manejar situaciones o contextos para evitar o propiciar la aparición de una emoción. Esto significa, que no es posible regular o controlar una emoción en sentido estricto, mientras que lo que sí es posible es modular (con diferentes niveles de éxito), ya sea las situaciones previas a su ocurrencia o las expresiones emocionales y *feelings* posteriores a su desencadenamiento; propuesta que se detalla más adelante.

Se podría concluir, entonces, que las emociones son procesos biológicos que se manifiestan en el cuerpo, como resultado de una evaluación cognitiva de estímulos internos y externos, las cuales son mapeadas por el cerebro con la finalidad de hacerlas consciente en la mente (*feelings*), desempeñando funciones adaptativas de regulación emocional (figura 2.1).

Figura 2. 1*Diferencias entre emociones y feelings*

Nota. Basado en Damasio (2003). <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.19350386.v1>

Ahora bien, teniendo en cuenta que esta propuesta de modulación de *feelings* tiene sus orígenes en la regulación emocional, es necesario revisar sus postulados; para ello, se presenta en la siguiente sección los aportes que esta teoría brinda. En este apartado, al igual que en el estado del arte, son presentadas en su acepción original: regulación emocional.

La regulación emocional

If life is full of emotional peaks and valleys, then our ability to regulate emotion helps us to navigate this landscape effectively

(Braunstein, Gross & Ochsner, 2017)

La expresión “regulación emocional” comienza a tener auge en los años noventa con James Gross y, en su corta historia, ha demostrado producir beneficios para el bienestar mental de los individuos, convirtiéndose así en uno de los focos de la investigación conductual y de la neurociencia (Braunstein *et al.*, 2017). De acuerdo con Ato-Lozano *et al.* (2005), la regulación emocional es relevante

por sus beneficios adaptativos, en tanto “supone ser capaz de alterar o ajustar de forma flexible el estado emocional de uno” (p. 375). Es planteada por Thomson (1994) como “todos los procesos extrínsecos e intrínsecos responsables de supervisar, evaluar y modificar las reacciones emocionales, especialmente sus características intensas y temporales, para lograr sus propios objetivos” (p. 27).

La regulación emocional tuvo su origen en los postulados de la tradición psicoanalítica y la tradición del afrontamiento (Gross, 1998a; 2001). Desde el psicoanálisis, se retoman los planteamientos teóricos sobre la regulación de la ansiedad, basada en el control de las demandas situacionales de la realidad que afectan al ego y en la reducción de la expresión de los impulsos que son presionados por el superego para expresarse. Por su parte, desde la tradición del afrontamiento se recoge la preocupación por gestionar las demandas externas o internas que provocan estrés en los individuos (Gross, 1998a). Aunque existen similitudes conceptuales entre estas tradiciones, también hay diferencias con aquellas: tanto la regulación de la ansiedad como el afrontamiento se centran principalmente en situaciones/experiencias ansiosas y estresantes respectivamente, mientras que la regulación de las emociones se enfoca también en el mejoramiento y desarrollo de las emociones agradables para el individuo (Gross & John, 2003).

Regulación emocional y afrontamiento

Se ha observado en la literatura que estos dos constructos presentan un fenómeno de superposición conceptual (Pekrun & Stephens, 2009). Ello se patentiza, por ejemplo, en uno de los modelos de regulación emocional hallado en la literatura y el cual se basa en estrategias de afrontamiento: el denominado *regulación cognitiva de las emociones* (Garnefski *et al.*, 2001). Para dichos autores las expresiones “afrontamiento cognitivo y regulación de las emociones cognitivas se utilizan como términos intercambiables, debido a que ambos conceptos pueden entenderse como la forma cognitiva de manejar la ingesta de información emocionalmente estimulante” (Garnefski *et al.*, 2001, p. 1313). De acuerdo con los autores, todos los esfuerzos de afrontamiento que lleve a cabo el individuo se pueden incluir dentro de la definición de regulación emocional. Este modelo presenta una serie de nueve estrategias para manejar las experiencias amenazantes o estresantes, las cuales se originan precisamente desde las teorías de la regulación emocional y el afrontamiento.

Como se podría intuir luego de lo anterior, una posible razón de esta superposición teórica es el punto de encuentro entre los dos constructos: el manejo de situaciones o experiencias que generan malestar. Es por ello que en este caso también vale la pena aclarar sus límites.

De acuerdo con la aproximación conceptual de Pascual-Jimeno y Conejero-López (2019), si bien estos dos términos designan conceptos muy próximos (por ejemplo, el perfil de alta regulación emocional se ha relacionado con estrategias de afrontamiento) “e incluso aunque muchos autores utilicen ambos términos como si fuesen sinónimos, lo cierto es que no son totalmente intercambiables” (p. 76). Según Gross (1998a), el *afrontamiento* implica todos los esfuerzos cognitivos y conductuales para gestionar demandas externas o internas que sean estresantes para la persona; por su parte, la *regulación emocional* no solo reconoce la importancia de regular las emociones que propician estados de malestar, sino que adicionalmente potencia emociones para la búsqueda del bienestar, al influir en situaciones que generen emociones que se deseen sentir (por ejemplo, puede ocurrir a través del uso de estrategias de regulación emocional enfocadas en el antecedente). Gracias a las anteriores precisiones, se puede concluir que en este caso también es posible defender el evitar emplear estos dos constructos analizados de manera intercambiable.

Modelos de regulación emocional

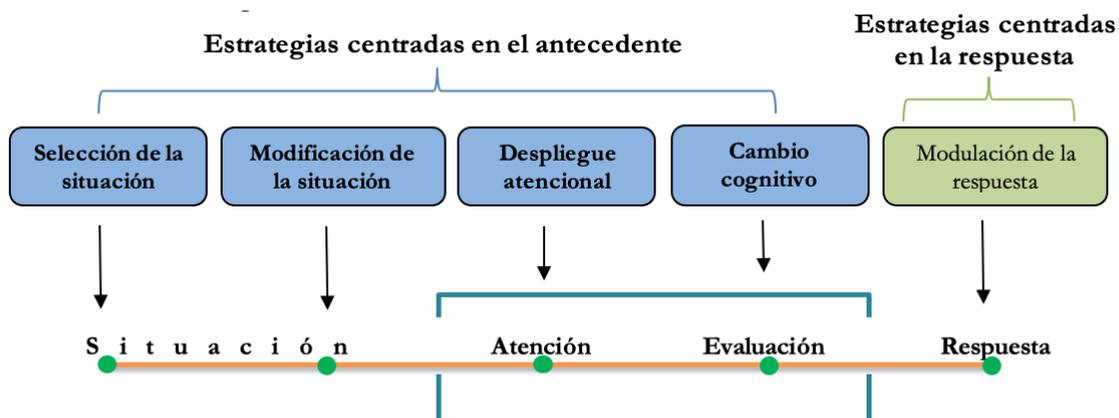
Se considera relevante presentar los modelos de regulación emocional desde los cuales se fundamenta esta investigación; así, se presentan clasificados en dos perspectivas: la primera tiene que ver con una mirada individual orientada hacia el bienestar del sujeto regulador (*intrapersonal*), en tanto que es él mismo quien se esfuerza por desarrollar procesos regulatorios que le permitan a mantener, disminuir o aumentar sus emociones (el modelo de Gross, 1998a); la segunda mirada enfatiza en el bienestar social, donde interviene otra persona que influye en sus esfuerzos de regulación emocional (*interpersonal*), brindando su ayuda (el modelo de Niven y colaboradores). Ambas formas de regulación están orientadas hacia el bienestar personal y hacia el mejoramiento de las relaciones sociales.

Desde la *perspectiva intrapersonal*, el modelo que más ha circulado en la literatura y que ha recibido mayor soporte investigativo es el modelo modal de James Gross (1998a; 2014), del cual se han tomado ciertos de elementos teóricos. Desde esta perspectiva se define a la regulación emocional como los procesos por los cuales los individuos influyen sobre las emociones que sienten, cuándo las tienen y cómo es su experiencia y expresión (Gross, 1998a). Dichos procesos pueden ser conscientes (con esfuerzo y control) o inconscientes (sin esfuerzo y automáticos), los cuales permiten mantener, aumentar o disminuir emociones que se deseen o no y están orientados principalmente a la regulación individual (Gross, 1998a).

Este modelo postula cinco familias de estrategias de regulación emocional (Gross 1998a; Gross 1998b), las cuales pueden darse antes de que se active la respuesta emocional (estrategias enfocadas en el antecedente) o después de que se haya generado la emoción (estrategias enfocadas en la respuesta). Estas son: 1) la *selección de la situación*, la cual se refiere a acercarse, alejarse o evitar ciertas personas, lugares o eventos; 2) la *modificación de la situación*, que implica realizar una serie de esfuerzos para alterar el impacto emocional del evento que la ocasiona; 3) el *despliegue atencional* consiste en modificar el enfoque de atención (incluye estrategias como la distracción, la concentración y la rumiación); 4) el *cambio cognitivo* hace referencia a evaluación que hacen los individuos sobre su capacidad de manejar o no la situación, modificando los pasos o las evaluaciones realizadas; y 5) la *modulación de la respuesta* pretende influir en la respuesta fisiológica, experimental o conductual (figura 2.2).

Figura 2. 2

Modelo modal de regulación emocional de Gross



Nota. Basado en Gross (1998a). <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.19350404>.

Por otro lado, se retoman los aportes de la *perspectiva interpersonal* desarrollados por Niven y colaboradores (2009; 2011; 2019). Aunque estos planteamientos surgen desde la psicología organizacional y han sido fuente de investigación principalmente en adultos, se considera que ciertos de sus postulados pueden contribuir teóricamente al desarrollo de la regulación en la infancia.

Según Niven (2017), la regulación emocional interpersonal busca influir en los sentimientos de otras personas; esta responde a cuatro características: 1) es un proceso dirigido a objetivos, en el que la persona es motivada por alguna razón; 2) sus objetivos son afectivos al pretender influir en los sentimientos de otra persona; 3) es un proceso deliberado, lo que significa que es intencional, controlado y consciente, el cual puede llegar a consumir muchos recursos personales; y 4) tiene un

objetivo social, es decir, pertenece a otra persona que no es el regulador y puede tener consecuencias para las relaciones sociales.

Sin embargo, desde esta perspectiva, la regulación puede estar orientada hacia el mejoramiento o el empeoramiento del afecto (Niven *et al.*, 2009; 2011); esto quiere decir que no siempre el objetivo es ayudar a las personas a sentirse mejor y, por lo tanto, puede llegar a afectar la convivencia. Esto se fundamenta en la investigación de Niven *et al.* (2019) quienes proponen que las estrategias para mejorar el afecto generan reacciones positivas frente a los objetivos, intenciones y actitudes del regulador, situación que incrementa su deseo de apoyarlo; en contraste, las estrategias para empeorar el afecto transmiten reacciones sociales negativas y, por tal motivo, reducen el interés por apoyar. Desde esta mirada de mejoramiento o empeoramiento del afecto, Niven y colaboradores (2011) presentan una serie de estrategias a las que llaman *estrategias de compromiso* (positivo o negativo) y *estrategias orientadas a la relación* (aceptación o rechazo) que las personas, dependiendo de los motivos que tengan, utilizan en la regulación emocional interpersonal. Sin embargo, para este proyecto solo se tendrán en cuenta en aquellas estrategias que busquen mejorar la emoción y, por ende, las relaciones interpersonales. Los modelos anteriores son parte de la fundamentación de este estudio, puesto que parte de sus ventajas teóricas fueron reunidas para fortalecer la propuesta de modulación de *feelings*, la cual se presenta y define a continuación.

Modelo de modulación de feelings

Para iniciar esta sección es importante aclarar al lector que en el ámbito de la regulación emocional no hay total acuerdo frente a qué entender por dicho concepto (Clemente & Adrián, 2004); situación que puede verse expresada en el uso indistinto de los constructos *regulación* y *control*. Así, se ha observado que en la literatura sobre este tema es común utilizar las palabras «control» y «regulación» como si fueran sinónimos; y, así mismo, muchas veces se las ha empleado para referirse únicamente a la inhibición o supresión de emociones desagradables⁶ (aunque la regulación emocional también busque generar emociones que propicien bienestar).

Lo anterior puede deberse a dos posibles razones: la primera es que el control ha sido asociado a una de las estrategias de regulación emocional propuestas por Gross (la modulación de la respuesta) enfocada en modificar comportamientos y pensamientos que ocurren después de activarse una

⁶ Aunque en la literatura se han calificado las emociones como “negativas” y “positivas”, consideramos que las emociones hacen parte de la biología humana, están presentes para ayudar a la supervivencia y, por lo tanto, no estamos de acuerdo con esta postura. En este sentido, nos referiremos a ellas como agradables o desagradables en su experimentación.

emoción; por ejemplo, para Green & Malhi (2006), implica la inhibición consciente del comportamiento emocional expresivo en curso; y, la segunda, es la relación que la regulación tiene con el funcionamiento ejecutivo; recuérdese que una de las funciones ejecutivas que ha recibido mayor evidencia empírica y teórica en el campo de la regulación emocional es el control cognitivo o control inhibitorio, entendida como la “supresión de respuestas preponderantes pero inapropiadas” (Andrés, Castañeiras *et al.*, 2016, p. 172).

En este orden de ideas, a fin de buscar la superación de las ambigüedades teóricas que han surgido con el uso de la locución “regulación emocional”, sus confusiones con el control, así como también su enfoque en la supresión de emociones negativas y estresantes (afrontamiento), se sugiere usar la expresión *modulación de feelings*.

El sentido que se le da al vocablo “modulación” (así como la razón para su elección) puede comprenderse mejor a través de revisar el uso que se le da en dos áreas diferentes: desde la teoría musical a la modulación se entiende como las modificaciones en las tonalidades que realiza un compositor a su obra para cambiar la cualidad de la armonía y alterar la expresividad del sonido; es así como la melodía puede cambiar dicha expresividad, ya sea pasando de una más “sombria” a una más “alegre”, como de manera inversa; pero lo importante es que ello se da con total dependencia a las *necesidades y deseos* del compositor. Por su parte, desde el lenguaje, la modulación permite hacer cambios *graduales* en el sonido de la voz: el tono, el volumen, el ritmo, las pausas, la respiración y otros matices que el individuo desee darle a su tono de voz para transmitir un mensaje comprensible y que sea impactante para su audiencia, mejorando de esta manera la comunicación. Así, la modulación implica cambios incrementales, tanto hacia lo positivo como hacia lo negativo. Análogamente, se podría entender como la perilla que permite subir o bajar el volumen de un equipo de sonido según como se desee.

Por su parte, con la palabra *feelings* se pretende reconocer las representaciones cognitivas que se generan con la emoción, a través de las cuales los individuos pueden hacer interpretaciones conscientes de su estado corporal y, en algunos casos, les permite buscar estrategias para modificar situaciones, pensamientos o expresiones emocionales, de acuerdo con las metas emocionales del individuo.

Se propone entonces la siguiente definición⁷: la modulación de *feelings* es un proceso que abarca los esfuerzos voluntarios⁸ y graduales que realizan los individuos para modificar algún elemento de su

⁷ Es importante mencionar que esta definición aún se encuentra en análisis y perfeccionamiento, ya que consideramos necesario continuar trabajando en ella.

⁸ Se reconoce que un sujeto puede, de manera inconsciente, realizar modificaciones a su contexto a fin de generar o evitar una emoción. No obstante, se considera la modulación como un proceso necesariamente consciente y volitivo, aun cuando

experiencia emocional, bien sea: a) el contexto previo a la generación de una emoción; b) los *feelings* que son ocasionados por una emoción; o c) las expresiones emocionales (llanto, sonrisa, etc.) y comportamientos desencadenados; ello con el fin de propiciar la búsqueda de la emoción deseada o para tratar de minimizar o maximizar los pensamientos y comportamientos que son generados por ella. Este proceso se logra a través de la aplicación de estrategias que pueden estar dirigidas tanto hacia el mismo individuo como hacia otras personas.

Para fundamentar la propuesta teórica de *modulación de feelings*, se exponen enseguida cinco elementos que caracterizan este modelo (figura 2.3); estos pueden darse en diferentes momentos y no necesariamente deben llevarse a cabo en un orden específico, pero sí buscan el logro de meta(s) emocional(es) de acuerdo con los intereses del individuo.

Figura 2. 3

Características de la modulación de feelings



Nota. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.19350410.v6>

Al proponer que la modulación de los *feelings* es un proceso *voluntario* se está haciendo referencia a la posibilidad que tiene la persona de *tomar decisiones* sobre cómo será su proceso de modulación de acuerdo con sus intereses, habilidades y deseos. Esta característica le permite al individuo reflexionar durante el proceso de modulación sobre la emoción que está experimentando, la situación/objeto/persona/memoria que la provoca y lo que siente conscientemente (el *feeling*). Ello le

un niño(a) emplee una estrategia de manera automática, posteriormente llevará a cabo un proceso de deliberación sobre lo ocurrido y la estrategia utilizada.

permitirá analizar cuál o cuáles estrategias pueden ser las más eficaces para el logro de sus metas emocionales. Luego de haberla implementado, puede deliberar sobre el impacto obtenido a nivel personal y social, con el fin de ir aprendiendo acerca de su experiencia emocional y, a futuro, saber cuáles son las estrategias que pueden volver a servirle a sí mismo y que también podrá utilizar para apoyar a otro.

Cuando se afirma que la modulación de *feelings* puede ocurrir *antes* o *después* de generarse la emoción, se fundamenta en Gross (1998a), quien propone que las estrategias de regulación emocional pueden aplicarse antes de activarse la emoción (antecedente), modificando o seleccionado situaciones deseables/no deseables, o cuando esta ya se ha desencadenado (respuesta), es decir, al reflexionar sobre la estrategia más adecuada, sobre la situación/objeto/ persona/memoria que la propició y sobre los comportamientos y pensamientos que se hayan generado. Este último punto permite fortalecer la habilidad de toma de decisiones, al reflexionar sobre las estrategias que la persona volvería o no a implementar. En conclusión, esta característica reconoce que en ningún caso se puede inhibir el curso de una emoción que ya se ha activado en el cuerpo. Así mismo, está relacionada con la primera (es voluntaria), porque permite reflexionar y, así, modificar, evadir, mantener o propiciar acciones y pensamientos que permitan lograr la meta emocional, ya sea a nivel personal y social.

De igual manera, se sugiere que la modulación de *feelings* es *bidireccional*. Con ello se postula la posibilidad de que se aplique, no solo para *evitar* el malestar, sino también para *propiciar* el bienestar; de tal manera, un sujeto puede: 1) buscar emociones que desee experimentar o evitar las que no; 2) tratar de modificar los *feelings* que surgen con la emoción, tanto al gestionar los *feelings* desagradables como al tratar de potenciar los *feelings* agradables; y 3) buscar el minimizar las respuestas emocionales no deseadas o maximizar las que contribuyen a su bienestar o estén de acuerdo con las normas sociales. De tal forma, la experiencia que provocan las emociones son mediadas por la modulación de *feelings* de acuerdo a la meta del sujeto modulador; de esta manera, la persona se mueve hacia la dirección que requiera. Esta característica también se enfoca en la valencia de la emoción, es decir, que el individuo pueda potenciar emociones agradables o modificar situaciones activadoras de emociones que le generen malestar.

Adicional a lo anterior, la modulación de *feelings* presenta dos facetas: una individual (*intrapersonal*), en la que cada quien hace uso de sus recursos cognitivos para gestionar por sí mismo sus *feelings*, y una social (*interpersonal*), que implica un compromiso de ayuda hacia otra persona, en tanto está orientada hacia la búsqueda de bienestar de otros al brindar colaboración en sus procesos de modulación, contribuyendo a que también tengan una buena salud mental y mejores relaciones

interpersonales. Ambas facetas son vitales en el fortalecimiento de las relaciones interpersonales, puesto que impulsan el mejoramiento de las relaciones sociales, el fortalecimiento de la confianza, la cooperación y el respeto.

En última instancia, se expone la búsqueda del *bienestar* como característica que dirige en la mayoría de las ocasiones a la modulación de *feelings*. Con ello se hace referencia a la búsqueda y puesta en práctica de estrategias adaptativas por parte del individuo, orientadas hacia el logro de efectos positivos a nivel personal y social. Aunque puedan darse casos en los cuales el individuo desee sentir emociones que no sean satisfactorias (por ejemplo, cuando una persona siente tristeza y escucha música para sentirse más triste), usualmente el individuo guía su bienestar de acuerdo a lo que quiere sentir, siempre y cuando no se limite a buscar con frecuencia estados emocionales desagradables.

Frente a lo anterior, se reconoce la importancia que han tenido los hallazgos investigativos en regulación emocional, los cuales aportan insumos valiosos para comprender los beneficios que trae tanto para el sujeto modulador como para las personas que están a su alrededor. Entre algunos ejemplos, se encuentran: mejoramiento de la salud (Garrido-Rojas, 2006; Gross, 2013; Pérez-Díaz & Guerra-Morales, 2014), influencia en situaciones de ansiedad y depresión (Andrés, 2014; Andrés, Canet-Juric *et al.*, 2016), bienestar emocional (Andrés, Castañeiras *et al.*, 2014b), creación de relaciones (Butler *et al.*, 2007), fortalecimiento de lazos sociales e interacciones sociales positivas (Williams *et al.*, 2018). En este sentido, se podría afirmar que la generación del bienestar puede llegar a convertirse en la meta emocional del individuo y de las personas con quienes se relaciona.

Perspectiva de educación emocional

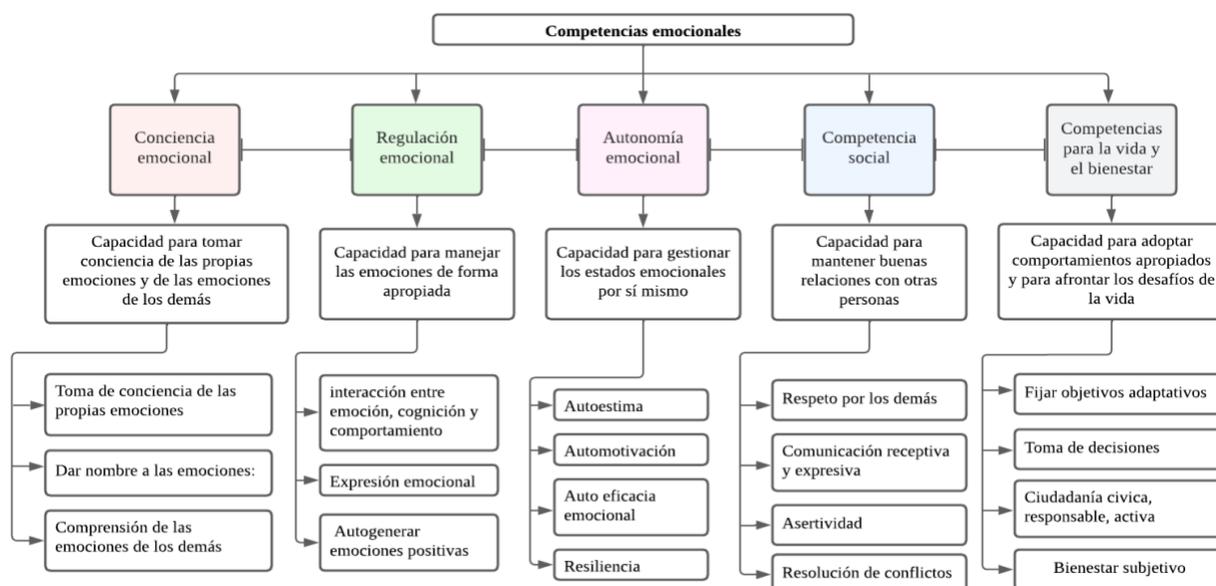
Para lograr lo anterior, han surgido una serie de planteamientos que dan sentido a las emociones y cómo su educación permite mejorar el bienestar mental, personal y las relaciones interpersonales. Este es el caso de la educación emocional, investigada ampliamente por Rafael Bisquerra y el grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (Group, por sus siglas en Catalán). Estos desarrollos teóricos reconocen la educación emocional como:

Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. (Bisquerra-Alzina, 2003, p. 27).

Desde estos planteamientos, la educación emocional pretende fortalecer cinco competencias emocionales⁹: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar (Bisquerra-Alzina & Pérez-Escoda, 2007). La figura 2.4 presenta algunas habilidades propias de cada competencia, las cuales consideramos pueden ser fortalecidas en los niños y niñas desde la escuela y la familia.

Figura 2. 4

Competencias emocionales de educación emocional propuestas por Rafael Bisquerra



Nota. Basado en Bisquerra-Alzina & Pérez-Escoda (2007). <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.19365095.v>

Así como para la educación emocional es necesario propiciar espacios para el fortalecimiento de la habilidad de conciencia emocional, es posible que también lo sea para la formación de la modulación de *feelings*; de modo que los niños y niñas aprendan a reconocer las situaciones que les generan emociones (situaciones emocionales), la forma como estas se manifiestan en el cuerpo, cómo responden a través de la acción (expresiones emocionales) y las estrategias que emplean para gestionar

⁹ Bisquerra emplea esta expresión para designar “la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (Bisquerra-Alzina & Pérez-Escoda, 2007, p.63). No obstante se considera que en el caso de los niños y niñas que apenas están iniciando su proceso escolar debería comprenderse desde el fortalecimiento de habilidades, que posteriormente podrán llegar a ser competencias. Para ampliar este concepto, se invita al lector a revisar el modelo teórico de habilidades y competencias de Acosta-Silva y Vasco (2013), presentado en el libro *Habilidades, competencias y experticias: más allá del saber qué y el saber cómo*.

sus estados emocionales o los de otras personas (estrategias de modulación de *feelings*). Así mismo, que puedan reflexionar y evaluar todo su proceso de modulación, para identificar la eficiencia en el uso de determinada estrategia. Posteriormente, es necesario que los niños(as) aprendan a ser independientes y empleen estrategias por sí mismos (autonomía emocional). Estas tres habilidades permitirán al(a) niño(a) tomar decisiones relacionadas con sus metas emocionales; además de establecer una relación consciente entre emoción, cognición y comportamiento, conocer y emplear estrategias para gestionar los estados emocionales y capacidad de generar emociones agradables (Bisquerra, 2003).

A medida que se vayan familiarizando con estas tres habilidades individuales, es necesario iniciar pedagogía hacia el mejoramiento de las habilidades sociales (empatía, asertividad, resolución de conflictos, escucha activa, etc.) y las habilidades para la vida y el bienestar (fijarse metas, tomar decisiones, buscar su bienestar, etc.), de modo que estas contribuyan al desarrollo de una convivencia basada en el respeto por las individualidades.

Se espera que su promoción en el aula y en las familias permita a maestros, estudiantes y padres aprender a conocerse y a responder a las demandas del entorno de una forma adaptativa.

Modulación de feelings en educación

Los niños y las niñas tejen sus relaciones en diferentes escenarios, entre los cuales se destacan la familia y la escuela. Estos ayudan a configurar pautas de su personalidad y socialización emocional gracias a la interacción y a la influencia de padres, madres, cuidadores, docentes y pares, esperando que adquieran las bases necesarias para la vida. La primera socialización inicia con la familia, quienes llegan a ser el eje principal en el desarrollo, personalidad, socialización y búsqueda de bienestar (Moratto *et al.*, 2017). Cada una tiene sus propios estilos de crianza y, con ello, formas diversas de resolver conflictos y de educar emocionalmente a sus integrantes. De acuerdo con Henao-López y García-Vesga (2009), existen diferentes formas de interacción familiar entre padres e hijos que influyen en el desarrollo emocional de niños y niñas: “La acción parental, es uno de los pilares que permiten la formación y desarrollo de componentes emocionales infantiles” (p. 787). En este sentido, los niños(as) aprenden a modular sus estados emocionales o no, dependiendo de los estilos parentales y la educación que se reciban desde la familia.

Este proceso formativo se ve complementado y fortalecido en la escuela; como una institución que tiene la co-responsabilidad ética, política y moral en la socialización y formación (Echavarría, 2003). Así, la escuela juega un papel fundamental, pues debe propiciar espacios de aprendizaje en los que los niños y niñas adquieran habilidades emocionales que puedan aplicar en las diversas situaciones

de impacto emocional y responder de manera creativa y flexible al transferirlas desde el entorno escolar al contexto de la toma de decisiones (Immordino & Damasio, 2007).

De esta manera, escuela y familia son los pilares de la educación; allí se deben aprender principios éticos y morales, normas de convivencia, valores, convenciones sociales y manejo de estados emocionales que permitan aprender a convivir con el otro. De acuerdo con Domínguez-Martínez (2010), el proceso educativo es una tarea común, pues permitirá el pleno desarrollo integral de los niños y las niñas. Según la autora, la escuela y familia deben trabajar mancomunadamente permitiendo la participación y colaboración de los padres y madres en las instituciones, así como también brindando un buen acompañamiento desde las casas. De igual manera, En sintonía se puede lograr el mejoramiento de comportamientos individuales tales como: potenciación de la autoestima, reducción del estrés, perfeccionamiento del rendimiento académico, disminución de agresiones y, a su vez, aumento de las habilidades sociales para el óptimo desarrollo de las relaciones interpersonales (Fernández-Poncela, 2016).

Para lograr lo anterior, se requiere de un proceso educativo —desde la familia y la escuela— que dé sentido a las emociones propias y de los demás, sus expresiones, sus estrategias, que permitan a los niños y niñas aprender a tomar decisiones y fortalecerse en la resolución de conflictos de forma pacífica, mejorando así su bienestar personal y las relaciones interpersonales, entre otros aspectos.

Estado del arte en regulación emocional

En tanto la expresión “modulación de *feelings*” es una propuesta que se origina en esta investigación, se aclara al lector en este apartado se presenta la revisión de la literatura que corresponde al constructo del cual se desprende: *la regulación emocional*.

De acuerdo la revisión realizada de la literatura en regulación emocional, se encuentra que la investigación empírica en la infancia entre 2014 y 2019 se ha orientado en dos sentidos: primero, hacia el estudio y validación de estrategias de regulación emocional propuestas por autores representativos y ampliamente difundidos y, segundo, hacia el análisis de factores sociales e individuales que influyen en este proceso.

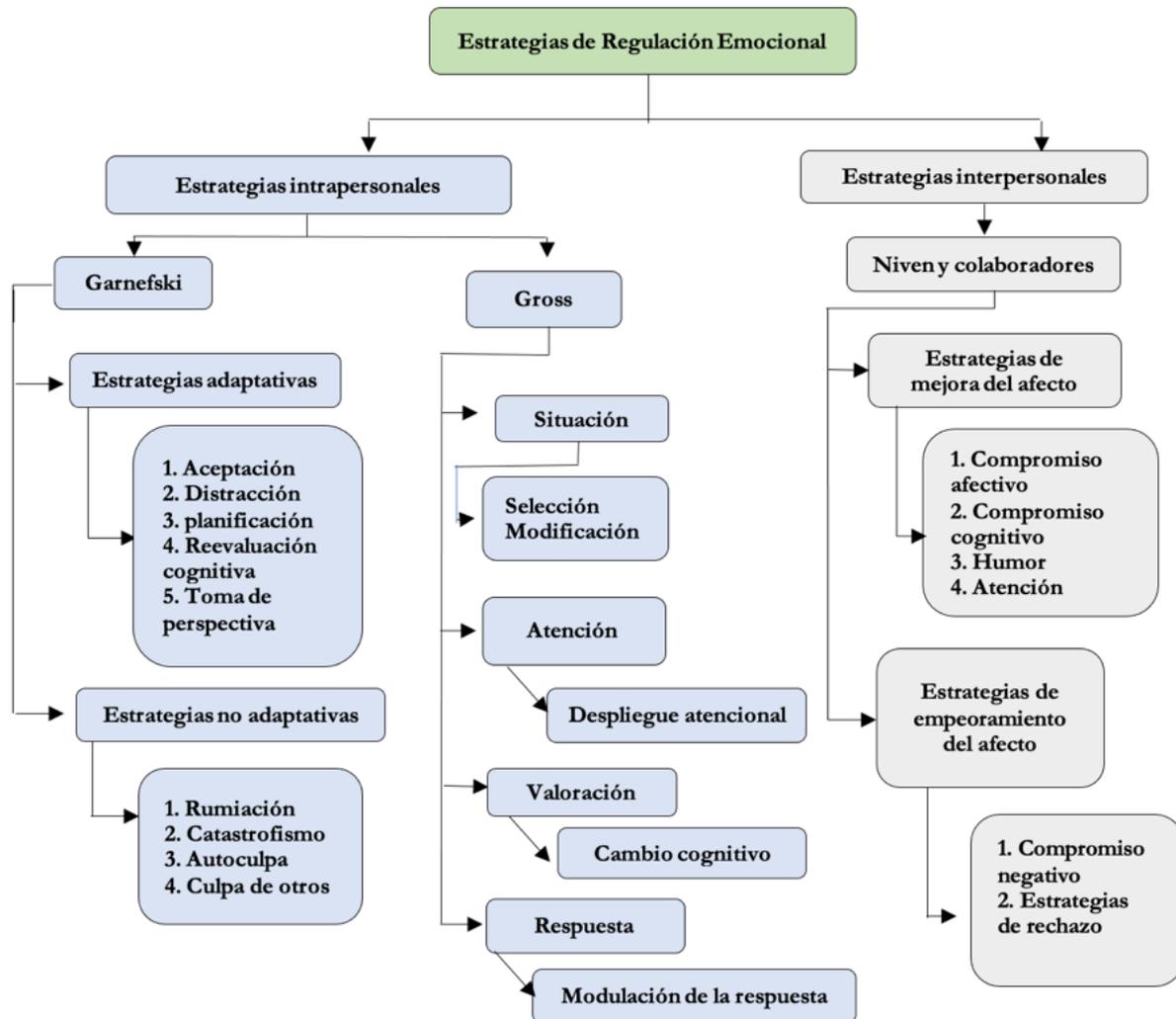
Estrategias de regulación emocional en la infancia

Dado que el objetivo principal de este estudio indaga por las estrategias de modulación de *feelings*, esta sesión es de suma importancia en tanto presenta un panorama actual de lo que se está investigando en materia de estrategias empleadas por los niños y las niñas en sus procesos de gestión emocional.

Así, identificamos tres modelos teóricos (figura 2.5) desde los cuales se analizaron estrategias de regulación emocional en la infancia y que se clasifican aquí en *intrapersonales* e *interpersonales*.

Figura 2. 5

Modelos de estrategias de regulación emocional



Nota. Basado en Gross (1998a, 1998b, 2001, 2013, 2014), Garnefski *et al.*, (2001), Niven *et al.*, (2009) <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.19365059.v1>

Las estrategias de regulación emocional intrapersonal fueron abordadas desde el modelo modal de Gross y desde las estrategias cognitivas de regulación emocional de Garnefski y colaboradores, mientras que las estrategias de regulación emocional interpersonal, desde Niven y colaboradores. Si bien la mayoría de los artículos analizados están orientados hacia la regulación intrapersonal, se considera que la presencia de la regulación interpersonal es un avance importante que debería ser

seguido o incorporado por otros modelos, debido a sus posibles implicaciones en el mejoramiento de las relaciones interpersonales; por ello se subraya su importancia por medio de esta presentación diferenciada. Estas investigaciones buscaron validar modelos y estrategias planteadas por autores representativos en el campo de la regulación emocional, sus principales resultados serán abordados en los párrafos siguientes.

No obstante, existen dos artículos que son la excepción a esta tendencia (Rao & Gibson, 2019 y Quiñones-Camacho & Davis, 2019), los cuales analizaron estrategias provenientes de sus construcciones teóricas o de los reportes de los niños(as). Lo que permite inferir que se ha avanzado poco en la exploración de estrategias de regulación emocional que conocen o emplean los niños y niñas en diferentes contextos. El primero (figura 2.6) presenta una investigación realizada en un internado en China (Rao & Gibson, 2019), que estudió las estrategias intrapersonales que emergieron de la población objeto de estudio (niños y niñas de 7 a 10 años).

Figura 2.6

Estrategias de regulación emocional (Rao & Gibson, 2019)



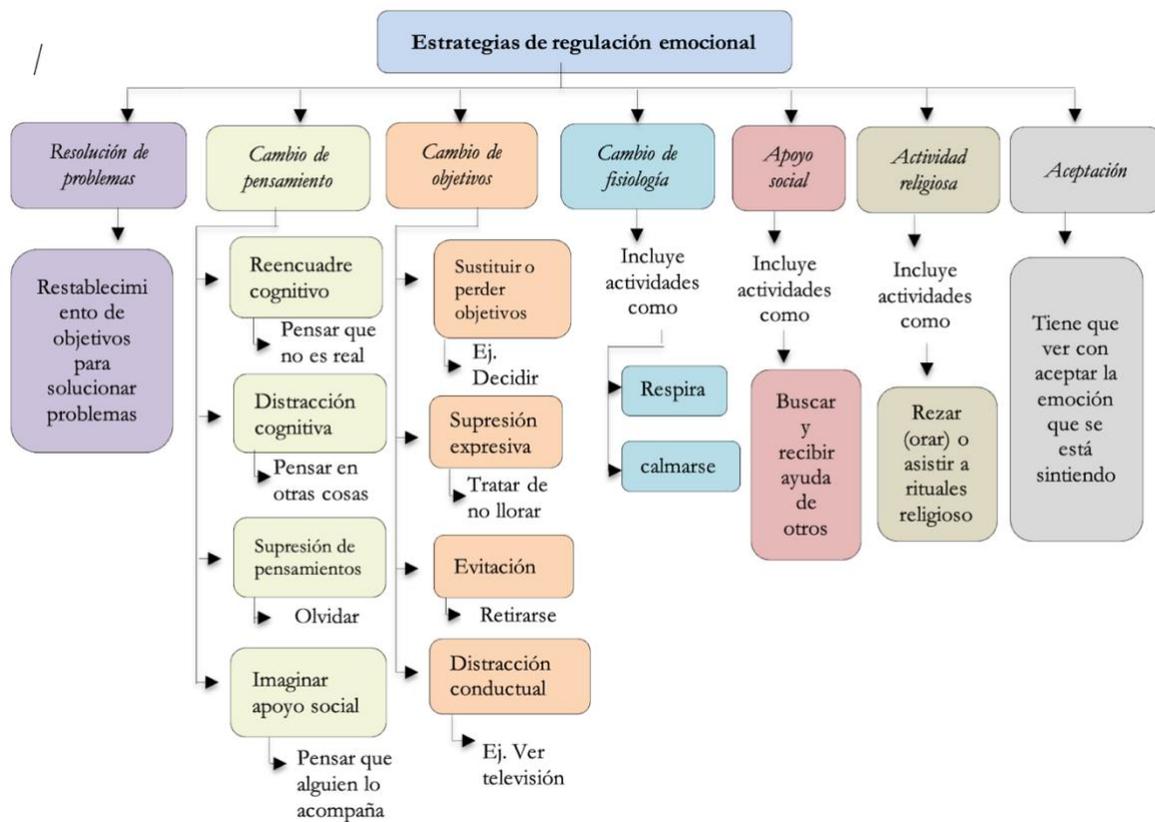
Nota. Basado en Rao y Gibson (2019). <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.19350416.v1>

Esta, tuvo como objetivo explorar las diferencias individuales en la experiencia, expresión y regulación de las emociones. Así, identificaron 11 estrategias de regulación emocional que emplean los niños y niñas de manera espontánea. Los hallazgos de este estudio respaldan las teorías de la evaluación, argumentando que una misma situación puede provocar diferentes emociones y ser evaluada de diferentes maneras por las personas.

Por su parte, el segundo estudio (Quiñones-Camacho & Davis 2019) se llevó a cabo en Estados Unidos, con niños(as) de 6 a 11 años y sus cuidadores, para analizar seis estrategias de regulación emocional que las autoras habían planteado previamente (Quiñones-Camacho & Davis, 2018), las cuales emplean los niños y niñas en el manejo de emociones desagradables como el miedo, la ira y la tristeza. Estas estrategias se encuentran ejemplificadas en la figura 2.7.

Figura 2. 7

Estrategias de regulación emocional según Quiñones-Camacho y Davis



Nota. Basado en Quiñones-Camacho (2019). <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.19350428.v1>

Ahora, si bien la mayoría de las investigaciones analizadas no han avanzado en la identificación de nuevas estrategias, se hace necesario realizar una síntesis de los modelos previos, de manera que el lector no familiarizado con estos pueda tener el panorama completo. Con este objetivo, se presenta una síntesis de las estrategias abordadas en estos estudios.

El primero de ellos es el modelo de Garnefski, referenciado por cuatro estudios (tabla 2.1). El hallazgo más importante que proporciona este subgrupo es la relación de la regulación emocional con

los rasgos de personalidad (neuroticismo y extraversión) y la capacidad predictiva que presentan hacia sintomatología clínica (ansiedad y depresión).

Tabla 2. 1

Estrategias del modelo de Garnefski estudiadas por las investigaciones

	Adaptativas	No adaptativas
Castañeda-López y Peñacoba-Puente, (2017)	<i>Planificación</i>	<i>Rumiación</i>
	<i>Aceptación</i>	<i>Catastrofismo</i>
	<i>Toma de perspectiva</i>	<i>Autoculpa</i>
	<i>Reorientación positiva</i>	
	<i>Reevaluación positiva</i>	
Andrés, Richaud <i>et al.</i> (2016)	<i>Reevaluación</i>	<i>Rumiación</i>
	<i>Reorientación positiva</i>	<i>Catastrofismo</i>
		<i>Autoculpa</i>
Andrés (2014)	<i>Reevaluación</i>	<i>Rumiación</i>
	<i>Reorientación positiva</i>	<i>Catastrofismo</i>
Andrés, Castañeiras <i>et al.</i> (2014b)		<i>Autoculpa</i>
	<i>Planificación</i>	
	<i>Aceptación</i>	<i>Rumiación</i>
	<i>Toma de perspectiva</i>	<i>Autoculpa</i>
	<i>Reorientación positiva</i>	
	<i>Reevaluación positiva</i>	

Nota. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.19365131.v1>

Estos artículos coinciden al afirmar que las estrategias desadaptativas de regulación emocional están relacionadas con un menor bienestar y una peor calidad de vida, sucediendo lo contrario con las estrategias adaptativas. De acuerdo con Castañeda-López y Peñacoba-Puente (2017), ello ocurre porque el uso constante de estrategias desadaptativas hace que las personas sean más vulnerables y propensas a desarrollar psicopatología como reacción a situaciones negativas. De igual manera, en relación con Andrés (2014), Andrés, Richaud *et al.* (2016) y Andrés, Castañeiras *et al.* (2014b), las estrategias desadaptativas poseen capacidad predictiva hacia los indicadores de ansiedad y depresión; de hecho, algunas estrategias como la autoculpa y la rumiación (desadaptativas) se encuentran presentes en los síntomas de ansiedad y depresión. De ahí que Castañeda-López y Peñacoba-Puente (2017) planteen la importancia del aprendizaje a temprana edad sobre estrategias adaptativas, lo cual permite un posterior éxito y bienestar en la vida adulta.

Por otra parte, cinco estudios han seguido a Gross (1998a). Dicho autor propone un modelo modal en el cual intervienen cinco familias de estrategias de regulación emocional. Este subgrupo de artículos fue muy variado en su selección de las estrategias a analizar (tabla 2.2). Al igual que con el

subgrupo de Garnefski, autores como Andrés, Canet-Juric *et al.* (2016) y Andrés, Castañeiras *et al.* (2014a), también investigaron las relaciones de rasgos de personalidad (extraversión y neuroticismo) con las estrategias de regulación emocional, en este caso, con la reevaluación cognitiva y la supresión de la expresión emocional, encontrando también un resultado similar. Esto es, la supresión de la expresión emocional está relacionada con el neuroticismo y, a su vez, con mayores niveles de sintomatología clínica; por su parte, la reevaluación cognitiva se asoció con la extraversión y la felicidad. Por otro lado, un artículo analizó la relación de la variable *mindfulness* (atención plena) con la regulación emocional (Zhang *et al.*, 2019), encontrando que los niños y niñas (pre-adolescentes) con alta atención plena serían más conscientes de la emoción o de la experiencia emocional y, por tanto, con mayores habilidades para regular sus emociones.

Tabla 2. 2

Estrategias del modelo de Gross estudiadas por las investigaciones

Autor(es)	Antecedente	Respuesta
Parsafar <i>et al.</i> (2019)	<i>Situación de reevaluación enfocada Revalorización del desafío de la realidad Despliegue atencional</i>	Modulación de la respuesta
Zhang <i>et al.</i> (2019)	<i>Reevaluación</i>	Supresión del comportamiento
López-Pérez, Gummerum <i>et al.</i> (2017)	<i>Selección de la situación, la Modificación de la situación Cambio cognitivo</i>	Modulación de la respuesta
Andrés, Canet-Juric <i>et al.</i> (2016)	<i>Reevaluación cognitiva</i>	Supresión de la expresión emocional
Andrés, Castañeiras <i>et al.</i> (2014a)	<i>Reevaluación cognitiva</i>	Supresión de la expresión emocional

Nota. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.19365512.v1>

De las dos investigaciones restantes, una estudió la flexibilidad en el cambio de estrategias, hallando que los niños(as) están recurriendo a sus propios recursos cognitivos, aunque hayan sido instruidos para usar una estrategia en específico; no obstante, pareciera que con frecuencia los niños(as) no las implementan (Parsafar *et al.*, 2019). El otro artículo analizó el uso de las estrategias de acuerdo a la edad, sumando evidencias a que los niños(as) mayores regulan sus emociones de manera independiente y usan estrategias de selección y modificación de la situación y cambio cognitivo,

mientras que los más pequeños hacen uso frecuente de la estrategia de atención (López-Pérez, Gummerum *et al.*, 2016).

Finalmente, un artículo (Davis, 2016) infortunadamente no explicita su modelo teórico; sin embargo, es claro que se basó en los dos modelos previos para seleccionar las estrategias, ya que analiza las estrategias *distanciamiento*, *rumiación*, *control* y *reevaluación cognitiva*. Principalmente se realizaron tareas para estimular la emoción de la tristeza en los niños(as), esto con el fin de observar si las estrategias que los investigadores instruían servían para aliviar la tristeza y sentir más felicidad. En esta investigación, la rumiación no logró el objetivo porque refuerza el enfoque de pensar en causas y consecuencias negativas; mientras que la aplicación del distanciamiento y la reevaluación positiva resultaron en informes de menor tristeza y mayor felicidad, dado que estas permiten al niño(a) alejarse y hacer evaluaciones positivas de lo que se está sintiendo para aliviar el malestar.

Como recordará el lector, un solo artículo (López-Pérez, Wilson *et al.*, 2016) tomó como referencia el modelo de Niven *et al.* (2009), a fin de explorar en el uso de estrategias interpersonales por parte de los niños y niñas (por edad) a la hora de ayudar a otros a sentirse mejor cuando experimentan emociones. Según estos autores, los niños y niñas emplean cuatro estrategias: el *compromiso afectivo* (involucrarse con los demás a través de la escucha), el *compromiso cognitivo* (cambiar la forma en la que la otra persona piensa sobre una situación), *la atención* (desviar la atención de un evento aversivo), según el estudio, son más utilizadas por los niños(as) pequeños y el humor (ayuda a mejorar el estado de ánimo de otra persona, a través de acciones graciosas). A través de estas reconocen cómo se sienten los demás, experimentan emociones como compasión o indignación y ayudan a mejorar el estado de ánimo de otros. Los resultados de este estudio revelan que, al menos en sus participantes, el compromiso cognitivo es la estrategia más común en niños(as) mayores. Esta comienza a desarrollarse a los 4 años y mejora con la edad.

Dado el escaso número de estudios sobre este tipo de estrategias no es posible conocer aún los beneficios que presenta su empleo. Sin embargo, teniendo en cuenta los resultados de este estudio, se evidencia una relación entre la regulación emocional intrapersonal e interpersonal; es decir, los niños(as) establecen vínculos entre sus propios estados mentales y los de otros; por tal motivo, los niños y niñas pueden llegar a usar las mismas estrategias de regulación emocional interpersonal semejantes a las que usarían para cambiar su estado de ánimo. Al concluir esta primera sección se puede observar que quedan aspectos por explorar con respecto a la eficacia que puedan llegar a tener estas estrategias en el desarrollo emocional y social de los niños(as).

Posibles factores individuales y sociales que influyen en el desarrollo de la regulación emocional en la infancia

Dentro de los factores sociales, estas investigaciones estudiaron la influencia de padres, madres y maestros en la regulación emocional de los niños y las niñas, analizando categorías como: relación de la calidad estudiante-maestro (Pallini *et al.*, 2018), prácticas parentales relacionadas con la desregulación de los padres (Li *et al.*, 2019; Morelen *et al.*, 2014), la crianza intrusiva (Mortensen & Barnet, 2019), el apego y las respuestas punitivas de los padres (Ahmetoglu *et al.*, 2018), las verbalizaciones positivas y negativas de los padres (Quetsch *et al.*, 2018), las estrategias de regulación emocional que usan los padres (Castañeda-López & Peñacoba-Puente, 2017), la hostilidad de las madres y su estado de ánimo (Lincoln *et al.*, 2017), la depresión parental y la hostilidad (Harden *et al.*, 2016) y el control restrictivo materno (Weis *et al.*, 2016). Es así como se puede afirmar que los docentes, padres y madres, cumplen una función muy importante en el proceso de socialización emocional de los niños y las niñas, a través de la enseñanza de diversas estrategias para el manejo de sus emociones. De igual manera, estos estudios plantean la existencia de factores individuales o características internas que intervienen en los procesos de regulación infantil: las funciones ejecutivas (Andrés, Castañeiras *et al.*, 2016; García, 2014; Slot *et al.*, 2017) a través de las cuales los niños y niñas pueden aprender a manejar conflictos y adaptarse a las diversas situaciones sociales (entre las más estudiadas encontramos la flexibilidad cognitiva, la memoria de trabajo y el control inhibitorio); las habilidades académicas (Andrés, Stelzer *et al.*, 2017; Reilly & Downer, 2019), como la habilidad lingüística y la habilidad de tolerancia al estrés en comprensión de lectura y cálculo matemático; mientras que el último factor individual explorado fue la edad y el género (Andrés, Castañeiras *et al.*, 2016; Davis, 2016; Heras-Sevilla *et al.*, 2016; Harden *et al.*, 2017; Kromm *et al.*, 2015; López-Perez, Gummerum, *et al.*, 2016, López-Perez, Wilson, *et al.*, 2016; Rao & Gibson, 2019), planteando, principalmente, que a medida que los niños(as) crecen, empieza a disminuir la dependencia emocional y, además, adquieren un repertorio más complejo de estrategias de regulación emocional. Estos factores serán ampliados a continuación:

Factores sociales. Estos estudios exploraron las contribuciones de la regulación emocional parental o la influencia del maestro en el desarrollo de la regulación emocional de los niños(as). Los principales resultados de las investigaciones de esta categoría se resumen en la tabla 2.3.

Tabla 2. 3

Prácticas parentales y docentes que influyen en la regulación emocional

Artículo	Códigos	Resultados principales
Ahmetoglu et al. (2018)	Apego Respuesta punitiva, de minimización y de aliento de los padres	Cuando los padres usan una reacción punitiva, los niños(as) con poca regulación emocional muestran un vínculo más fuerte con sus padres que los niños(as) con alta regulación.
Castañeda-López & Peñacoba-Puente, (2017)	Estrategias cognitivas de regulación emocional desde el modelo de Garnefski	Las estrategias de regulación emocional desadaptativas de los padres se relacionan con estrategias desadaptativas de los niños(as); pero no ocurre lo mismo con las estrategias adaptativas.
Harden et al. (2016)	Depresión parental Sensibilidad de los padres Hostilidad de los padres	Las madres adoptivas parecen tener bajas tasas de depresión. En particular, las madres deprimidas tienden a tener hijos(as) con regulación emocional comprometida, mayores manifestaciones de ira y mayores problemas de comportamiento.
Li et al. (2019)	Desregulación emocional de los padres	La desregulación de las emociones paternas y las maternas tienen implicaciones en la regulación emocional y la labilidad emocional de sus hijos(as).
Lincoln et al. (2017)	Hostilidad hacia la madre estado de ánimo negativo o positivo	Las madres de bajos ingresos que experimentan un alto grado de estrés tienen interacciones menos positivas y son menos capaces de participar en los tipos de interacciones de apoyo.
Morelen et al. (2014)	Desregulación emocional materna Comportamiento de crianza	Las madres con dificultades de regulación emocional son más críticas porque ven las emociones como disruptivas y, por lo tanto, tratan de minimizar la experiencia de emociones negativas de sus hijos(as) para evitar que la desregulación de las emociones se intensifique.
Mortensen & Barnett, (2019)	Crianza intrusiva Sensibilidad del maestro	La crianza intrusiva y la sensibilidad del maestro son importantes en la configuración de la regulación emocional. Cuando los padres interfieren en la autonomía de los niños(as) puede haber efectos posteriores para el desarrollo emocional.
Pallini et al. (2018)	Relación de la calidad estudiante- maestro(a)	La cercanía y el conflicto entre alumnos(as) y maestros(as) influyeron significativamente tanto en la regulación de la emoción como en la labilidad o negatividad.
Quetsch et al. (2018)	Verbalizaciones negativas o positivas de los padres, conductas disruptivas del niño(a)	La desregulación parental ocurre a través de verbalizaciones negativas. Dicha desregulación, a su vez, podría desempeñar un papel en el desarrollo de comportamientos problemáticos de externalización infantil.
Shewark & Blandon, (2015)	Regulación de ira, tristeza, alegría y miedo Respuestas de los padres	Cuando las madres usaron estrategias poco comprensivas, los niños(as) mostraron una mayor negatividad. La mayor dependencia de los padres en las estrategias de apoyo en respuesta a la negatividad emocional de los niños(as) se asoció con una peor regulación emocional en hermanos mayores.

Weis <i>et al.</i> (2016)	Control restrictivo materno Regulación orientada a la ira	El control restrictivo materno está relacionado negativamente con la regulación emocional de los niños(as) y la regulación del comportamiento está relacionada positivamente con el rendimiento escolar.
----------------------------------	--------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nota. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.19372316.v1>

Aunque en la tabla se presentan los principales resultados, es necesario profundizar en las contribuciones que estos hallazgos traen para la regulación emocional en la infancia. Para iniciar, es fundamental el apoyo adulto desde las prácticas de crianza o en procesos de enseñanza aprendizaje (maestro-estudiante): cuando padres y madres colaboran con sus hijos(as) en su proceso de modulación y las relaciones son cálidas y receptivas, los niños y niñas aprenden a expresar con más eficacia sus emociones y, por tanto, desarrollan estrategias de regulación emocional más adaptativas (Harden *et al.*, 2016; Mortensen & Barnett, 2019). De igual manera ocurre en la relación maestro-estudiante (Pallini *et al.*, 2018), que requiere de una relación positiva y segura, en la que el maestro demuestre apoyo y sensibilidad, de forma que los niños y las niñas puedan recurrir a él/ella cuando sientan emociones desagradables.

Por el contrario, cuando no hay apoyo de los padres en la regulación emocional, los padres suelen reprimir a sus hijos(as), expresar verbalizaciones negativas, castigar, minimizar o criticar las experiencias emocionales de sus hijos(as); así, estos últimos pueden llegar a desarrollar estrategias desadaptativas para expresar y regular sus emociones (Harden *et al.*, 2016; Morelen *et al.*, 2016; Quetsch, *et al.*, 2018; Shewark & Blandon, 2015). Algo similar ocurre cuando los padres maltratan a sus hijos(as); en este caso los niños y niñas pueden llegar a desarrollar respuestas negativas en ausencia de interacciones positivas, presentando mayor desregulación emocional (Harden *et al.*, 2016). Así, por ejemplo, en el caso de las madres deprimidas o con bajos ingresos, estas tienden a tener hijos(as) con regulación emocional comprometida (Harden *et al.*, 2016) porque estas madres presentan emociones angustiantes, intensas o incontrolables; además, son personas que deben lidiar con muchos factores estresantes y tienen menos recursos para hacerles frente, dificultando de esta manera el apoyo constructivo a las experiencias emocionales de sus hijos(as) y modelando estrategias de regulación emocional ineficaces para sus hijos (Lincoln *et al.*, 2017; Morelen *et al.*, 2016). Otra posible dificultad en la regulación emocional de los niños(as) ocurre cuando existe una influencia de estilos parentales cruzados en los cuales madres y padres entran en conflicto de autoridad. En algunos casos esto sucede por una falta de influencia paterna en el desarrollo emocional de los niños y, en otros, por falta de consenso entre ambos (Li *et al.*, 2019).

Por otro lado Castañeda-López y Peñacoba-Puente (2017), hallaron que las estrategias desadaptativas (rumiación y catastrofismo) que usan los padres para regular las emociones son las mismas que usan los niños; estas se relacionaron con un menor bienestar y con peor calidad de vida. Así, esta investigación sugiere que la regulación emocional de los niños(as) se perjudica debido a la desregulación emocional de los padres, la cual determina la manera en que, a partir de la herencia y el ambiente, los niños y niñas afrontan situaciones estresantes.

De acuerdo a lo anterior, consideramos que los principales aportes que presentan los artículos están asociados a la forma como los padres, madres y maestros colaboran a sus hijos(as) en su regulación emocional. Para Lincoln *et al.* (2017) tanto la regulación emocional de los padres influye en las experiencias emocionales de los hijos(as), como la regulación emocional de los hijos(as) influye en las emociones de los padres. Esto significa que los hijos(as) pueden imitar y observar directamente la desregulación emocional de los padres, así que los niños(as) son propensos a adoptar los mismos patrones utilizados por sus padres para su gestión emocional (Li *et al.*, 2019).

En consecuencia, es posible plantear que los padres y los docentes cumplen un papel importante en la socialización de las emociones de los niños y niñas; son quienes enseñan de diversas formas sobre el manejo de sus emociones (muchas veces con el ejemplo, el cual es imitado por los niños/as). Sin embargo, no se encontraron estudios sobre el influjo de otros posibles actores, como podría ser el caso de pares u otros miembros de su entorno social.

Factores individuales. Dentro de los documentos consultados se encontró una categoría que, podría estar en el límite entre los factores individuales y los sociales: la competencia social (diferente de la competencia emocional); definida como “la efectividad en la interacción social” (Gómez-Ortiz *et al.*, 2017, p. 37). Según los estudios al parecer no influye en la regulación emocional, pero sí ocurre lo contrario; es decir, los niños(as) que demuestran regular bien sus emociones logran adquirir una competencia social posterior. Ello se sustenta con los resultados de cinco investigaciones (Blair *et al.*, 2015; Dereli-Iman *et al.* 2019; Di Maggio *et al.*, 2016; Heras-Sevilla *et al.*, 2016); Penela *et al.*, 2015) que buscaron asociar la regulación emocional con la competencia social. De manera general, los resultados coinciden en afirmar que la regulación emocional ofrece a los niños(as) considerables posibilidades para la participación eficaz en contextos sociales. Ello justifica la creación de programas de intervención en la infancia dirigidos al desarrollo de la regulación emocional que permita lograr una competencia social.

En relación a la existencia de factores internos asociados a las características individuales de los niños y las niñas, nuestro análisis y codificación nos permitió identificar 12 artículos, de los cuales,

cuatro también analizaron estrategias de regulación emocional (Davis, 2016; López-Pérez, Gummerum *et al.*, 2016; López-Pérez, Wilson *et al.*, 2016; Rao & Gibson, 2019) y dos hicieron parte de los factores sociales reportados en la sección anterior (Heras-Sevilla *et al.*, 2016; Harden *et al.*, 2016). Estos seis artículos exploran las contribuciones que brindan para la categoría *edad*, quienes coinciden en sus planteamientos sobre las diferencias de edad de los niños(as) en el uso de estrategias de regulación emocional. En otras palabras, los niños(as) mayores utilizan estrategias más sofisticadas, tienen un repertorio más amplio, o son más independientes en su regulación emocional que los niños(as) más pequeños.

Estos artículos se agrupan en las siguientes categorías: funciones ejecutivas, habilidades académicas, edad y género. A continuación se revisan los hallazgos alcanzados hasta el momento:

Funciones ejecutivas. Un subgrupo de tres artículos (Andrés, Castañeiras *et al.*, 2016; García, 2014; Slot *et al.*, 2017) reportan el estudio de las funciones ejecutivas, entendidas estas como “un conjunto de procesos cognitivos de alto orden que facilitan la adaptación del sujeto a situaciones nuevas o complejas, que no involucran conductas o respuestas automáticas o sobreaprendidas” (Collette *et al.*, 2006; Huizinga *et al.*, 2006; Hofmann *et al.*, 2012 citados por Andrés, Castañeiras *et al.*, 2016, p. 171). En relación a la regulación emocional, se han analizado especialmente la flexibilidad cognitiva, el control inhibitorio y la memoria de trabajo. La *flexibilidad cognitiva* permite a los niños(as) realizar cambios en las estrategias de regulación emocional que están empleando, de acuerdo con las exigencias que demanden la situación y con la valoración que hagan de la misma. De igual manera, pueden hacer cambios de perspectiva entre las evaluaciones negativas iniciales para generar alternativas de interpretación más positivas, logrando disminuir con ello su experiencia emocional negativa. El *control inhibitorio* parece facilitar a los niños(as) el control de sus impulsos, aprendiendo a suprimir o bloquear respuestas emocionales que pueden llegar a ser contraproducentes en la interacción con sus pares. Así mismo, posibilita el manejo de la intensidad y la expresión emocional que puede contribuir a resolver conflictos en situaciones cotidianas como el juego. Por su parte, se podría pensar que la *memoria de trabajo* está más relacionada con la regulación cognitiva, puesto que permite almacenar, retener y usar información sin ayuda de otros. Sin embargo, gracias a esta, los niños(as) pueden guardar en su mente experiencias emocionales que hayan sido relevantes (positivas o negativas), las cuales les ayudarán a realizar evaluaciones cognitivas nuevas y poder así responder de una forma emocional y socialmente deseable.

Así las cosas, se puede observar que las funciones ejecutivas son un factor importante en la regulación emocional del niño(a), pues día a día se está enfrentando a situaciones que provocan

emociones, a partir de las cuales debe aprender a utilizar sus recursos cognitivos para responder emocionalmente. Según Slot *et al.* (2017), esta relación entre funciones ejecutivas y regulación emocional permite a los niños(as) resolver conflictos; por ejemplo, aprender a esperar su turno para jugar, compartir juguetes o adaptarse con éxito a las demandas de la situación social, lo cual es relevante dado que los niños y niñas aprenden de esta forma a expresar y manejar emociones.

Habilidades académicas. Otro subconjunto de factores individuales reportados se categorizan en este estado del arte como habilidades académicas, dado su vínculo al contexto de la educación. Aquí se reúne la habilidad lingüística y la habilidad de tolerancia al distrés, reportadas en dos artículos (Andrés, Stelzer *et al.*, 2017; Reilly & Downer, 2019). La *habilidad lingüística* hace referencia al conjunto de habilidades del lenguaje expresivo y receptivo que los niños(as) usan al comunicarse. Para Reilly y Downer (2019), en la edad preescolar se puede establecer una relación entre la habilidad lingüística y la regulación emocional; ello es crucial debido al aumento de conflictos y emociones intensas que se dan cuando los niños(as) ingresan al preescolar, puesto que apenas están aprendiendo a interactuar con compañeros y adultos en este nuevo contexto. Por lo tanto, esta habilidad permite a los niños(as) etiquetar, expresar y regular sus emociones, mientras van adquiriendo estrategias más eficaces de regulación emocional.

Otra habilidad que se da en el entorno educativo es la *habilidad de tolerancia al distrés*, la cual es entendida como la capacidad de manejar la frustración o estados emocionales negativos. Según Andrés, Stelzer *et al.* (2017), las actividades de comprensión de lectura y cálculo matemático requieren de su desarrollo, lo que permite a los niños(as) entre 9 y 11 años ser capaces de persistir y completar tareas que requieran de mucho esfuerzo. Es así como la resolución de actividades académicas generan una serie de emociones negativas, las cuales pueden ser reguladas de mejor forma por aquellos niños(as) que presenten una mayor habilidad de tolerancia al distrés.

Edad y género. La edad y el género fueron factores presentes en varios artículos analizados anteriormente; solo hay un artículo que no está reportado en categorías anteriores (Kromm *et al.*, 2015). Ocho de los artículos reportan resultados con respecto a la edad, dentro de los cuales hay dos artículos que también tienen en cuenta al género. A manera de resumen, presentamos en la tabla 2.4 los artículos que fueron estudiados anteriormente y que, a su vez, presentan aspectos asociados a la edad o al género.

Tabla 2. 4

Artículos que reportan resultados relacionados con la edad o el género

Autor(es)/año	Población	Categoría anterior	Categoría emergente	
			Edad	Género
Rao & Gibson (2019)	7 a 10 años	Estrategias	X	x
Harden <i>et al.</i> (2017)	4 a 6 años	Factores sociales	X	
López-Pérez, Gummerum <i>et al.</i> (2016)	3 y 4 - 5 y 6 7 y 8 años	Estrategias	X	
Andrés, Castañeiras <i>et al.</i> (2016)	9 - 12 años	Factores individuales	X	
Heras-Sevilla <i>et al.</i> (2016)	2 ciclo (3 a 6 años)	Factores sociales		x
López-Pérez, Wilson <i>et al.</i> (2016)	3 a 8 años	Estrategias	X	
Davis (2016)	6 a 3 años	Estrategias	X	
Kromm <i>et al.</i> (2015)	4 6, y 8, años de edad	Edad	X	

Nota. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.19372394.v1>

Si bien con los resultados no es posible realizar una caracterización de la regulación en la infancia por edades o por género, presentamos los principales aportes a la regulación emocional en estos cinco años: en primer lugar, se ha planteado que a medida que los niños y niñas crecen, empiezan a disminuir la dependencia para regular sus emociones y su repertorio se vuelve más complejo (López-Pérez, Wilson *et al.*, 2016). Por tanto, los niños(as) mayores (10 años) presentan un repertorio más amplio de estrategias de regulación emocional (Rao & Gibson, 2019). En segundo lugar, los niños y niñas, desde la primera infancia, tienen la capacidad de desplegar múltiples estrategias en respuesta a una situación emocional negativa, recurriendo a los propios recursos y conocimientos (Parsafar *et al.*, 2019). Por otra parte, la capacidad de ejecutar independientemente estrategias sofisticadas de regulación emocional, como la reestructuración cognitiva, comienza aproximadamente a los cinco años (Penela *et al.*, 2015). En cuarto lugar, el uso de la reevaluación cognitiva aumenta con la edad, debido al aumento de las capacidades de funcionamiento ejecutivo (Andrés, Castañeiras *et al.*, 2016). Quinto, los niños(as) mayores (6, 7 y 8 años) pueden ocultar más fácilmente sus emociones y expresar una emoción que no sienten que los niños(as) más pequeños (4 a 6 años) (Kromm *et al.*, 2015). Finalmente, los niños(as) menores suelen utilizar estrategias de despliegue atencional (3 a 6 años), mientras los mayores (7 y 8) hacen uso de estrategias como: cambio cognitivo, modificación y selección de la situación. Mientras

que las estrategias de modulación de la respuesta no presentan cambios significativos en la edad (López-Pérez, Gummerum *et al.*, 2016).

Aunque son comparativamente pocos los aportes sobre el género reportados por las investigaciones consultadas, no dejan de ser importantes: por una parte, se ha planteado que las niñas presentan mayores puntajes en competencia social que los niños. Esto significa que las niñas presentan un mayor desarrollo emocional al regular mejor sus respuestas emocionales, presentar mayor empatía, habilidades para el bienestar y conciencia emocional que los niños (Heras-Sevilla *et al.*, 2016). Y, por otro lado, se ha observado que los niños tienen más probabilidades que las niñas de mostrar sus emociones, lo cual puede deberse a variaciones culturales (China); esto significa que las niñas en China, tienen más facilidad para ocultar sus emociones, tal vez porque ellas son más conscientes de las normas sociales y, por tanto, adoptaron más reglas de exhibición de emociones (Rao & Gibson, 2019).

En conclusión, el estado de arte (2014-2019) demuestra que existe un terreno abonado para la investigación en este campo, el cual permitirá buscar determinar cómo ocurre este proceso en los niños y niñas que inician su socialización secundaria (ingresar a la escuela) y cuáles estrategias emplean en el manejo de sus estados emocionales.

Finalmente, se revisaron antecedentes investigativos referidos al contexto geográfico de esta investigación, la cual se llevó a cabo en el municipio de Chinchiná, situado a 18 km de la capital del departamento de Caldas (Colombia). Como muchos lugares de nuestro país, permeado de violencia urbana, que se visibiliza al interior de las instituciones educativas. De acuerdo con la revisión realizada, se han llevado a cabo dos investigaciones sobre convivencia escolar en el municipio: la primera denominada *Frecuencia y factores asociados al acoso escolar en colegios de Chinchiná*, desarrollada en el año 2014, con la finalidad de identificar la frecuencia de acoso o ciberacoso en 475 estudiantes de secundaria (Buendía *et al.*, 2014); la segunda, realizada en el año 2018, en la Institución Educativa Bartolomé Mitre, titulada *La configuración de subjetividades de estudiantes y su relación con la violencia escolar*, que analizó los relatos de vida de estudiantes de secundaria sobre la violencia escolar (Castro, 2018). Sin embargo, no se encontraron investigaciones relacionadas sobre emociones o regulación emocional. Aunque se han desarrollado actividades formativas desde la territorial de salud de Caldas en las instituciones educativas del municipio sobre *bullying, cyberbullying, cutting*, etc., con el fin de mitigar situaciones que interfieren en la salud mental y la convivencia escolar, se observa poco énfasis en la educación emocional, aun cuando docentes, directivos y padres de familias se muestran preocupados frente a la situación de convivencia escolar que actualmente se vive, identificando vacíos en el contexto inmediato (municipio de Chinchiná) donde hay muy poca evidencia de investigación al respecto.

3 |

MÉTODO

Horizonte de comprensión y presentación general de la estrategia metodológica

La presente investigación se sitúa en una perspectiva epistemológica basada en el pragmatismo, puesto que la atención se centró en el problema y, a partir de este, se estableció un diseño metodológico particular que permitiera enfrentarlo de la mejor manera posible. Así pues, no se partió de un diseño metodológico previamente establecido y estructurado, en tanto el pragmatismo abre la puerta a métodos plurales, técnicas y procedimientos que mejor se adapten a las necesidades y propósitos de investigación (Creswell, 2014; Creswell & Poth, 2018).

Para lograr los objetivos, se partió de reconocer el contexto del problema de investigación, el cual radica en: primero, la aparente falta de conocimiento y aplicación de estrategias de modulación por parte de los niños y niñas en su gestión emocional; segundo, las deficiencias en educación emocional de la escuela, la familia y el contexto; y, tercero, el vacío teórico del contexto local y nacional sobre estrategias que los niños y niñas emplean cuando experimentan emociones de alegría ira, miedo y tristeza. Desde allí, se diseñó una estrategia de análisis de la modulación de *feelings* para recopilar los datos en clave del problema y la pregunta.

Para el análisis, este estudio se fundamentó en el modelo cualitativo propuesto por Miles *et al.* (2014), debido fundamentalmente a la naturaleza de los datos en “forma de palabras, es decir, el

lenguaje en forma de texto extendido” (Miles *et al.*, 2014, p.25). No obstante, en este proceso se tomó la decisión de incluir estrategias cuantitativas a fin de contrastar, ampliar, consolidar y validar los hallazgos. De acuerdo con Vasco (2003), este uso de estrategias cuantitativas brinda un apoyo a la investigación cualitativa, puesto que permite refinar la teorización (análisis de datos o interpretación de la información) y, de igual manera, minimiza el riesgo de distorsiones a causa de sesgos emocionales presentes en la subjetividad del investigador; todas estas decisiones son soportadas por la perspectiva pragmática seguida en este estudio.

En consecuencia, esta investigación no se llevó a cabo bajo un enfoque mixto, puesto que no hubo integración cuantitativa y cualitativa en la recolección de datos, en los que se recolectara y analizara cada conjunto de datos por separado, generando conclusiones en cada fase, para luego comparar sus resultados, según lo sugerido por el diseño mixto propuesto por autores como Creswell (2014) o Wu *et al.* (2019). En este sentido, el análisis cuantitativo solo permitió cuantificar categorías, códigos y patrones para darle mayor soporte a los datos cualitativos. Dicho proceso de análisis se detalla más adelante.

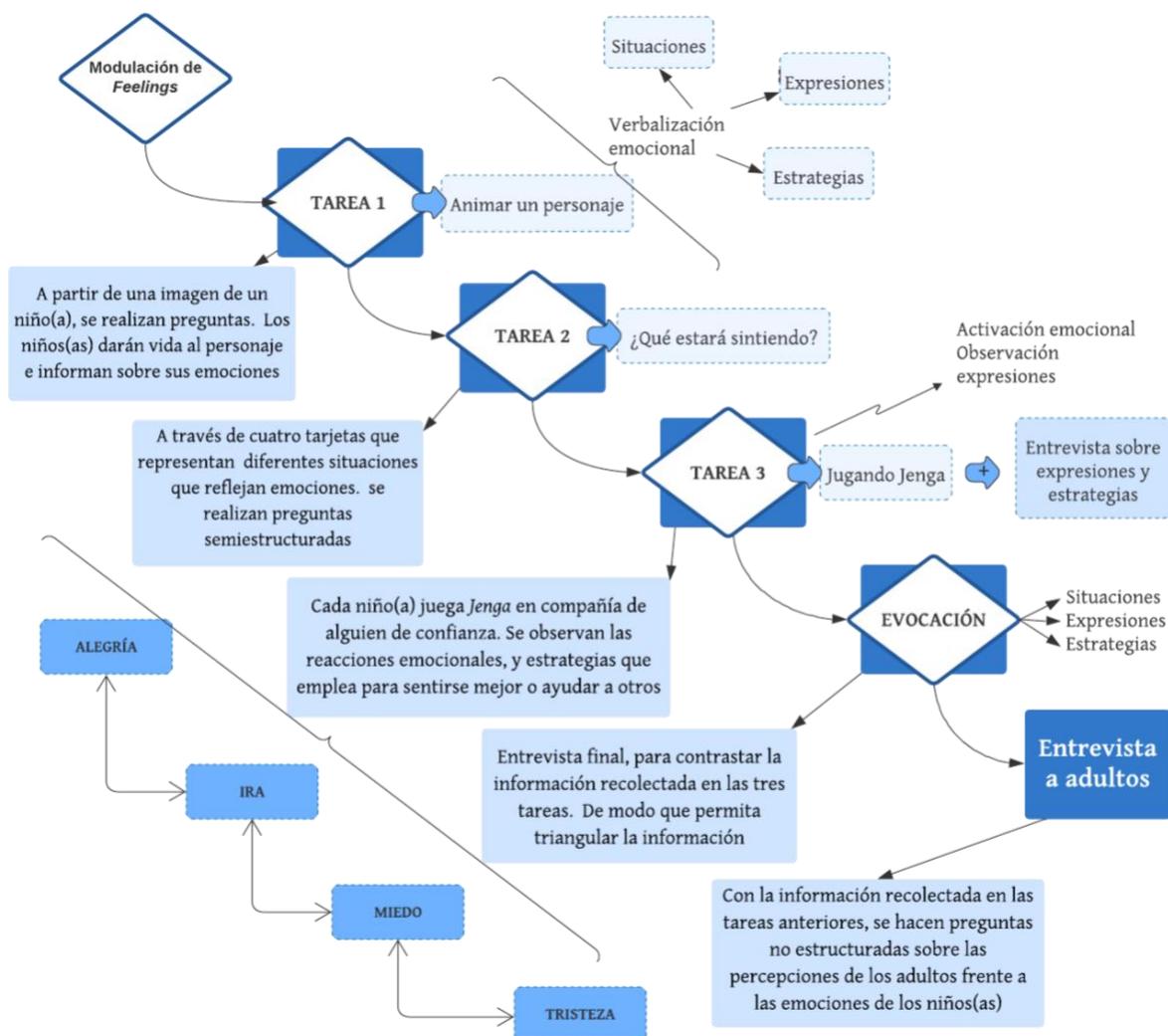
Por esta razón, se creó una estrategia metodológica para analizar la modulación de *feelings* ([véase Apéndice A](#)) y figura 3.1) diseñada para niños y niñas de 5 y 6 años. Esta estrategia estuvo conformada por tres tareas y un momento final de evocación que comprobara los informes verbales previos de los niños y las niñas. Se buscó identificar las emociones, expresiones y estrategias que los niños(as) reconocen en sí mismos y en los demás en su gestión emocional. Las primeras dos tareas se enfocaron en las verbalizaciones que los niños y las niñas realizaban a partir de imágenes que se les presentaban; sobre ellas se les hacían preguntas relacionadas con las emociones, situaciones, expresiones y estrategias que ellos(as) emplean por sí mismos y para ayudar a otros cuando experimentan emociones básicas (alegría, ira, miedo, tristeza). Por su parte, la tercera tarea, empleando el juego Jenga¹⁰ (y aplicada junto con una persona de confianza para el niño o la niña), buscó activar emociones y expresiones emocionales (faciales y corporales) que fueron observadas y posteriormente contrastadas por una entrevista no estructurada, en la que se indagó adicionalmente por la estrategia a utilizar para sentirse mejor o para apoyar a otros, de acuerdo a cómo se diera el juego. Para finalizar, se decidió agregar una entrevista a las madres, padres o abuelas de los niños(as) participantes, a fin de conocer sus percepciones frente a las situaciones, expresiones y estrategias que emplean sus hijos(as)/nietos(as)

¹⁰ Jenga es un juego de habilidad física y mental en el que generalmente juegan dos o más personas. El juego se pone armado una torre de piezas sobre una superficie plana y, por turnos, cada uno de los participantes debe retirar una pieza de abajo y colocarla arriba, sin dejar derrumbar la torre.

y las práctica de educación emocional que ellos orientan desde sus hogares para fortalecer la emocionalidad de sus hijos e hijas.

Figura 3. 1

Estrategia metodológica para el análisis de la modulación de feelings



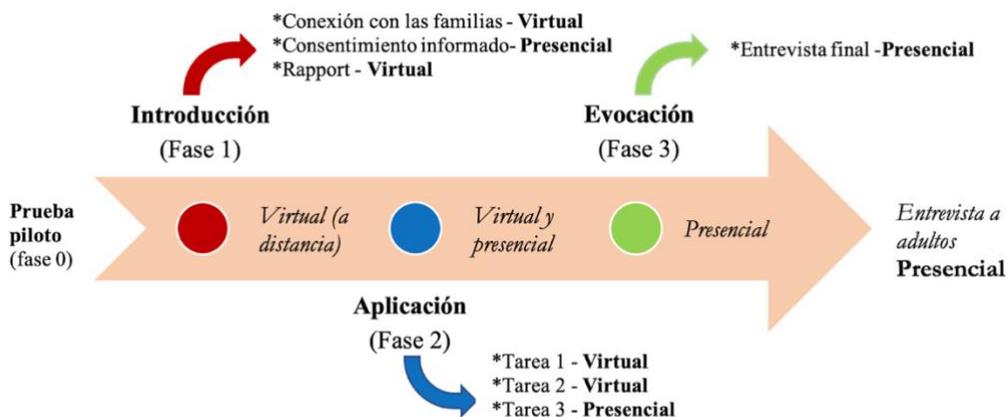
Nota. Si bien todas las tareas estuvieron orientadas a explorar en las emociones de alegría, ira, miedo y tristeza, la tarea 3 se encaminó más hacia las emociones que se desencadenaran con la realización del juego. De esta manera, si el investigador intuía que el niño estaba, por ejemplo, experimentando tristeza, se indagaba sobre esta emoción, sus experiencias y las estrategias a emplear. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.19350593.v1>

Diseño

Se asume para esta investigación un enfoque de corte cualitativo, en tanto que este permite ubicar al investigador en el mundo, al pretender darle sentido a los fenómenos que este aporta, así como también darle la palabra a los participantes (Cresswell & Poth, 2018). Así, teniendo en cuenta la perspectiva pragmática acogida, centrada en la pregunta y problema de investigación, se decide no elegir entre los diseños cualitativos tradicionales (fenomenología, etnografía, teoría fundada, estudio de casos, etc.), sino crear una estrategia basada en una prueba de análisis de la modulación de *feelings* que diera mayor profusión a los datos y permitiera cumplir con los objetivos. De esta manera, la estrategia creada se transforma a su vez en el diseño metodológico, el cual se desarrolló en tres momentos: introducción, aplicación y evocación (a las que se les suma el proceso de pilotaje previo y una entrevista realizada a las madres, padres o cuidadores de los niños participantes) y que serán detalladas más adelante (figura 3.2)

Figura 3. 2

Momentos de la investigación



Nota. En la figura se visualizan momentos realizados a distancia (virtualmente) y momentos desarrollados de forma presencial. La razón de esta decisión obedece al momento de confinamiento por covid-19 en el que nos encontrábamos al momento de recolectar los datos. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.19729603.v1>

Luego de diseñar la estrategia metodológica para el análisis de la modulación de *feelings*, esta se sometió a debate dentro del grupo de investigación *Praxis cognición-emoción en contextos educativos y sociales*, al que pertenecen la investigadora de este proyecto y su director; así mismo, esta fue evaluada por dos

expertos internacionales¹¹, quienes brindaron retroalimentación al proceso y sus instrumentos. Ello permitió realizar mejoras en cuanto a la construcción de las preguntas, la selección de las imágenes a ser empleadas en las tareas, las emociones a indagar y los objetivos de cada una de las actividades.

Fase 0: prueba piloto

Luego de esta evaluación, y previamente a la aplicación del instrumento con los participantes, se realizó el pilotaje. Para ello, se aplicó la prueba a seis¹² niños y niñas (3 de 5 años y 3 de 6 años) con características similares a la población objeto de estudio, es decir, niños(as) pertenecientes a una de las instituciones del municipio de Chinchiná (Institución Educativa Bartolomé Mitre) y quienes, desde luego, no serían participantes del estudio principal. Para esta aplicación se contactó de forma aleatoria a seis madres de familia de estudiantes de los grados preescolar y primero, quienes aceptaron participar. Teniendo en cuenta que en este momento las personas estaban en confinamiento, producto de la pandemia del Covid-19, se decidió realizar las dos primeras tareas a través de la plataforma Google Meet. Así mismo, y en consenso con las familias, se buscó un espacio tranquilo para la realización del juego del Jenga, aplicando los protocolos de bioseguridad sugeridos por las organizaciones de la salud (uso de mascarilla, aplicación de alcohol y distanciamiento).

Este proceder evidenció la pertinencia y validez de la prueba, en tanto que los niños y niñas presentaron los comportamientos esperados: demostraron reconocer y etiquetar (nombrar) las emociones (alegría, tristeza, ira y miedo) que experimentan; también, fueron capaces de identificar qué situaciones/personas/objetos/recuerdos que les ocasionan dichas emociones; reconocieron igualmente cuando es otra persona la que siente la emoción; lograron hacer esta inferencia a través de las expresiones corporales y gestuales que observaron en los demás (conciencia emocional/empatía); y han aprendido a utilizar estrategias que les hacen sentir bien en su individualidad, por ejemplo: jugar, hacer manualidades, estar solo, respirar, tomar agua, cantar. Por su parte, las estrategias interpersonales empleadas para ayudar a otros a sentirse mejor que informaron los niños(as) del proceso de pilotaje fueron: consolar, perdonar y proteger; además, lo observado sugiere que tienen claras cuáles son sus metas emocionales (cómo se quieren sentir) y, así, realizan actividades para lograrlas.

Sin embargo, el pilotaje sugirió varios aspectos importantes a tener en cuenta al momento de aplicar la prueba con la población seleccionada para esta investigación:

¹¹ Se contó con la ayuda de dos expertas internacionales (El Salvador y Argentina), psicólogas y especialistas en el tema de las emociones, en desarrollo infantil y con conocimientos sobre pruebas emocionales.

¹² Dado que la prueba fue de carácter no estructurado, y que se permitió la escucha activa de todo lo que los niños tenían para decir, se consideró que seis era un número adecuado para llevar a cabo el pilotaje.

- En la interacción con los niños(as), tanto las imágenes reales como las animadas aportaron elementos necesarios para reconocer las estrategias de modulación de *feelings* que ellos conocen o emplean.
- Se reconoció la importancia de utilizar imágenes que no incluyeran actividades en su fondo (por ejemplo, objetos como globos, pelotas, deportes, etc.), dado que los distraía del objetivo (informar sobre las situaciones, expresiones emocionales y estrategias de modulación en los personajes representados).
- Premiar el juego con dulces (tarea 3), con la finalidad de activar emociones y observar expresiones emocionales referidas a ganar o perder dicho premio; esto debido a que esta situación suscita más tensión en los participantes y, por lo tanto, los niños(as) pueden emplear o nombrar estrategias de modulación de *feelings*.
- Propiciar empatía con los niños(as) desde sus gustos y habilidades; por ejemplo, si el niño(a) comunica que le gusta hacer actividades manuales y artísticas, es importante darle la oportunidad de conversar y hacer eso que le gusta. De esta forma se garantiza mayor fluidez y confianza en las entrevistas; y, en este sentido, es importante realizar varias entrevistas antes de realizar las tareas.
- Dosificar la prueba en diferentes momentos, debido a que los niños(as) se cansan con facilidad y pueden llegar a abandonarla.
- Realizar una entrevista (no estructurada) a cada una de las madres de los niños(as) con los cuales se llevó a cabo la investigación. El diseño original de la prueba de análisis de modulación de *feelings* inicialmente pretendía la realización de una entrevista al profesor(a) del niño o niña para contrastar (de ser posible) el informe de los niños y niñas con el de los maestros(as), teniendo en cuenta que los docentes pueden observar en el aula situaciones, expresiones, reacciones e, incluso, estrategias. Sin embargo, como se observó que los niños y niñas no conocían el entorno físico de la escuela, existía también poca confianza con sus profesores.

Así, se decidió incluir una entrevista no estructurada a los adultos, representantes de los niños y niñas (participantes de este estudio), que partiera de las verbalizaciones de los participantes. En primer lugar, para conocer si existía la posibilidad de contrastar la información que brindarían los niños(as); y, en segundo lugar, para conocer la influencia de sus prácticas de crianza en la modulación de los *feelings* de sus hijos e hijas.

Fase I: introducción

En esta fase se reclutaron a las familias, quienes por iniciativa decidieron participar de esta investigación (*ver* procedimiento de muestreo). A través de una llamada telefónica e individual se les invitó a participar. Para ello, la investigadora se presentó, se les explicó en qué consistía el estudio, la cantidad de reuniones que se llevarían a cabo, el uso de los protocolos de bioseguridad, el carácter de participación voluntaria (aclarando que en cualquier momento podrían retirarse), la confidencialidad de los datos, los riesgos y beneficios y si aceptaba. Así, se programó cada encuentro de acuerdo a la disponibilidad de tiempo de la madre y la investigadora.

Para dar a conocer de manera clara la investigación y que las familias quedaran con la misma información, se diseñó un protocolo de presentación (*véase Apéndice C*), por medio del cual fueron abordados los representantes legales de los niños(as), quienes estuvieron interesados en participar.

Estas entrevistas de *rapport* se realizaron con la finalidad de establecer un vínculo de cercanía y confianza con la investigadora (Darlington & Scott, 2002). Fueron no estructuradas, desarrolladas a distancia, a través de Google Meet, Zoom y WhatsApp, y permitieron indagar por los gustos, intereses y preferencias de los niños y las niñas. Los datos recolectados en estas entrevistas fueron posteriormente incluidos en las entrevistas semiestructuradas de las tareas uno y dos. En esta fase se les solicitó a las madres de familia firmar el consentimiento informado (*véase Apéndice B*) de manera presencial.

Fase II: aplicación

La estrategia metodológica estuvo conformada por tres tareas (seguidas de entrevistas semiestructuradas) y un juego de Jenga, buscando activar emociones en los niños(as) o hacerles recordar situaciones vividas o imaginadas que les generan emociones (alegría, tristeza, miedo, ira) a sí mismos o a otros, para así indagar sobre cuáles estrategias emplearon (o podrían emplear) para sentirse mejor o para ayudar a otros. Durante la recolección de la información se observaron expresiones físicas, verbales y comportamientos de los niños(as) frente a las tareas planteadas, principalmente aquellas relacionadas con la modulación de *feelings*. Si bien estas observaciones poseen la clara limitante de ser la interpretación del investigador, sirvieron como insumo para la entrevista posterior y durante la triangulación del resto de la información recopilada. Para ello, se tuvieron en cuenta aspectos asociados al lenguaje corporal, como actividad comunicativa del cuerpo que acompaña al lenguaje de las palabras, con la finalidad de resaltar la información, modificarla o, incluso, invalidar el significado (Rebel, 2002); de esta manera, la voz se complementa con gestos (expresiones faciales) y movimientos del cuerpo (expresiones corporales) que se presentan la tabla 3.1. La clasificación que presentamos en

la tabla son solo algunas de las tantas expresiones que se presentan a través del rostro y el cuerpo, que sirvieron como base de observación para hacer las posteriores preguntas en la etapa de evocación.

Tabla 3. 1

Protocolo de pautas de observación de posibles expresiones emocionales presentes en los participantes

Expresiones faciales	Expresiones verbales	Expresiones corporales
De ira: mirada fija, boca cerrada, dientes apretados, ceño fruncido	Llanto	Postura corporal
De alegría: sonrisas	Carcajadas o risas	Encogimiento de hombros
De tristeza: boca hacia abajo, cejas un poco inclinadas.	Palabras amigables	Cruzar los brazos
De miedo: ojos abiertos, cejas levantadas	Palabras no amigables	Empujar a su compañero
	Palabras soeces	Abrazar a su compañero

Nota. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.19729657.v1>

Las tareas uno y dos se llevaron a cabo de manera virtual. Para los meses de julio y agosto del 2021 ya muchas personas estaban vacunadas, y con el inicio del retorno paulatino a las instituciones educativas se generó un poco más de confianza. Por esta razón se pudieron realizar la actividad 3, el momento de evocación y la entrevista con las madres de manera presencial.

Con el fin de lograr una aplicación consistente de la prueba a todos los participantes, se desarrolló un protocolo para su aplicación (*véase Apéndice D*). Ello posibilitó la realización de un proceso sistemático y parejo en todos los casos, desde la presentación del investigador hasta la última tarea. Las entrevistas finales no se desarrollaron con base a un protocolo, dado su carácter no estructurado y porque dependían de las observaciones y de los datos recolectados previamente.

Fase III: evocación

Con el propósito de contrastar la información recolectada durante cada tarea, se realizó una entrevista no estructurada con cada niño o niña, la que permitió comparar la información suministrada por los participantes. En esta fase se tuvieron en cuenta las respuestas a las preguntas de las tareas y a las entrevistas de *rapport*, así como los comportamientos, reacciones y expresiones observadas. Un ejemplo de esta etapa puede ilustrarse a través de las siguientes preguntas:

→ ¿Cómo te sentiste cuando perdiste en el juego de Jenga? Luego de haber experimentado esta emoción, ¿qué fuiste a hacer en casa para sentirte mejor?, ¿cómo se sintió tu mamá?, ¿hiciste algo para que tu mamá se sintiera mejor?

- ¿Recuerdas que en el encuentro pasado me dijiste que querías hacer manualidades y elaboramos un títere que tú me enseñaste a hacer?, ¿cómo te sentiste?, ¿para qué haces manualidades?, ¿en qué situaciones quieres hacer manualidades?, ¿qué emociones despierta en ti hacer manualidades?
- Hace unos días me dijiste que te llevaron al médico porque tenían que hacerte una cirugía; ¿cómo te sentiste por ir al médico?, ¿qué hiciste para sentirte mejor?, ¿cómo te ayudó tu mamá/el médico?
- Cuando estábamos jugando Jenga con tu hermano, recuerdo que tú aplaudías y saltabas cuando él perdía; ¿qué sentías cuando tu hermano perdía en el juego?, ¿qué emoción sientes cuando aplaudes o cuando saltas?, ¿cómo crees que se sintió tu hermano?, ¿hiciste algo para ayudar a tu hermano a sentirse mejor?

Adicionalmente a este momento de evocación, se llevó a cabo una entrevista con los adultos, representantes de los niños(as) participantes de este estudio, para conocer las percepciones que tienen sobre las emociones de sus hijos(as), las reacciones que presentan cuando las experimentan y el uso de estrategias que emplean en el manejo de sus estados emocionales o para ayudar a otros. Si bien este aspecto no estaba incluido dentro de los objetivos, la aplicación de la prueba piloto sugirió la importancia de contrastar las verbalizaciones de los de los niños(as) con las de los adultos, para indagar también si se relacionaban los informes de los niños(as) con los de sus padres, madres o abuelas, y a medida que se realizaban las entrevistas se fueron evidenciando otros aspectos que importantes en la influencia de la modulación de *feelings*, como es la socialización de emociones y las prácticas de crianza.

Fuentes de datos y participantes

Procedimiento de muestreo

Con la pretensión de lograr una muestra variada de niños y niñas de 5 y 6 años de diferentes instituciones educativas del municipio de Chinchiná, se decidió llevar a cabo un proceso de muestreo por bola de nieve (*Snowball sampling*); en este, el investigador accede a los informantes a través de la información de contacto proporcionada por otros participantes previos (Noy, 2008). Este procedimiento permitió que fueran las familias las interesadas en participar de la investigación. De esta forma, se procedió a contactar por medio de los rectores y profesores a las familias, sus niños y sus niñas. El proceso se realizó de la siguiente manera:

En primer lugar, se consiguieron los contactos de los rectores (correo electrónico y teléfono celular) de las instituciones educativas de Chinchiná; con estos datos, se les envió una carta ([véase Apéndice E](#)) en la que se explicó de manera sucinta en qué consistía la investigación y se solicitó los contactos de los profesores que tuvieran a cargo grado transición y primero, aclarando que su

participación (de los profesores y rectores) sería solamente para ayudar a enganchar a las familias; esta carta se complementó con una llamada telefónica que permitió ampliar la información. Los rectores interesados enviaron los números telefónicos de coordinadores y docentes. De esta manera, se logró la participación de cinco instituciones del municipio: Institución Educativa Eduardo Gómez Arrubla, Institución Educativa Santo Domingo Savio, Institución Educativa El Trébol, Institución Educativa San Francisco de Paula e Institución Educativa Bartolomé Mitre. A continuación se llamó vía telefónica a los 28 profesores y profesoras quienes tenían a cargo los grados transición y primero (5 y 6 años), para solicitarles el envío de una imagen ([véase Apéndice E](#)) por WhatsApp, para que las familias interesadas se contactaran con la investigadora.

A quienes manifestaron interés, se les realizó una llamada telefónica, se les dio a conocer en qué consistía la investigación, el objetivo, la cantidad de reuniones. También se les informó que la participación era de carácter voluntario y, por lo tanto, podrían desistir en cualquier momento; además, se dialogó sobre la confidencialidad de los datos que se recolectan en video o audio, garantizando la protección de los derechos de los niños. Como incentivo, se informó a las familias que al finalizar la investigación se les brindaría un informe sobre cómo es el proceso de modulación de los *feelings* del niño o niña, el cual estaría acompañado de charlas y actividades que permitan potenciar la educación emocional de sus hijos en familia.

Levantamiento y tamaño de la muestra

El muestreo contó con los siguientes criterios de inclusión: 1) ser un niño o niña de 5 o 6 años, matriculado en preescolar o primero; 2) tener un desarrollo típico, es decir, que no tuviera alguna discapacidad, sobre todo en aspectos emocionales; 3) pertenecer a una institución educativa del municipio de Chinchiná. Dentro de los criterios de exclusión se tuvo en cuenta: 1) niños(as) que tuvieran alguna discapacidad, dificultad de aprendizaje o algún diagnóstico clínico; 2) niños(as) que no estuvieran en el rango de edades requerido por la investigación; 3) niños(as) que no contaran con la autorización de sus padres para participar; y 4) niños(as) que no desearan participar en el estudio.

Debido a que, con el pasar de los días, se iban sumando más y más niños(as) a la investigación, llegó el momento de detener la incorporación de participantes, pues a medida que se iban aplicando las tareas, se observaba que no habían nuevos datos con respecto a estrategias de modulación (objetivo principal), razón por la cual, el punto de saturación se logró con 22 niños. Al respecto, Mejía-Navarrete (2000) plantea que el punto de saturación “es el examen sucesivo de casos que van cubriendo las relaciones del objeto social, de tal forma que, a partir de una cantidad determinada, los nuevos casos tienden a repetir —saturar— el contenido del conocimiento anterior” (p. 171).

Es importante aclarar que, si bien fueron 26 niños con quienes se inició el estudio, cuatro de ellos no pudieron terminar con el proceso completo de la investigación, por razones de cambio de domicilio y temor¹³ de realizar la actividad presencial. De esta manera, estos niños(as) no fueron tenidos en cuenta en el análisis de la información, quedando así 22 niños y niñas que cumplieron a cabalidad con todas las tareas.

Características de los participantes

Participaron de esta investigación 22 niños y niñas de 5 y 6 años (11 niños de 5 años y 11 niños de 6), con sus respectivas madres (19), dos abuelas y un padre, pertenecientes a cinco instituciones educativas públicas (urbanas y rurales) del municipio de Chinchiná, Caldas. Los participantes son niños y niñas con un desarrollo típico, matriculados en los grados transición y primero (en el sistema educativo colombiano, preescolar y primer grado de educación básica primaria respectivamente), quienes cuentan con características contextuales muy diversas: diferentes estratos socioeconómicos (1, 2 y 3); composición familiar variada (algunas familias con su núcleo familiar conformado por madre, padre y hermanos, otras en las que sus padres se encuentran en el extranjero y los niños(as) viven con sus abuelos, otras en las que el niño(a) vive solo con su mamá/papá; el nivel educativo de los integrantes de las familias también es diverso, encontrando familias que solo estudiaron hasta quinto de primaria, y personas con títulos profesionales o tecnológicos (Ingeniería Agrónoma, Administración de Empresas, Licenciatura en Pedagogía Infantil, Licenciatura en Música, Tecnología en Gestión Administrativa y Tecnología en Análisis de la Información). Debido a esto, la actividad económica también es diferente; algunos de los integrantes de las familias trabajan en oficios varios, o lo que ellos llaman “lo que resulte”¹⁴ (aseo, construcción, seguridad, operación de maquinaria pesada, traslado de frutas y verduras, agricultura, oficios varios en restaurantes y supermercados). Pocos padres/madres de familia, quienes tienen mejor nivel educativo, han podido acceder a mejores condiciones de empleo (Universidad Uniminuto, Magisterio, Comité de cafeteros, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar). Aunque la mayoría de los niños viven en el contexto urbano, también participan niños pertenecientes a la ruralidad.

A cada participante se le asignó un código, conformado por las iniciales TR, si el niño pertenecía al grado de transición; PR, si el niño estaba en grado primero y AD para los adultos, padres, madres o

¹³ Para este momento, algunas personas sentían incertidumbre del contacto cara a cara y, por ello, solo participaron de las tareas virtuales.

¹⁴ Término que emplean las familias para explicar que sus trabajos no son estables y están dispuestos a trabajar en cualquier empleo que surja y que puedan realizar.

abuelas representantes legales de los participantes. Estas letras iniciales están acompañadas por un número consecutivo, de acuerdo al orden en que cada uno de los niños iba ingresando a la investigación. Por ejemplo, los niños de transición tienen los códigos TR01, TR02, hasta TR11; de igual manera sucede con los participantes de grado primero, quienes tienen asignados los códigos PR01, PR02, hasta PR11 y los adultos AD01, AD02, hasta AD22. Con el fin de garantizar el anonimato de los niños y sus familias, se hace mención a cada participante de acuerdo con dicha nomenclatura.

Todas las madres, padres o abuelas, representantes legales de los niños, firmaron el consentimiento informado y, tanto los niños(as) como las familias aceptaron participar voluntariamente de este estudio. Ninguno recibió ningún tipo de remuneración económica, pero sí existió el compromiso de contribuir con las familias en el mejoramiento de la educación emocional de sus hijos(as). Razón por la cual, terminada la investigación, se propiciaron espacios con los niños(as) y las familias para brindarles estrategias y darles a conocer el proceso emocional de sus hijos(as) hallados en esta investigación.

Para facilitar el análisis de los datos, los participantes fueron divididos en dos grupos. En el primer grupo, los niños(as) matriculados en grado transición, mientras que en el segundo, los niños(as) de grado primero. Se considera en esta investigación, que la edad elegida (5 y 6 años) es un momento importante del desarrollo cognitivo y emocional del niño(a) debido a los cambios que esta etapa acarrea en la infancia, no solo a nivel físico, sino también cognitivo y social. Esto se soporta con investigaciones previas que resaltan la edad preescolar y primera infancia como un período de desarrollo caracterizado por cambios sustanciales, principalmente en la comprensión de la naturaleza de la emoción y sus relación con el comportamiento (Baird & Moses, 2001; Dennis & Kelemen, 2009; Wellman *et al.*, 2001). Por lo tanto, se sugiere que analizar las estrategias de modulación de *feelings* en estas edades brinda a los teóricos del campo más herramientas para la comprensión de los aspectos relacionados con las emociones en los niños y las niñas, sobre todo si se busca reconocer las estrategias que ellos(as) están empleando desde las particularidades de sus contextos. Así, los primeros años de vida son un período en el que se sientan las bases de las estrategias de modulación de *feelings* que serán la base para los años siguientes (Gülay-Ogelman & Önder, 2019). De modo que el desarrollo de un repertorio amplio de estrategias —y, por supuesto, la adquisición de esta habilidad de modulación— llega a convertirse en una tarea primordial durante la infancia (Aldao *et al.*, 2015; Bonanno & Burton, 2013; Cole *et al.*, 2009).

Descripción de los grupos

El grupo 1, niños(as) de grado transición, estuvo conformado por 11 niños (6 niños y 5 niñas, con edades de 5 años cumplidos). Estos niños(as) tuvieron la particularidad de nunca haber asistido a clases presenciales debido a la pandemia; por tanto, su contacto con profesores y compañeros de clase estuvo limitado a las pantallas. Algunos niños(as) mencionaron en las entrevistas haber perdido contacto con compañeros y vecinos y su anhelo por regresar a la escuela.

Así mismo, el grupo 2, niños(as) de grado primero, estuvo conformado por 11 niños (6 niños y 5 niñas, con edades de 6 años cumplidos). Estos niños(as) sí conocieron la escuela, aunque muy poco tiempo (febrero y marzo 2020); por ende, tienen un poco más de experiencia que los niños(as) de transición en asuntos relacionados al ámbito escolar. Aunque el lector observe la misma cantidad de niños y niñas en ambos grupos, fueron las familias quienes buscaron participar del proyecto, por lo tanto, la igualdad en estas cantidades es casualidad.

Como las madres, padres o abuelas respondieron una entrevista no estructurada sobre las percepciones que tienen sobre la emocionalidad de los niños(as), un tercer grupo corresponde a los adultos, representantes de los niños(as) que participan de este estudio (22 personas).

Estrategia metodológica y recolección de datos

Dado el confinamiento por el covid-19 al momento de recolectar la información, se decidió iniciar este proceso a través de la mediación de las tecnologías de la comunicación y la información, con apoyo de plataformas virtuales (sincrónicas) como Google Meet, Zoom y la videollamada de WhatsApp. Estas fueron combinadas con actividades presenciales, que se dieron después de las primeras etapas de vacunación contra el coronavirus en Colombia, en la que buscamos no alterar el sentido y objetivo de cada una de las tareas.

De acuerdo con Orellana-López & Sánchez-Gómez (2006), la evolución de la internet facilita nuevas posibilidades hacia la recolección de datos cualitativos, permitiendo la participación del investigador en entornos virtuales, puesto que “las TIC incrementan de manera significativa tanto sus habilidades de observación como las oportunidades en el proceso de investigación” (p. 212). Esta metodología ha sido conocida como *ambientes híbridos*, dado que “combinan encuentros presenciales con encuentros virtuales” (Osorio, 2011, p. 34). Al respecto, Verón (2020), plantea que explorar y descubrir estos espacios híbridos como una herramienta conceptual para poder pensar las interrelaciones tejidas en el suceder de los meses, permite abordar esa hibridez como un lugar, donde se yuxtaponen diferentes sitios, tiempos y prácticas de sujetos diversos (p. 432).

Ahora bien, el desarrollo del trabajo de campo se inició con la realización de dos entrevistas individuales y no estructuradas a cada uno de los niños y niñas, para establecer el *rapport* deseado y, así, establecer un clima de confianza; en algunos casos se contó con la compañía de sus madres, padres o abuelos. Se inició con las primeras entrevistas el 13 de mayo de 2021, organizando el calendario de acuerdo a la disponibilidad de horario de las familias y de la investigadora. Posteriormente, se aplicó de manera individual cada una de las tareas que exploró la modulación de *feelings* a los niños y niñas, las cuales se administraron en diferentes encuentros para que no fuera agotadores para ellos (una tarea y entrevista por día); y se finalizó el proceso con una entrevista final y otra a las madres/padres de familia. La última entrevista fue desarrollada el 19 de agosto de 2021. A continuación se explica en detalle cada una de las tareas que conformaron la prueba.

Tarea 1: animar al personaje

El objetivo de esta tarea fue identificar las estrategias de modulación de *feelings* (intrapersonal e interpersonal) que los niños y niñas conocen o emplean para sentirse mejor. Esta tarea se dividió en dos sesiones, ambas desarrolladas de forma virtual: en la primera, se indagó por los aspectos intrapersonales y, en la segunda, por los interpersonales. Cada una de estas tareas tuvo una duración aproximada de 30 o 40 minutos, dependiendo de la información que brindara el niño(a). Esta tarea consistió en presentarle al niño(a) una imagen que contenía un niño o una niña (según fuera el género del entrevistado), frente a la cual el participante se encargó de “darle vida al personaje” (animar). En la primera sesión (intrapersonal) se le pidió al niño(a) que asignara un nombre, un apellido, la edad, los gustos, las actividades que realizaba este personaje, así como dónde estudiaba. Se le explicó que se iba a ayudar al personaje creado a resolver una situación; mientras tanto, se realizaron preguntas semiestructuradas sobre situaciones que asociaba de manera individual con la experimentación de las emociones de alegría, tristeza, miedo e ira, la forma como reacciona emocionalmente y la estrategia que empleaba (o conocía) para sentirse mejor. En la segunda sesión, se le preguntó quiénes eran sus amigos y las preguntas giraron en torno a las situaciones que les generan emociones a sus amigos, las expresiones emocionales que han observado en aquellos cuando sienten emociones básicas y las estrategias que emplean para ayudar a sus amigos a sentirse mejor.

Tarea 2: ¿Qué estará sintiendo...?

Con esta se pretendió profundizar en la información obtenida en la tarea anterior, al explorar las estrategias de modulación de *feelings* (interpersonales e intrapersonales) que los niños(as) conocían o empleaban, pero esta vez dirigidas de manera particular al manejo de situaciones en la escuela. Esta tarea estuvo conformada por una serie de cuatro tarjetas que representaban expresiones faciales o

corporales de las emociones de alegría, tristeza, miedo e ira; a través de las cuales se realizaron preguntas estandarizadas, es decir, se usaron las mismas preguntas para cada imagen ([véase Apéndice A](#)), en las que se indagó por el conocimiento del niño(a) de la emoción que representaba la expresión facial de la imagen, las posibles situaciones que pudieron haber ocurrido para que el niño(a) representado se sintiera así, las expresiones emocionales y las estrategias que podía emplear aquel.

Esta tarea tuvo una duración aproximada de 45 minutos, llevándose a cabo virtualmente. Para iniciar, se le presentó a cada niño o niña (por separado) una a una, las tarjetas que reflejaban emociones para que fueran analizadas y, de forma simultánea, se les iba haciendo cada una de las preguntas. Esta tarea tuvo una limitante: como los niños y niñas no conocían (o conocían muy poco) la escuela, sus respuestas fueron referidas a su entorno familiar o a sus pares. No obstante, demostró ser una tarea completa, en tanto indagó por los aspectos interpersonales e intrapersonales, llevando a los niños(as) a realizar representaciones emocionales, tanto de las situaciones que generan emociones, las expresiones emocionales y las estrategias que pueden emplear para sentirse mejor y para ayudar a otros.

Tarea 3: jugando Jenga

Esta tarea se llevó a cabo con una persona de confianza para el participante (hermano/a, primo/a, amigo/a, mamá/papá, etc.), teniendo como objetivo el activar y, posteriormente, observar las expresiones de los niños y las niñas frente a situaciones que les detonaran emociones (perder, ganar, incertidumbre por lo que ocurrirá, apoyo de otros, etc.) y las estrategias que emplean en el momento para sentirse mejor o ayudar a otros. Aprovechando la etapa de alternancia¹⁵, esta tarea se realizó de forma presencial y con la utilización de los protocolos de bioseguridad requeridos (mascarilla facial, alcohol, lavado de manos y distanciamiento); tuvo una duración aproximada de 40 a 45 minutos con cada participante.

Las características y dificultad de juego generaron diversas emociones en los niños y las niñas (ira, tristeza, alegría, decepción, etc.). De tal manera, mientras jugaban, se observaban los comportamientos y las expresiones verbales y corporales que los niños(as) manifestaban, mientras que la entrevista posterior permitió el reconocimiento de las emociones que estaban sintiendo los niños y las estrategias de modulación de *feelings* que podrían emplear. De igual manera, se observaron

¹⁵ El sistema educativo colombiano estuvo operando a distancia con apoyo de virtualidad durante aproximadamente 15 meses, como estrategia que implementó el Gobierno frente a la Covid-19. Cuando inicia la vacunación a docentes, se da un proceso que se denominó “alternancia” que consistió en que los estudiantes asistían a clases de manera intercalada, organizados en subgrupos para garantizar distanciamiento social.

verbalizaciones de apoyo y empatía por parte de los niños(as) durante el juego, ayudando a que sus compañeros se sintieran mejor.

La administración de la prueba piloto sugirió la importancia de agregar un estímulo a esta tarea de modo que detonara emociones más impactantes en los niños(as); de esta manera, durante la tarea se les advirtió que el ganador del juego obtendría un premio (dulces), situación que favoreció el entorno emocional de la tarea.

Igualmente, su aplicación lleva a recomendar la importancia de permitir que los niños y niñas participen en compañía de una persona de confianza (mamá, hermano/a, primo/a, amigo/a), ya que de tal forma demuestran mayor fluidez verbal y corporal. Esta recomendación se hace porque las primeras tareas fueron realizadas en compañía de niños(as) con la misma edad, pero totalmente desconocidos; al analizar la tarea y durante el transcurso de la misma, se observó que no arrojaba información. Es posible que los niños(as) trataran de ocultar sus emociones ante alguien extraño. Al repetir la tarea con alguien cercano, se evidenció que la confianza juega un papel importante en la expresión de emociones y en el apoyo que pueda surgir, tanto para motivar a otros en el juego, como para ayudarlos a sentirse mejor.

Entrevista final (evocación)

Para finalizar la actividad con los niños(as), se realizó una entrevista no estructurada con cada uno de ellos, la cual se realizó de forma presencial (de la misma manera que la tarea 3) y tomó aproximadamente 15 a 20 minutos. El objetivo de esta entrevista fue contrastar la información recolectada en las tareas anteriores; por tal razón, las preguntas estuvieron orientadas desde las expresiones, comportamientos y verbalizaciones observadas, sobre lo que sintieron y las estrategias empleadas para sentirse mejor o para que su compañero lo hiciera.

Entrevista a los adultos

El mismo día de la entrevista final, se realizó la entrevista con el representante legal del niño (madre, padre o abuela). Su objetivo fue, en primer lugar, contrastar las verbalizaciones de los niños y niñas con el conocimiento que tienen los adultos de sus hijos(as); y, en segundo lugar, conocer las percepciones que tienen los adultos sobre las emociones que experimentan sus hijos, las expresiones emocionales y las estrategias que emplean. También se aprovechó para indagar un poco sobre la forma como los padres, madres y cuidadores se vinculan emocionalmente con los niños(as) y cómo son las estrategias de educación emocional que emplean en este proceso o si, por el contrario, no emplean ninguna o no tienen conocimiento al respecto. Al terminar las entrevistas, se les informó a todas las familias que la investigadora tomaría un tiempo prudente para analizar la información recolectada, que

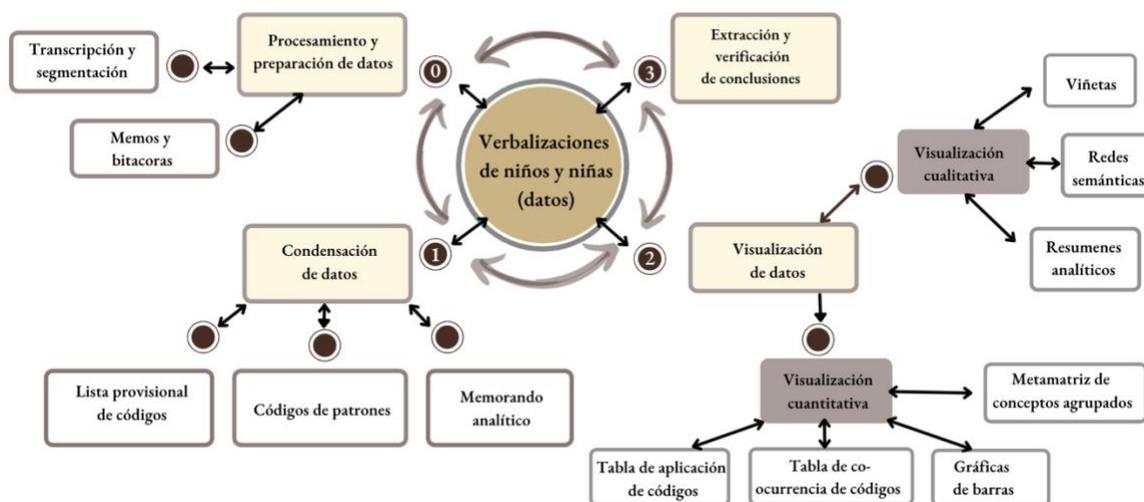
será el insumo para brindarles el informe prometido y a través del cual se realizarán algunas sesiones de trabajo de educación emocional con familias y niños(as).

Métodos de síntesis, tratamiento y análisis de la información

Dada la naturaleza discursiva de la información obtenida, este estudio se fundamenta en el modelo de análisis cualitativo de Miles *et al.* (2014), estructurado en tres momentos: 1) condensación de datos; 2) visualización de datos; y 3) extracción y verificación de conclusiones al que se suma el procesamiento y preparación de datos (véase figura 3.3).

Figura 3. 3

Proceso general de análisis de los datos



Nota. Cada uno de los procesos presentados en esta figura fueron llevados de manera iterativa; si bien, se organizan en cuatro momentos, esta estructura corresponde a la secuencia en la que se presentan en el documento, más no a un orden preestablecido para llevar a cabo el análisis. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.19729720.v1>

De acuerdo con estos autores, la condensación de datos es un proceso que implica “seleccionar, enfocar, simplificar, resumir o transformar los datos que aparecen en el *corpus* de las notas de campo escritas, transcripciones de entrevistas, documentos y otros materiales empíricos” (Miles *et al.*, 2014, p. 31). Para lograrlo, se llevó a cabo un proceso de codificación, en tres momentos que serán detallados en párrafos siguientes. De otro lado, la visualización de datos implica organizar y sintetizar la información en forma gráfica (matrices, gráficos, diagramas y redes), a fin de permitir acceder a ella de forma rápida, analizar la de forma holística y sacar conclusiones justificadas (Miles *et al.*, 2014). En última instancia, la extracción y verificación de conclusiones es un proceso de interpretación de lo que

significan los patrones, explicaciones, flujos causales y proposiciones obtenidas, los cuales deben ser probados con el fin de determinar su validez (Miles *et al.*, 2014).

Estos procesos no se realizaron de manera lineal, puesto que una de las características del análisis cualitativo es el ir y volver del proceso de análisis a los datos. Es decir, que aunque estén presentados aquí como si fuera una secuencia lineal, el análisis fue un proceso iterativo y cíclico. De acuerdo con Rodríguez-Sabiote *et al.* (2005), gracias a este proceso circular se pueden descubrir categorías solapadas o que no cumplen con aspectos relevantes para la pregunta de investigación, situación que lleva a empezar nuevos ciclos de revisión hasta conseguir un análisis más fiable.

Transcripción y segmentación

Se parte de reconocer que la literatura sobre la transcripción coincide en entenderla como un proceso teórico, selectivo, interpretativo y representativo. Esto significa que no es trabajo mecánico de una mera aplicación de símbolos de notación, sino que involucra un proceso de toma de decisiones, relacionadas con posiciones teóricas en las que se ubica el investigador y, a partir de las cuales, se representan algunas acciones (Davidson, 2009). En este sentido, se tomó la decisión de transcribir cada entrevista o tarea inmediatamente después de su aplicación, llegando a realizarse el mismo día o, a más tardar, el día siguiente, con el fin de identificar posibles errores o aspectos por mejorar en posteriores entrevistas. Una de las principales decisiones que arrojó el proceso de transcripción se dio en la aplicación de la tarea 3: en algunos casos, y debido a la dificultad de encontrar un niño(a) que fuera cercano al participante, se aplicó la prueba junto con niños(as) desconocidos, situación que logró observar la no presencia de datos (expresiones emocionales y confianza para informar sobre lo que estaba sintiendo) y, por lo tanto, la necesidad de aplicar nuevamente dicha tarea con alguien que compartiera un vínculo de cercanía con el participante.

Este proceso de transcripción fue llevado a cabo por medio del procesador de textos Word, en el cual se iban añadiendo comentarios y reflexiones que hubieran surgido durante la recolección. A continuación, se empezó a alistar cada uno de los documentos que se fueran obteniendo, vinculándolos al software de análisis (ATLAS.ti, versión 22 de escritorio) para empezar a segmentarlos en unidades de análisis. Para ello, se decidió dividir los archivos en segmentos que tuvieran ideas completas independientemente de su tamaño. Es así como se tuvieron unidades de análisis de una palabra, de una línea y de un párrafo, con la condición que todas estas siempre respondieron a una idea lógica completa. Para el proceso de transcripción, esta investigación se basa en las convenciones

del sistema de notación Jefferson (1984); en la tabla 3.2, se presentan los símbolos que más se emplearon.

Tabla 3. 2

Sistema de notación empleado en las transcripciones

SÍMBOLO	NOMBRE	DESCRIPCIÓN
MAYÚSCULAS	Texto en mayúsculas	Significa grito o expresiones más fuertes en el tono de voz que estaba empleando.
<u>Subrayado</u>	Texto subrayado	Denota sílabas, palabras o frases acentuadas por el hablante.
:::	Dos puntos	Indican alargamiento del sonido en una sílaba. Ejemplo: Montar bicicle:::ta.
°	Grados	Señala expresión de susurro o más silenciosa que el tono de voz que venía usando el hablante. Ejemplo: °Mi mamá me regaña°
>texto<	Símbolos de mayor que/menor que	Denota que el texto al interior de los símbolos fue pronunciado de una forma más rápida a la que venía utilizando.
<texto>	Símbolos de mayor que/menor que	Significa que el texto al interior de los símbolos fue pronunciado de una forma más lenta a la que se estaba empleando.
(# de segundos)	Pausas	(Entre paréntesis) Señala la duración, en segundos, de una pausa en el habla. Por ejemplo: (2.3)
[Corchetes]	Corchetes	Expresiones faciales y actividades no verbales llevadas a cabo por el hablante.

Nota. La tabla presenta las abreviaturas empleadas durante el proceso de transcripción. Se reconoce que en el modelo de notación Jefferson existen otros, pero estos no eran relevantes para el objetivo propuesto en esta investigación. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.19729723.v1>

Memos y bitácoras

Simultáneo a todos los procesos desarrollados durante el análisis, y aprovechando que el software ATLAS.ti incorpora una sección para memos, se creó allí dos tipos de ficheros: los memos y el diario de investigación, en los que recopilamos todo tipo de ideas, reflexiones, comentarios y decisiones que iban surgiendo.

En el fichero memos se compilaron notas reflexivas e interpretaciones preliminares del trabajo de campo, de las transcripciones, la codificación y todos los procesos de análisis posteriores; por su

parte, en el fichero diario de campo se registraron las acciones desarrolladas en la investigación, además de las decisiones que implicaron algún cambio a nivel metodológico. Estos archivos sirvieron como base de datos que posibilitó la revisión constante de reflexiones y comentarios que ayudaron a actualizar y enriquecer el análisis.

Condensación de datos

Si bien la naturaleza de los datos de este estudio es cualitativa, estos se fueron transformando de muchas maneras: resúmenes, paráfrasis, conclusiones e incluso en magnitudes; aun cuando este no fuera de corte cuantitativo. De acuerdo con Miles *et al.*, (2014), es importante “afrentar el hecho de que tanto los números como las palabras son necesarios para comprender el mundo” (p. 42). Para estos autores, la combinación de ambos enfoques durante el análisis permite ayudar a validar, aclarar e ilustrar los hallazgos. Es así como el conteo fue una estrategia importante para el proceso de análisis.

Primer ciclo de codificación. Para iniciar, se realizó una lista provisional de códigos (codificación deductiva) originada en la exploración de la pregunta de investigación, del problema y del marco teórico (Miles *et al.*, 2014). A continuación, se revisaron las transcripciones y los apuntes para detectar patrones recurrentes a los cuales se les asignó un código de la lista —creada previamente— de códigos que iban emergiendo en el proceso; esto es, códigos generados *in vivo* (codificación inductiva), con el objetivo de condensar y ordenar la información (intentando categorizar la información en situaciones que generan emociones, expresiones emocionales asociadas a estas emociones y estrategias de modulación). Se preparó una definición para cada código, lo cual permitió aplicarlos consistentemente a lo largo del tiempo, de manera que se pudieran enlazar eficazmente cada uno de los códigos a los segmentos de análisis. Estas definiciones se fueron perfeccionando a medida que se avanzaba en la codificación, así como también en la revisión constante se fueron mejorando los códigos, en tanto se iban modificando, estructurando o eliminando (de acuerdo con el nivel de saturación alcanzado), obteniendo así la lista final con sus respectivas definiciones ([véase Apéndice F](#)). En este primer ciclo de codificación se llevaron a cabo dos subprocesos que ayudaron a consolidar la información y permitieron revisar la pertinencia de los códigos: las descripciones narrativas y las matrices de síntesis.

Descripciones narrativas y matrices de síntesis. Al terminar el primer ciclo de codificación se obtuvo un buen volumen de códigos, citas y relaciones que fue necesario sintetizar a través de descripciones de cada participante; de esta manera, se logró entretelar los códigos de primer ciclo (Miles *et al.*, 2014) en el que se resumía su informe individual, organizándose en situaciones, expresiones, estrategias intrapersonales, estrategias interpersonales y percepciones de los adultos, en

relación a cada una de las emociones estudiadas. Estas descripciones recogían expresiones emocionales observadas u ocultadas, verbalizaciones, comportamientos, información relevante para el análisis y comparaciones con las percepciones que tienen los adultos con respecto al desarrollo emocional de los niños y las niñas a su cargo.

De manera simultánea a la realización de las descripciones narrativas, se realizaron las primeras matrices en las que se resumieron los códigos iniciales, relaciones y citas, lo que permitió ver todos los datos en una sola imagen y así alimentar las descripciones narrativas y viceversa. Estos documentos fueron tenidos en cuenta en análisis posteriores; sin embargo, no se presentan aquí debido a su densidad y puesto que solo tenían la finalidad de servir de bosquejos para la codificación y análisis de los datos.

Segundo ciclo de codificación (codificación de patrones). Realizadas las descripciones narrativas y las primeras matrices de códigos, se procedió a revisar nuevamente los datos a fin de buscar afinidades entre códigos. Ello llevó a la creación de patrones, desde los cuales se desprendían cada uno de sus componentes y que condujo a nuevas revisiones de las codificaciones anteriores. Estos patrones detectados se agruparon en un número menor de categorías; lo cual posibilitó tener condensadas menos unidades analíticas.

De acuerdo con Miles *et al.*, (2014), estos códigos son explicativos o inferenciales, identifican un tema emergente y reúnen gran cantidad de material proveniente de la codificación del primer ciclo en unidades de análisis más significativas. Estos patrones y sus componentes se sintetizaron en una matriz analítica que incluyó los códigos de patrón, los códigos de primer ciclo y los resúmenes de datos, como insumo para continuar con las demás etapas analíticas.

En este segundo proceso fue necesario dividir las poblaciones para proceder a un análisis más exhaustivo. Así se clasificó la población en: niños(as) de 5 años (transición), niños(as) de 6 años (primero) y madres, padres y abuelas. Decisión que llevó a la construcción de nuevos códigos y patrones para el caso de los adultos, pues estos estarían más enfocados en las estrategias de educación emocional que los adultos enseñan a sus hijos(as) para que ellos se sientan mejor, las percepciones que ellos tienen frente a su emocionalidad y las formas de vinculación emocional parental con sus hijos(as).

Memos analíticos. Con los datos obtenidos hasta ese momento, se realizó una síntesis analítica de cada uno de los patrones, los cuales fueron redactados en forma de memo analítico para que dieran significado a los códigos, apoyados en las reflexiones y procesos de pensamiento de la investigadora que surgían de los datos. Es así como ello permitió la comparación entre participantes, entre

subcódigos de la misma categoría, entre la perspectiva infantil y la de los adultos (madres, padres, abuelas) y entre la edad de cinco (grado transición) y de seis años (grado primero), con el fin de sintetizarlos en significados analíticos de orden superior y que llevarán a la resolución de la pregunta de investigación.

Matrices de síntesis. En ellas se presentó cada uno de los códigos por cada participante y por cada emoción (alegría, ira, miedo y tristeza), y se incluyeron comentarios cortos, provenientes de los memorandos analíticos, para el caso de los niños(as). Para los adultos, estas matrices analizaron las estrategias de educación emocional, el vínculo parental y las percepciones que ellos(as) tenían con respecto a la emocionalidad de sus hijos(as). Para la elaboración de estas y todas las demás matrices, se diseñó una tabla de colores (véase figura 3.4), que organizó los códigos en orden de mayor a menor cantidad de apariciones, ayudando así a identificar las relaciones entre códigos, las frecuencias más altas y más bajas. De igual manera, estas matrices permitieron confirmar patrones, rechazar algunos y crear otros nuevos.

Figura 3. 4

Escala de colores: cantidad de frecuencias de aparición de los códigos



Nota. Cada número resaltado con color indica la frecuencia de aparición de un código. Así, los códigos en los que aparecen 13 o más repeticiones estarán destacado con rojo; si la cantidad de recurrencias es 12, con naranja, y así sucesivamente en cada grupo (transición, primero y madres). <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.19729744.v1>

Visualización de datos

Debido a que en el análisis se emplearon estrategias cuantitativas que contribuyeron a darle solidez al análisis cualitativo, fue necesario dividir este momento en dos: visualización cuantitativa y visualización cualitativa de los datos. Igual que en todos los procesos anteriores, también se desarrollaron de manera cíclica y algunas en paralelo.

Visualización cuantitativa de los datos. En este momento se desarrollaron y analizaron estrategias cuantitativas, como metamatrices y gráficos estadísticos descriptivos, que permitieron establecer relaciones entre las categorías y dieron mayor profusión a los datos; logrando de esta manera llegar a conclusiones iniciales que se iban retroalimentando con etapas posteriores del análisis. Estas estrategias de visualización fueron:

Tabla de aplicación de códigos. Fueron visualizaciones de datos creadas en Excel, en las que se presentaron cada uno de los códigos, clasificados en situaciones, expresiones, estrategias

intrapersonales y estrategias interpersonales de las emociones estudiadas para el caso de los niños(as) y clasificadas en estrategias de educación emocional, vínculo parental y percepciones de los padres para el caso de los adultos. En ellas se incluyeron el total de citas presentes por cada código y separadas en los tres grupos etarios; de manera tal se pudieran comparar las recurrencias de las citas por cada código.

Tablas de co-ocurrencia de códigos. Realizadas para cada uno de los patrones y para cada grupo etario. Permitieron identificar la existencia de códigos que se solapaban y que pertenecían a la misma unidad de análisis; con ello se posibilitó nuevamente la creación, modificación y eliminación de códigos.

Gráficas de barras. Con la ayuda del software ATLAS.ti y de Excel, se elaboraron gráficos de barra. Estos se emplearon para visualizar los códigos con mayor frecuencia relativos a situaciones que generan en los niños(as) cada una de las emociones, expresiones, estrategias intrapersonales y estrategias interpersonales. Además, para comparar categorías (género, edad, contexto, etc.) Igualmente, la visualización de códigos más representativos presentes en los adultos entrevistados.

Matrices agrupadas conceptualmente. De acuerdo con Miles *et al.*, (2014), el propósito de estas matrices es resumir cómo están las cosas en relación a las variables, conceptos o temas de interés seleccionados. Para esta investigación, se elaboraron este tipo de matrices para reunir en una sola tabla las estrategias intrapersonales de modulación de *feelings*, conformada por seis categorías de patrón: estrategias de empoderamiento y autonomía (EEA), estrategias de búsqueda de apoyo e interacción (EAI), estrategias de orientación cognitiva (EOC), estrategias de huida y lucha (EHL), estrategias de búsqueda de gratificaciones (EBG) y estrategias para el descanso y la tranquilidad (EDT), las cuales, a su vez, están divididas en categorías que ejemplifican cada una de las estrategias. De la misma manera, se construyeron tablas en las que se reunían estrategias interpersonales de modulación de *feelings*, analizando los patrones: estrategias de orientación cognitiva hacia otros (EOCO), estrategias de apoyo emocional a otros (EAEO), estrategias de motivación a otros (EMO), estrategias de brindar gratificaciones a otros (EBGO). Ambos grupos de estrategias fueron analizados de acuerdo a las frecuencias presentes en cada uno de los participantes (niños/as de transición y niños/as de primero). Además, se hicieron matrices comparativas entre las estrategias intrapersonales e interpersonales de modulación para identificar si las estrategias empleadas por los niños(as) de manera individual eran las mismas que aplicaban para ayudar a otros a sentirse mejor. Estas matrices también permitieron visualizar las prácticas parentales (estrategias de educación emocional) que se emplean para socializar emociones desde casa y para el fortalecimiento de la modulación de *feelings*.

Visualización cualitativa de los datos. Este momento permitió la creación de viñetas, redes semánticas y análisis de resúmenes de contenido; también desarrolladas en paralelo a las demás actividades de análisis, las cuales facilitaron la comparación, descripción y análisis de las visualizaciones cuantitativas; de modo que se confirmaran, alimentaran o ampliaran estas primeras conclusiones.

Viñetas. Este tipo de visualización permite capturar momentos significativos a través de la utilización de las propias palabras del participante (Miles *et al.*, 2014). En este sentido, se seleccionaron los segmentos de las transcripciones que fueron más relevantes y que también sirvieron para contrastar, aprobar o rechazar citas y códigos asignados en los momentos anteriores. Para el caso de los adultos, también se emplearon viñetas para las estrategias de educación emocional que los padres están utilizando (o no) como forma de apoyo a sus hijos.

Análisis de resúmenes de contenido. Fueron meta matrices ordenadas que condensaron los datos provenientes de cada uno de los participantes con los patrones previamente establecidos, que reunieron las matrices cuantitativas anteriores, pero, esta vez, desde una mirada cualitativa. Estas fueron base para la visualización de estrategias de modulación intrapersonal e interpersonal presentes en los niños y niñas, en las que se compararon entre sí (estrategias intra con estrategias inter y estas, por participante), así como también con modelos previos de regulación emocional que ya han —o no— hablado sobre el tema. Este contraste permitió la definición de los grupos de estrategias y sus categorías presentes en los niños y niñas participantes, además de la comparación y delimitación de otros modelos presentes en la literatura.

Redes semánticas. Fueron construcciones llevadas a cabo de manera simultánea a las visualizaciones cuantitativas; de esta manera, fueron complementos de matrices, viñetas y gráficas estadísticas, al presentar la misma información, pero esta vez ordenada en red. Según Miles *et al.*, (2014), las redes son colecciones de nodos conectados por líneas en que reflejan los flujos de acción de los participantes. Así, se lograron hacer redes semánticas para cada uno de los códigos y patrones tanto para situaciones, expresiones y estrategias en el caso de los niños y niñas y, estrategias de educación emocional, vinculación emocional parental y percepciones de los adultos frente a la emocionalidad de sus hijos, para el caso de los padres, madres y abuelas participantes.

Extracción y verificación de conclusiones

Este momento no se llevó a cabo como parte final del proceso de análisis; si bien se presenta de esta manera, se podría decir que se desarrolló de manera transversal desde el inicio de la recolección de datos, tal como lo proponen Miles y colaboradores. Esta decisión favoreció la extracción de conclusiones desde el inicio, aunque no se podrá afirmar que estas primeras conclusiones se

mantuvieron hasta el final, de hecho fueron muy vagas e imprecisas, pero sí fueron el punto de partida para las posteriores argumentaciones.

Integridad metodológica

El rigor metodológico del estudio está fundamentado principalmente en el análisis iterativo que se desarrolla en este estudio, el cual permitió realizar verificaciones de manera repetida y elaborar correcciones al estar yendo constantemente a la información recopilada. De esta manera, se logró capturar datos de las voces de los niños y niñas que fueron pertinentes para dar respuesta a la pregunta y objetivos de investigación. Para lograrlo, este estudio se fundamenta en la evaluación de dos componentes: fidelidad y utilidad (Levitt, 2020), los cuales dieron soporte y precisión a los hallazgos y contribuciones investigativas.

Fidelidad y utilidad

Se considera aquí que la objetividad pudo verse influenciada de algún modo por la subjetividad de la investigadora, sobre todo por el hecho de ser una sola persona quien recolectó, codificó y analizó, aun cuando se contara con el apoyo del tutor (quien estuvo revisando y evaluando durante todo el proceso investigativo). No obstante, se procuró que las percepciones y creencias personales no afectaran la integridad de los datos y no tener sesgos a la hora de recolectarlos y procesarlos, por eso se trató de ser lo más fiel posibles a las voces de los participantes. Para ello, se realizaron preguntas abiertas en las que se permitía que niños, niñas y adultos verbalizaran detalladamente sobre su emocionalidad y estrategias para gestionarla. Además, se aprovechó los memos y notas de campo en forma de bitácora, que posibilitaron hacer interpretaciones, relacionarlas con la literatura y contrastar suposiciones iniciales.

Igualmente, la estrategia metodológica de modulación de *feelings* logró capturar los datos necesarios para responder a la pregunta de investigación. Gracias a las preguntas abiertas y a la dinámica semiestructurada, se pudieron ampliar las preguntas de acuerdo a la información que iban brindando los participantes. Es por esta razón que las afirmaciones que aquí se presentan se fundamentan en la triangulación realizada de las tres tareas aplicadas, del momento de evocación y, en algunas ocasiones, a partir de la información brindada por los adultos. Ello se soporta a través de la evidencia de las verbalizaciones de los participantes presentadas en viñetas y que reflejan extractos de sus voces, así como con la ayuda de visualizaciones cualitativas y cuantitativas que llevaron a cabo un análisis más fiable. Con la finalidad de ser lo más cuidados y rigurosos posible, se empleó un protocolo de recolección que permitió llegar a todos los participantes de la misma manera y, por lo tanto, que

tuvieran la misma comprensión de las tareas. También se elaboraron bitácoras o diario de campo que reunió todos los procesos llevados a cabo durante este estudio. Por último, en el proceso de análisis se contrastó constantemente los datos en todos los momentos de transcripción, codificación, análisis y redacción de hallazgos.

Así, los procedimientos empleados en este estudio permitieron responder de manera útil a la pregunta de investigación y objetivos, lo cual puede verificarse en el capítulo siguiente. Los procesos descritos durante este capítulo y las interpretaciones respectivas, llevaron a conocer, categorizar y evaluar las estrategias de modulación de *feelings* que emplean los niños y niñas en su gestión emocional. Se estima que estos pueden contribuir en la superación de confusiones teóricas en el campo de la regulación emocional y, a su vez, en la comprensión de estrategias que emplean los niños y niñas del contexto nacional y local, que más adelante puedan servir para realizar proyectos y programas de intervención educativa para el fortalecimiento de la educación emocional que surja de las individualidades de los niños y las niñas.

4 |

HALLAZGOS

Teniendo en cuenta que la pregunta de investigación indagó por las estrategias de modulación de *feelings* que los niños y niñas de cinco y seis años emplean en la gestión de sus emociones de alegría, ira, miedo y tristeza, y dado que en este proceso también es necesario conocer las situaciones, expresiones asociadas a dichas emociones y estrategias, se quiso explorar si los niños(as) de cinco y seis años tenían algún conocimiento al respecto. Afortunadamente, el diseño metodológico permitió analizar este conjunto de manera holística.

De otro lado, aunque la población objeto de estudio fue separada por edades en el proceso de análisis para facilitar la codificación, al realizar comparaciones entre los niños(as) de cinco y los(as) de seis años, en algunos patrones no se encontraron diferencias relevantes de acuerdo a la edad. Por esta razón, se presentan a continuación los resultados de ambos grupos de manera conjunta y de acuerdo a la secuencia de los objetivos específicos: primero, identificar situaciones que los niños y niñas asocian con las emociones; segundo, determinar las expresiones emocionales que los niños asocian a estas emociones; tercero caracterizar y categorizar las estrategias intrapersonales e interpersonales que los niños(as) conocen y emplean cuando experimentan emociones de alegría, ira, miedo y tristeza. Por su parte, los objetivos cuatro (identificar la frecuencia de uso) y cinco (evaluar las estrategias) se presentan de manera transversal en los resultados, puesto que apuntan al alcance del objetivo principal. Por último, aunque no hace parte de los objetivos específicos, es relevante presentar la influencia que presentan los adultos en la emocionalidad de los niños y las niñas, especialmente en la adquisición e

implementación de estrategias de modulación de *feelings*; por esta razón se presentan las percepciones de los adultos sobre las situaciones, expresiones y estrategias que ellos identifican de los niños y las niñas, así como las pautas de crianza asociadas a la educación emocional que emplean para apoyarlos desde casa.

Situaciones relacionadas con las emociones en los niños y niñas

Respecto al objetivo específico número uno, relacionado con las situaciones que los niños asocian a las emociones de alegría, ira, miedo y tristeza en nuestros participantes, se sustrajeron los fragmentos de las verbalizaciones que los niños y niñas hicieron de la tarea uno y dos, los cuales fueron contrastados con las preguntas de la fase de evocación. De acuerdo con estos datos se puede inferir que las circunstancias que les originan emociones son variadas; estas dependen de su individualidad, gustos, habilidades, metas emocionales, experiencias previas y de las evaluaciones cognitivas que realicen de un evento. Los resultados evidencian que los participantes de este estudio son capaces de reconocer qué situaciones les ocasionan emociones analizadas. En la tabla 4.1 se pueden apreciar por grado y por emoción; la que se manifiesta con mayor facilidad es la alegría (201 frecuencia de aparición en sus verbalizaciones para el patrón “situaciones”), mientras que la que más se trata de esconder o no expresar es la ira (100). El miedo (126) y la tristeza (134) presentan más recurrencias que la ira, pero menos que la alegría. A continuación, se profundiza en las situaciones reportadas en cada una de las emociones.

Situaciones de alegría

Como puede observarse, las situaciones que presentan mayor recurrencia en las voces de los niños y las niñas son el *juego y el vínculo social*. Se entiende aquí por juego, la creación de experiencias placenteras que puede darse a través de juguetes o en compañía de otras personas, por lo general, buscando el fortalecimiento de sus gustos y habilidades (viñeta 4.1 y t tabla 4.1)

Viñeta 4. 1

TR08, retrospectiva tarea 1. Niño de 5 años, responde sobre algo que le da alegría (estar feliz).

«Para estar feliz¹⁶, primero, jugar fútbol, jugar a la cuerda, hablar desde unos celulares que son con una cuerditita y jugar con bloques».

¹⁶ Teniendo en cuenta que los niños catalogan las emociones con sinónimos, se procuró emplear la palabra que ellos conocen para cada emoción. Alegría (estar feliz), ira (enojo, furia, rabia, estar molesto), miedo (asustado, terror). Para la tristeza, no se identificaron otras palabras empleadas por los niños(as).

Tabla 4. 1

Situaciones verbalizadas por los niños y niñas relacionadas a las emociones

Emoción	Situaciones	TR	PR	fTotal TR y PR	%
Alegría	Juego	21	19	40	20
	Vínculo social	19	16	35	17,4
	Golosinas	17	8	25	12,4
	Paseos y lugares	9	13	22	11
	Ejercicio físico	16	NR	16	8
	Conectar con la naturaleza	9	4	13	6,5
	Actividades vitales	NR	12	12	6
	Educación y arte	NR	12	12	6
	Recibir objetos	2	7	9	4,5
	Tecnología	4	3	7	3,5
	Moda y belleza	5	NR	5	2,5
	Logros	NR	4	4	2
	Reconocimiento	1	NR	1	0,5
		<i>f</i>	103	98	201
Ira	Irrespeto a su propiedad	13	14	27	27
	Malos tratos	9	9	18	18
	Fracasar en algo	9	8	17	17
	No tener permisos	9	7	16	16
	Conflictos con sus pares	5	10	15	15
	Promesas incumplidas	2	NR	2	2
	Ausencia de seres queridos	2	NR	2	2
	Ser burlado	2	NR	2	2
	Alimentación no de su agrado	1	NR	1	1
		<i>f</i>	52	48	100
Miedo	Criaturas fantásticas	19	17	36	28,6
	Oscuridad	15	19	34	27
	Animales	6	13	19	15
	Sentirse/estar solo	NR	9	9	7
	Bromas pesadas	3	5	8	6,3
	Ir al médico	6	NR	6	4,8
	Fenómenos naturales	4	2	6	4,8
	Alturas	2	2	4	3,2
	Pesadillas	NR	3	3	2,4
	Ser maltratado	NR	1	1	0,8

	<i>f</i>	55	71	126		
Tristeza	No tener permisos	14	18	32	24	
	Malos tratos	10	10	20	15	
	Ser rechazado	4	13	17	12,7	
	Conflictos con sus pares	7	7	14	10,4	
	Ausencia de seres queridos	9	4	13	9,7	
	Fracasar en algo	11	2	13	9,7	
	Castigos y regaños	4	5	9	6,7	
	Dificultades con su mascota	5	1	6	4,5	
	No tener acceso a dulces	4	NR	4	3	
	Lastimar su cuerpo	3	NR	3	2,2	
	Ser burlado	NR	2	2	1,5	
	Muerte de un ser querido	1	NR	1	0,7	
		<i>f</i>	72	62	134	100

Nota. PR= niños(as) de primero; TR= niños(as) de transición; NR= no reporta. *f*=frecuencia. Los colores en la tabla representan la frecuencia de aparición en las verbalizaciones de los niños y niñas.

<https://doi.org/10.6084/m9.figshare.19767025.v1>



Recordamos al lector que el análisis cualitativo de esta investigación estuvo apoyado de visualizaciones cuantitativas (matrices) que permitió realizar comparaciones, a través de conteos de cada una de las categorías con respecto a género (masculino/femenino), edad (5/6 años) y contexto (urbano/rural); en este sentido, cada que se habla de las diferencias en relación a estos aspectos, se está haciendo referencia a los análisis cualitativos que se hicieron con apoyo de estrategias cuantitativas.

De acuerdo al género, se pudo identificar que tanto hombres como mujeres reportan el juego como una situación que genera alegría. Sin embargo, la diferencia aquí radica en el tipo de juego que se realiza: las mujeres informan de situaciones alegres orientadas a jugar con muñecas, cocinas de juguete, hacer rondas, etc., mientras que los hombres informan jugar al balón, con superhéroes, carros, robots, etc. No obstante, algunos niños(as) reportaron juegos neutros como la lleva, el escondite, hacer carreras, entre otras. Otra categoría afectada por las relaciones de género es aquella denominada *moda y belleza*, reportada solamente por niñas y que hace referencia a las actividades orientadas hacia la apariencia personal como, por ejemplo, pintarse las uñas, maquillarse, vestirse y peinarse. Las demás categorías no presentan diferencias con respecto al género.

La segunda situación manifestada por los niños y las niñas como fuente de alegría, es denominada aquí como *vínculo social*. Esta hace referencia a la búsqueda de compañía para realizar actividades en conjunto; puede ser con su familia o sus amigos. Para estas situaciones específicas no

se observaron diferencias en las categorías de edad, género o contexto. Un ejemplo de las verbalizaciones de los niños puede evidenciarse en la siguiente viñeta:

Viñeta 4.2

TR07, retrospección tarea 2. Niña de 5 años, responde sobre algo que le da alegría (estar feliz).

«La escuela me pone muy feliz porque allá uno se encuentra con sus amigos, juega con sus amigos y no pelea con sus amigos».

Las siguientes situaciones presentan diferencias en ambos grupos de edades (tabla 4.2): para el grupo de transición (5 años), las *golosinas* (definida como la ingesta de alimentos dulces) tienen mayor cantidad de verbalizaciones por parte de los niños y niñas en comparación con aquellos en grado primero; por otro lado, el *ejercicio físico*, que corresponde a las actividades que involucran movimiento, no fue reportado por los niños(as) de primero.

Tabla 4. 2

Comparación de códigos de patrón asociados a situaciones de alegría

Patrones de alegría	TR		PR		ΣPR y TR	% Σ
	f	%	f	%		
Juego	21	52,5	19	47,5	40	20
Vínculo social	19	54,3	16	45,7	35	17,4
Golosinas	17	68,0	8	32	25	12,4
Paseos y lugares	9	40,9	13	59,1	22	11
Ejercicio físico	16	100	NR	0	16	8
Conectar con la naturaleza	9	69,2	4	30,8	13	6,5
Actividades vitales	NR	0	12	100	12	6
Educación y arte	NR	0	12	100	12	6
Recibir objetos	2	22,2	7	77,8	9	4,5
Tecnología	4	57,1	3	42,9	7	3,5
Moda y belleza	5	100	NR	0	5	2,5
Logros	NR	0	4	100	4	2
Reconocimiento	1	100	NR	0	1	0,5
Total	103	51	98		201	100

Nota. NR= no reporta. TR = Niños(as) de transición. PR= Niños(as) de primero. Σ =Sumatoria de frecuencias para los niños de transición y de primero. Énfasis añadidos para los puntajes máximos. El símbolo % de la última columna indica el porcentaje total para cada patrón. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.19767061.v1>

Para el caso de los niños y niñas de primero, los siguientes patrones más mencionados son las actividades vitales y las académicas. De acuerdo con los informes de los niños y niñas, las *actividades vitales* reconocen que la satisfacción de necesidades básicas —como dormir, comer y vivir— son circunstancias que les provocan alegría; así como también el patrón *educación y arte*, que implica satisfacción por la realización de los deberes escolares. Ambos patrones presentan son manifestados por los niños(as) de grado primero mientras que los niños(as) de transición no mencionan ninguno de los dos en sus informes.

Otro elemento informado, que es denominado para este trabajo como *conectar con la naturaleza*, involucra actividades en las que ellos y ellas interactúan con los elementos del medio ambiente. Esta categoría fue observada principalmente en niños(as) que viven en contextos rurales o que tienen en sus casas animales domésticos o zonas verdes y, por lo tanto, muestran gusto hacia estos elementos naturales.

Entre otros patrones señalados, en menor medida se encuentra el de *recibir objetos*. Este está relacionado con la alegría que les genera cuando alguien les brinda objetos materiales, como regalos o dinero para comprar cosas que les satisfagan. Se identifica además, que los niños y niñas pueden tomar decisiones que les lleve a generar una emoción que deseen sentir. En la siguiente viñeta, por ejemplo, la participante buscó potenciar su alegría sugiriendo hacer algo que le hace sentir alegría.

Viñeta 4.3

TR11, retrospectiva entrevista de *rapport*. Niña de 5 años, propone a la investigadora enseñarle a realizar una manualidad (títeres para los dedos).

TR11: «Quiero que hagamos algo. ¿A ti te gusta hacer manualidades? Yo sé hacer algo muy divertido, son unos títeres de dedo ¿sí? ¿los hacemos?».

Investigadora: «¿Y para qué quieres que hagamos títeres?»

TR11 «Porque es divertido, **porque me hace sentir feliz**. ¿A ti no te hace sentir feliz hacer manualidades?»

Investigadora: «Sí. A mí también me hace feliz. De acuerdo, hagamos manualidades.

¿Tú me enseñas?»

TR11 «Claro, son fáciles y solo necesitaremos papel y colores».

Investigadora: «¡Perfecto!» [Así, se decidió ayudarle a potenciar su alegría]

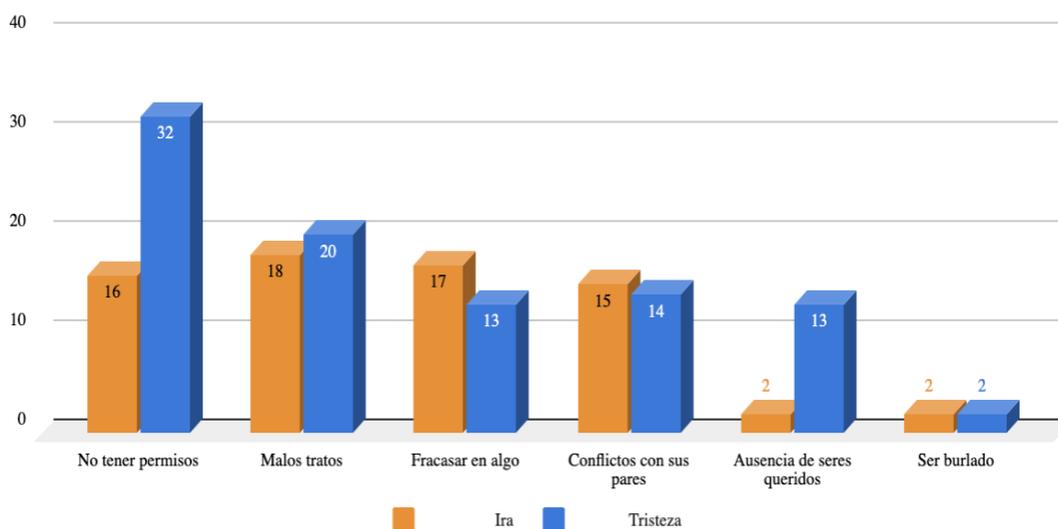
[Énfasis añadidos].

Situaciones de ira y tristeza

Se decidió agrupar estas dos emociones, en tanto se evidencian informes combinados de los niños y niñas en ambas categorías (figura 4.1); ello significa que algunos niños(as) expresan sentir ira cuando alguien los maltrata, mientras que otros manifestaron tristeza por esta misma situación; lo anterior parece depender de cada individuo y de la valoración cognitiva que realiza cada una de las situaciones.

Figura 4. 1

Comparación de situaciones asociadas con ira y tristeza verbalizadas por los niños y niñas



Nota. Total de verbalizaciones para la ira y la tristeza: 164. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.19767085.v1>

En comparación con la alegría (en la que los niños(as) informan con mucha facilidad tanto situaciones, como expresiones y estrategias), la ira es una emoción en la que comunicaron menos datos; incluso, algunos(as) reportaron no sentirla. Aunque los participantes de esta investigación no tratan de esconder la tristeza, se observan menos frecuencias que para la alegría y, como se mencionaba anteriormente, son muy similares a las situaciones relacionadas con la ira.

La situación más expresada por los niños de 5 y 6 años, de acuerdo con la sumatoria de los dos grupos (48 frecuencias) es *no tener permisos* para realizar las actividades que son de su agrado; esta categoría hace referencia a aquellas situaciones en las que no pueden hacer actividades porque sus padres o cuidadores no se lo permiten (por un castigo o porque es una norma dentro del hogar). Según lo observado en sus verbalizaciones, si no puede hacerse la actividad por algo que consideran injusto, se activa la ira; pero si ellos(as) saben que es por un castigo que creen merecer, se genera tristeza. Este

patrón presenta 48 frecuencias de aparición y corresponde al 29 % del total de las verbalizaciones agrupadas para la ira y la tristeza (164). Aunque, como se puede ver en la figura 4.1, la mayoría de los niños(as) participantes de esta investigación valora el no tener permisos como una situación que les genera tristeza. La segunda situación que genera ira y tristeza a los participantes de acuerdo con sus informes son los *malos tratos*, esto es, todos aquellos eventos en los cuales otras personas los agreden de forma física o verbal. No hay diferencias en la cantidad de frecuencia reportada en voces de los niños y las niñas. Obsérvese un ejemplo de este patrón para la ira y otro para la tristeza:

Viñeta 4.4

PR05, retrospección tarea 1. Niño de 6 años, responde sobre algo que le da rabia.

«A mí me da mucha rabia cuando un amiguito le voltea a uno cara así con la mano [muestra gesto utilizando su mano y su cara] y eso duele. Eso me da mucha rabia y ya no quiero salir a jugar con él».

Viñeta 4.5

TR09, retrospección tarea 1. Niño de 5 años, responde sobre algo que le entristece.

«Me coloco triste cuando me pegan. Cuando me regañan, cuando me gritan, cuando me humillan».

Otro elemento encontrado en las verbalizaciones que ocasiona estas dos emociones es *fracasar en algo*. Este patrón está relacionado con la dificultad que pueden presentar para ellos y ellas el llevar a cabo algunas tareas con destreza y aptitud, convirtiéndose en algo agotador y que les genera impotencia. Algunas de estas actividades pueden ser: amarrarse los zapatos, destapar botellas, alcanzar objetos altos, escribir bien las letras, etc. Estas en última instancia terminan siendo realizadas, perfeccionadas o ayudadas por un adulto, según lo que sus informes. A continuación un ejemplo de las voces de los participantes:

Viñeta 4.6

TR11, retrospección tarea 1. Niña de 5 años, responde sobre una situación de tristeza.

*«Me pongo triste cuando no me ayudan a poner el reloj y la manilla. Cuando..., **no soy capaz** de ponerme el zapato y también me pone triste que no puedo alcanzar mis zapatos que están arriba en el armario» [énfasis añadido].*

Los *conflictos con sus pares* son otra situación que los niños y las niñas relacionan a la ira y la tristeza. Estos conflictos surgen cuando los niños(as) no logran ajustarse a las ideas colectivas dentro del juego, por el contrario, cada uno piensa desde su propia perspectiva y no se llega a un acuerdo. Otros elementos que aparecen con menos frecuencia en sus voces son la *ausencia de seres queridos* y *ser burlado*. La primera, ocurre cuando las personas que hacen parte de su vínculo social deben alejarse por alguna razón; por ejemplo, cuando se le acabó el tiempo a un amiguito y debe irse para su casa, cuando la mamá se va a trabajar, etc. (2 repeticiones para transición y 13 para primero). La segunda, hace referencia a eventos en los cuales otras personas, a través de sus comportamientos, expresiones faciales o voz, se ríen de la apariencia, comportamiento o equivocaciones de los niños(as). En cuanto al género, la edad y el contexto (urbano-rural) no hubo diferencia para las situaciones que los niños(as) asocian a la ira y la tristeza.

Existen otras situaciones que son independientes para la ira y la tristeza (*véase* tabla 4.3). Con respecto a la ira, el patrón de mayor recurrencia es el *irrespeto a su propiedad*, que se evidencia cuando otras personas dañan sus pertenencias o infringen en ellas sin permiso (viñeta 4.7). No se observan diferencias de acuerdo a género, edad o contexto. En cuanto a los patrones *alimentación que no le agrada* y *promesas incumplidas*, se encuentran muy poca frecuencia de aparición (1 y 2 respectivamente).

Viñeta 4.7

TR07, retrospección tarea 1. Niña de 5 años, responde sobre algo que le pone furiosa.

«Me pone muy furiosa que me rayen los cuadernos donde tengo tareas o estoy dibujando, porque yo ya he dibujado mucho y me he esforzado mucho en eso; entonces alguien me lo rayó y toca volverlo a pintar y tiene que alguien pintármelo porque ya me lo dañó como dos veces y yo lo había pintado como dos veces».

Por su parte, la emoción de la tristeza presenta mayor frecuencia para el patrón de *ser rechazado* (tabla 4.3), que se refiere a aquellas acciones en las que se sienten excluidos por otros niños(as) de actividades placenteras como el juego. Se podría creer que cualquier tipo de rechazo sería una situación asociada a la tristeza; no obstante, los niños y niñas de esta investigación solamente lo expresan con el juego. Aunque existen otras situaciones que ocasionan tristeza, presentan poca frecuencia de apariciones: castigos y regaños (9), dificultades con su mascota (6), no tener acceso a dulces (4), lastimar su cuerpo (3) y muerte de un ser querido (1). En la siguiente viñeta, se puede apreciar un ejemplo para el patrón de *ser rechazado* en el juego:

Viñeta 4. 8

PR07, retrospección tarea 2. Niña de 6 años, responde sobre algo que le pone triste.

«Me pongo muy triste porque nadie quiere jugar conmigo porque yo no hice lo que ellos querían. Ellos querían jugar a las escondidas y yo dije que no, que juguemos a esconder pelotas y a ellos no le gustaron, dijeron que no y se fueron y me puse a llorar».

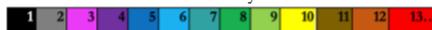
Tabla 4. 3

Comparación de situaciones asociadas con la ira y la tristeza de acuerdo a los reportes

Emoción	Patrones de situaciones	TR	PR	f _{total}	%
IRA	Irrespeto a su propiedad	13	14	27	39
	Alimentación que no le agrada	1	NR	1	1,4
	Promesas incumplidas	2	NR	2	3
	Ser rechazado	4	13	17	24
TRISTEZA	Castigos y regaños	4	5	9	13
	Dificultades con su mascota	5	1	6	8,6
	No tener acceso a dulces	4	NR	4	5,7
	Lastimar su cuerpo	3	NR	3	4,3
	Muerte de un ser querido	1	NR	1	1,4
	<i>Total f y % ira y tristeza</i>				70

Nota. NR= no reporta; PR= niños de primero; TR= niños de transición, f= frecuencia. Los colores en la tabla representan la frecuencia de aparición en las verbalizaciones de los niños y niñas.

<https://doi.org/10.6084/m9.figshare.19767094.v1>



Por otro lado, encontramos algunas situaciones generadoras de tristeza que tratan de ser evitadas durante la entrevista por parte de los niños y niñas, direccionando de esta manera la conversación hacia otros temas que les genere alegría o que les haga pensar en otras cosas:

Viñeta 4.9

TR08, retrospección tarea 1. Entrevista con niña de 5 años sobre situaciones de tristeza.

TR08: *«Que uno se vaya y que no vuelva. Como mi papá que se fue para Marsella¹⁷ y ya no vuelve».*

Investigadora: ¿Tu papá no va a volver?

TR08: *«No sé. Hace muchos años¹⁸ que se fue. Pero ¿sabe qué? No quiero pensar en eso. No hablemos más. Por qué mejor no hablamos de Cruella, ¿has visto esa película?»* [énfasis añadido].

¹⁷ Marsella es un municipio de Risaralda, Colombia, en el eje cafetero.

¹⁸ En realidad solo llevaba dos días y estaba visitando a su madre (Informe brindado por la madre).

Investigadora: Muy bien. Pero primero explícame, ¿por qué no quieres hablar del viaje de tu papá?

TR08: *«Me pone muy triste pensar que no va a volver. Yo espero que sí vuelva, pero si no, me pongo triste. Entonces hablemos de Cruella».*

Situaciones de miedo

Inicialmente se consideró que el miedo podría ser una emoción que estuviera asociada a la convivencia escolar, sobre todo en situaciones en las que se viviera acoso escolar (*bullying*). Sin embargo, el lector recordará que los participantes de este proyecto no conocían a la escuela en el momento de recolección de los datos, puesto que, debido al confinamiento por Covid-19, la educación estaba dándose en un ambiente virtual y la convivencia también se trasladó a los hogares. De todas formas, se decidió continuar analizando las estrategias de modulación de *feelings* de esta emoción, para reconocer qué estrategias emplean los niños y niñas para su gestión emocional. De esta manera, se observó que las situaciones que los niños y niñas de este proyecto asocian con el miedo, se reflejan en las situaciones cotidianas del hogar, especialmente cuando se sienten vulnerables frente a un peligro y las personas que los protegen (padres, madres, hermanos o cuidadores) no están cerca (*véase* tabla 4.4). Los patrones en los que se aprecia mayor cantidad de frecuencia son oscuridad y criaturas fantásticas. La *oscuridad* es definida como las situaciones en las que los niños y niñas sienten miedo debido a la falta de luz, percepción de sombras producidas por objetos y ausencia de un adulto que le brinde protección.

De otro lado, las *criaturas fantásticas* (que también están relacionadas a la oscuridad, puesto que, por lo general se imaginan durante la noche) ocurren cuando el niño(a) piensa en seres desconocidos, imaginarios u observados en libros, televisión, celular, etc. (por ejemplo, fantasmas, monstruos, momias, zombis, payasos, gigantes). Para este patrón no se observaron diferencias en cuanto a edad, género o contexto. Un ejemplo que puede ilustrar estos dos patrones se puede presentar en la viñeta 4.10.

Viñeta 4.10

TR08, retrospectión tarea 1. Niña de 5 años, responde sobre algo que le da miedo.

«Me da mucho miedo porque hay monstruos que se esconden por detrás de las cosas cuando es de noche; pero no son monstruos de verdad; son sombras que a uno no lo dejan dormir».

Tabla 4. 4*Comparación de situaciones asociadas con el miedo en los niños y niñas*

Patrones de miedo	PR		TR		Σ PR y TR	% * Σ
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%		
Oscuridad	19	56	15	44,1	34	27
Criaturas fantásticas	17	47,2	19	52,8	36	28,6
Animales	13	68,4	6	31,6	19	15
Bromas pesadas	5	62,5	3	37,5	8	6
Fenómenos naturales	2	33,3	4	66,7	6	4,8
Alturas	2	50	2	50	4	3,2
Pesadillas	3	100	NR	0	3	2,4
Ir al médico	NR	0	6	100	6	4,8
Sentirse/estar solo	9	100	NR	0	9	7
Ser maltratado	1	100	NR	0	1	0,8
Total	71		55		126	100

Nota. NR= no reporta; PR= niños(as) de primero; TR= niños(as) de transición. Σ =Sumatoria. Las columnas (%) de TR y PR representan el porcentaje por grado. *porcentaje total para cada patrón. Énfasis añadidos para los puntajes totales. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.19767115.v1>

Otro elemento presentado con frecuencia son los *animales* que representen un peligro, en tanto puedan atacar o hacerles daño, ocasionando en ellos(as) miedo. Estas situaciones son más reportadas por los niños(as) que viven en el campo, quienes verbalizan miedo de animales como culebras, sapos, alacranes, arañas, etc.

Las demás situaciones presentan muy poca frecuencia en las voces de los niños(as): bromas pesadas, fenómenos naturales, alturas, pesadillas, ir al médico, estar solo y ser maltratado.

Expresiones emocionales que los niños y niñas asocian a las emociones

Ahora, con respecto al objetivo específico número dos, se pretendió determinar cuáles son las manifestaciones emocionales que los niños y niñas reconocen en sí mismos cuando experimentan emociones de alegría, ira, miedo y tristeza. Si bien, durante las tres tareas se observó la expresión facial y corporal de los participantes, y para no caer en vagas interpretaciones, se decidió darles la voz sobre cómo se pone su cuerpo y su cara cuando sienten emociones y, de esta manera, determinar si ellos(as), en esta etapa evolutiva, tenían procesos de *conciencia emocional*. Así, los datos para este grupo de

verbalizaciones provinieron principalmente de la tarea tres, que fue la que permitió más observación, seguida de su respectiva entrevista.

En este orden de ideas, se clasifican las expresiones emocionales enunciadas por los niños(as) en cuatro patrones para todas las emociones: expresiones faciales, reacciones fisiológicas, interpretaciones corporales y comportamientos (tabla 4.5). Es importante aclarar que, en relación con la cantidad de repeticiones identificadas, la categoría de las expresiones presentan menos verbalizaciones. Es posible que los niños y niñas de esta investigación apenas están empezando a adquirir un lenguaje emocional para comunicar verbalmente lo que están sintiendo y cómo se representa en sus cuerpos y rostros.

Tabla 4. 5

Comparación entre las expresiones de cada emoción que reconocen los niños y niñas de 5 y 6 años

Expresiones emocionales	Alegría		Ira		Miedo		Tristeza	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Reacciones fisiológicas	0	0	7	21,2	12	40,0	30	51,7
Interpretaciones corporales	12	38,7	5	15,2	10	33,3	15	25,9
Expresiones faciales	19	61,3	5	15,2	8	26,7	13	22,4
Comportamientos		0	19	57,6	0	0	0	0
<i>Total</i>	31	100	36	100	30	100	58	100

Nota. f = frecuencia en las verbalizaciones de los niños(as) de transición y primero. El porcentaje corresponde a las frecuencias de cada uno de los códigos de patrones. Énfasis añadido para los puntajes máximos. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.19767124.v1>

Reacciones fisiológicas

Para esta investigación, son definidas como las respuestas activadas en el cuerpo cuando se experimentan emociones (por ejemplo, llanto, temblor, tensión corporal, taquicardia, etc.) y que son reconocidas por los niños y las niñas. La emoción que mayor cantidad de recurrencias presenta —para ambos grupos de edades— es la tristeza (30), asociada por los participantes con el llanto; no se encontraron otras reacciones fisiológicas que fueran reconocidas y manifestadas por los niños frente a esta emoción.

La diferencia que se halló con respecto al género radica en que las niñas comunicaron con mayor seguridad expresar la tristeza a través del llanto (21 frecuencias) frente al caso de los niños (9 frecuencias); de hecho, los niños trataron de ocultar que lloraban (viñeta 4.11 y 4.12). En cuanto a

edad, reportaron más llanto los niños(as) de transición (17 recurrencias), que los niños(as) de primero (13 recurrencias), aunque no es una diferencia muy importante.

Viñeta 4.11

TR01, retrospección tarea 1. Niño de 5 años, responde a como expresa la tristeza.

«Lloro; lloro así [muestra el gesto]. Bueno, bago así para limpiarme las lágrimas. Porque yo no lloro, **nunca lloro porque los hombres no lloran**» [énfasis añadido].

Viñeta 4. 12

PR06, retrospección evocación. Niño de 6 años, diálogo sobre cómo expresa la tristeza.

Investigadora: Me recuerdas, ¿cómo se pone tu cuerpo cuando estás triste?

PR06: «Mi cara se pone triste, así [muestra cara de tristeza] y el cuerpo solo se pone en una silla y ya, se queda quieto».

Investigadora: ¿Lloras?

PR06: «Yo ya no lloro».

Investigadora: ¿Alguien te ha enseñado que no debes llorar?

PR06: «Mmm, pues no, bueno sí. Un día cuando mis amigos me vieron llorando, ellos me dijeron “nena”. Mi mamá también dice que **las únicas que lloran son las niñas** y yo creo que eso es de verdad porque **mi papá nunca llora**» [énfasis añadido].

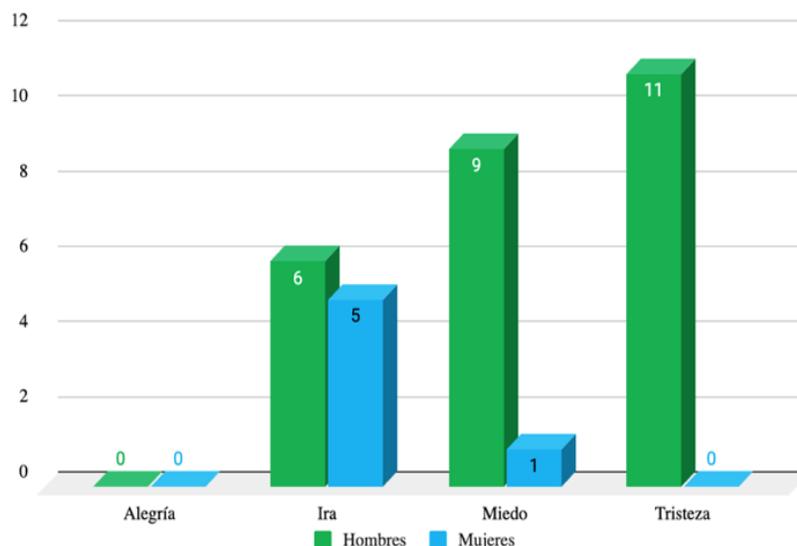
Para la emoción de miedo, las reacciones fisiológicas conocidas por los niños y niñas del estudio son: temblor en el cuerpo, bruxismo¹⁹ y taquicardia²⁰. Aunque se presentan menos frecuencias con respecto a la tristeza, tanto en niños como en niñas (12). Esta emoción también trató de ser ocultada de sus verbalizaciones (figura 4.2), especialmente por los hombres (9 de 11 niños) —aun cuando hay niñas que también trataron de esconder el miedo en sus informes, pero en menor medida (2 niñas)—, quienes manifestaron nunca sentir miedo o haberlo sentido cuando eran muy pequeños.

Figura 4. 2

Comparación de ocultamiento de expresiones emocionales (niños y niñas)

¹⁹ Algunos niños(as) de esta investigación relacionan este movimiento con la emoción del miedo y lo hacen con conocimiento (p. g., castañear/rechinar los dientes).

²⁰ Es expresado por los niños(as) como “se me acelera el corazón”, “el corazón me palpita”, “mi corazón se quiere salir del cuerpo”.



Nota. Se presenta la comparación entre hombres y mujeres de ocultamiento de expresiones emocionales. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.19767130.v1>

Obsérvese un ejemplo de ocultamiento de la emoción de miedo:

Viñeta 4.13

TR04, retrospección tarea 1. Niño de 5 años. Expresión de miedo (intentando ocultarlo)

*«Nada me da miedo. La oscuridad ya no me da miedo, tampoco los animales, **naaaada me da miedo**. Yo veo una película de fantasmas **pero nunca me da miedo**. Yo duermo solito porque ya estoy grande y soy valiente y tengo una pijama de Superman, porque yo soy fuerte como Superman»* [énfasis añadido].

Viñeta 4.14

TR04, retrospección tarea 1. Niña de 5 años, responde a como expresa el miedo.

*«Sí, bueno, le voy a contar. Cuando yo era bebé, me asustaba en la cama [simulación de grito] y mi mamá decía: ¿Qué le pasó a la niña? Y era porque yo pensaba que era un fantasma. Pero eso era antes, cuando yo no era tan fuerte. **Ya no me da miedo**»* [énfasis añadido].

Con respecto a la emoción de la ira, se presentan menos frecuencias que en las emociones anteriores (tristeza y miedo) respectivamente (7 verbalizaciones); sin embargo, las reacciones fisiológicas que los niños y niñas relacionan con la ira son: tensión corporal, taquicardia y llanto. No se encontraron diferencias relevantes en cuanto a edad, género o contexto.

Igual que las anteriores, esta también trata de ser escondida (figura 4.2). Para la emoción de la alegría, los participantes no encontraron palabras para comunicar las reacciones emocionales que se activan en el cuerpo; tampoco fue una emoción que trataran de ocultar.

Interpretaciones corporales

Son definidas para esta investigación como las explicaciones que los niños y niñas realizan de cómo perciben su rostro y su cuerpo cuando experimentan emociones alegría, ira, miedo y tristeza. Teniendo en cuenta que los niños y niñas establecen interpretaciones diferentes de sus estados emocionales, se decidió presentar algunas de ellas en la tabla 4.6. Aunque para este patrón existen pocas frecuencias, las emociones con mayor número de aparición son la alegría (12) y la tristeza (15). No se observaron diferencias en cuanto a género, edad o contexto, debido a que es un patrón enfocado en la individualidad de cada niño; por lo tanto, sus verbalizaciones son distintas.

Tabla 4. 6

Interpretaciones corporales comunicadas por los niños(as)

Alegría	Ira	Miedo	Tristeza
Sale el arco iris.	Hago el sonido de una tetera quemándose.	El cuerpo se me pone arrugadito.	Se pone malita.
Me da cosquillas en el cuerpo.	Siento mis ojos rojos.	Mi cara se pone verde, a veces roja, o morada.	Se revuelve como jugo de limón.
Siento que disfruto de muchas cosas.	La cara se me pone roja.	La piel se me pone como de gallina.	La tristeza se siente en el corazón.
Creo que mi cuerpo baila.	El cuerpo se me pone rojo.	Creo que se me eriza el pelo.	Las manos se ponen hacia abajo.
Me dan ganas de hacer muchas cosas.	El cuerpo está tieso y quiere pelear.	Mi cuerpo quiere correr para la casa.	El cuerpo se pone en una silla y se queda quieto.
Mi cuerpo quiere brincar.			El cuerpo se pone arrugado.

Nota. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.19767136.v1>

Expresiones faciales

Hacen referencia a las manifestaciones que el niño(a) identifica en su rostro (y en el de los demás) cuando sienten emociones de alegría, ira, miedo y tristeza. El común denominador de los participantes fue mostrar con sus gestos —y no con palabras— cómo expresan sus emociones. De acuerdo a sus voces, las expresiones faciales asociadas a la alegría fueron la sonrisa, “poner la carita feliz” (19 apariciones), mostrando con su rostro como se manifestaba esta emoción. Para las emociones de ira, tristeza y miedo no se presentaron verbalizaciones, sino que los niños(as) comunicaron cómo se pone

su rostro con la ayuda de gesticulaciones. No se encontraron diferencias en cuanto a género, edad o contexto. A continuación se ejemplifican estas expresiones:

Viñeta 4.15

TR07, retrospección tarea 1. Niña de 5 años, responde a cómo expresa la alegría.

«Cuando estoy alegre, alegre, pongo una cara con sonrisa [toma su mano y estira la boca, formando una sonrisa] y unos ojos abiertos de energía [abre su ojo con la mano]».

Viñeta 4.16

PR05, retrospección tarea 1. Niño de 6 años, responde a cómo expresa la ira.

«Hago esto [frunce el ceño]».

Viñeta 4.17

PR01, retrospección tarea 1. Niño de 6 años, responde a cómo expresa el miedo.

«Me asusto y pongo la cara así [muestra cara de miedo]».

Viñeta 4. 18

TR09, retrospección tarea 1. Niña de 5 años, responde a cómo expresa la tristeza.

«Cuando estoy triste mi cara hace así [muestra cara de tristeza]».

Comportamientos

Este patrón está relacionado con las conductas que los niños y niñas reconocen en sí mismo y en otros, que se llevan a cabo cuando están experimentando una emoción. Solo presenta recurrencias para la emoción de la ira (19) y sus verbalizaciones están orientadas a la forma en cómo ellos actúan cuando la experimentan; por ejemplo, tirar objetos, hacer pataletas, pelear, dañar el juego, gritar, patear, golpear a otras personas. No se encontraron diferencias en cuanto a edad, género y contexto. A continuación un ejemplo para ilustrarlo:

Viñeta 4.19

PR09, retrospección tarea 1. Niño de 6 años, verbaliza lo que hace cuando siente rabia(ira).

«Cuando tengo mucha rabia, boleó²¹ las cosas. Contra una pared lo tiro».

²¹ El verbo *boleo* es empleado en algunos contextos de Colombia como sinónimo de arrojar.

Estrategias de modulación de *feelings* que informan los niños

En este apartado se presenta los resultados de los objetivos tres, cuatro y cinco (que representan en foco del estudio) referidos a caracterizar y categorizar, identificar la frecuencia de uso y evaluar las estrategias de modulación de *feelings* que los niños(as) conocen y emplean en la gestión de sus estados emocionales. Para realizar una presentación clara y ordenada, se inicia por presentar los hallazgos sobre las estrategias intrapersonales y, a continuación, sobre las interpersonales.

Estrategias intrapersonales de modulación de feelings

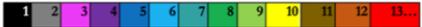
Este grupo de datos se deriva de las tres tareas realizadas y del momento de evocación, el cual permitió contrastar las verbalizaciones que los niños y niñas brindaban. Así las cosas, se reconoce las estrategias intrapersonales como los métodos que los niños(as) emplean por sí mismos (y con conocimiento de ello), cuando experimentan emociones de alegría, ira, miedo y tristeza, y según sus metas emocionales. Teniendo en cuenta que el objetivo específico número cuatro buscó identificar la frecuencia de uso de las estrategias que verbalizaron los niños y las niñas, cada que se hable de la cantidad de repeticiones (frecuencia) de la categoría *estrategias*, se está haciendo referencia al alcance de este objetivo. De esta manera, y debido a que se encontraron suficientes grupos de estrategias en los participantes, se presentan de mayor a menor frecuencia y de acuerdo con la categorización llevada a cabo (objetivo específico número tres): estrategias de empoderamiento y autonomía (121), de búsqueda de apoyo e interacción (109), de búsqueda de gratificaciones (55), de huida/lucha (47), para el descanso y la tranquilidad (27) y de orientación cognitiva (23). En la tabla 4.7 se condensa la categorización realizada de estos grupos de estrategias, con su respectiva frecuencia de aparición.

Tabla 4. 7

Comparación de frecuencia y porcentajes de grupos de estrategias intrapersonales

Grupo de estrategias	Categorías	TR	% TR	PR	% PR	Σ TR-PR	% Σ
Estrategias de empoderamiento y autonomía	"Jugar para ser feliz"	17	33,3	17	24,3	34	28
	Practicar actividad física	11	21,6	16	23	27	22,3
	Conectar con la naturaleza	8	15,7	14	20	22	18,2
	Practicar arte	3	6	10	14,3	13	10,7
	Ir a otros lugares	4	7,8	4	5,7	8	6,6
	Jugar a la moda	2	4	5	7	7	5,8
	Realizar actividades académicas	3	6	3	4,3	6	5
	Compartir con la música	3	6	1	1,4	4	3,3
<i>Total grupo</i>		51	100	70	100	121	100

Estrategias de búsqueda de apoyo e interacción	Compartir con la familia	19	35,2	20	36,4	39	35,8
	Brindar y recibir afecto	15	27,8	11	20	26	23,9
	Disfrutar con los amigos	13	24	15	27,3	28	25,7
	Dialogar	7	13	9	16,4	16	14,7
<i>Total grupo</i>		54	100	55	100	109	100
Estrategias de búsqueda de gratificaciones	Usar la tecnología	14	51,9	19	68	33	60
	Comer golosinas	9	33,3	5	18	14	25,5
	Obtener bienes materiales	4	14,8	4	14,3	8	14,5
<i>Total grupo</i>		27	100	28	100	55	100
Estrategias de huida/lucha	Solucionar (lucha)	6	30	11	40,7	17	36,2
	Esconder (huida)	9	45	4	14,8	13	27,7
	"Escapar de la presión" (huida)	4	20	6	22,2	10	21,3
	Estar solo (huida)	1	5	6	22,2	7	15
<i>Total grupo</i>		20	100	27	100	47	100
Estrategias para el descanso y la tranquilidad	Interactuar con juguetes	10	71,4	5	38,5	15	55,6
	Utilizar agua	3	21,4	NP	0	3	11
	Dormir	1	7,1	8	61,5	9	33,3
<i>Total grupo</i>		14	100	13	100	27	100
Estrategias de orientación cognitiva	Enfocar positivamente	7	77,8	11	78,6	18	78,3
	Practicar espiritualidad	2	22,2	3	21,4	5	21,7
<i>Total grupo</i>		9	100	14	100	23	100

Nota. PR= niños y niñas de primero (6 años); TR= niños y niñas de transición (5 años); T= total de frecuencias; Σ TR-PR Sumatoria niños de transición y primero. En la tabla se pueden apreciar las frecuencias y los porcentajes por cada grupo de estrategias y por grupo de edades. De manera vertical se encuentran las sumatorias de las frecuencias y de los porcentajes. Los colores indican las cantidad de frecuencia, distribuidos así:  La tabla corresponde al análisis y categorización que se realizó con las estrategias verbalizadas por los participantes (Objetivo específico número tres)

<https://doi.org/10.6084/m9.figshare.19767232.v1>

Estrategias de empoderamiento y autonomía. Son identificadas como las que más verbalizan los participantes. Se definen aquí como estrategias de autogestión “creadas” o asumidas por los menores para potenciar emociones que generen placer —como la alegría— o que ayuden en la gestión de emociones —como la tristeza y la ira—. Estas permiten que sean más independientes de los adultos, al tomar sus propias decisiones durante todo el proceso de modulación. Se clasifican estas estrategias en categorías relacionadas con sus gustos y habilidades: “Jugar para ser feliz”, practicar actividad física, conectar con la naturaleza, practicar arte, ir a otros lugares, jugar a la moda, realizar actividades académicas y compartir con la música.

A continuación se hace referencia a cada categoría: “*jugar para estar feliz*”²², supone la búsqueda por parte del niño(a) de actividades o experiencias que sean placenteras. Pueden darse a través de la imaginación, la creatividad y el empleo de materiales. En la viñeta 4.20 se puede observar un ejemplo de ello; esta es la estrategia con más frecuencia. Por su parte, practicar actividad física permite que el niño(a) genere experiencias que estén basadas en el movimiento corporal con el fin de fortalecer emociones agradables o de modular los *feelings* de tristeza o ira (por ejemplo, correr, patinar, montar bicicleta, etc.).

Viñeta 4.20

TR01, retrospección tarea 1. Niño de 5 años, verbaliza estrategia para potenciar su alegría.

«*Lo que hago para estar feliz es jugar todo lo que yo quiera*».

Conectar con la naturaleza, implica la creación de actividades, por parte del niño(a), en las cuales interactúen con el medio ambiente (p. g., regar las plantas, bañar a los perros). Esta categoría (al igual que las situación descrita en el apartado anterior) está más presente en aquellos que viven en contextos rurales o que tienen en sus casas zonas verdes, patios con plantas, huertas y mascotas, quienes han podido crear y fortalecer un vínculo de cuidado hacia la naturaleza. *Practicar arte* está relacionada con la búsqueda que realiza el(la) niño(a) de experiencias o actividades en las que se puedan expresar emociones a través de la creatividad (dibujar, pintar, hacer manualidades, etc.).

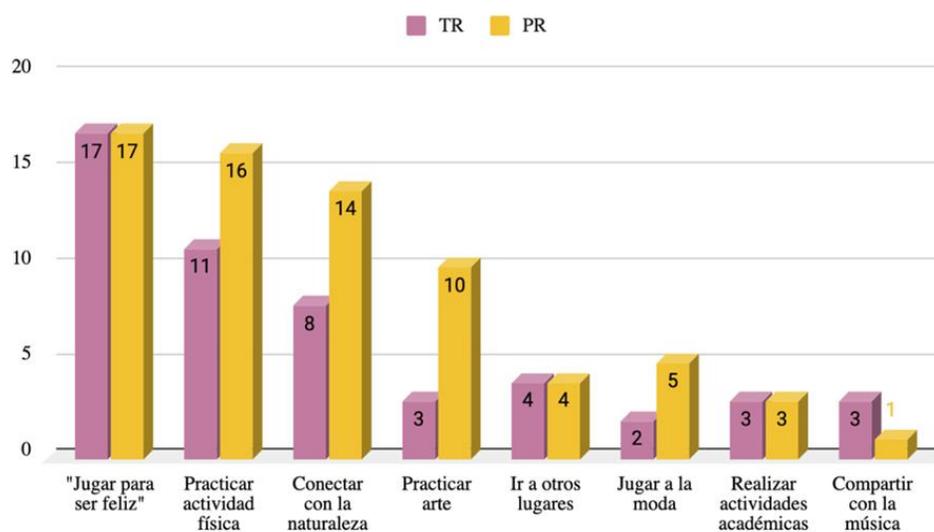
Las siguientes categorías de este grupo presentan menos frecuencias: *ir a otros lugares* (8), permite que el niño(a) visite otros sitios que generen bienestar emocional (salir al parque, salir a la calle, ir a la casa del amiguito, etc.); *jugar a la moda* (7), la cual está enfocada en la realización de actividades que involucren el mejoramiento de la apariencia física (maquillarse, pintarse las uñas, ponerse vestidos o zapatos, etc.), esta solamente verbalizada por niñas; *realizar actividades académicas* (6), involucra situaciones en las que el niño(a) se orienta hacia el fortalecimiento de habilidades adquiridas en la escuela (hacer tareas, leer cuentos o que alguien le lea, “hacer las matemáticas”); y *compartir con la música* (4), está relacionada con propiciar experiencias en las que se pueda practicar instrumentos, emplear la voz o la escucha de melodías (escuchar música, practicar guitarra, etc.).

²² Las categorías presentadas entre comillas, significa que fueron códigos provenientes de las voces de los participantes (códigos *in vivo*).

Con respecto a la edad, se observa que los niños(as) de 6 años reportan más este tipo de estrategias que los de transición; sin embargo, la diferencia no es muy grande. Podría ser que el inicio en la escuela y la interacción con otras personas permita que sean más independientes en el uso de estrategias de modulación de *feelings*. En la figura 4.3 se presenta una comparación por grado.

Figura 4.3

Frecuencias de uso de estrategias de empoderamiento y autonomía



Nota. TR= niños(as) de transición (5 años); PR=niños(as) de primero (6 años).
<https://doi.org/10.6084/m9.figshare.19767319.v1>

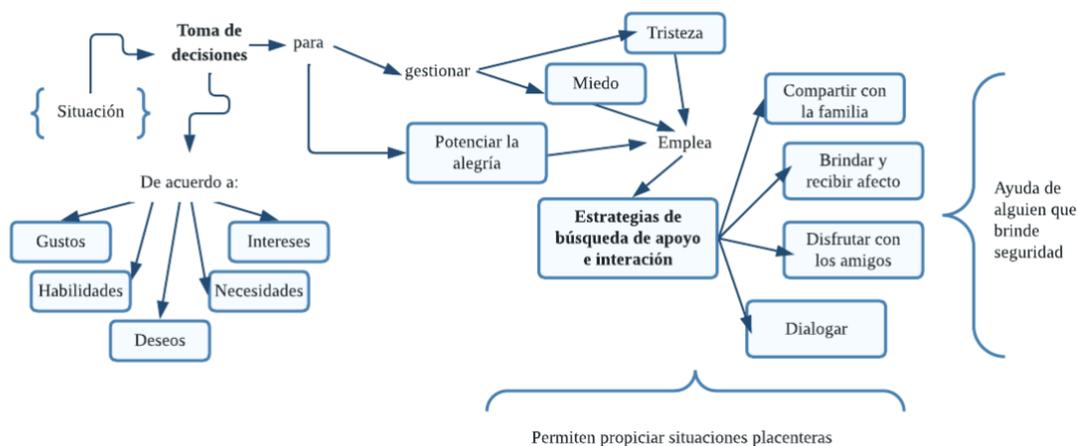
Estrategias de búsqueda de apoyo e interacción. Están encaminadas hacia la búsqueda de relaciones con otras personas, bien sea para pedir ayuda o para realizar actividades en su compañía. Se considera que esta estrategia es intrapersonal, en tanto el niño(a) está intentando cumplir con sus propias metas emocionales. Son empleadas principalmente cuando experimentan tristeza y miedo; sin embargo, también son utilizadas para potenciar la alegría. Se evidenció en los participantes que cuando sienten ira no emplean estrategias de búsqueda de apoyo, por el contrario, prefieren estar solos. En la figura 4.4 se observa la relación desde el proceso de toma de decisiones cuando se experimenta alegría, miedo y tristeza, hasta el empleo de la estrategia (búsqueda de apoyo e interacción).

Se dividió este grupo de estrategias en categorías que implican interacción con otros: compartir con la familia, brindar y recibir afecto, disfrutar con los amigos y dialogar. *Compartir con la familia*, involucra el generar o buscar experiencias en las que se pueda interactuar con las personas de su casa,

puede ser a través de juegos, de compartir actividades que disfruten juntos o en los que alguien le brinde algún tipo de ayuda (por ejemplo, ver televisión juntos). Esta categoría presenta la mayor frecuencia de verbalizaciones (39) de ambos grupos. En la viñeta 4.21, se presenta un ejemplo de esta.

Figura 4.4

Proceso para emplear estrategias de búsqueda de apoyo e interacción



Nota. El empleo de una estrategia de búsqueda de apoyo inicia con el proceso de toma de decisiones, que surge de acuerdo a las metas emocionales del niño(a), y depende de si quiere gestionar la tristeza o el miedo, o si pretende sentirse más alegre. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.19767325.v1>

Viñeta 4.21

TR08, retrospectión tarea 1. Niña de 5 años, verbaliza estrategia para potenciar la alegría.

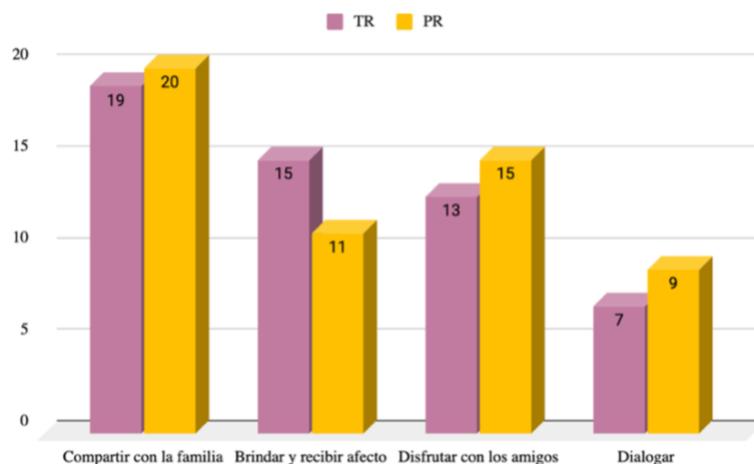
«Para estar feliz tenemos que estar todos juntos en casa, jugando, compartiendo, disfrutando de muchas cosas (...). Muchas cosas como jugar a hacernos cosquillas y divertirnos» [compartir con la familia].

Brindar y recibir afecto denota la búsqueda de manifestaciones de cariño en doble vía (dar y recibir) de personas cercanas, pueden ser familiares o amigos (*v. g.*, abrazar a su mamá). Esta categoría podría solaparse con dos estrategias (compartir con la familia y disfrutar con los amigos), sin embargo, se diferencian en cuanto a sus expresiones de afecto; *disfrutar con los amigos* supone la creación de experiencias en las que puedan compartir con sus pares, principalmente a través del juego. Estas pueden darse cuando el(la) niño(a) necesite sentirse mejor o para potenciar su alegría; *dialogar* es la categoría que menos frecuencia presenta de este grupo de estrategias (16); hace referencia a comunicar a otros sobre el evento ocurrido, las emociones que se están experimentando, la intervención de otras

personas en la situación y las estrategias empleadas (hablar con la mamá, por ejemplo). En la figura 4.5 se puede apreciar la frecuencia de uso de las estrategias de este grupo. En ninguna de las estrategias se observa diferencia en cuanto a género, edad o contexto.

Figura 4. 5

Frecuencia de uso de estrategias búsqueda de apoyo e interacción



Nota. TR= niños y niñas de transición (5 años); PR= niños y niñas de primero (6 años). <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.19767340.v1>

Estrategias de búsqueda de gratificaciones. Están relacionadas con la obtención de recompensas tangibles que sirven de incentivos, generan placer y son proporcionados por otras personas (adultos o pares). En ocasiones son generadas como retribución a un logro alcanzado y, por lo tanto, potenciar emociones placenteras (alegría); también se emplean como mecanismo para ayudar a los niños(as) a sentirse mejor cuando experimentan tristeza. La característica principal de este grupo radica en que son los adultos (o sus pares) quienes brindan estímulos a los niños(as) para ayudar en la gestión de sus emociones y no son experiencias creadas por ellos(as). También puede darse el caso en el que un niño que está experimentando tristeza pida una golosina al adulto, quien accede con el fin de que su hijo “no esté triste²³”. Este grupo está formado por las siguientes categorías: usar la tecnología, comer golosinas y obtener bienes materiales.

Usar la tecnología ocurre cuando los padres, madres o cuidadores generan experiencias o desarrollan actividades para los niños y niñas que involucren el uso de aparatos eléctricos o electrónicos y les ayuden a sentirse mejor (ver televisión, usar el celular, jugar en la tableta), con la

²³ Es posible que, debido a la falta de educación emocional en Colombia, se ha creído —y enseñado— que no está bien estar triste; es por ello que se propician situaciones para no sentirla.

finalidad que eviten o disminuyan la tristeza o para ayudarles a potenciar la alegría. Esta categoría es la que presenta mayor verbalizaciones (33 apariciones). Es más empleada en los de grado primero (6 años), aunque no es muy relevante esta diferencia. Es una de las formas que emplean los adultos como estrategia de educación emocional (esto será detallado en la sección referente a los padres, madres y cuidadores). A continuación, se presenta una ejemplificación:

Viñeta 4.22

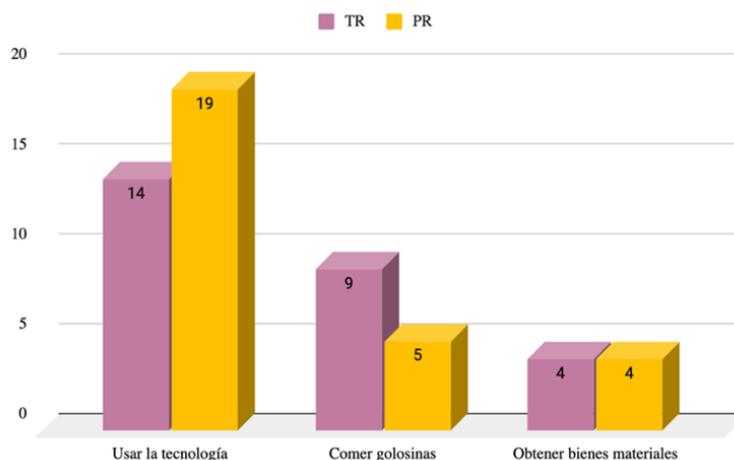
TR11, retrospectión tarea 2. Niño de 5 años, verbaliza estrategia para potenciar la alegría.

«Me pone feliz cuando me porto bien, porque cuando me porto bien, mi mamá me presta el celular de ella para jugar» [Usar tecnología].

Otra categoría de este grupo es *comer golosinas* (con una frecuencia de 9), la cual es similar a la categoría anterior, con la diferencia en que la gratificación son alimentos azucarados (comer helados, chocolates, pasteles, etc.). Es más empleada en transición, aunque es muy poca la diferencia. *Obtener bienes materiales* (8 apariciones) está relacionada con la obtención de premios tangibles, por lo general asociados a la recompensa por un logro personal o académico, aunque también se dan situaciones en las que los adultos brindan regalos cuando los niños están tristes. No hay diferencias significativas en cuanto a contexto, edad o género. En la figura 4.6 se puede observar la frecuencia de uso de este grupo de estrategias.

Figura 4.6

Frecuencia de uso de estrategias de búsqueda de gratificaciones



Nota. TR= niños y niñas de transición (5 años); PR= niños y niñas de primero (6 años). <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.19767346.v1>

Estrategias de huida/lucha. Este grupo de estrategias preparan al(a) niño(a) para la acción. Ocurren ante situaciones en las que sienten peligro evidente, de manera que son empleadas cuando experimentan las emociones de miedo e ira. La huida implica alejarse de la situación que le está ocasionando malestar, mientras que la lucha quedarse presente buscando alternativas para resolverla. Incluye: esconder (huida), solucionar (lucha), “escapar de la presión” (huida) y estar solo (huida).

A continuación se presentan los principales resultados de este grupo: *solucionar* (lucha) es la categoría con mayor frecuencia (17); se presenta cuando el niño(a), por sí mismo intenta solucionar el problema para generar una emoción deseada (*v. g.*, abrir la puerta de su cuarto para que entre un poco de luz). Esta se presenta con más frecuencia para los niños(as) de primero (11), que para los de transición (6). En cuanto a género, se observa mayor cantidad de frecuencia para los niños (10) que para las niñas (7). No se presentan otras diferencias con relación al contexto. La viñeta 4.23 ilustra esta estrategia:

Viñeta 4. 23

TR08, retrospección tarea 1. Niña de 5 años, verbaliza estrategia para modular *feelings* de miedo.

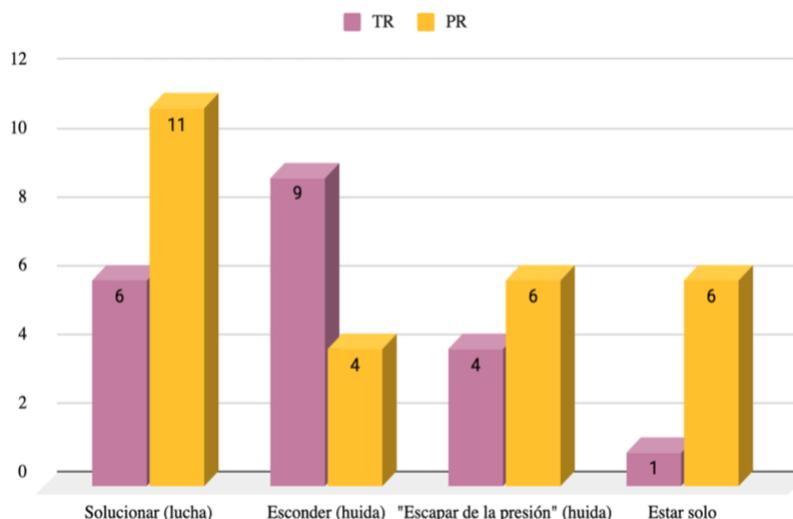
«Lo primero que hago es prender la luz y poner todo en su orden y ya no se ve nada de sombras; entonces cierro los ojos muy duro hasta que me duermo y se me quita el miedo» [Solucionar].

Esconder (huida) supone la posibilidad que tienen los niños y niñas de alejar del campo visual la amenaza presente. Al no verlo (o no ser visto) se siente a salvo (taparse la cara con la cobija, cerrar los ojos, etc.). Presenta mayor cantidad de frecuencia en los niños(as) de transición; lo que podría significar que los de grado primero están aprendiendo a solucionar las situaciones problemáticas por sí mismos(as). De la misma manera, presenta mayor cantidad de frecuencia para las niñas (10) que para los niños (3), lo que podría significar que los niños de esta investigación buscan alternativas de solución al problema o la situación presentada, mientras que las niñas se esconden de ella. Por su parte, “*escapar de la presión*” está relacionada con aquellas actividades en las que el(la) niño(a) es quien se aleja de la situación; puede ser que experimente falta de recursos cognitivos para hacerle frente (por ejemplo, correr, irse rápido para la casa). Este código presenta 10 frecuencias, sin diferencias por edad o contexto. En cuanto al género, se presenta mayor cantidad en las niñas (7) que en los niños (3). En último lugar, *estar solo(a)*, ocurre cuando el(la) niño(a) propicia por sí mismo(a) espacios de quietud en los cuales se realizan actividades sin compañía de otras personas, de modo que así pueda pensar (por ejemplo, encerrarse en el cuarto y acostarse). Aparecen solamente 7 repeticiones en sus voces y es más empleada en niños y niñas de primero (6) que en transición (1), aunque son pocas las verbalizaciones

de los niños con respecto a esta categoría para este grupo. En la figura 4.7 se presenta la comparación entre las frecuencias reportadas y en la viñeta 4.24, un ejemplo.

Figura 4.7

Frecuencia de uso de estrategias de huida/lucha



Nota. TR= niños y niñas de transición (5 años); PR= niños y niñas de primero (6 años). <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.19767349.v1>

Viñeta 4.24

PR08, retrospectiva tarea 1. Niña de 6 años, verbaliza estrategia para modular *feelings* de ira.

«Cuando tengo mucha rabia, yo me voy rápido para mi cuarto, tiro la puerta y me acuesto a llorar, después pienso qué hago» [Estar solo y escapar de la presión].

Estrategias para el descanso y la tranquilidad. Este grupo está conformado por aquellas estrategias en las que el(la) niño(a) por sí mismo propicia experiencias que le generen paz, que le despejen y le ayuden a brindarle serenidad. Es el grupo con menor cantidad de frecuencias en ambos grupos de edades (primero y transición). A esta clasificación pertenecen las categorías: interactuar con juguetes, dormir y utilizar agua, que son empleadas cuando se experimenta tristeza e ira principalmente. *Interactuar con juguetes*, con 15 apariciones, es el código con mayor cantidad de verbalizaciones para este grupo. Se presenta cuando el(la) niño(a) siente la necesidad de relacionarse con un objeto que le brinde tranquilidad, protección y bienestar (*v. g.*, abrazar un oso de peluche). Es más empleada en los niños(as) de transición (10) que en los de primero (5). No hay diferencias en cuanto a género, edad o contexto.

Viñeta 4.27

PR08, retrospección tarea 1. Niña de 6 años. Estrategia para modular *feelings* de miedo.

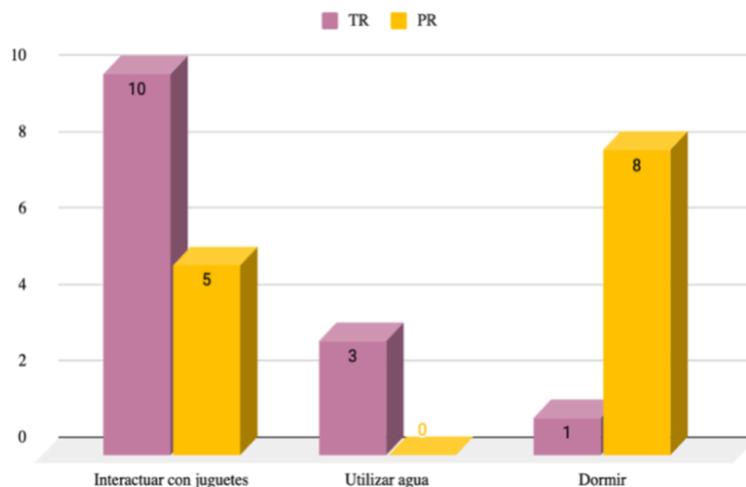
«Cuando estoy muy triste, cojo uno de mis peluches y lo abrazo, lo pongo a cantar y me tranquiliza.

El peluche tiene voz» [interactuar con juguetes].

Por otra parte, *dormir* aunque es una función natural de los seres vivos, es utilizada como una estrategia que les permite desconectarse de la situación, de la emoción o de los conflictos surgidos; presenta 9 repeticiones y es principalmente empleada por los niños(as) de primero (9). Para finalizar, *utilizar agua* (con una frecuencia de 3) pertenecientes a niños(as) de transición y ocurre cuando emplean el agua como elemento vital para la búsqueda de calma (tomar agua, echarse agua en la cara, bañarse). En la figura 4.8 se presenta una comparación entre la frecuencia de uso de estas estrategias.

Figura 4. 8

Frecuencia de uso de estrategias para el descanso y la tranquilidad



Nota. TR= niños(as) de transición (5 años); PR= niños(as) de primero (6 años).
<https://doi.org/10.6084/m9.figshare.19767472.v1>

Estrategias de orientación cognitiva. Este grupo de estrategias están dirigidas hacia el pensamiento y la reflexión, propiciando momentos para estar solos(as) y analizar las emociones que están sintiendo, su despliegue emocional y las estrategias que hayan empleado. Pueden contribuir en la toma de decisiones al hacer un ejercicio consciente de sus procesos emocionales. Son empleadas principalmente para la gestión del miedo y la ira; no obstante, también se observan algunas verbalizaciones en las que informan sobre modulación de *feelings* de tristeza. A este grupo pertenecen los códigos: enfocar positivamente y practicar espiritualidad. Con mayor número de frecuencia en las

voces se observa *enfocar positivamente* (frecuencia de 18). Ocurre cuando centran su atención hacia pensamientos positivos y que generen bienestar. Estos pensamientos pueden estar acompañados de actividades como la respiración y la meditación (por ejemplo, pensar cosas bonitas). Es empleada por los niños(as) como resultado de una valoración cognitiva con respecto a una situación que les origine ira, miedo y, en ocasiones, tristeza. Un ejemplo se puede observar en la viñeta 4.25. De otro lado, *practicar espiritualidad* (con 5 repeticiones) es una categoría desde la que los niños(as) favorecen espacios para el diálogo con una deidad, principalmente con el ánimo de invocar su ayuda y presencia en situaciones difíciles; esta es empleada principalmente para modular *feelings* de miedo.

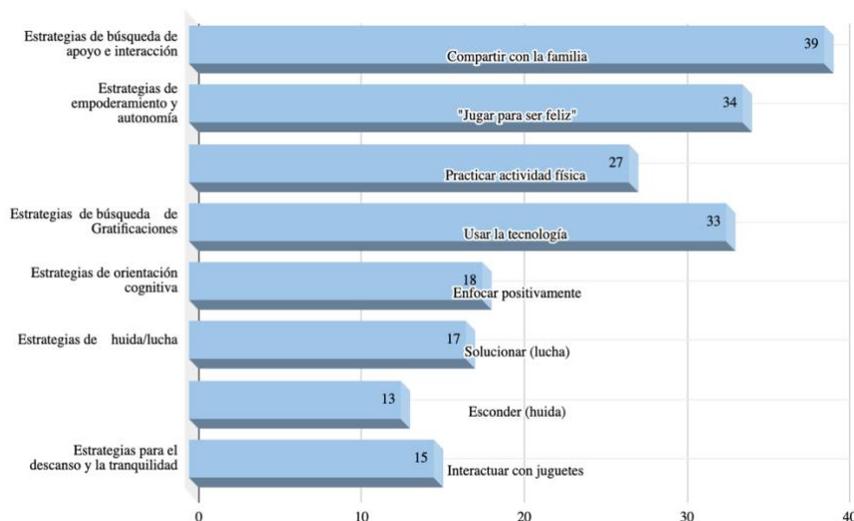
Viñeta 4. 25

PR07, retrospección tarea 1. Niña de 6 años, verbaliza estrategia para modular *feelings* de ira.

«Yo me tranquilizo haciendo así [hace un círculo con sus dedos pulgar e índice en las dos manos y levanta los otros dedos (en posición de meditación)] yo me arrodillo y hago así, cierro los ojos y me quedo callada y **pienso algo bonito**. Pienso que nosotros cuatro [papá, mamá, hermana y PR07] estamos en la finca, con mi abuelito y mi abuelita y mi prima y vivimos allá. Que estén todos los pajaritos y el arco iris» [énfasis añadido].

Figura 4.9

Estrategias intrapersonales más empleadas por los niños y las niñas



Nota. Cada grupo de estrategias presenta una categoría con mayor cantidad de verbalizaciones. Sin embargo, el grupo de estrategias de empoderamiento y autonomía presenta dos códigos, al igual que las estrategias de huida/lucha. La figura corresponde a la mayor frecuencia de uso de las estrategias verbalizadas por los participantes (Objetivo específico número cuatro). <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.19767475.v2>

Como pudo observar el lector, de cada grupo de estrategias intrapersonales se presenta una o dos que son más empleadas por los niños y las niñas; estas se muestran en la figura 4.9.

Relaciones entre estrategias intrapersonales y emociones

Como se ha podido observar, las diferentes estrategias son empleadas por los niños y las niñas de acuerdo a la emoción experimentada y a sus metas emocionales. En la tabla 4.8 se puede observar en detalle la relación presente entre las emociones estudiadas en esta investigación (alegría, ira, miedo, tristeza) y las estrategias halladas en los participantes y que fueron categorizadas anteriormente.

Tabla 4. 8

Relación entre estrategias intrapersonales y emociones de alegría, ira, miedo y tristeza.

Grupo de estrategias	Para modular los <i>feelings</i> de las emociones...			
	ALEGRÍA	IRA	MIEDO	TRISTEZA
Estrategias de búsqueda de apoyo e interacción	Compartir con la familia Disfrutar con los amigos Brindar y recibir afecto		Compartir con la familia Brindar y recibir afecto Dialogar	Compartir con la familia Disfrutar con los amigos Brindar y recibir afecto Dialogar
Estrategias de empoderamiento y autonomía	"Jugar para ser feliz" Practicar actividad física Conectar con la naturaleza Practicar arte Jugar a la moda Ir a otros lugares Realizar actividades académicas Compartir con la música	Practicar actividad física Conectar con la naturaleza Practicar arte Compartir con la música		"Jugar para ser feliz" Conectar con la naturaleza Practicar arte Jugar a la moda Ir a otros lugares Compartir con la música
Estrategias de búsqueda de gratificaciones	Usar la tecnología Comer golosinas Obtener bienes materiales			Usar la tecnología Comer golosinas Obtener bienes materiales
Estrategias de huida/lucha		Solucionar (lucha) "Escapar de la presión" (huida) Estar solo	Esconder (huida) Solucionar (lucha) "Escapar de la presión" (huida) Estar solo (huida)	
Estrategias para el descanso y la tranquilidad		Interactuar con juguetes Utilizar agua Dormir	Interactuar con juguetes	Interactuar con juguetes Utilizar agua Dormir
Estrategias de orientación cognitiva		Enfocar positivamente	Enfocar positivamente Practicar espiritualidad	Enfocar positivamente

Nota. la intersección de las casillas vacías entre filas y columnas indican que los participantes no emplean esa estrategia para la modulación de los *feelings* asociados a esa emoción. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.19767289.v1>

En este sentido, se encontró que la emoción en la que se evidencia mayor empleo de estrategias en los participantes de esta investigación es la tristeza, observándose que el único grupo de estrategias que no emplean para su gestión son las de huida/lucha; esto puede significar que la tristeza es la emoción que más han aprendido a reconocer y modular. Igualmente, es la emoción que presenta más acompañamiento emocional por parte de los adultos y de sus pares (seguida del miedo y la alegría). Tal vez, la tristeza, el miedo y la alegría son emociones empáticas que conmueven al otro hacia el apoyo emocional que la ira.

Se identifica a la ira como una emoción de la cual los participantes no quieren hablar, tal vez porque les causa malestar o porque no están seguros de cómo deben actuar en relación a las normas culturales establecidas por la sociedad. Así mismo, es la emoción que no presenta estrategias de búsqueda de apoyo e interacción; puede ocurrir que sean los niños(as) quienes quieran realizar actividades en solitario hasta sentirse mejor y que los adultos estén de acuerdo con ello, o que los adultos no sepan cómo educar a los menores cuando la están experimentando. En ambos casos, la ira es abordada de manera autónoma por los niños y las niñas, quienes aprenden a modular los *feelings* que vienen con ella preferiblemente a través de estrategias solitarias.

Por su parte, las estrategias empleadas para la emoción de la alegría se dan principalmente en la interacción con otros (familia y amigos). Es una emoción placentera que les permite comunicar sus situaciones, expresiones y estrategias con facilidad. Para potenciar los *feelings* de esta emoción, las estrategias que más emplean son las de empoderamiento y autonomía, que son aquellas que les permiten impulsar sus gustos y habilidades, a través de la toma de decisiones.

Estrategias interpersonales de modulación de feelings

Continuando con los resultados de los objetivo tres, cuatro y cinco, referentes a las estrategias de modulación de *feelings* y teniendo en cuenta que cada una de las tareas tenía un componente intrapersonal y uno interpersonal, los datos de este grupo de resultados también se derivaron de las tres suministradas a los niños(as) y del momento de evocación. Se comprenden a las estrategias interpersonales como los métodos que los niños(as) emplean por sí mismos (y con conocimiento de ello) para ayudar a los demás a sentirse mejor, cuando es el otro quien experimenta emociones de alegría, ira, miedo y tristeza. Son empleadas con personas de confianza, con quienes se tenga algún tipo de vínculo afectivo, por ejemplo, algún integrante de su familia o sus amigos. Este grupo de estrategias también se presenta en relación a la frecuencia de uso (objetivo específico número cuatro) reportadas por los participantes y de acuerdo a la categorización (objetivo específico número tres) que

se realizó en este estudio: estrategias de apoyo emocional a otros (66), de motivación a otros (56), de brindar gratificaciones a otros (53) y de orientación cognitiva hacia otros (40). Estos grupos presentan menos verbalizaciones que las estrategias intrapersonales, enunciadas en el apartado anterior. En la tabla 4.9 se puede visualizar la categorización que se realizó para esta investigación, de acuerdo la frecuencia de cada categoría.

Tabla 4. 9

Grupos de estrategias interpersonales empleados por los niños y niñas de 5 y 6 años

Grupo de estrategias	Categoría	TR	% TR	PR	% PR	Σ TR- PR	Σ %
<i>Estrategias de apoyo emocional hacia otros</i>	Brindar afecto	14	46,7	13	36,1	27	40,9
	Acompañar	6	20	9	25	15	22,7
	Proteger al otro	6	20	5	13,9	11	16,7
	Confortar	4	13,3	6	16,7	10	15,2
	Ayudar a solucionar	NR	0	3	8,3	3	4,5
<i>Total grupo</i>		30	100	36	100	66	100
<i>Estrategias de motivación a otros</i>	Jugar para motivar	28	96,6	25	92,6	53	94,6
	Hacer chistes	1	3,4	2	7,4	3	5,4
<i>Total grupo</i>		29	100	27	100	56	100
<i>Estrategias de brindar gratificaciones a otros</i>	Compartir	2	9,5	19	59,4	21	39,6
	Prestar sus pertenencias	4	19	10	31,3	14	26,4
	Ofrecer regalos	12	57	1	3	13	24,5
	Ceder en el juego	3	14,3	2	6,3	5	9,4
<i>Total grupo</i>		21	100	32	100	53	100
<i>Estrategias de orientación cognitiva hacia otros</i>	Dialogar	11	61	11	50	22	55
	Enseñar una estrategia	3	17	5	22,7	8	20
	Pedir perdón	1	6	4	18,2	5	12,5
	Espiritualidad compartida	3	17	2	9	5	12,5
<i>Total grupo</i>		18	100	22	100	40	100

Nota. TR= niños y niñas de transición; PR= niños y niñas de primero; NR= No reporta; Σ TR-PR sumatoria de frecuencias niños de transición y primero. La tabla presenta los porcentajes totales por cada estrategia de acuerdo al grupo en el que se clasifica y por grado. Los colores significan las cantidades de frecuencia distribuidos de la siguiente manera: La tabla corresponde al análisis y categorización de las estrategias verbalizadas por los participantes (objetivo específico número tres)

<https://doi.org/10.6084/m9.figshare.19767301.v1>

Estrategias de apoyo emocional a otros. Se presentan cuando los niños y niñas brindan consuelo a otra persona, quien está experimentando miedo, tristeza o cuando quiere ayudar a fortalecer en ellos(as) la alegría. Están relacionadas con la empatía que se genera por las emociones que otros

están experimentando y que requieren del acompañamiento emocional del niño(a) modulador(a). Es el grupo con mayor cantidad de frecuencia en total (66 repeticiones), está conformado por las estrategias: brindar afecto, proteger al otro, acompañar, confortar y ayudar a solucionar. Las diferencias en cuanto a edad, género o contexto no son relevantes para este grupo.

La categoría con mayor frecuencia fue *brindar afecto*, la cual implica la demostración de interés por parte del niño(a) hacia las emociones que está experimentando otra persona, permitiéndoles compartir con otros muestras de afecto. Es empleada principalmente para ayudar a modular los *feelings* de tristeza o de alegría; por ejemplo:

Viñeta 4.26

PR1, retrospección tarea 2. Niño de 6 años, verbaliza estrategia de brindar afecto.

«Cuando mi amiguito tiene mucho miedo yo lo abrazo, obvio que sí y se siente mejor. A veces mis amiguitos me abrazan y me tranquilizan y se siente bueno».

En relación a *acompañar*, que es la segunda categoría en orden descendente de verbalizaciones en los informes de los niños (15), comprende el ofrecimiento de amistad y compañía del niño o la niña modulador(a) para que otros se sientan mejor a través de su presencia (*v. g.*, acompañar al amigo a rezarle a dios). Es empleada para potenciar la alegría y modular los *feelings* de tristeza y miedo. En la viñeta 4.27 se visualiza un ejemplo.

Viñeta 4.27

TR07, retrospección tarea 2. Niña de 5 años, verbaliza estrategia de acompañar al otro.

*«Cuando mi amiguita se queda a dormir en mi casa y ella tiene miedo, yo me acuesto con mi amiga y le canto una canción y ella ya no piensa en los monstruos y también abrazo a mi amiga y **eso la hace más tranquila por la noche**».* [énfasis añadido].

Con respecto a *proteger al otro*, es una categoría con pocas recurrencias en las expresiones verbales de los niños y niñas (11). En ella se denota el compromiso por parte del niño(a) de cuidar y defender al otro de los peligros que puedan existir a su alrededor o de las situaciones que se estén presentando y generen emociones en las personas de sus afectos; así, implica el reconocimiento de situaciones amenazantes en las que la otra persona pueda sentirse intimidada y requiera protección (por ejemplo, ayudar a defender a su amigo). En la viñeta 4.28 se ilustra esta estrategia.

Viñeta 4.28

PR06, retrospección tarea 2. Niño de 6 años, verbaliza estrategia para proteger al otro.

«Como mi amigo estaba muy rabioso porque otros niños le quieren pegar, yo le dije que se escondiera para yo protegerlo de los niños malos».

Por su parte, *confortar* (con 10 repeticiones), supone ayuda emocional del niño o la niña para aliviar a otros cuando están experimentando emociones que generan malestar como la ira, el miedo y la tristeza (v. g., cantarle una canción a su amigo). En la viñeta 4.29 se puede apreciar una verbalización de esta estrategia.

Viñeta 4.29

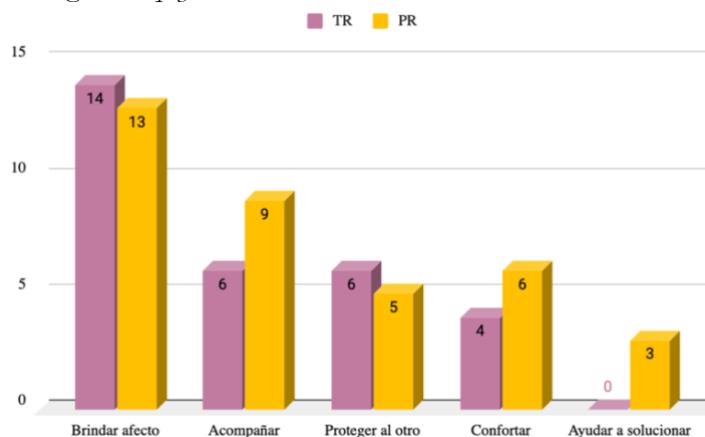
PR02, retrospección tarea 1. Niña de 5 años, verbaliza estrategia para confortar a otros.

«Cuando mi amiguita está triste yo le digo cosas bonitas para que ella se ponga muy pero muy feliz» [énfasis añadido].

Por último, *ayudar a solucionar* implica la posibilidad del niño(a) de buscar alternativas de solución frente a una situación que esté desencadenando emociones en otras personas y, a través de las cuales, pueda ayudarle a sentirse mejor (v. g., rescatar un juguete que haya sido raptado por otro niño/a). En la figura 4.10 se observa la frecuencia de uso de este grupo y se complementa con un ejemplo se presenta en la viñeta 4.30.

Figura 4. 10

Frecuencia de uso de estrategias de apoyo emocional hacia otros



Nota. TR= Niños y niñas de transición; PR= Niños y niñas de primero. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.19768411.v1>

Viñeta 4.30

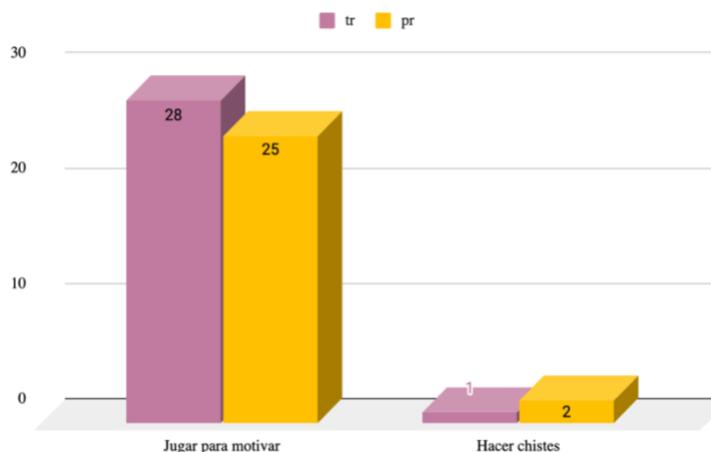
PR07, retrospección tarea 1. Niña de 6 años, verbaliza estrategia para ayudar a solucionar.

«Yo les digo a los otros niños que no sean mala gente, que no humillen a mi amigo».

Estrategias de motivación a otros. Este es el segundo grupo de estrategias con más verbalizaciones, aunque solo para el código “jugar para motivar”. Estas estrategias se emplean cuando el niño(a) crea experiencias que estimulan a otros para sentirse mejor cuando esa persona está experimentando miedo o tristeza; también, para ayudarle a potenciar emociones que generen bienestar, como la alegría. Por el contrario, cuando el otro está experimentando ira, el niño(a) modulador(a) se aleja y regresa (o espera que regrese) cuando esté más tranquilo(a), según los informes de los niños(as). De esta manera, se observa que el niño(a) actúa de forma similar a cómo lo hace él(ella) mismo(a) cuando siente ira: alejándose, estando solo(a), realizando actividades en solitario hasta lograr la calma. A este grupo pertenecen dos estrategias: jugar para motivar y hacer chistes. En ninguna se evidencia diferencia en cuanto a género, edad o contexto. En la figura 4.11 se puede observar su frecuencia de uso.

Figura 4. 11

Frecuencia de uso de estrategias de motivación a otros



Nota. TR= niños y niñas de transición; PR= niños y niñas de primero. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.19768453.v1>

De todos los grupos de estrategias, la de mayor número de verbalizaciones fue *jugar para motivar* (53), la cual implica que sea el niño(a) quien propicie situaciones mediadas por el juego cooperativo, con el propósito de incentivar emociones agradables en otras personas (*v. g.*, invitarlo a jugar su juego favorito). Esta estrategia puede visualizarse en la viñeta 4.31. La última estrategia, que solo presenta

tres frecuencias, está relacionada con *hacer chistes*. Consiste en que el niño(a) realice actividades graciosas y divertidas, que permita que la otra persona se distraiga de la emoción que está experimentando (jugar al circo, hacer caras graciosas). Es empleada por los niños(as) cuando sus amigos están tristes y quiere ayudarles a sentirse mejor.

Viñeta 4.31

PR02, retrospección tarea 1. Niña de 6 años, verbaliza estrategia de jugar para motivar.

«Cuando mis amigos están tristes yo les ayudo jugando con ellos para que no se pongan tristes. Les digo, vamos a jugar; yo les digo eso, y les digo que no se pongan a pelear y que juguemos tranquilos».

Estrategias de brindar gratificaciones a otros. Están dirigidas a otorgar incentivos a otras personas como forma de ocasionarles satisfacción o para ayudarles a sentirse mejor cuando se han generado en ellos(as) emociones que generan malestar como la ira y la tristeza. Este grupo de estrategias incluye los códigos: compartir, prestar sus pertenencias, ofrecer regalos y ceder en el juego. En este grupo de estrategias tampoco se presentan diferencias relevantes con respecto a género, edad o contexto.

La categoría que predomina en este grupo es *compartir*, con 21 apariciones en los informes de los niños(as), e implica el brindar una parte de lo que se tiene a otros, con la finalidad de disfrutar juntos(as) y motivar al otro a sentirse mejor o a potenciar sus emociones placenteras. Esta estrategia es empleada en su mayoría por los niños(as) de primero (19 repeticiones) que por los niños(as) de transición. Podría ser que los niños(as) de 5 años de esta investigación apenas se están alejando de su etapa de egocentrismo. Se presenta un ejemplo en la viñeta 4.32.

Viñeta 4.32

PR09, retrospección tarea 2. Niño de 6 años, verbaliza estrategia de compartir.

«Para que mi amigo se ponga muy feliz, yo le digo a mi mamá que si me da plata para gastar y voy y compro dulces y le comparto».

Por otro lado, *prestar sus pertenencias* (14 apariciones), se presenta cuando el niño o la niña concede permisos a otros para que hagan uso de sus propiedades y, de esta manera, los demás puedan sentirse mejor o potenciar emociones que les genere bienestar. En la viñeta 4.33 se muestra un ejemplo.

Viñeta 4. 33

TR05, retrospección tarea 2. Niña de 5 años, verbaliza estrategia de prestar sus pertenencias.

«Para que mis amiguitos ya no estén tan tristes, yo les presto mis juguetes y jugamos todos juntos y estamos felices».

Por su parte, *ofrecer regalos* es principalmente empleada por los niños(as) de transición (13) y solamente por uno de primero; está relacionada con el obsequio —por parte del niño(a) modulador(a)— de presentes a otras personas con la finalidad de generar emociones agradables en ellos(as) o para hacerle sentir mejor. La viñeta 4.34 representa una ejemplificación de esta categoría.

Viñeta 4.34

PR02, retrospección tarea 2. Niña de 6 años, verbaliza estrategia de ofrecer regalos para su amiga, quien está muy enojada porque un niño le dañó un juguete.

«Le digo a mi abuela que si me regala plata para comprarle un juguete nuevo».

Por último, en este grupo se encuentra *ceder en el juego*, con pocas verbalizaciones de los niños y niñas (5 en total). Implica aceptar que otros niños(as) dirijan, establezcan las normas o sean los ganadores del juego, con el objetivo de que sus amigos(as) se sientan mejor. En la viñeta 4.35 se visualiza un ejemplo para esta categoría. Así mismo, se puede observar la frecuencia de uso de este grupo de estrategias en la figura 4.12 (objetivo específico número cuatro).

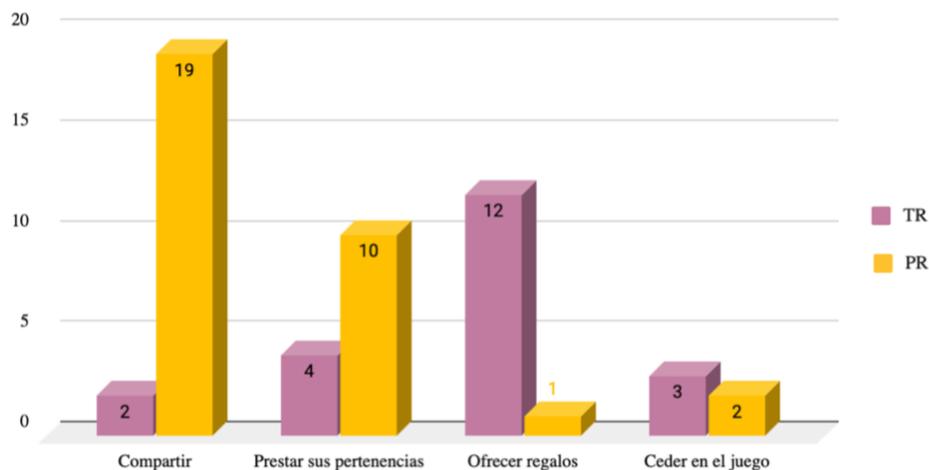
Viñeta 4.35

TR07, retrospección tarea 1. Niña de 5 años, verbaliza estrategia de ceder en el juego.

«Para que se pongan más alegres, les digo que jueguen a lo que quiera, que patinen conmigo y que hagan todo, que monten bicicleta y que hagan lo que se les dé la gana conmigo».

Figura 4. 12

Frecuencia de uso de estrategias de brindar gratificaciones a otros



Nota. TR= Niños y niñas de transición; PR= Niños y niñas de primero. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.19767478.v1>

Estrategias de orientación cognitiva hacia otros. Es el grupo de estrategias interpersonales con menos frecuencia en total y en cada una de las categorías. Están conformadas por: dialogar, enseñar una estrategia, pedir perdón y espiritualidad compartida. Consiste en que el niño o niña modulador a través del pensamiento, la reflexión y la comunicación, brinde apoyo emocional a otras personas, con respecto a las emociones experimentadas, las situaciones que las ocasionan y las estrategias empleadas (o por emplear); puede ser aplicadas para ayudar a gestionar los *feelings* de alegría, tristeza, ira y miedo. Para este grupo de estrategias no se presentan diferencias con respecto a género, edad o contexto. La categoría de mayor frecuencia para este grupo de estrategias es *dialogar* (22), la cual consiste en que el niño o la niña propicie espacios para el intercambio verbal con otros, de modo que la otra persona pueda expresar lo que está sintiendo y desahogarse (*v. g.*, preguntarle al amigo/a sobre lo que le esté pasando). Se presenta un ejemplo de esta categoría en la viñeta 4.36.

Viñeta 4. 36

TR07, retrospectiva tarea 2, línea 32.

Contexto: niña de 5 años, verbaliza estrategia de dialogar.

«Mmmm, yo haría para ayudarla..., mmmm, pa que se sintiera mejor, le pregunto qué le sucede y yo le diría que se sienta tranquila».

Las siguientes categorías presentan poca frecuencia, sin embargo, se considera importante presentarlas puesto que podrían servir como contribución a la educación sobre modulación de *feelings*.

Así, *enseñar una estrategia* (con 8 apariciones) incluye el compromiso cognitivo del niño(a) modulador(a) de instruir a otras personas sobre diferentes estrategias que podrían ser empleadas para la búsqueda de su bienestar. También está relacionada con brindar consejos a otros sobre estrategias que pudieron haber sido efectivas en sí mismo (viñeta 4.37). De otra forma, *pedir perdón* (con una frecuencia de 5) supone el ofrecimiento de disculpas a otra persona. Parte del reconocimiento del niño o la niña de un error cometido (por lo cual se generó determinada emoción en el otro) y, por lo tanto, arrepentimiento de lo ocurrido (viñeta 4.38). Para finalizar, la categoría *espiritualidad compartida* (viñeta 4.39), con 5 apariciones, ocurre cuando el niño(a) modulador(a) propicia experiencias para practicar actividades espirituales de comunicación con Dios y que permitan ayudar a su amigo(a) a sentirse mejor.

Viñeta 4.37

PR07, retrospección tarea 1. Niña de 5 años, verbaliza estrategia de enseñarle a algo (meditar).

«Cuando mis amigas están muy furiosas, yo les digo que hagan así [muestra posición de yoga, une los dedos pulgares con los índices y cierra los ojos] y que respiren para que estén más tranquilas y se tranquilizan».

Viñeta 4.38

TR07, retrospección tarea 1. La amiga de TR07 se enojó porque no fue a jugar y era una promesa que le había hecho TR07.

«Yo le digo, perdóneme, yo sé que fui mentirosa, pero yo le dije a mi mamá y ella dijo que no, y si las mamás dicen que no es no».

Viñeta 4.39

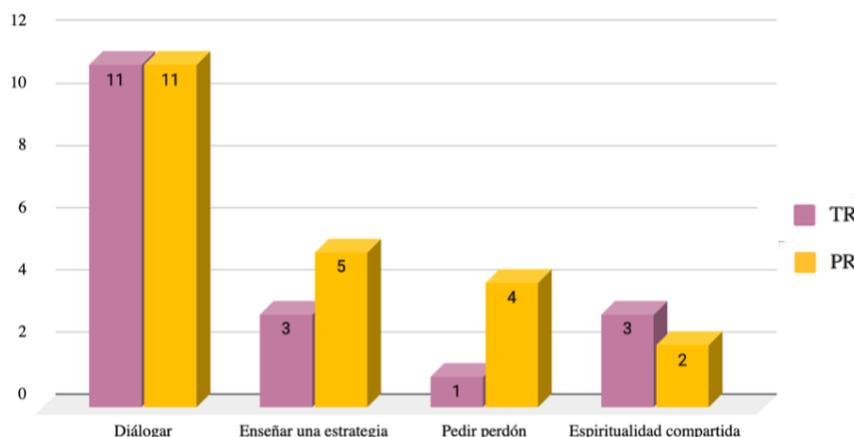
PR01, retrospección tarea 2. Niño de 6 años, verbaliza estrategia de rezar juntos.

*«Como mi amigo tiene miedo, yo le digo que si **rezamos juntos para que se tranquilice** y él me dice que sí y rezamos juntos y se le quita el miedo» [énfasis añadido].*

En la figura 4.13 se pueden comparar las estrategias de este grupo.

Figura 4. 13

Frecuencia de uso de las estrategias de orientación cognitiva hacia otros



Nota. TR= niños y niñas de transición; PR= Niños y niñas de primero. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.19768417.v1>

Relación entre estrategias intrapersonales e interpersonales

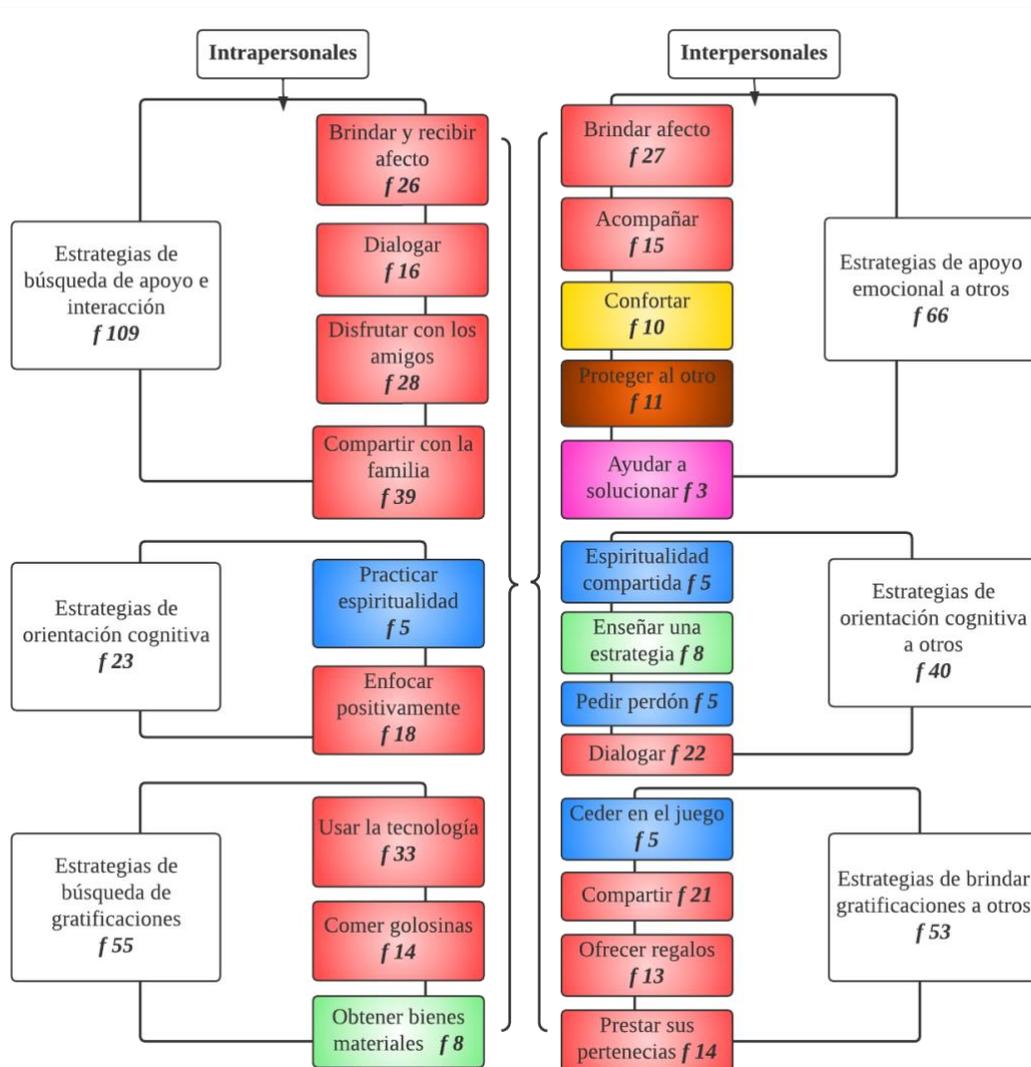
Algunas de las estrategias de modulación de *feelings* que los niños(as) comunican en la gestión de sus estados emocionales son empleadas por ellos(as) para ayudar a otros a sentirse mejor; este es el caso de las estrategias de apoyo emocional, de gratificaciones y de orientación cognitiva, aunque las categorías en las que se presentan las estrategias pueden variar un poco (figura 4.14).

Aunque las estrategias para el empoderamiento y autonomía no aparecen en la figura, se infiere que también guardan relación con las estrategias de motivación a otros, en tanto los niños(as) pueden motivar a otros(as) a potenciar sus habilidades y gustos como forma de ayuda emocional.

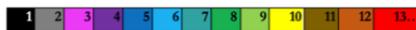
En el ámbito intrapersonal, el niño(a) gestiona por sí mismo sus estados emocionales de acuerdo con sus recursos cognitivos disponibles y teniendo en cuenta sus metas emocionales; según qué tan efectiva es esta estrategia, pasa a ser utilizada en el ámbito interpersonal para ayudar a otros, asumiendo el rol de modulador. No obstante, algunas estrategias implican la búsqueda de alguien que le apoye, aunque la meta siga siendo intrapersonal. Es probable que este rol sea asumido de acuerdo a las pautas de crianza brindadas desde los hogares; así, el niño(a) que es atendido con gratificaciones como ayuda para sentirse mejor, posteriormente puede llegar a emplear esta estrategia para ayudar a sus pares. Aunque esto no ocurre en el caso de la orientación cognitiva, que es un grupo de estrategias utilizadas en solitario, pero que los niños(as) pueden haber identificado como efectivas y emplean para ayudar a otros.

Figura 4. 14

Estrategias de modulación de feelings que coinciden en los ámbitos intra e interpersonales



Nota. *f* frecuencia. Cada grupo de estrategias intrapersonales empleadas por los niños(as) presenta un componente adicional en el ámbito interpersonal. Es decir, que aunque no sean exactamente las mismas estrategias que se usan, los niños y niñas tienen conocimiento de cómo ayudar a los demás y procuran emplear las que les funcionan en sí mismos. Los colores de cada estrategia corresponde con la escala de colores de frecuencia: <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.19768420.v2>



Prácticas de crianza en educación emocional orientada desde las familias

Si bien este aspecto no hace parte de los objetivos, se considera relevante dar a conocer los datos provenientes de las entrevistas realizadas a los padres, madres y abuelas, referentes a la forma como los adultos perciben y ayudan a sus hijos(as) emocionalmente. De esta manera, se clasifican los resultados de este grupo en dos: percepciones de los adultos frente a la emocionalidad de sus hijos y estrategias de educación emocional parental empleadas para apoyar a sus hijos emocionalmente.

Percepciones de los adultos: frente al proceso de modulación de *feelings* que llevan a cabo los niños y niñas, se identificó conocimiento por parte de los adultos de las situaciones que les genera emociones a los niños y niñas (alegría, ira, miedo y tristeza); igualmente reconocen cómo es el despliegue emocional de sus hijos(as) cuando experimentan estas emociones. Así mismo, se identificaron expresiones emocionales que los adultos tratan de inhibir en sus hijos —especialmente en los hombres— como factor cultural que aún hoy sigue siendo transmitido a los niños y las niñas, como es el caso del llanto (obsérvese un ejemplo en la viñeta 4.40). De los 22 adultos participantes, solamente una persona informa permitirle y explicarle a su hija sobre el llanto, incluso, le indica a otros integrantes de su familia que permitan que la niña (TR07) llore (4.41). Ocho adultos informan utilizar expresiones en las que les dicen a los niños (hombres) no llorar, mientras que los demás padres, madres o abuelas no informan sobre estas influencias de supresión.

Viñeta 4.40

AD01, retrospectiva entrevista adultos. Entrevista a madre del participante TR01

Investigadora: ¿Ustedes le han enseñado al niño que no debe llorar?

«Pues sí, es muy feo un niño llorando, le decimos que los hombres no lloran, él ya está grande y tiene que aprender. Mire que el papá de él no llora» [énfasis añadido].

Viñeta 4. 41

AD07, retrospectiva entrevista adultos, Entrevista a madre de la participante TR08

Investigadora: ¿Usted le explica algo con respecto al llanto?

«Yo, por ejemplo, le digo mucho que llorar no es malo. Porque por ejemplo, en la familia de él (papá), le dicen mucho “ya va a llorar” y yo les digo: normal, está enojada, está triste, se tiene que desahogar de alguna manera. Yo le digo a ella, llorar está bien, pero es bueno que mires antes de llorar si podemos buscar otra solución porque a veces te desgastas». [énfasis añadido].

También se identificó desconocimiento de las estrategias que los niños y niñas emplean para sentirse mejor por parte de los adultos, a excepción de aquellas en las que se requiere del apoyo familiar. Por lo general, esto ocurre con la emoción de la ira, en la que se permite que los niños y niñas se aislen y traten de sentirse mejor por sí mismos. En este sentido, en tanto los niños(as) se alejan (o se encierran), los adultos no se dan cuenta qué hacen en soledad. En algunas ocasiones hablan con los niños(as) sobre las situaciones, emociones experimentadas, reacciones y comportamientos

(principalmente si la emoción experimentada es tristeza o miedo), pero no es algo muy frecuente para la emoción de la ira, pues los adultos informan que no saben cómo abordar la situación (viñeta 4.42). De hecho, hay situaciones en las que los adultos manifiestan reaccionar de manera impulsiva al no saber cómo orientar a sus hijos o por no haber recibido formación al respecto (viñeta 4.43). Las emociones que más apoyo reciben los niños son el miedo y la tristeza; por ello, los adultos conocen qué estrategias emplean; de hecho, algunas son enseñadas por ellos: respirar, rezar, tomar agua, etc. Sin embargo, cuando la tristeza viene acompañada de ira, también es difícil para los padres de ayudar a gestionar, puesto que no han recibido formación en educación emocional.

Incluso, se identificó desconocimiento de los adultos con respecto a la experimentación de tristeza. Algunos (5) consideran que los niños(a) no sienten tristeza, porque no observan muchas expresiones faciales o corporales en ellos que les permita inferir que la están experimentando (viñeta 4.44). Por lo tanto, al no ver la tristeza en el rostro del niño(a), se asume como una emoción ausente y no se habla de estos temas.

Viñeta 4.42

AD12, retrospectiva entrevista adultos. Entrevista a madre de la participante PR02.

Investigadora: ¿Usted le ha enseñado algo para que ella se sienta mejor?

*«No, no porque la verdad **no sabría cómo hacerlo**, no tengo como idea de darle a ella una estrategia para que ella pueda hacerlo solita, **creo que yo necesito ayuda para eso**, porque yo ni siquiera soy capaz de ayudarme cuando estoy triste, se me hace muy difícil, porque no sé cómo hacerlo»*
[énfasis añadido].

Viñeta 4.43

AD05, retrospectiva entrevista adultos. Entrevista a madre de la participante TR05.

Investigadora: ¿Qué le enoja a TR05?

AD05: *«Muchas cosas, se frustra cuando **no sabe hacer algo**, cuando no hace bien las cosas, cuando no es capaz, y ella se rinde muy fácil. Yo soy muy impaciente»*

Investigadora: ¿Qué hace cuando se impacienta?

AD05: *«Me da pena decirlo, pero voy a ser sincera porque creo que es importante. **Yo me enojo también y le grito, a veces le doy una palmada»***

Investigadora: ¿Qué hace ella (TR05) cuando se frustra y se enoja?

AD05: *«Se pone muy mal. A veces me grita, llora, tira el cuaderno. Eso me impacienta muchos»*

Investigadora: ¿usted le ha enseñado algo que la ayude a tranquilizar?

AD05: «No, yo le digo a mi mamá que me ayude (abuela de TR05), ella tiene más paciencia que yo. Entonces mi mamá viene y la abraza o habla con ella y a veces conmigo también. Me dice que me calme, que debo dar ejemplo. ¡Ay! pero a veces me parece muy difícil. **No sé cómo controlarme y enseñarle a ella.** Sobre todo, cuando ella se pone de grosera conmigo» [énfasis añadido].

Viñeta 4.44

AD04, retrospectiva entrevista adultos. Entrevista a madre del participante TR04.

Investigadora: ¿Qué le da tristeza a TR04?

AD04: «Él es un niño muy feliz, no se pone triste por nada, uno nunca lo ve llorando o triste. Ni siquiera cuando lo castigo o cuando estoy enojada con él. Siempre se está riendo, todo el tiempo».

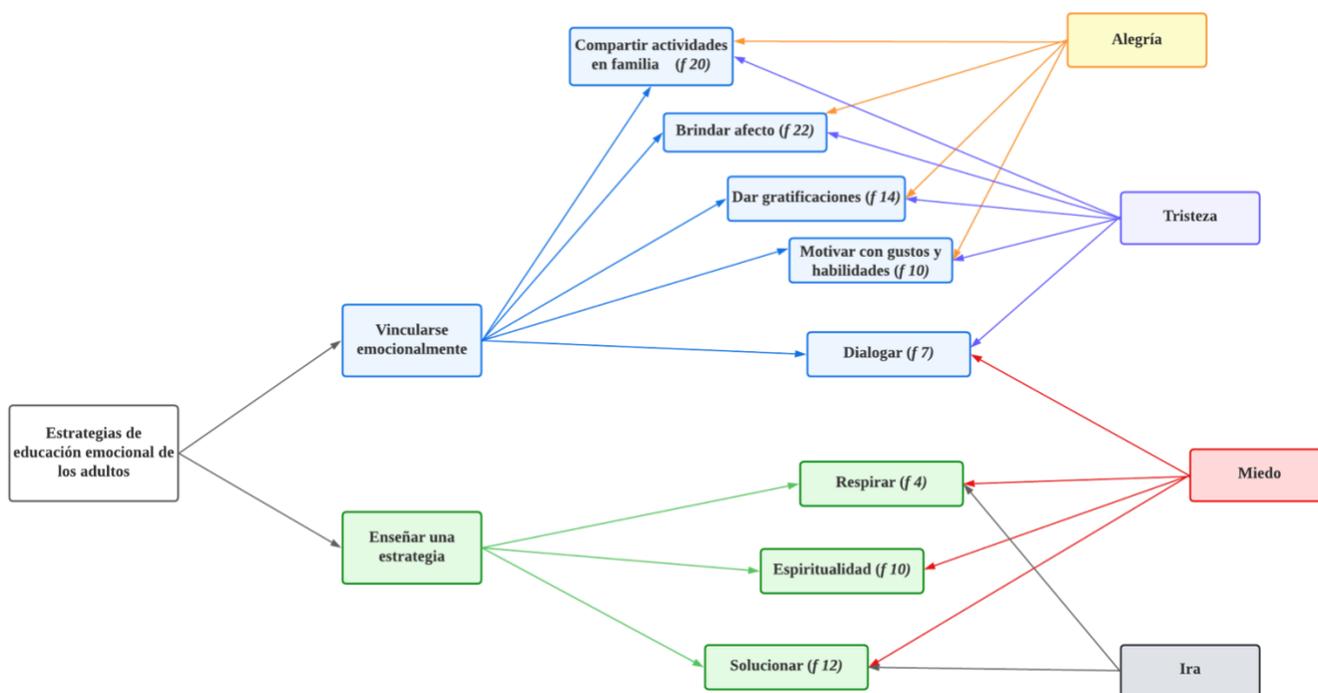
Prácticas de educación emocional

En relación con la forma en la que las familias orientan a los menores en el uso de estrategias de modulación de *feelings*, se identificó una serie de estrategias (véase figura 4.15) que las familias —sin formación en educación emocional (a excepción de una madre que es licenciada en pedagogía infantil)— reconocen como eficaces y que utilizan para apoyar emocionalmente a sus hijos(as). Así, se dividió este conjunto de estrategias en dos grupos: estrategias de vinculación emocional y de enseñar una estrategia. A continuación se detallan las categorías y sus principales resultados.

Estrategias de vinculación emocional: se presenta como una forma que emplean los adultos para conectar con lo que están sintiendo los niños y las niñas a través del acompañamiento; incluye estrategias como: compartir actividades en familia, brindar afecto, dar gratificaciones, motivar con gustos y habilidades y dialogar. *Compartir actividades en familia* es una estrategia informada por 20 adultos entrevistados; consiste en propiciar espacios para dedicar tiempo a los niños y niñas, en los cuales se llevan a cabo una serie de tareas que disfrutan hacer juntos, por ejemplo: ver televisión, hacerse cosquillas, leer cuentos, jugar, salir a caminar, entre otras. Cada familia comparte actividades y espacios diferentes de acuerdo al tiempo libre que les permita sus trabajos y según los gustos y habilidades de los adultos. Así, a un adulto que no sabe leer y escribir, se le facilita más ver televisión con sus hijos que leer un cuento. Aunque también se dan casos en los cuales son los niños(as) quienes leen a los adultos. Esta estrategia es empleada por los padres, madres o cuidadores para ayudar a potenciar la alegría en los niños(as). En la viñeta 4.45 se presenta un ejemplo de esta categoría.

Figura 4.15

Estrategias de educación emocional practicadas por los adultos para ayudar a sus hijos



Nota. La red presenta las dos formas de educación emocional encontradas en los adultos representantes de nuestros participantes. El color azul enfatiza en las estrategias de vincularse emocionalmente, mientras que el verde las estrategias de enseñar una estrategia. Por su parte, se presentan los colores amarillo, violeta, rojo y gris que muestran cuáles estrategias son empleadas cuando se experimenta determinada emoción. f = frecuencia de aparición en las voces de los adultos entrevistados. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.19768429.v2>

Viñeta 4.45

AD08, retrospectiva entrevista adultos. Entrevista a madre de la participante TR08.

Investigadora: ¿Qué hacen ustedes como familia para potenciar la alegría en TR08?

«Entre los dos tratamos [papá y mamá] de hacer lo que les gusta [TR08 tiene una hermana de 11 años], no dejarlas hacer lo que sea, pero si les damos indicaciones frente a lo que les gusta, **tratamos de respetar las iniciativas de ellas**. Antes de hacer algo, ellas siempre preguntan; siempre sacamos tiempo los cuatro para compartir en familia» [énfasis añadido].

La segunda estrategia de este grupo es *brindar afecto*, la cual es empleada por todos los adultos de esta investigación (22) cuando los niños(as) están experimentando alegría, miedo y tristeza. Implica el interés del adulto por conocer los gustos de los niños(as) para transmitir ideas positivas a través de acciones que manifiesten cariño y comprensión, por ejemplo, darle un beso o un abrazo (viñeta 4.46).

Viñeta 4.46

AD15, retrospectiva entrevista adultos. El niño vive con sus abuelos. Sus padres están separados y viven en el extranjero. ¿Qué hace usted para ayudarle cuando él está triste?

«Yo a él lo quiero mucho y yo lo abrazo, lo arruncho y trato de demostrarle mucho afecto».

De otro lado, *dar gratificaciones* es una estrategia informada por 14 adultos cuando los niños(as) experimentan tristeza o como recompensa a por su buen comportamiento o logros alcanzados (potenciar la alegría). Incluye actividades como: ofrecer dulces, dar dinero para ir a la tienda a comprar golosinas, prestar el celular, la tableta o permitir ver televisión, ir a un lugar prometido, darles regalos. Por su parte, *motivar con gustos y habilidades* implica reconocimiento de los adultos sobre lo que le gusta a los niños(as) para propiciar espacios y actividades que les generen alegría. Por ejemplo, a una niña que le gusta el maquillaje, los adultos le ayudan a maquillarla, permiten que ella se maquille o que los maquille a ellos. Ello se utiliza para ayudar emocionalmente a los niños(as) cuando sienten tristeza o se quiere potenciar la alegría y es verbalizada por 10 adultos. *Dialogar* es otra categoría de este grupo de estrategias, empleada por los adultos (7) para ayudar a los niños y niñas cuando están experimentando tristeza y miedo, pero pocas veces cuando la emoción desencadenada es la ira. Está relacionada con el establecer comunicación con los niños(as) sobre las situaciones que generan la emoción, las reacciones emocionales, los comportamientos ocasionados y las estrategias empleadas, para ayudarles a desahogarse o para orientarlos (viñeta 4.47).

Viñeta 4.47

AD07, retrospectiva entrevista adultos. Informa cómo le ayuda a su hija cuando tiene miedo.

«Trato de anticiparle, por ejemplo, a ella las vacunas le están dando miedo. Entonces yo le digo con 15 o 20 días de anticipación: “Recuerda que tal día tienes una vacuna o te van a sacar sangre, yo te cuento que vamos a hacer para que tú ya estés preparada”, y eso le ayuda, el que le anticipe»

Enseñar una estrategia

Están enfocadas hacia la instrucción emocional por parte de los adultos, orientando al niño(a) sobre una estrategia de modulación para gestionar los *feelings* que surgen cuando se experimenta miedo y tristeza. Incluye enseñar a respirar, a rezar y solucionar problemas. Estas estrategias son menos recurrentes en las voces de los padres, madres y abuelas con respecto a las estrategias de vinculación

emocional parental; sin embargo, consideramos importante presentarlas en esta categorización. A continuación se presentan los principales resultados de cada una:

Enseñar espiritualidad: empleada por ellos(as) como rezar u orar; implica proporcionar conocimiento religiosos a los niños(as) de acuerdo a la doctrina que se profese en la familia. Esta categoría es un aspecto cultural, propio de la región caldense en la que se desarrolla la investigación. Fue comunicada por 10 adultos y es empleada para que los niños(as) aprendan a sentirse mejor cuando están sintiendo miedo. En ocasiones su uso puede ser repetitivo hasta convertirse en un hábito nocturno. *Enseñar a respirar:* está orientada en brindar instrucciones a los niños y las niñas para llevar a cabo la respiración profunda consciente (puede estar acompañada del conteo hasta 10) lo que contribuye al fortalecimiento de la relajación y la calma. Es empleada por 4 adultos para ayudar a los niños cuando sienten miedo o ira. Y enseñar a *solucionar problemas* por lo general ocurre con la emoción del miedo. Implica explicar ideas, hábitos o experiencias que llevan al niño(a) a resolver las situaciones que le están generando miedo, por ejemplo: enseñarle a ordenar el cuarto para que en la noche no vea sombras, proporcionarle una linterna para que por sí mismo busque debajo de la cama, etc. Esta estrategia fue reportada por 12 adultos.

En este orden de ideas, se identificó una relación existente entre las estrategias empleadas por los padres para ayudar a sus hijos, quienes, a su vez, aprenden a usarla por sí mismos y luego las utilizan para ayudar a otros. Es el caso de las estrategias de dar/brindar gratificaciones y las estrategias de buscar/brindar apoyo (tabla 4.10). Con esta relación se puede inferir que, aunque pudiera considerarse que la educación emocional parental sea deficiente, las familias se esfuerzan por apoyar a los niños y las niñas, aun cuando no sepan cómo hacerlo.

Tabla 4. 10

Relaciones entre las estrategias parentales y las estrategias infantiles

Grupo de estrategias	Estrategias parentales	Estrategias intrapersonales	Estrategias interpersonales
Estrategias de brindar/ buscar gratificaciones	Prestar elementos tecnológicos	Usar tecnología	Usar elementos tecnológicos juntos
	Ofrecer golosinas	Comer golosinas	Ofrecer golosinas
	Ofrecer bienes materiales	Obtener bienes materiales	Ofrecer bienes materiales
	Compartir en familia	Compartir en familia	

Estrategias de búsqueda de apoyo/brindar apoyo	Brindar afecto	Dar y recibir afecto	Dar afecto
		Disfrutar con los amigos	Disfrutar con los amigos
	Dialogar	Dialogar	Dialogar
	Enseñar a solucionar	Solucionar	Ayudar a solucionar

Nota. Las estrategias intra e inter fueron informadas por los niños(as). <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.19767307.v1>

Hallazgos atípicos

Si bien, la mayoría de los niños y niñas participantes brindaron información que permitiera cumplir con los objetivos de investigación, en uno de los participantes se analiza un comportamiento inusual en algunos elementos del proceso de modulación de *feelings* que se considera importante enunciar para dar más viabilidad al análisis. Es el caso del participante PR04, quien se presenta como un niño con un temperamento fuerte y, de acuerdo con sus verbalizaciones, con dificultad para socializar con otros niños de su edad.

Situaciones que generan emociones reportadas por el participante PR04

Llama la atención en este punto las situaciones informadas por el participante que le ocasionan alegría, quien comunica eventos extraños con respecto a las verbalizaciones de los demás participantes de esta investigación: matar mariposas, tirarse de un camión, bañarse en charcos de agua sucia, pegarle a los demás niños y quitarle juguetes a otros niños pequeños. Situaciones que se contrastaron en las tres tareas, en la fase de evocación y en la entrevista con su madre (viñeta 4.48). No presenta informes inusuales con respecto a las situaciones de ira, miedo y tristeza.

Viñeta 4.48

PR04, retrospectiva tarea 1. Entrevista con niño de 6 años sobre las situaciones de alegría

Investigadora: Y a ti, ¿qué te da alegría?

PR04: «Me gusta matar a las paramaras, ¿cómo se dice, las cosas que vuelan que tienen dos alas? Las mariposas, me hace feliz matar a las mariposas».

Investigadora: ¿Te pone alegre matar las mariposas?, ¿por qué?

PR04: «Porque es muy divertido ver como se mueren y nunca más vuelven a vivir».

Investigadora: ¿Qué te parece divertido de verlas morir?

PR04: «Que chapalean pidiendo ayuda y nadie las ayuda».

Tareas interpersonales del participante PR04

Otro aspecto que se analiza como anómalo con respecto al participante PR04 es la dificultad que verbaliza para relacionarse con otras personas. Razón por la cual, en las tareas de componente interpersonal informa hacerle daño a los demás e incomodidad de otras personas para socializar con él. De hecho, la mamá también comunica inseguridad de dejarlo salir a jugar sin su supervisión por temor a agredir a otros niños. Así, los informes de PR04 están relacionados con pegarle a los demás, hacerles maldades, manifestando no sentir arrepentimiento, al contrario satisfacción de hacerlo y verbalizando estrategias de modulación que no están orientadas hacia su propio bienestar o el de los demás: tirar objetos al piso, dañar sus juguetes y pegarle a su hermana menor. En ocasiones contestaba de malas formas a las preguntas de la investigadora, sobre todo cuando se le repetía la pregunta o se indagaba por algo que él no quería verbalizar (viñeta 4.49). Con los informes de este niño, se orientó a la madre para hacer valorar el niño por psicología y psiquiatría, con la finalidad de identificar alguna anomalía psicosocial.

Viñeta 4.49

PR04, retrospección tarea 1 interpersonal. Hablemos de tus amigos.

PR04: *«No tengo ningún amigo».*

Investigadora: ¿Por qué?

PR04: *«Porque soy grosero, le pego a los otros amigos y ellos no vuelven a ser mis amigos. A nadie le gusta jugar conmigo porque yo les pego. Un día le dejé un morado (hematoma) a un niño en la cara».*

Investigadora: ¿Por qué eres grosero?

PR04: *«Porque sí, soy grosero y ya, soy cansón. Me gusta».*

Investigadora: ¿Te arrepientes?

PR04: *«No, a mí me divierte pegarle a los otros niños. Pelear me divierte y si no peleo, me pongo triste».*

Investigadora: ¿Qué puedes hacer para dejar de pelear con los otros amiguitos?

PR04: *«Matarme para siempre, pero yo no hago eso».*²⁴

Por el contrario, algunas de las estrategias que emplea están en línea con las verbalizaciones de los demás niños y niñas de esta investigación: jugar solo o con sus juguetes (dinosaurios), utilizar el Xbox, dibujar, ver televisión, ver películas de dragones o dinosaurios... Estas son conductuales y se

²⁴ Se decide ayudar a la madre de familia para gestionar una cita con especialistas (psicología y psiquiatría). En niño está siendo atendido en la actualidad por médicos especialistas.

llevan a cabo en solitario. Otras estrategias que está empleando el niño tiene que ver con golpear a los demás o a sí mismo.

Conclusión de los hallazgos

Para finalizar este apartado, se sintetizan los aspectos más relevantes encontrados en la presente investigación. De acuerdo con los informes de los niños y las niñas, se identificó que los participantes reconocen situaciones y las asocian con emociones primarias (objetivo específico número uno), en las cuales no se encontraron diferencias con respecto a la edad, pero sí al género. Aun cuando verbalizaron el juego como fuente de satisfacción, se puede observar inclinación de las niñas hacia juegos orientados a la moda y la belleza. Por el contrario, los niños informaron juegos relacionados con monstruos, superhéroes, carros, motos, etc. Así mismo, los niños y niñas reconocen expresiones faciales, corporales o fisiológicas que se manifiestan en su cuerpo cuando se experimenta una emoción (objetivo específico número dos). De hecho, hacen interpretaciones corporales de cómo perciben su rostro y su cuerpo; también, reconocen este despliegue emocional en otras personas, empleando el uso del lenguaje no verbal para comunicarlo. Gracias a estas expresiones, se interpreta que los niños y niñas participantes de este proyecto pueden inferir sobre las emociones que otra persona está sintiendo para ayudarles de ser necesario. Aunque no se evidencian diferencias de género o de edad con respecto al reconocimiento y discriminación de emociones, especialmente en el género masculino se observa ocultamiento de reacciones emocionales como el llanto o de emociones como el miedo, a través de enunciados como “no llorar” y “no sentir miedo.”

Igualmente, conocen y emplean estrategias para gestionar los *feelings* de alegría, ira, miedo y tristeza y para ayudar a otros en este proceso de gestión emocional. Principalmente se identificaron estrategias intrapersonales que emplean nuestros niños y niñas no reportadas por la literatura y que permiten el fortalecimiento de la toma de decisiones propia, al reflexionar y decidir qué hacer para sentirse mejor; este es el caso de las estrategias para el empoderamiento y la autonomía. Igualmente se identificó en los niños y niñas estrategias que han sido estudiadas por modelos previos en población adulta como es el caso de las estrategias de orientación cognitiva y otras estrategias igualmente estudiadas en adultos y niños (búsqueda de apoyo e interacción, huida/lucha, y para el descanso y la tranquilidad). De la misma manera, el análisis permitió identificar estrategias interpersonales no estudiadas previamente, como son las estrategias para brindar gratificaciones a otros, o que han sido anteriormente estudiadas en población adulta (estrategias de orientación cognitiva hacia otros, de apoyo emocional a otros y de motivación a otros).

Si bien los padres, madres y abuelas de este proyecto verbalizan poco conocimiento sobre pautas de crianza basada en el fortalecimiento de la educación emocional desde las familias, se observa un esfuerzo por apoyar y acompañar a los niños y las niñas a través de la vinculación emocional parental de los procesos afectivos de sus hijos(as), especialmente cuando los niños sienten miedo, tristeza o se quiere potenciar la alegría. Por el contrario, y de acuerdo con los informes de los adultos, se observó la ira como una emoción difícil de gestionar al interior de las familias, desde la cual se permite el aislamiento de sus hijos hasta que ellos(as) se tranquilicen por sí mismos. Se identificó igualmente, que algunas orientaciones en cuanto a educación emocional brindadas desde casa están basadas en aspectos culturales, que han sido transmitidos de generación en generación.

No obstante, se hace necesario seguir fortaleciendo este aspecto desde la educación formal para que niños, niñas y adultos aprendan a aceptar todas sus emociones y a saber gestionarlas, no solo para mejorar su bienestar emocional, sino también para fortalecer las relaciones de convivencia con otras personas.

5 |

DISCUSIÓN

Introducción

Teniendo en cuenta el objetivo principal de esta investigación, que buscó identificar, categorizar y evaluar las estrategias de modulación de *feelings* que emplean los niños y niñas cuando experimentan emociones de alegría, ira, miedo y tristeza, y que fue complementado con la identificación de pautas de crianza de educación emocional orientadas desde las familias; se llevó a cabo el análisis de 132 documentos pertenecientes a las transcripciones de las voces de los 22 participantes y que permitió identificar en los participantes, conocimientos sobre su proceso de modulación de *feelings* en la búsqueda de su propio bienestar y el de otros. Este proceso abarca el reconocimiento de situaciones que asocian a emociones, la identificación de cómo ocurren las expresiones emocionales en su cuerpo y en el de los demás, así como el conocimiento de estrategias que emplean para sentirse mejor o para ayudar a otros a lograrlo. A lo anterior se le suma el análisis de las transcripciones de los informes de 22 adultos representantes de los niños(as) participantes, que comunicaron sus percepciones frente a las situaciones, expresiones y estrategias que emplean los niños y niñas por sí mismos y los procesos de educación emocional que llevan a cabo desde sus hogares para ayudar y enseñar a los menores.

Según sus informes, son ellos(as) mismos(as) quienes utilizan ciertas estrategias sin ayuda de adultos. Esto permite inferir la posible existencia de autonomía y conciencia emocional en los niños y

niñas de 5 y 6 años, necesaria para la toma de decisiones en la modulación de sus *feelings*, aun cuando en algunas oportunidades requieran de apoyo social, especialmente cuando la emoción es altamente impactante. Igualmente, los resultados evidenciaron el uso de estrategias por parte de los adultos para ayudar a los niños(as), observando poco conocimiento sobre cómo apoyar a sus hijos(as) y sobre las estrategias de modulación de *feelings* que los niños(as) utilizan por sí mismos cuando no buscan su apoyo. Lo que implica una limitada comunicación entre los niños(as) y los adultos frente a las emociones que los primeros están experimentando, principalmente cuando la emoción es la ira.

En este orden de ideas, se presenta en detalle cada una de las interpretaciones que se realizaron de los resultados. Estos se presentan acompañados nuevamente de viñetas que permitan evidenciar la prueba de los argumentos y puntos de vista de lo hallado en esta investigación; si bien se reconoce que en los hallazgos ya se expusieron viñetas, en dicho momento tenían otra función: ejemplificar las descripciones de los hallazgos; mientras que en este apartado justifican las interpretaciones que se realizaron de los mismos.

Para ello, se inicia discutiendo sobre las estrategias de modulación de *feelings*, como aspectos centrales en esta investigación, dado que están relacionados con el objetivo general (y objetivo específico número tres), frecuencia de uso (objetivo específico número cuatro), valoración (objetivo específico cinco); posteriormente, se desglosan las características del modelo de modulación propuesto en el marco teórico, discutiendo principalmente sobre los elementos encontrados en las verbalizaciones y observaciones realizadas durante el trabajo de campo. A continuación, se argumentan los criterios que evidencian que los niños y niñas de esta investigación han desarrollado algunos elementos de la habilidad de conciencia emocional (objetivos específicos número uno y dos) y, por último, aunque no hizo parte de los objetivos, se discute sobre las prácticas de crianza de educación emocional que emplean las familias para apoyar a los niños y las niñas en su emocionalidad y cómo este proceso formativo podría propiciar elementos importantes en el fortalecimiento de modulación de *feelings* desde la primera infancia.

Estrategias de modulación de *feelings*

Con respecto al objetivo general y al objetivo específico número tres, el análisis de los hallazgos permite afirmar que los niños y niñas emplean múltiples y diversas estrategias para gestionar sus *feelings*, potenciando así su propio bienestar y el de otros. Contrario a lo que muestra la literatura con respecto a la validación de modelos previos, esta investigación presenta un panorama mucho más completo

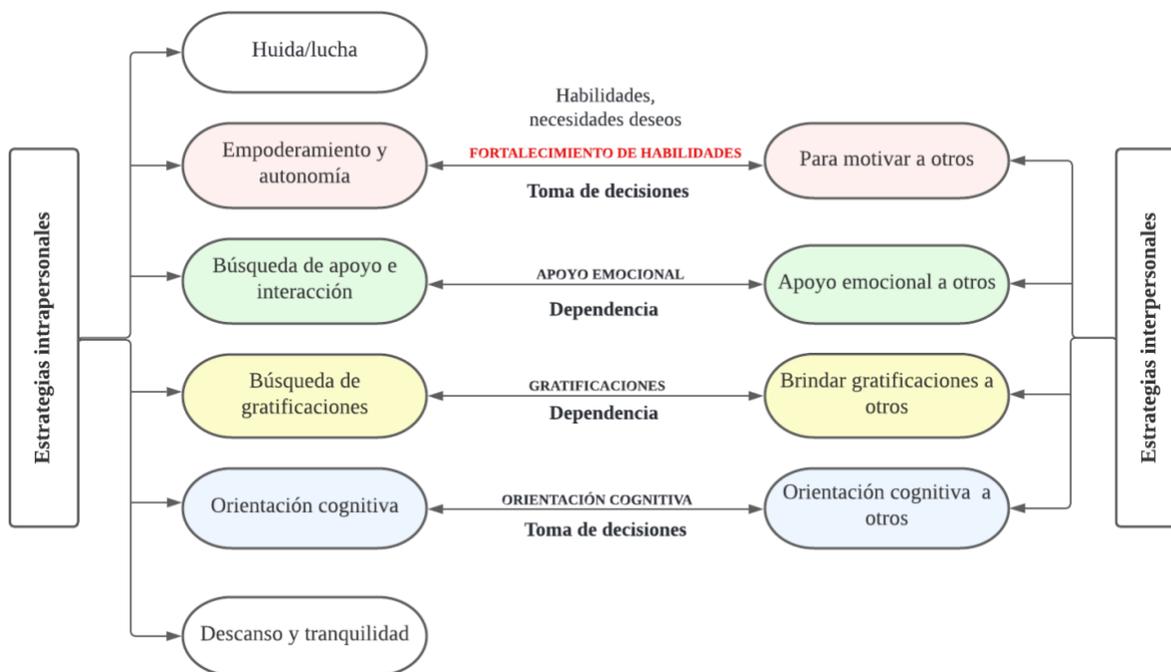
frente a las estrategias espontáneas (intrapersonales e interpersonales) que están empleando los niños y las niñas del contexto local (Chinchiná) y nacional (Colombia).

Así las cosas, se categorizó seis grupos de estrategias intrapersonales: de empoderamiento y autonomía, de búsqueda de apoyo e interacción, de búsqueda de gratificaciones, de huida/lucha, orientación cognitiva, y para el descanso y la tranquilidad. De la misma manera, los participantes presentan una serie de destrezas sociales que les motivan a ayudar a otros en este proceso de modulación de *feelings*, mientras fortalecen sus relaciones y vínculos afectivos con los demás. En este sentido, se categorizó cuatro grupos de estrategias interpersonales: de apoyo emocional a otros, de motivación a otros, de brindar gratificaciones a otros y de orientación cognitiva a otros. Se observa que los participantes emplean tanto estrategias conductuales como cognitivas en sus procesos de gestión emocional. Si bien se identifica que las conductuales son más verbalizadas (mayor frecuencia), se reconoce un proceso reflexivo que les permite tomar decisiones sobre el empleo de una u otra estrategia según esté relacionada con sus metas emocionales (objetivo específico número cuatro).

De acuerdo el análisis desarrollado, la aplicación que los participantes hacen de las estrategias de ayuda hacia otros está relacionada con las estrategias que emplean para sí mismos. Por esta razón, se decidió no presentar en esta sección la clasificación tal cual se hizo en los hallazgos (intrapersonal e interpersonal), sino asociar los grupos de estrategias según la relación encontrada: empoderamiento y autonomía/motivar a otros (estrategias para el fortalecimiento de habilidades), búsqueda de apoyo e interacción/apoyo emocional a otros, búsqueda de gratificaciones/brindar gratificaciones a otros, orientación cognitiva/ orientación cognitiva hacia otros. Finalmente, se presentan las estrategias intrapersonales que no presentan relación con las interpersonales: de huida/lucha y para el descanso y la tranquilidad. Para más claridad, puede observarse la figura 5.1.

Figura 5.1

Relación entre estrategias de modulación de feelings intrapersonales e interpersonales que emplean los participantes



Nota. La figura presenta la relación que existe entre las estrategias intrapersonales e interpersonales. Observándose dos grupos que orientan hacia la toma de decisiones (autonomía) y dos hacia la necesidad de otras personas (dependencia). Nótese que el primer grupo cambia su nombre debido a la finalidad de esta relación. Así, las estrategias para el fortalecimiento de habilidades incluye las dos facetas (intrapersonal e interpersonal). <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.20122874.v1>

Estrategias para el fortalecimiento de habilidades

Empoderamiento y autonomía (intrapersonales). Tal vez este grupo sea uno de los hallazgos más reveladores en la presente investigación, puesto que estas estrategias promueven en los niños y niñas la participación activa en sus procesos emocionales, mientras aprenden a ser más independientes a través de la toma de sus propias decisiones de acuerdo con sus gustos, habilidades y deseos; incluso son las estrategias que más manifestaron emplear. Estas pueden depender de varios factores como la edad y el contexto (con influencia de la educación emocional brindada en la casa y en la escuela). Por lo general, son empleadas para potenciar emociones agradables como la alegría, aunque también se dan pocos casos en los que se emplean para modular *feelings* desagradables.

En la revisión que se realizó de la literatura no se encontraron modelos previos que hayan estudiado estrategias que los niños usen de manera independiente y de acuerdo a sus gustos e intereses; por el contrario, lo general es el estudio de modelos existentes y ampliamente difundidos, en los que se analizan principalmente las emociones que generan malestar. Es posible que los científicos en el campo se hayan preocupado más por las emociones que generan malestar, tal vez, debido a las dificultades que acarrea una mala gestión emocional en términos tanto individuales como

sociales. Dado que varias investigaciones coinciden en afirmar que los procesos de regulación emocional deficiente pueden acarrear psicopatología (Silva, 2005)

Ahora, se puede inferir que los participantes están empezando a fortalecer su autonomía emocional al hacer uso de estas estrategias. Ato-Lozano *et al.* (2004) y Grolnick *et al.* (2006), respaldan estos planteamientos, al proponer que a estas edades, los niños y niñas van iniciando su paso del uso de estrategias de dependencia en los primeros estadios de desarrollo a estrategias cada vez más autónomas.

De hecho, esta autonomía se convierte en un acontecimiento importante que alcanzan los niños en la primera infancia (Kopp, 1989; López-Pérez, Gummerum *et al.*, 2016). Igualmente, Thümmeler *et al.* (2022) también corroboran estas afirmaciones, al plantear que los niños(as) entre los 2 y los 5 años pueden mejorar la capacidad de utilizar estrategias autónomas de modulación, siendo cada vez más independientes y adaptados(as) a las demandas sociales. A decir verdad, no es muy frecuente encontrar investigaciones que analicen estrategias autónomas que surjan de manera espontánea de los niños y las niñas; por el contrario, se han enfocado en validar modelos previos de estrategias de regulación emocional o afrontamiento. Las categorías más relevantes dentro de este grupo son el juego y conectar con la naturaleza.

El *juego* es la estrategia más empleada por los niños y niñas, de acuerdo con la cantidad de verbalizaciones (objetivo específico número cuatro); aunque existen muchas variaciones en cuanto a los tipos de juegos que practican (en solitario, en compañía, con apoyo de juguetes o sin ellos, en el exterior o en el interior de sus casa o escuelas), se evidencia que son elegidos porque hacen parte de sus gustos e intereses y, en ocasiones, por querer complacer a otros (estrategia interpersonal). Obsérvese algunos ejemplos:

Estrategia: jugar para ser feliz

TR01: *“Me pongo feliz cuando yo puedo jugar a lo que yo quiera”*

TR04: *“Para sentirme mejor juego balón, porque el fútbol es lo que más me gusta”*

TR08: *“Para estar muy feliz juego con mis amigas, pero me gusta mandar el juego”*

PR08: *“Me gusta jugar a los doctores. Eso me hace muy feliz. Pero a veces mi amiga quiere ser doctora y yo también, entonces a veces soy la doctora y a veces ella es la doctora”*

Estos informes demuestran que los niños y niñas se motivan hacia el juego debido a sus gustos e intereses y esto posibilita un proceso de toma de decisiones antes y durante este; además, están en

constante resolución de problemas, producto de las reglas al interior del mismo, de las necesidades del liderazgo y de la interacción con otros.

Una particularidad que se identifica en este aspecto, y que se considera necesario presentar en esta discusión, está relacionada con las diferencias de género en los juegos que los niños y las niñas mencionan elegir. Se encontró que los juegos elegidos por los participantes están relacionados estereotípicamente con su género: jugar con carros, monstruos, balones, superhéroes y juegos de acción son posiblemente juegos que hayan sido transmitidos de manera cultural para fortalecer su rol de género masculino. De igual manera, se encontró en las niñas juegos relacionados con moda y belleza, hacer peinados, maquillarse, pintarse las uñas, vestirse o relacionados con actividades del hogar, que podrían también fomentar su rol de género femenino. A manera de ejemplo:

Juego diferenciado por género

TR01: “*Me hace muy feliz jugar con autos, con superhéroes y con muñecos*” (♂)

TR07: “*Para estar feliz juego con las barbies y con la casita de muñecas*” (♀)

TR08: “*Cuando quiero tranquilizarme juego con los robots o con la pelota*” (♂)

PR10: “*Para sentirme mejor es cuando juego muñecas. Me gusta jugar a las princesas*” (♀)

Es posible que esta diferenciación haya sido motivada por los adultos, quienes pueden preferir que los niños y las niñas continúen manteniendo estos roles de género. En el contexto cultural del área geográfica donde se llevó a cabo la investigación, por ejemplo, es común escuchar frases como “las muñecas son para las niñas”, “las niñas no juegan con carros”, “parece una niña jugando con la cocina”, etc. De esta forma, los contextos socioculturales pueden ejercer influencia en el juego que realizan los niños y las niñas (Gosso *et al.*, 2014; Schousboe & Winther-Lindqvist, 2013); y de acuerdo a esta socialización de creencias y costumbres, los niños y niñas empiezan a elegir sus juegos como estrategias de modulación. Es así como los grupos sociales orientan valores culturales asociados a las emociones y a la regulación emocional, los cuales permiten mantener la cohesión, la armonía del grupo y el orden social (Matsumoto *et al.*, 2008). Esto puede comprenderse con la investigación transcultural realizada por Hofstede *et al.* (2001), desde la que se categoriza a Colombia como un país *colectivista*, esto significa que las familias colombianas prevalecen la identidad del grupo («nosotros») sobre las necesidades individuales («yo»), es así como se le debe lealtad y apoyo y, por lo tanto, existen relaciones de dependencia mutua que se fortalecen al interior de las comunidades. Al respecto, Halberstadt y Lozada (2011), agregan que en estas culturas colectivistas «las emociones se caracterizan a menudo por el autocontrol, para promover la armonía interpersonal y los objetivos del grupo» (p. 159).

Al ser Colombia una sociedad colectivista, es por esta razón, que existe una fuerte influencia del contexto sociocultural en las estrategias de modulación de *feelings* que están empleando los niños y las niñas de esta investigación.

Así, este fenómeno puede continuar reproduciendo estereotipos culturales, influyendo en comportamientos, valores o actitudes propios de “ser hombre” o de “ser mujer” en una cultura como la colombiana, donde aún hoy se mantiene la preocupación por actividades propias para cada género. Estas afirmaciones coinciden con Ramírez *et al.* (2008), quienes plantean que el juego diferencial entre niños y niñas permite internalizar lo que se espera de cada uno de acuerdo a su género, quienes son estimulados por los adultos, al crear un sistema de valores estereotipado, que justifica la existencia de relaciones de poder desiguales entre hombres y mujeres. Incluso, estas creencias de los adultos limitan lo que se espera y considera correcto de cada género (Galet-Macedo, 2014). Así mismo, una investigación llevada a cabo en Turquía (Aksoy & Baran, 2017), estudió las interacciones de juego entre madres e hijos(as) y las relaciones que se daban con respecto a los roles de género y preferencias entre juguetes o tipos de juego, determinando que las hijas(as) de madres con características femeninas prefieren jugar con juguetes domésticos y los hijos(as) de madres con características masculinas favorecen juegos de competición y acción, evidenciándose un enfoque de juego estereotipado hacia los roles de género. Estas afirmaciones también se apoyan de una investigación que analizó el contenido textual de 132 sets de bloques LEGO® lanzados al mercado para niños y para niñas, desde el cual se analizaron diferentes mensajes de género que motivan a las niñas a preferir actividades domésticas, cuidado del otro y mejorar su apariencia física, mientras que para los niños, se motiva al heroísmo, a la pericia y a profesiones cualificadas, demostrando así que estos juguetes continúan reproduciendo feminidad y masculinidad en el juego (Reich *et al.*, 2017).

No obstante, se considera el juego como estrategia que propicia el empoderamiento y la autonomía y, por lo tanto, fortalece la modulación de *feelings*. Esto se logra a través de la toma de decisiones, la resolución de problemas y el liderazgo que los niños y las niñas asumen espontáneamente. Aunque se puede afirmar también que este proceso de elección determinado por los niños(as) también está siendo influenciado por los roles de género socializados culturalmente desde las familias y desde el contexto en el que se desenvuelven. Así, estas decisiones no son del todo “libres”, en tanto los adultos (y en ocasiones los pares) a través del lenguaje se encargan de convencer a los niños(as) sobre los juegos que consideran “acordes o no acordes” con estos estereotipos transmitidos de generación en generación.

Una estrategia interesante y que se estima con mucha potencia dentro del grupo de empoderamiento y la autonomía es la *conectar con la naturaleza*, porque demuestra una manera novedosa de gestionar los *feelings* de emociones en los niños y las niñas al establecer una relación afectiva con el medio ambiente; igualmente, porque no ha sido estudiada en la literatura como una estrategia de regulación emocional. Desde la biología, Wilson (1989) acuñó el término *biofilia*, para describir el “amor a la vida”, que involucra la predisposición de los individuos a relacionarse con la naturaleza. Esta estrategia es mencionada generalmente por los niños(as) que viven en ambientes rurales o tienen algún tipo de conexión con factores naturales, como las plantas y los animales. Obsérvese algunos ejemplos de estas estrategias:

Estrategia: conectar con la naturaleza

TR10: *“Me gusta jugar en el campo para sentirme muy mejor”*

TR10: *“Para ponerme feliz, lo que hago es que voy a recoger los huevos de las gallinas”*

TR03: *“Cuando quiero estar tranquila, [y siento ira] lo que hago es caminar por las flores y ver mariposas”.*

PR06: *“Explorar la naturaleza, eso me hace muyyyy alegre”.*

PR08: *“Voy donde los marranitos a jugar con ellos, [Cuando está triste] para estar mejor”.*

En este sentido, se identificó que los participantes hacen uso de este principio de biofilia para potenciar sus *feelings* de alegría, ira y tristeza. Es posible que el contacto con el ambiente natural les genere paz y tranquilidad, ellos(as) tengan conocimiento al respecto, y esto les permita tomar decisiones para propiciar espacios de vínculo con la naturaleza. Se considera también que los niños y niñas que viven en el campo aprenden a fortalecer este amor por el medio en el que crecen, encontrando en ella formas de jugar e interactuar. Es posible que este vínculo afectivo sea propiciado por los adultos; aunque, como lo afirma Wilson (1989), existe algo innato en el ser humano que invita a esta conexión. Aunque en la literatura de regulación emocional no se encuentra como una estrategia, investigaciones y proyectos proponen algunos beneficios que trae esta conexión natural. En Costa Rica por ejemplo, se ha desarrollado un proyecto de intervención en las instituciones educativas, llamado EmocioNatura, en el que se desarrollan experiencias directas con el medio ambiente, vinculando elementos de la educación emocional y ambiental para que, mientras los participantes aprenden a conocer, sentir y amar la naturaleza, mejoran su capacidad cognitiva y emocional (Carrasco, 2021). Desde la medicina preventiva, también se hace uso de esta conexión para realizar terapias a pacientes que sufren de estrés, ansiedad o depresión, se denomina terapia de la naturaleza o ecoterapia, a través de la cual se busca propiciar espacios de calma y bienestar que contribuyan a la salud física, psicológica y emocional de las personas y así mejorar su calidad de vida (Iglesias, 2021). Teniendo en

cuenta que fueron pocos los niños y niñas rurales que participaron de esta investigación, se requiere de más estudios que continúen explorando en este tipo de estrategias.

Motivación a otros (interpersonales). Los niños y las niñas, al identificar sus habilidades, gustos y deseos, así como los de los demás, propician situaciones y actividades para estimular emocionalmente a otros y, de tal manera, ayudarles a sentirse mejor. Está formada por dos categorías: *jugar para motivar* y *hacer chistes*. Así como en el grupo anterior, se observa que los niños por sí mismos propician el juego en diversas manifestaciones, aquí lo hacen como forma de apoyo emocional. En la primera, los niños(as) disponen del juego para impulsar las emociones agradables de sus pares; en la segunda, llevan a cabo una serie de actividades graciosas y divertidas para que la otra persona se distraiga de la emoción que está experimentando. De esta manera, se puede afirmar que los participantes propician espacios y actividades atractivas que provoquen emociones placenteras en los demás; de esta forma, el juego se convierte en un pretexto para lograr este apoyo emocional. Es posible que para su implementación, se requiera de empatía, a través de la cual, los niños(as) identifican las emociones que las personas de su vínculo cercano están experimentando y, a partir de allí, analizan sobre las alternativas y posibilidades de ayuda. Se reconoce que son estrategias que se emplean principalmente cuando otros sienten miedo o tristeza, aunque también se evidencian situaciones en las que se pretende potenciar emociones placenteras; se estima que son llamativas en tanto pueden promover relaciones más positivas y satisfactorias. Se presentan algunos ejemplos para ilustrar la discusión:

Estrategia: jugar para motivar

TR03: *“Para que mi amiga sea más feliz, yo la invito a jugar al parque”* (potenciar alegría).

TR09: *“Cuando yo veo a mi amigo muy triste, me le arrimo y lo invito a jugar, al momentico él está feliz”*

Estrategia: hacer chistes

TR05: *“Para que se sienta más tranquilo, lo que hago es **contarle un chiste** y ya no piensa en cosas malas”.*

Las estrategias de motivación a otros aquí presentadas se pueden relacionar con las estrategias planteadas por Niven *et al.* (2009), así: el *juego para motivar* podría ser una estrategia de atención porque el sujeto modulador, busca distraer (a la persona que está siendo apoyada) en actividades que desvíen sus pensamientos de la situación o de la emoción. Esta estrategia está relacionada con la investigación de Burleson (1982), en la que se analizaron los efectos de la edad, el sexo y las situaciones comunicativas frente a las estrategias que usan niños de primero hasta octavo grado, para hacer que

su amigo angustiado se sienta mejor, encontrando que una forma de apoyar a su compañero es cambiando el tema o desviando la atención de la situación altamente emocionante. Para López-Pérez, Wilson *et al.* (2016), estas estrategias de atención son simples en cuanto a demandas cognitivas, esto explica porque es utilizada por niños y niñas más pequeños(as). Estos autores consideran que estas disminuyen con la edad, puesto que no se están orientadas al «núcleo» de la experiencia emocional (*v. g. feelings*). En esta investigación no es posible evaluar esta evolución, dado que se analizaron edades muy próximas (5 y 6 años).

Por su parte, la estrategia de *humor*, en Niven (2009), ayuda a mejorar el estado de ánimo de otra persona, a través de acciones como: reír, actuar tontamente, divertirse. En esta investigación que este tipo de estrategias ayuda a mejorar el estado de ánimo de los demás, ayudándole a distraerse del problema o de la emoción que está experimentando (según la percepción del sujeto modulador). Estas afirmaciones están en correspondencia con Sánchez *et al.* (2016), al sugerir que las estrategias de humor disminuyen el impacto de la situación amenazante, al hacer valoraciones cognitivas de la misma e incrementar emociones placenteras. Algunos investigadores coinciden en afirmar que esta estrategia no presenta diferencias en edad —sean estos niños, adolescentes o adultos— (Dowling, 2002; Erickson & Feldstein, 2007; López-Pérez, Wilson *et al.*, 2016).

No obstante, se hace necesario seguir explorando sobre el impacto y ventajas de esta estrategia, desde la perspectiva de la persona a quién se ayudó en su proceso de modulación (sujeto modulado). Así, quedan algunos vacíos para seguir analizando en próximas investigaciones, que permitan conocer más detalles de estas estrategias interpersonales.

Estrategias de apoyo emocional

Búsqueda de apoyo emocional e interacción (intrapersonales). Con respecto a este grupo, se considera que tal vez han sido las estrategias más exploradas en la literatura; además de uno de los grupos con más frecuencia de verbalizaciones por parte de los participantes (objetivo específico número cuatro). Pero aun así, revelan un aspecto digno de ser analizado: la vinculación emocional que existe entre los niños y sus padres, madres o cuidadores, aun cuando los últimos tengan mucho conocimiento sobre educación emocional. Este planteamiento se relaciona con la investigación de Duarte-Rico *et al.* (2016), quienes identificaron que, aunque las familias tienen poco tiempo para compartir con sus hijos, observaron esfuerzos importantes en los que propician espacios para compartir y fortalecer los lazos afectivos de la familia. De acuerdo con estos autores, existe una relación entre las prácticas de crianza y el vínculo afectivo, a partir del cual, los padres madres o

cuidadores llevan a cabo una serie de acciones que ayudan en la supervivencia y en la integración de sus hijos a la vida social, educándoles en límites, valores, normas, formas de pensar y actuar. En relación a lo identificado en la presente investigación, se puede agregar que esta educación que brindan los adultos ayuda en el fortalecimiento del desarrollo emocional de sus hijos, según como sea esta socialización emocional que se lleva a cabo desde el nacimiento y durante la vida.

En este estudio, se observa que son los niños(as) quienes buscan refugio emocional en los adultos cuando sienten que sus recursos cognitivos son muy limitados para realizar la gestión por sí mismos(as). Esta es una estrategia intrapersonal, en tanto los niños están buscando modular sus propios *feelings*, aunque esta requiera de factores externos para lograrlo (interacción y búsqueda de afecto por parte de su familia y amigos). Si bien, como se planteó anteriormente, están empezando a ser autónomos, este grupo de estrategias demuestran que aún presentan algo de dependencia de las personas que están a su cargo y que, posiblemente, están iniciando un cambio hacia el empleo de estrategias un poco más independientes. No obstante, se valoran los lazos afectivos que establecen los adultos para apoyar a los niños(as) cuando los necesitan. En este sentido, se discuten sobre las cuatro estrategias de este grupo de manera conjunta, dada su estrecha relación.

Como se puede notar, estas estrategias son empleadas por los participantes para la gestión de *feelings* de alegría, miedo y tristeza. Se identifica que, cuando sienten ira, prefieren emplear estrategias autónomas en las que se alejan de la situación que les activó la emoción, tal vez porque los adultos también suelen aislarse cuando la están experimentando y es posible que hayan aprendido de su ejemplo. Se puede observar un ejemplo a continuación:

Estrategia: búsqueda de apoyo emocional

TR02: “*Para sentirme mejor le digo a mi mamá que me de muchos abrazos y muchos besos*”. [Modulación de *feelings* de tristeza]

-TR08: “*Me pongo más feliz cuando invito a una amiga para ver una película y compartimos juntas*”. [Modulación de *feelings* de alegría]

-PR04: “*Me hace estar mejor cuando hablo con los niños que no me quieren dejar jugar y después si me dejan*”. [Modulación *feelings* de tristeza]

-PR10: “*Me pongo tranquila cuando mi mamá se hace a mi lado y estamos juntas para que yo no tenga tanto miedo*”. [Modulación *feelings* de miedo]

De acuerdo con el análisis realizado, se pudo evidenciar que este tipo de estrategias contribuye en la creación y fortalecimiento de lazos afectivos al interior de las familias y de los grupos de pares, donde los niños y niñas aprenden a conocer a las personas que están a su alrededor, sus emociones y

formas de apoyar emocionalmente; es decir, este podría ser el primer momento para la construcción de estrategias interpersonales. Además, su implementación también se puede llevar a cabo para potenciar emociones que sean placenteras, en las que podrían florecer *feelings* sociales de comprensión, solidaridad, compasión, empatía y apoyo recíproco y, por lo tanto, el mejoramiento de las relaciones interpersonales. En conformidad con Mestre *et al.* (2001), en una investigación llevada a cabo con adolescentes, se encontró que quienes están involucrados desde sus familias con el afecto, desarrollan habilidades para compartirlos con otros, aprendiendo a ser más sensibles frente a las emociones y situaciones de las otras personas, mientras que las familias en las que no son tan afectivos y viven en ambientes de hostilidad, aprenden a ser más insensibles y les cuesta identificar las necesidades y emociones de otros.

En la literatura, se identifica que estas estrategias de apoyo e interacción se han estudiado principalmente como factor que influye en la socialización parental de emociones y la relación entre la modulación de los padres/madres/cuidadores y niños(as); principalmente en situaciones negativas de desregulación emocional de los padres (Li *et al.*, 2019; Morelen *et al.*, 2014; Quetsch *et al.*, 2018), crianza intrusiva (Mortensen & Barnett, 2019), reacciones punitivas de los padres (Ahmetoglu *et al.*, 2018), estrategias desadaptativas de los padres (Castañeda & Peñacoba, 2017), depresión parental (Harden *et al.*, 2016). Esta estrategia también ha sido investigada desde el afrontamiento y se relaciona con los procesos de interacción que ocurren en un entorno social, de los cuales se obtiene información, asistencia y apoyo emocional (Rodríguez-Marín *et al.*, 1993).

Apoyo emocional a otros (interpersonales). Se identifica que cuando los niños y niñas reconocen la potencia que tiene la interacción con otros como forma de apoyo emocional para ellos(as) sentirse mejor, comprenden que el brindar ayuda a otros también genera bienestar, no solo hacia quien lo necesita, sino en el fortalecimiento de las relaciones con esa persona. Estas estrategias implican el cuidado del otro a través del afecto (*brindar afecto*), protección (*proteger al otro*), confort (*confortar*), solución a problemas (*ayudar a solucionar*) y acompañamiento (*acompañar*). Se observa que, para la implementación de estas, se requiere de actitudes empáticas para interactuar emocionalmente con quien requiere de la ayuda. Así, se afirma que estas estrategias son la base para el altruismo que puede empezar a desarrollarse en la niñez y se potencia con los años, gracias a una educación que lo favorezca desde la casa y la escuela. De acuerdo con Mestre *et al.* (2007), la amistad y la conciencia, como categorías de la empatía, producto de las prácticas de crianza, son predictores del comportamiento prosocial, que implica mostrarse sensible hacia las necesidades y emociones de otras personas, permitiendo de esta manera intenciones benévolas hacia los demás.

La categoría con mayor frecuencia de uso (objetivo específico número cuatro) es *brindar afecto*, que se encuentra relacionada con la demostración de interés por las emociones que experimenta otra persona y lo hace a través de muestras de cariño. Las entrevistas con los adultos permitieron contrastar las verbalizaciones y, a partir de ello, se observó que, así como los niños(as) sienten bienestar al recibir afecto, comprenden que estas manifestaciones afectivas también tienen implicaciones en el bienestar de otros. Algunos informes de los niños(as) se presentan como ejemplo:

Estrategia: apoyo emocional a otros

TR01: *“Cuando mi amiguito tiene miedo, le doy cariño para que se tranquilice”.*

TR05: *“Para que mi amiguita esté mejor, me quedo con ella y le canto una canción”.*

TR10: *“A veces mi amiga se pone triste y yo le hago una carta. Ella se pone muy feliz”.*

PR06: *“Como mi amigo está muy triste porque lo están fastidiando, yo le digo que se esconda y yo lo protejo de los niños malos”.*

PR11: *“Voy por el juguete que le quitaron a mi amiguita para que ya no esté más triste”.*

Estas verbalizaciones de los participantes se enfocan principalmente en el reconocimiento de las emociones de sus pares, demostrando interés por lo que otros están sintiendo y, por lo tanto, asumen la meta emocional de los demás como propia. Se puede plantear entonces, que los niños y niñas de este estudio están motivados por una conducta prosocial, en tanto buscan el bienestar ajeno de manera desinteresada, según sus informes. Es posible que esto ocurra gracias a las prácticas de crianza desde las familias, en las que las relaciones son cálidas y se apoya emocionalmente a sus hijos. Al respecto, Bandura (2001) y Mestre *et al.* (2007), coinciden en afirmar que las relaciones que promueven vínculos más afectivos de apoyo mutuo entre padres e hijos, estimulan y mejoran el clima del hogar, la motivación, la capacidad de escucha y potencia su desarrollo.

Estas estrategias son similares al *compromiso afectivo* planteado por el modelo EROS de Niven *et al.*, (2009) y está relacionada con involucrarse directamente con los demás a través de la escucha. Aunque son pocos los estudios con los cuales se puede contrastar estos hallazgos en la infancia, puesto que no existe una investigación sistemática sobre la modulación deliberada de emociones de los demás por parte de los niños y las niñas (Kwon & López-Pérez, 2021); además, existen pocas investigaciones en el tema con adultos (ver Niven *et al.*, 2009; 2011; 2019). Pese a estas limitaciones, se reconocen algunos estudios que apoyan estos resultados. Por ejemplo, López-Perez, Wilson y sus colegas (2016), realizaron un estudio con niños de 3 a 8 años en el que exploraron si ellos(as) presentaban las estrategias de Niven *et al.* (2009) estudiadas con adultos, revelando que los niños y niñas mayores (7-8

años) emplean más estrategias de compromiso cognitivo y afectivo que los niños y niñas más pequeños (3-4 años), ocurriendo lo contrario con las estrategias de atención (López-Pérez, Wilson *et al.*, 2016).

Por otro lado, McCoy y Masters (1985), demostraron que los niños preescolares emplean estrategias de apoyo social y de ayuda frente a la ira. Este aspecto es contrario a los resultados del presente estudio, puesto que, de acuerdo a lo informado por los niños y las niñas, cuando sus amigos(as) o personas cercanas experimentan ira, la estrategia más empleada es el permitir el aislamiento y no el apoyo social. Es posible que esto ocurra por falta de conocimiento sobre como apoyar a otros cuando se experimenta esta emoción o porque la ira se ha catalogado como una emoción «negativa», incómoda, no saludable, displacentera e, incluso, culturalmente se ha motivado a no sentirla. Puede ser por esta razón que los niños y niñas no consideran importante apoyar a otros cuando están experimentando esta emoción. También podría ser porque es la estrategia (permitir el aislamiento/dejar solo al niño hasta que se tranquilice) que emplean los padres(madres) cuando son los hijos(as) quienes sienten la emoción (según los informes de los adultos).

Estas estrategias de apoyo emocional a otros también pueden tener una estrecha relación con las estrategias de consuelo estudiadas en la literatura. Los resultados de Eisenberg *et al.* (1996), por ejemplo apoyan la opinión que el consuelo en los niños y niñas en edad escolar está relacionado con diferencias individuales, en las cuales se identifica la empatía, como base afectiva que permite ayudar a una persona angustiada o necesitada. De hecho, entre los 2 y los 7 años, los niños(as) emplean diferentes estrategias como abrazos y caricias para consolar a los otros (Persson 2005).

Estrategias de gratificaciones

Búsqueda de gratificaciones (intrapersonales). Se definen para esta investigación, como los métodos que emplean los niños y niñas para conseguir recompensas tangibles y generan emociones agradables; en algunas ocasiones, estas gratificaciones permiten potenciar la alegría y, en otras, modular *feelings* de tristeza. Si bien los niños(as) informan solicitar gratificaciones cuando experimentan ira, esta no es otorgada porque viene acompañada de pataletas o verbalizaciones agresivas; entonces, deben buscar otra estrategia que les ayude a sentirse mejor. Aunque estas han sido analizadas desde el afrontamiento, como mecanismo para reducir el estrés y no desde la regulación emocional, se identifica como una estrategia llamativa para la exploración y análisis desde la potenciación de emociones placenteras, aunque no se sabe a ciencia cierta cuáles son las consecuencias de estas. Las gratificaciones que manifiestan los niños y niñas de este estudio son el acceso al uso de aparatos tecnológicos, consumo de alimentos dulces y obtener bienes materiales. Obsérvese algunos ejemplos:

Búsqueda de gratificaciones

TR03: “Para estar más feliz le pido plata a mi papá y compro dulces, me los como. Eso me hace feliz”.

-TR04: “Cuando estoy triste, lo que hago para estar mejor es decirle a mi mamá que me compre un juguete nuevo y me tranquilizo”.

-PR01: “Para sentirme mejor, [cuando está triste] le digo a mi mamá que si me deja jugar en el celular”.

-PR10: “Cuando me gano unas felicitaciones en la escuela, mi mamá me compra un regalo y me pongo súper feliz”.

De acuerdo con los anteriores ejemplos, se puede evidenciar como las gratificaciones cumplen con la característica bidireccional que se propone en este estudio: de evitar/disminuir, potenciar/propiciar, según las metas emocionales que los niños y niñas se propongan. Aunque se puede notar que el empleo de estas estrategias está mediada y acompañada por las madres, padres o cuidadores quienes son en última instancia los encargados de brindar la gratificación. De esta forma, se observa que los adultos “preman” algunas situaciones en los participantes: su buen comportamiento, rendimiento académico o les ayudan a modular sus *feelings* cuando se sienten tristes. Es probable que este tipo de estrategias sean confundidas con la búsqueda de apoyo emocional e interacción; sin embargo, la diferencia aquí radica en la obtención de una recompensa material que posibilite el logro de la emoción que se desee sentir. Mikulic y Crespi (2008) la reconocen como *búsqueda de gratificaciones alternativas* y consiste en una serie de “intentos conductuales de involucrarse en actividades sustitutivas y crear nuevas fuentes de satisfacción” (p. 307). Para el caso de los estudiantes universitarios, estas gratificaciones pueden ser aumento del consumo de caféina, tabaco, sustancias psicoactivas o comida, que son propiciadas cuando se acercan las fechas de exámenes y, por lo general, se llevan a cabo en situaciones de alto estrés (Casari *et al.*, 2014). Por el contrario, las gratificaciones que buscan los niños y niñas de este proyecto pueden ser empleadas para potenciar emociones placenteras.

La gratificación con mayor frecuencia de aparición en los niños y niñas de la presente investigación fue el *uso de la tecnología*, la cual, junto con el *juego*, son las estrategias más empleadas (objetivo específico número cuatro). Es posible que el confinamiento por Covid-19, haya llevado a los padres a «entretener» a los niños(as) con aparatos tecnológicos para evitar emociones desagradables debido al encierro. De hecho, cada vez es más frecuente observar que los niños(as) busquen diversión a través del uso de la tecnología y, en ocasiones, prefieran quedarse en sus casas interactuando con el celular (o con otro aparato eléctrico o electrónico), que salir a jugar con sus amigos. Según Rodríguez y Rodríguez (2015), estos artefactos son tecnologías afectivas porque permiten la expresión,

experiencia y comunicación de emociones, no solo a través del apego que estos generan, sino también, gracias a la comunicación que pueden establecer con otros. Esta estrategia fue hallada por Rao y Gibson (2019) en una investigación realizada en un internado en China, con niños(as) de 7 a 10 años, quienes informaron el uso de *actividades mentales digitales* como estrategia de regulación emocional y que implica la ingesta de información digital.

Para concluir la discusión de este grupo, es preciso afirmar que el uso de este tipo de estrategias, en la mayoría de los casos, no son autónomas, puesto que los padres, madres o cuidadores intervienen para brindar esta gratificación. Es posible afirmar, además, que son los adultos quienes motivan a través de su lenguaje, la búsqueda de gratificaciones de los niños y niñas. Por ejemplo, los representantes de los niños y niñas de esta investigación mencionan algunos ejemplos de gratificaciones para estimular o apoyar a sus hijos(as): “Yo le digo que si se porta bien, le presto mi celular”(AD05); “Le he dicho que si gana el año, le regalo un Play [consola de videojuegos]” (AD09).

Según Martínez (2018), esta socialización familiar agenciada con apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación «activa la vivencia de las emociones y la manera como estas emergen y se movilizan en los adultos encargados de acompañar la crianza» (p. 135). Es así como la autora propone que estas pantallas se han convertido en agentes protagónicos en las relaciones familiares y sociales, las cuales median en esta socialización, puesto que contribuyen a brindarles poder, reconocimiento y posicionamiento frente a los demás.

Brindar gratificaciones a otros (interpersonales). Se identifica en este grupo de estrategias que los participantes otorgan incentivos a otras personas con la finalidad de generar en ellos(as) satisfacción y bienestar. Los mismos niños(as) que verbalizan buscar gratificaciones (estrategia intrapersonal) son quienes las ofrecen a otros (estrategia interpersonal). Es posible que sea valorada como favorable o eficaz y, por esta razón, la empleen con otras personas. De hecho, se evidencia también que son utilizadas por los padres como mecanismo de apoyo para sus hijos. Ahora, es importante hacer notar que la eficacia del uso de las estrategias radica en el proceso y no en las consecuencias. Siguiendo a Hochschild (1979), la gestión emocional está basada en el esfuerzo y, por ende, «en el acto de intentarlo», mas no en el resultado (exitoso o no); incluso los intentos fallidos indican esfuerzos de modulación y no son menos interesantes que aquellos que funcionan. Por cierto, hasta las estrategias ineficaces pueden contribuir a la reflexión y toma de decisiones hacia mejores estrategias y, por lo tanto, fortalecimiento de la experiencia emocional.

Dentro de este grupo, sobresale con mayor cantidad de frecuencias la estrategia *compartir*, que implica darle a otros parte de lo que se tiene (alimentos o dulces), con la finalidad de disfrutar juntos

y asistir al otro para que se sienta mejor o para potenciar sus emociones placenteras. Se pueden observar algunos ejemplos en la tabla 5.6.

Estrategia: brindar gratificaciones a otros

-PR01: *“Para que mi amigo se sienta más alegre, yo voy a la tienda y compro unos dulcecitos y comparto con él y se pone muy feliz”*

-PR09: *“Lo que yo hago [cuando su amigo está triste] es que lo invito a mi casa a comer un sándwich y mi amigo se pone mejor”*

De acuerdo con sus voces, se observa que los niños y las niñas asocian las gratificaciones a la generación de emociones placenteras. Tal vez por esta razón consideren que otras personas puedan cumplir sus metas emocionales apoyados por estas recompensas. Así, los niños brindan de lo que tienen con tal de proveer esa ayuda que sus pares les solicitan; en este sentido, si se carece de golosinas o regalos, los niños(as) asumen otro tipo de gratificaciones como prestar sus juguetes o ceder en el juego (por ejemplo, permitir que otro niño sea quien lo dirija, establezca las normas y decida quiénes participan del mismo). Las estrategias de *brindar gratificaciones a otros* no se encuentran dentro del modelo de Niven (2009) y tampoco se hallaron en la literatura. Así, se considera que son un aporte valioso en este campo, porque permite conocer otro tipo de dependencias emocionales (recompensas) que pueden ayudar en el fortalecimiento del bienestar emocional. Aunque es probable que a largo plazo el uso de este tipo de estrategias puedan traer otro tipo de consecuencias no adaptativas, tanto individuales como sociales.

Estrategias de orientación cognitiva

Orientación cognitiva (intrapersonales). Otro aspecto relevante de la presente investigación está relacionado con el uso de estas estrategias, a partir de las cuales enfocan sus pensamientos de acuerdo a lo que quieren sentir o pensar. Se recuerda al lector que este tipo de estrategias están basadas en procesos deliberados que implican reflexión sobre las situaciones que causan emociones, expresiones emocionales y estrategias de modulación, a partir de las cuales los niños y niñas toman decisiones.

Aunque estas no presentan una frecuencia de uso muy alta (objetivo específico número cuatro), se considera relevante este hallazgo porque son un tipo de estrategias que se emplean de manera consciente y permiten una valoración más profunda por parte del sujeto, al reflexionar durante todo el proceso de modulación; además, han sido estudiadas en población adulta y poco en la infancia. La

categorización realizada incluye las estrategias de enfocar positivamente y de espiritualidad. Se discuten las dos por su potencia en el ámbito de la regulación emocional.

Enfocar positivamente es una categoría que implica dirigir los pensamientos y reflexiones hacia aspectos visualizados como agradables y placenteros. Se identifica que los niños y niñas participantes realizan procesos cognitivos de reflexión sobre la emoción que están experimentando, las expresiones emocionales asociadas y las estrategias que están empleando. Con ello orientan sus pensamientos de acuerdo a la meta que deseen sentir e incluso tratan de cambiar cognitivamente el enfoque de la situación, pasando de una que genera malestar a otra que les provoca tranquilidad.

Estos procesos cognitivos están acompañados de actividades como la respiración profunda, sacudir agua con purpurina, acostarse o alejarse de las demás personas. Tal vez requieren de ese aislamiento para poder deliberar. Aunque no se sabe si este enfoque en algunas ocasiones sea dirigido de manera negativa, puesto que solamente un participante lo verbalizó así.

El aislamiento se pudo observar durante la aplicación del juego de Jenga, donde algunos niños(as) reaccionaron de manera agresiva al perder y no querían implementar estrategias para sentirse mejor. Las razones que brindaban estaban dirigidas a aislarse y emplear las estrategias después, cuando estuvieran solos(as) y pudieran pensar sobre lo sucedido (*v. g.*, “Cuando esté solo, pienso qué hacer, ahora no quiero pensar” (TR04), “Más tarde miro que hago, cuando esté sola en mi casa” (PR09). Esto lleva a concluir que la estrategia de orientación cognitiva es empleada por los niños y niñas en solitario, porque pueden pensar con más tranquilidad sobre lo ocurrido y, en consecuencia, tomar mejores decisiones a los impulsos que están sintiendo en el momento preciso de experimentar la emoción. A continuación se aprecian algunos ejemplos:

Estrategia: enfocar positivamente

-TR07: *“Respiro y pienso que todo va a estar mejor”.*

-TR11: *“Pienso en cosas bonitas, como en la naturaleza. Es muy bonita”.*

-PR07: *“Me imagino que mi familia está toda junta disfrutando en una finca y que no están peleando”.*

-PR09: *“Pienso que si me comporto bien, me quitan el castigo y puedo salir. Entonces me porto mejor”.*

-PR10: *“Pienso que los monstruos no son de verdad, sino sombras”*

Esta estrategia ha sido analizada desde la regulación emocional y el afrontamiento, siendo denominada también *reevaluación positiva* (Garnefski *et al.*, 2001; Larsen & Prizmic, 2004; Páez *et al.*, 2012) o *reevaluación cognitiva* (Andrés, Castañeiras, *et al.*, 2016; Gross & John, 2003). Permite que la persona reflexione, haga valoraciones para cambiar significados emocionales negativos de una

situación o emoción por otros más positivos (Navarro *et al.*, 2018). Estudios anteriores sugieren que la reevaluación cognitiva puede disminuir la reactividad emocional negativa (Kesek, 2010; Carthy *et al.*, 2010).

Ahora bien, por lo general, la literatura ha demostrado que las estrategias que más emplean los niños(as) tienden a ser conductuales y pocas investigaciones consideran el uso de estrategias cognitivas (López-Pérez, Gummerum *et al.*, 2016) como las encontradas en este análisis. Aunque un estudio realizado por Davis *et al.* (2010) analizó las estrategias metacognitivas en niños de 5 y 6 años, es decir, aquellas que implicarán cambio deliberado de pensamientos para disminuir la experiencia emocional negativa. Sus resultados confirmaron que los niños(as) son capaces de generar estrategias metacognitivas, las cuales pueden ser aprendidas de la formación de sus padres o de sus propias experiencias (Davis *et al.*, 2010). En esta misma línea, otro estudio exploró las estrategias narradas por los niños y las niñas, quienes verbalizan estrategias conductuales, de apoyo social y de reevaluación cognitiva en niños entre los 3 y los 6 años (Sala *et al.*, 2014). Este planteamiento está en coherencia con Karniol y Koren (1987, como son citados por Saarni, 1999), quienes refieren el tránsito que existe en las estrategias de modulación conductuales empleadas por los niños preescolares (5 años y menos) y los escolares (6 años y más), hacia las cognitivas. De acuerdo con los autores, los primeros emplean estrategias de acciones, los segundos usan estrategias más cognitivas. Se considera además, siguiendo a Fields y Prinz (1997) y Stegge *et al.* (2004) que, a medida que los niños y niñas van creciendo, podrán refinar sus estrategias, haciéndose cada vez más cognitivas y deliberadas. En conclusión, los niños y niñas de 5 y 6 años de la presente investigación, al estar próximos a un cambio de etapa evolutiva (operaciones concretas en Piaget), están empezando a emplear estrategias orientadas a la cognición.

Por otra parte, dentro de estas estrategias cognitivas, llama la atención una categoría denominada *espiritualidad*, que no es muy frecuente dentro de las estrategias de regulación emocional que se han investigado, y que puede estar determinada por factores socioculturales. Se recuerda que esta estrategia está orientada por los niños(as) a la búsqueda de espacios de interacción con una divinidad, con la finalidad de solicitar su ayuda y protección. Se pudo observar que esta estrategia solamente es empleada por los participantes cuando están experimentando miedo y es llevada a cabo en compañía de otras actividades que complementan su oración: arrodillarse, encender una vela, cerrar los ojos, taparse con la cobija, etc. A continuación, un ejemplo del empleo de estas estrategias:

Estrategia: espiritualidad

-TR09: *“Me arropo con las sábanas, le rezo a Papito Dios y me calmo”.*

-PR02: *“Cuando veo algo negro que no me deja dormir, me pongo a orar para que se me quite el miedo”.*

PR09: “Lo que hago es prender una velita y le pido a Dios que me quite el miedo”.

PR10: “Para sentirme mejor [cuando siento miedo], me pongo a rezar”.

Los participantes de este estudio logran encontrar la calma cuando emplean esta estrategia porque les proporciona la seguridad de estar a salvo. Es posible que, al sentir una emoción tan impactante, los niños(as) creen que ni siquiera los adultos pueden ayudarles a solucionar y, por ello, un ser supremo puede salvarlos de una situación que demande muchos recursos físicos y cognitivos. Así, se infiere que es una estrategia de orientación cognitiva porque influye en el pensamiento de los niños(as) al interactuar mentalmente con un ser que no está en presencia física, pero que considera omnipresente.

Esta estrategia también fue hallada en una investigación que se desarrolló en Estados Unidos en una muestra de niños y niñas de 6 a 11 años y sus cuidadores (Quiñones-Camacho & Davis, 2019). En este estudio se categorizó la *actividad religiosa*, como estrategia informada por los niños(as), que implica rezar (orar) o asistir a rituales religiosos y es utilizada en el manejo de emociones como la ira, el miedo y la tristeza. Así mismo, se encontró que esta estrategia ha sido analizada desde el afrontamiento y en población adulta; por ejemplo, en adultos mayores, se concluyó que su uso aumenta con la edad (Mayordomo *et al.*, 2015); en docentes de educación primaria, se demostró que son más empleadas en las mujeres y su frecuencia de uso está relacionado con los niveles de estrés (Barraza, 2019); igualmente, se probó que es una de las estrategias más empleadas por estudiantes universitarios en relación a los niveles de resiliencia y afrontamiento (Flórez *et al.*, 2020).

Esta fue una categoría con poca frecuencia de aparición en los niños y las niñas; es posible que este tipo de estrategias estén orientadas desde las familias, dependiendo de la formación espiritual que tenga cada hogar (objetivo específico número cuatro). Se reconoce que la cultura caldense es conservadora y aún hoy se mantienen algunos elementos de la ideología católica y esta es transmitida a los niños(as) desde la educación en las casas y a veces en las escuelas, aun cuando en Colombia se permite la libertad de culto. Se afirma así, que esta categoría está permeada por aspectos socioculturales que influyen en las estrategias que los adultos enseñan desde las casas y escuelas. Al respecto, una investigación llevada a cabo en Colombia con 112 docentes, determinó que «la religión es una estrategia de afrontamiento propia de la cultura colombiana que se relaciona con la transmisión intergeneracional de la tradición religiosa» (Hewitt-Ramírez *et al.*, 2022, p.57). Puede ser una razón por la cual, se siga incentivando a los niños y niñas en el empleo de esta estrategia, desde las familias.

De acuerdo con Hochschild (1979), existe una relación entre lo que se siente, lo que se quiere sentir y lo que se “debería” sentir; es decir, los *feelings* se encuentran permeados por marcos convencionales que son transmitidos por las estructuras sociales en las que se encuentra inmerso un individuo. De hecho, los adultos representantes de los niños y niñas verbalizaron enseñarles a “rezar” a los menores. En la investigación de Vázquez y Enríquez (2013) se presentan datos empíricos sobre la relevancia religiosa y espiritual en los discursos de los familiares cuidadores como estrategias de modulación de *feelings* (regulación emocional en sus palabras) que emplean los adultos para ayudar a sus hijos(as) y que están atravesadas por creencias, costumbres, normas y valores aprendidas de manera sociocultural.

Orientación cognitiva hacia otros (interpersonales). Se identifica que estas estrategias también presentan una relación con el componente intrapersonal, su empleo de manera individual y la reflexión que se haga sobre la aplicación de estas influye para brindar soporte a otras personas. En este sentido, estas estrategias se encuentran dirigidas a apoyar emocionalmente a otros, partiendo del pensamiento y la reflexión sobre la emoción experimentada, la situación que la provoca e, incluso, sobre experiencias pasadas que le permitan identificar qué estrategia emplear. A partir de allí, el niño(a) modulador(a) decide qué estrategia de ayuda es la más conveniente: *enseñar algo, dialogar, espiritualidad compartida* o *pedir perdón*; esta última, cuando se siente involucrado en la emoción que el otro está sintiendo y desde la cual, se debe reconocer una equivocación. Así, esta implica la comprensión de las emociones de los demás (entender la experiencia emocional de otro, sus causas y consecuencias), la cual mejora a medida que los niños y niñas crecen (Payton *et al.*, 2000). Este tipo de estrategias tienen diferencias en cuanto a edad, evidenciándose más en niños(as) mayores, lo cual se debe a cambios en el desarrollo socio-cognitivo (López-Pérez, Wilson, *et al.*, 2016) y están determinadas por la calidad de la amistad (Rose & Asher, 2004). Este último aspecto es relevante puesto que los niños y niñas de este estudio no brindaban información emocional cuando se encontraban en presencia de un extraño, lo que corrobora la necesidad de una relación de confianza y amistad.

De este grupo se resaltan dos estrategias llamativas en los hallazgos por sus posibles beneficios para el fortalecimiento de las relaciones interpersonales y para la consolidación de los componentes socioculturales que influyen en su aplicación: *enseñar una estrategia* y *espiritualidad compartida*. La primera compromete a los niños(as) a instruir a otros sobre el uso de estrategias conocidas que posiblemente hayan sido efectivas en sí mismos. En este estudio se reconoce que los niños y las niñas hacen reflexión de sus propias estrategias y aconsejan a otros sobre su uso, para que otros también aprendan a sentirse

mejor; demostrando con ello una corresponsabilidad por parte del niño modulador, desde la cual se interesa por el bienestar desinteresado de otras personas.

Así mismo, se identifica la misma estrategia de espiritualidad, empleada para modular los *feelings* de miedo por sí mismos, en este caso se emplea como estrategia para ayudar a otros. Se denominan *espiritualidad compartida*, porque implica llevar a cabo una acción de acompañamiento, por parte del niño(a) que ayuda, para propiciar espacios de intercambio con una deidad de manera conjunta. A continuación se presentan algunos ejemplos:

Estrategia: enseñar una estrategia

-TR08: *“Yo respiro y le muestro cómo ella también puede respirar”.*

-PR07: *“yo le digo que haga así [muestra una posición que parece de yoga] y que respire para que esté más tranquila y ella lo hace y ya, se tranquiliza”.*

-PR08: *“le digo que cierre los ojos, y que abrace un peluche”.*

Estrategia: espiritualidad compartida

PR01: *“Como mi amigo tiene miedo, yo le digo que si rezamos juntos para que se tranquilice y él me dice que sí y rezamos juntos y entonces, él se pone mejor”.*

-PR09: *“Prendo una velita a Papito Dios y le digo a mi amiguito que recemos. Los dos le pedimos a Dios que le quite el miedo a mi amigo y se le quita”.*

Al revisar las verbalizaciones de los participantes se hace visible que el niño modulador demuestra interés por las emociones de otra persona y se esfuerza por apoyarla emocionalmente en este proceso de gestión. De hecho, es quien propicia la situación o actividad de diálogo con un ser supremo que le brinde calma a alguien más. Es notorio que este tipo de estrategias empleadas por los niños(as) presentan un componente cultural, el cual depende de la orientación religiosa de cada tipo de familia, que va a influir en la selección y aplicación de estrategias de modulación de *feelings*. Es posible que se presenten otras actividades espirituales o relacionadas con rituales, pero que no fueron verbalizadas por los participantes de este estudio. Así, es necesario continuar explorando sobre el empleo y consecuencias de estas estrategias en el contexto colombiano.

Se infiere que estas estrategias están relacionadas con el compromiso cognitivo de Niven *et al.* (2009), aunque estas están más orientadas a tratar de cambiar la forma en que otra persona piensa sobre un evento, mientras que en la presente investigación, los niños(as) se comprometen más en la situación e intervienen de manera directa en el proceso de modulación. En este sentido, los niños(as) son empáticos al reconocer emociones en los demás, presentar un compromiso hacia las emociones

de otras personas y ayudarles de manera altruista. «Esto quiere decir que la empatía está integrada por un componente emocional además del componente cognitivo» (Alvarado, 2012, p. 3), desde el cual, los niños pueden hacer valoraciones con respecto a la experiencia emocional de la otra persona y de esa manera, toman decisiones frente a cómo se ayuda. Desde el punto de vista de la autora, se hace énfasis sobre la importancia que tiene el contexto (sea familiar, escolar o de pares) para dotar de experiencias emocionales que ayuden a los niños y niñas en el desarrollo y fortalecimiento de actitudes positivas hacia otras personas (Alvarado, 2012). Y que implica además una motivación del sujeto modulador, quien experimenta un afecto positivo hacia el otro, quien ayuda con la finalidad de mantener este estado placentero, esto es, potenciar emociones agradables en otros, por ejemplo la alegría y la gratitud, inhibiendo de esta manera la conducta agresiva (Richaud & Mesurado, 2016). Este último aspecto es relevante en el presente estudio, puesto que las estrategias que más emplean los niños(as) están orientadas a potenciar su alegría y la de los demás, demostrando con esto, que es la emoción que más desean sentir, y por lo tanto la mayoría de sus esfuerzos cognitivos están orientados hacia su búsqueda.

Quedan elementos por explorar con respecto a la modulación interpersonal debido a la escasa literatura, lo que limita el contraste con otras investigaciones; además, es importante escuchar también las voces de las personas que reciben la ayuda para identificar no solo la eficacia de la estrategia, sino para confirmar los planteamientos sobre las ventajas que presenta en las relaciones interpersonales.

Estrategias de huida/lucha (intrapersonales)

Estas predisponen hacia la acción y ocurren luego de la valoración cognitiva de una situación altamente impactante. La literatura las ha presentado como respuestas que evolutivamente preparan para enfrentar los peligros presentes en la supervivencia: si la persona siente que cuenta con los recursos cognitivos, emocionales y físicos, permanece y lucha (*solucionar* en la categorización realizada); si, por el contrario, se cree que el peligro es más fuerte que los recursos, la persona huye (*esconder, escapar de la presión*). Los niños y niñas de esta investigación verbalizaron emplear estas estrategias cuando están experimentando ira o miedo, por ejemplo: “Cuando tengo mucha rabia, me escapo para no pelear con los niños(as) que me quieren pegar y corro para la casa” (PR06); “Cierro los ojos y me tapo los oídos, para no ver ni escuchar nada que me de miedo” (PR11); “Lo que hago para sentirme mejor es prender mi linterna y revisar debajo de la cama y organizo los objetos que se convierten en sombras” (TR08). Aunque están asociadas a una reacción rápida, se considera que las estrategias de lucha (*solucionar*) les permiten reflexionar sobre la situación y tomar decisiones frente a cómo

resolverla, aunque estas decisiones sean asumidas con prontitud; así, corresponden con un principio de autonomía. En relación con Luna *et al.* (2016), la solución de problemas es una estrategia que busca disminuir los efectos afectivos de una situación para lograr una meta establecida previamente, es un método saludable que requiere de la comprensión y reconocimiento de las emociones propias y las de los demás. Se puede afirmar además que solamente son empleadas cuando se presentan emociones que generan malestar y que requieren una alternativa para enfrentar el problema/situación. Esto puede contrastarse con una investigación que analizó las emociones más experimentadas y las estrategias de regulación emocional en jugadores de fútbol, baloncesto, hockey patines y balonmano ante resultados desfavorables en los partidos; de acuerdo a sus hallazgos, «cuando los sujetos experimentan aversión, ello favorece un mayor uso de la estrategia de búsqueda de soluciones» (p.68), lo que evidencia que también son métodos que se llevan a cabo cuando sienten emociones desagradables (Granado *et al.*, 2014). De hecho, los autores agregan que dependiendo de la emoción experimentada, se emplea la estrategia de regulación emocional. Se infiere que las estrategias de solución (lucha) presentan un aporte valioso en el campo de la modulación porque, además de favorecer la toma de decisiones (y, por supuesto, la autonomía), propician la reflexión para escoger entre diferentes alternativas, posteriormente, frente a su elección y su impacto para el bienestar.

Las estrategias de huida, por el contrario, no son influenciadas por otras personas, son más automáticas y poco reflexivas, puesto que hacen parte de un instinto de supervivencia. Se podría afirmar que, de todas las estrategias identificadas en este estudio, estas podrían ser adaptativas, aunque no exista un proceso que permita reflexionar antes de tomar la decisión más apropiada según sus metas emocionales, si es posible hacerlo después de empleada y tomar decisiones para posteriores situaciones; además porque implica un instinto de supervivencia, desde el cual se reacciona rápidamente para evitar situaciones o emociones desagradables. Estas han sido estudiadas desde el afrontamiento y, por tanto, relacionadas a situaciones de alto estrés (por ejemplo, cuando se presentan situaciones estresantes por enfermedades como el cáncer). Baumgartner y Strayer (2008) plantean que son reacciones básicas que implican la aproximación o la retirada de las condiciones adversas. Otra investigación mostró igualmente que estas estrategias de huida-avoidancia son más empleadas por los docentes que tienen alguna enfermedad crónica, con respecto a docentes que no presentan enfermedad (Valadez *et al.* (2011). Para Espada Barón & Grau Rubio (2012), la huida/avoidancia, es una estrategia empleada por los padres de niños con cáncer, puesto que les ayuda a desconectarse mental, cognitiva y conductualmente del problema, con el fin de estar lejos de la situación estresante. Lo anterior permite concluir que cuando los niños y niñas sienten que se encuentran ante una situación

muy difícil de asimilar y les genera estrés, reaccionan con estrategias de huida para alejarse de aquello que les genera malestar y de esta manera no experimentar emociones desagradables.

Aunque estas estrategias no se han estudiado dentro del campo de la modulación de *feelings* (regulación emocional), se infiere que en los niños y niñas de esta investigación van más allá de una simple reacción, pues requiere de un proceso reflexivo para decidir entre varias opciones que impliquen al niño en un proceso de evitar, esconderse o resolver problemas (luchar). En este sentido, es necesario seguir investigando sobre estas estrategias en la infancia, para identificar si en realidad es un ejercicio consciente o solamente una respuesta automática como lo afirma el afrontamiento.

Estrategias para el descanso y la tranquilidad (intrapersonales)

Implican la creación de espacios o situaciones que generen paz, despejen la mente y ayudan a brindar serenidad. Se identifica que ocurren después de activarse las emociones de ira, miedo y tristeza; son empleadas por los niños(as) para disminuir el impacto emocional que estas provocan. Aunque presentan muy pocas frecuencias de uso en las verbalizaciones de los niños y niñas (objetivo específico número cuatro), presentan elementos relevantes en el campo de la regulación de las emociones, especialmente el uso del agua y de los juguetes, como estrategias de modulación.

Utilizar agua, en este estudio, es una categoría orientada al uso de este elemento vital para sentirse mejor (tomar agua, echarse agua en la cara, bañarse). Tal vez esta estrategia permite refrescar y disminuir la temperatura corporal, que puede aumentar cuando se sienten emociones fuertes, mientras que *interactuar con juguetes* implica la relación con objetos que le brinden al niño(a) tranquilidad, protección o bienestar. Los niños y niñas expresaron algunas estrategias como “Cuando yo tengo mucha rabia, me echo agua en la cara, después miro qué hago” (TR06), “Para sentirme más mejor [cuando está enojada], lo que yo hago es tomar agua” (TR07), “Cuando estoy con miedo, yo abrazo a mi muñequita que me regaló mi papá, le canto una canción y nos dormimos juntas y me tranquilizo otra vez” (PR07).

Se puede observar que los niños(as) emplean el agua para disminuir el impacto corporal de las emociones. Se sabe que su uso tiene implicaciones para la salud al mantener el cuerpo hidratado; es posible que su consumo —o empleo— ayude a modular los niveles de excitación de la emoción y, en consecuencia, genere en los niños(as) una sensación de calma. Estos hallazgos coinciden con una investigación realizada en El Salvador, con niños(as) diagnosticados con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), en la que se encontró que los niños(as) toman agua, como estrategia de regulación emocional cuando se encuentran frente a dificultades de comprensión lectora

(Martínez, 2021). De otro lado, no se encontraron modelos que refieran el uso del agua como estrategia para modular los *feelings* de emociones; por tanto, es necesario seguir explorando en este aspecto, para profundizar en sus características, consecuencias y ventajas para el bienestar.

En relación a la categoría de *interactuar con juguetes*, se identifica que su utilización también causa en los niños(as) sensaciones de calma, al sentir que el intercambio con un objeto hacia el que siente un determinado apego le ayuda a estabilizar su despliegue emocional. Incluso los participantes utilizan estos juguetes como forma de expresión emocional, a quienes les cuentan sobre sus emociones y experiencias y, en consecuencia, generan cierto desahogo. Para describir este fenómeno, Winnicott (1953) introdujo el término *objeto transicional*, que implica otorgar al objeto ciertas condiciones humanas que no puede obtener cuando se está solo (necesidad de expresar algo a través de palabras, búsqueda de compañía o consuelo); así, recurre a un juguete en quien ha depositado estas funciones y le ayuda a sentirse mejor. De acuerdo con el autor, los niños(as) van decantando este objeto poco a poco y a medida que se desarrollan sus intereses culturales. Estas dos estrategias presentadas no han sido estudiadas por la literatura como tal, pero sí podrían estar relacionadas con las estrategias de *distracción conductual*, desde la cual, las personas intentan manejar situaciones estresantes llevando a cabo una actividad que sea agradable (Páez *et al.*, 2012).

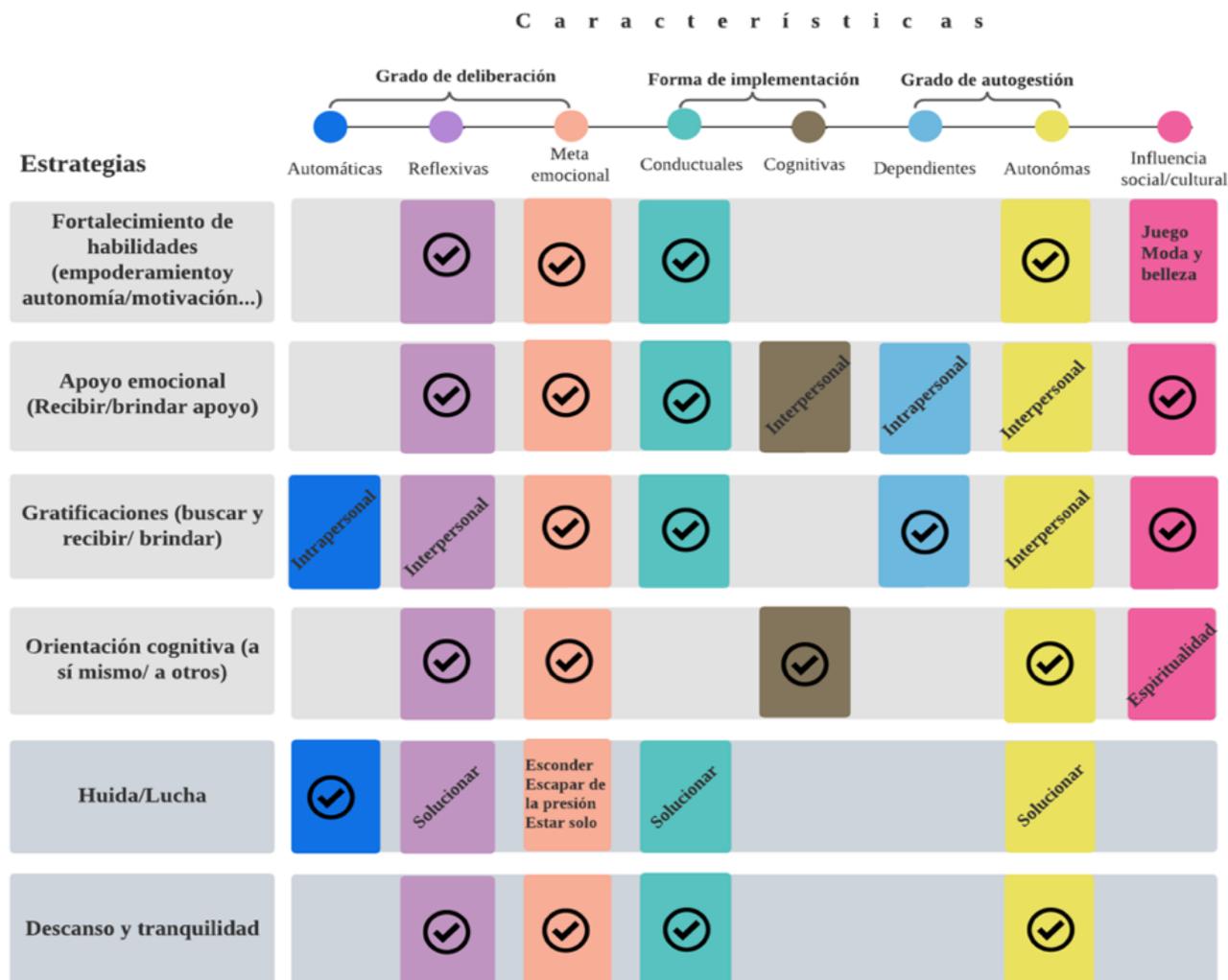
Se infiere que, usar agua, es una estrategia de *regulación fisiológica pasiva* (Larsen & Prizmic, 2004; Páez *et al.*, 2012) y una estrategia de modulación de la respuesta de Gross (1998a), en tanto buscan influenciar en los componentes conductuales asociados a la emoción. Se hace necesario seguir investigando más a profundidad sobre este tipo de estrategias en los niños y las niñas de modo que identificar características más precisas y detalladas de estas estrategias.

Caracterización de las estrategias de modulación de *feelings* que emplean los niños(as)

En relación al objetivo específico número tres, el análisis desarrollado permitió clasificar las estrategias intrapersonales e interpersonales de acuerdo a una serie de cualidades comunes: según su grado de deliberación, forma de implementación, grado de autogestión, influencia social o cultural. Se condensa esta caracterización en la figura 5.2; allí se pueden observar los atributos de cada grupo de estrategias de manera horizontal. A continuación, se presentan en detalle.

Figura 5. 2

Características de las estrategias de modulación de feelings



Nota. En la figura se observan las características más relevantes que presentan las estrategias de modulación de *feelings* verbalizadas por los participantes. Cada grupo de estrategias incluye sus facetas intrapersonal e interpersonal. Las marcas de verificación (✓) indican la presencia de cada característica en ambas facetas. En los casos en los que se nombra la estrategia (o la faceta), significa que esta cualidad no aplica para todo el grupo. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.20135018.v1>

Por lo general, están orientadas hacia el mejoramiento del bienestar (individual o social), aunque se puede evidenciar mayor reflexividad y fortalecimiento de los procesos cognitivos cuando se llevan a cabo estrategias interpersonales; lo anterior, puesto que se inicia por identificar e inferir sobre las emociones que está experimentando otra persona y, a partir de allí, debe analizar entre su repertorio de estrategias (intrapersonales), cuál podría ser la mejor forma de apoyarles emocionalmente. El *grado de deliberación* se refiere a las posibilidades que los niños y niñas tienen para analizar sobre la estrategia a emplear antes de tomar una decisión (*reflexivas*), y que está relacionada con la planeación de metas emocionales; por el contrario, hacerlo sin llevar a cabo ninguna actividad cognitiva, reaccionando así

de manera instantánea (*automáticas*). Se encontró que todas las estrategias en algún momento del proceso son reflexivas, es decir, que los niños y niñas están deliberando constantemente sobre las emociones que experimentan ellos(as) mismos u otros, sobre las situaciones que las detonan, las estrategias que emplearán (y pudieron haber usado anteriormente) y sobre el impacto que tienen en su bienestar y el de otras personas. Las únicas estrategias *automáticas* reportadas son las de huida (escapar de la presión, esconderse), donde los niños(as) no hacen ningún tipo de valoración cognitiva (al menos aparentemente), sino que reaccionan inmediatamente antes de poder pensar. Incluso, las estrategias de lucha (solucionar) son reflexivas porque implican seleccionar, entre diferentes alternativas, cuál es la más apropiada de acuerdo con su meta emocional. Igualmente ocurre con las estrategias de recibir gratificaciones (intrapersonal), puesto que otra persona está brindando un “calmante” o “estimulante” para ayudar, y no es el niño(a) quien esté haciendo algo por sí mismo de manera consciente. Es posible que el aspecto interpersonal funcione de manera diferente, puesto que el niño(a) modulador sí reflexiona sobre la gratificación que brindará a otros (compartir, prestar pertenencias, ceder en el juego, ofrecer regalos), según la emoción que la otra persona esté sintiendo. Esta característica también se encuentra en la literatura: ha sido estudiada por Gross (1998a), quien plantea que los procesos de modulación pueden darse de modo automático o deliberado. Las estrategias automáticas son involuntarias y no requieren ningún tipo de esfuerzo, mientras que las estrategias deliberadas implican un esfuerzo cognitivo y son conscientes (Etkin *et al.*, 2015).

Este proceso reflexivo permite que las estrategias informadas por los participantes respondan a *una meta emocional*, que puede ser intrapersonal o interpersonal. De esta manera, se infiere que estas son seleccionadas de acuerdo a lo que se quiera sentir o al deseo de otros (para el caso de la modulación interpersonal). Ello puede requerir un proceso de planeación y evaluación: en el primer momento se propone emociones deseadas (generalmente agradables), en el segundo, se valora el alcance de la meta emocional, reflexionando sobre la aplicación de la estrategia elegida y consecuencias de esta elección. Así, esta característica es reflexiva, autónoma y presenta un avance importante en el desarrollo emocional de los niños y niñas en el aprendizaje y adquisición de estrategias de modulación. Es posible que las estrategias de huida no respondan a este atributo (a excepción de la estrategia de solucionar), dado que son automáticas y no permiten espacios de deliberación. Lo anterior corresponde con el modelo teórico de regulación emocional planteado por Callear (2014), quien afirma sobre la importancia que tienen las metas para la persona moduladora. De acuerdo con la autora, “si no se evalúa que un evento afecte nuestras metas, es poco probable que experimentemos una respuesta emocional” (p. 74); así, la meta es la que da lugar a las emociones y hace que un evento sea emocional.

En este orden de ideas, se considera que este es un elemento olvidado en las teorías de la regulación emocional y que es necesario seguir investigando para dar más solidez a las estrategias que llevan a cabo los niños y las niñas.

Por otro lado, se halló que las estrategias pueden ser agrupadas de acuerdo a su *forma de implementación* esto significa que algunas estrategias están orientadas a la acción (*conductuales*) y otras, involucran el pensamiento (*cognitivas*), llevando a cabo procesos de planeación y toma de decisiones de manera consciente. Como se puede observar en la figura 5.2, los niños y las niñas emplean con mayor frecuencia estrategias de tipo conductual, las cuales basan en sus gustos y habilidades y que emplean también para ayudar a otros. Aunque se pudo observar que usan procesos reflexivos para elegir las estrategias a utilizar, su ejecución (en la mayoría de los casos) está dirigida a la realización de actividades; solo se evidencian elementos cognitivos en dos grupos de estrategias: las de orientación cognitiva (intrapersonales e interpersonales) y las de apoyo emocional a otros (interpersonales). Así, este estudio considera que los niños y niñas de cinco y seis años están adquiriendo un repertorio de estrategias que poco a poco les permitirá hacer el tránsito hacia estrategias más cognitivas. De ahí la importancia de una educación emocional desde la familia y la escuela, que posibilite el fortalecimiento de aprendizajes acerca de sus emociones, las de los demás y su gestión. Estas últimas son denominadas por Klimenko (2009) como estrategias metacognitivas, porque pasan al plano de la conciencia, a partir de la cual se puede analizar, tomar decisiones y reflexionar sobre las consecuencias. De acuerdo con Andrés, Rodríguez-Espínola *et al.* (2017), el uso de estas estrategias cognitivas puede ser un factor de protección o también presentar posibilidades de psicopatología; esto depende si es adaptativa (*v. g.*, reevaluación cognitiva) o desadaptativa (*v. g.*, rumiación).

Otra característica de las estrategias tiene que ver con su *grado de autogestión*, es decir, los participantes se desplazan entre el uso de estrategias que requieren la participación de otras personas que les apoyen emocionalmente para lograr su bienestar (*dependientes*), bien sea en búsqueda de compañía para realizar actividades, para compartir emociones o para recibir gratificaciones; o también hacia el uso independiente de estrategias que ellos(as) emplean de acuerdo a las valoraciones que llevan a cabo de la situación, la emoción y estrategias que hayan usado previamente (*autónomas*). Cabe resaltar que todas las estrategias interpersonales son autónomas en el sujeto modulador (quien ayuda), llegando a ser quien identifica las emociones de los demás y hace el proceso reflexivo de lo que está ocurriendo y cómo puede apoyar. Estas se convierten en dependientes desde la perspectiva del individuo modulado (persona a la que se ofrece la ayuda), quien en un momento determinado puede sentir que no cuenta con los recursos cognitivos o afectivos para modular por sí solo. Se identificó en todas las

estrategias mencionadas por los niños y las niñas cierto grado de autonomía; tal vez las más dependientes son las de *apoyo e interacción* y las de *búsqueda de gratificaciones*, ambas en su componente intrapersonal; puesto que requieren de algo (gratificación) o alguien (personas que apoyen) para modular sus *feelings*. No obstante, se estima que este apoyo emocional es indispensable para los niños y las niñas, dado que aporta al mejoramiento de los vínculos afectivos y de las relaciones cercanas.

De tal manera, se observa que la educación emocional también juega un papel relevante en este aspecto, ya que las orientaciones que se brinden desde las familias para apoyar a sus hijos repercutirán en la adquisición y fortalecimiento de estrategias de modulación individual y social. En concordancia con Ato-Lozano *et al.* (2005), se afirma que el uso de estrategias autónomas está asociado a una menor intensidad de malestar en los niños(as); por tanto, a medida que crecen se va fortaleciendo su repertorio, convirtiéndose en estrategias cada vez más autónomas y refinadas.

Otra característica que se identificó en las estrategias de modulación de *feelings* tiene que ver con la *influencia sociocultural* en su uso. Este estudio considera que la mayoría están mediadas por las prácticas de crianza, la educación desde la escuela, la interacción con sus pares y la cultura. Esta afirmación se hace teniendo en cuenta que los padres expresaron que sus comportamientos, valores, creencias y emocionalidad intervienen en las estrategias que enseñan a los niños(as). No obstante, existen dos estrategias que son las que más representan esta característica: el juego y la espiritualidad (analizadas anteriormente), las cuales demuestran que las reglas emocionales instituidas en determinadas culturas motivan el empleo de las estrategias. Estas influencias socioculturales también fueron identificadas en cuanto al género, observándose preferencias diferenciadas entre niños y niñas para elegir el juego a través del cual se pretende modular. De acuerdo con Sánchez-Aragón *et al.* (2014), el proceso de modulación inicia a partir de estímulos que llegan del entorno cultural y social y que se combinan con las estrategias que se han de utilizar y con la emoción experimentada. Así, las costumbres y creencias de los adultos representan la base sobre la cual los niños(as) irán aprendiendo y fortaleciendo su variedad de estrategias para gestionar sus *feelings*.

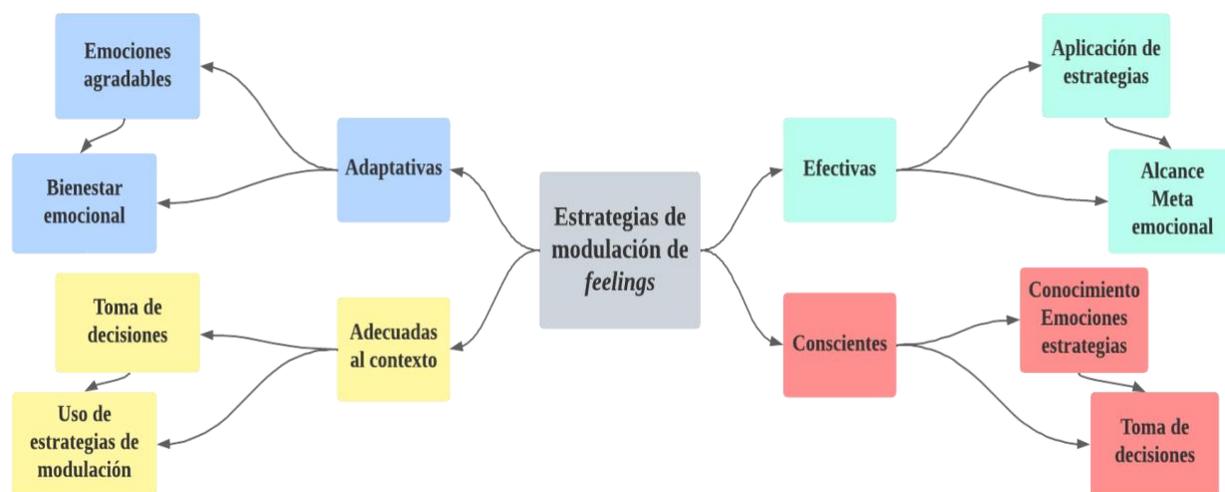
En conclusión, se pueden observar diferencias en las estrategias que emplean los niños y las niñas de acuerdo a su momento evolutivo, las cuales van progresando hacia métodos cada vez más flexibles y autónomos que favorecen la adaptación de los menores a las situaciones de su contexto (Ato-Lozano *et al.*, 2004). Lo anterior evidencia la necesidad de una educación emocional efectiva desde las familias y la escuela, que fortalezcan el uso de estrategias para la gestión de sus emociones y, por ende, el desarrollo emocional de los niños y las niñas.

Evaluación de las estrategias de modulación de *feelings*

De acuerdo al objetivo número cinco, se puede afirmar que desde el momento mismo de la recolección de los datos llevamos a cabo un proceso evaluativo de las estrategias informadas por nuestros participantes, lo que nos permite emitir algunos juicios que consideramos útiles para otras investigaciones sobre modulación en la infancia. En la figura 5.3 se resume esta valoración.

Figura 5. 3

Valoración de las estrategias de modulación de feelings



Nota. Los juicios aquí expresados no corresponden a un orden o frecuencia determinados. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.20126081.v1>

Se estima que las estrategias verbalizadas por los niños y niñas son *adaptativas*, es decir, están orientadas al bienestar, ya sea individual o social. Solamente un participante refirió uso de estrategias *desadaptativas*, desde las cuales manifestaba su voluntad de querer hacer sentir mal a los demás. El resto de los niños(as) demostraron interés por experimentar emociones agradables y por ayudar a otros a sentirlas. Aunque no se podría decir que una estrategia siempre sea buena o mala (Gross & Thompson 2007), de acuerdo con Pascual-Jimeno y Conejero-López (2019), la mejor forma de analizar si una estrategia es adecuada o no radica en los resultados que se alcancen con estas estrategias (positivos o negativos). Y aquí es importante resaltar que los niños(as) manifestaron sentirse mejor, aun cuando en un primer momento una emoción altamente impactante generara malestar, luego de su implementación los niños(as) consiguen sentirse a gusto, según sus informes. De igual manera ocurre en las verbalizaciones que ellos(as) hicieron de querer ayudar a otros a sentirse mejor.

Igualmente, se valora que las estrategias son *adecuadas al contexto*. Surgen de sus familias, pares o contexto social, aunque no ejercen un principio coercitivo sobre el cual se seleccionen; al contrario, los niños(as) se adaptan a las demandas de su entorno y a las emociones que surgen de ellas para aplicar las estrategias más convenientes, de acuerdo a las valoraciones cognitivas que se realicen y que les permitan alcanzar la meta emocional. De esta forma, los niños y las niñas no se estancan en un tipo de estrategia en particular, sino que se movilizan entre el repertorio que han aprendido y construido por ellos mismos según sus necesidades, capacidades y deseos. Aunque se ha señalado que es hasta la edad adulta que se adquieren estrategias de modulación más flexibles (Guzmán-González *et al.*, 2016), se evidencia una gran riqueza de estrategias en los participantes y, sobre todo, se identifica su capacidad para reflexionar y tomar decisiones sobre cuál es más pertinente conforme a su experiencia emocional. No obstante, se reconoce también que estas se van perfeccionando a través del tiempo y gracias a una buena educación emocional en la casa y en la escuela.

Se evalúa, además, que las estrategias de modulación de *feelings* son *efectivas*. Esto significa que los niños y niñas logran alcanzar la meta emocional a través de la aplicación del método elegido y, de esta manera, a pesar de experimentar una emoción desagradable, ellos(as) deliberan sobre su impacto y sobre qué hacer para estar mejor; a continuación, eligen y emplean una estrategia y, gracias a ello, logran sentirse de acuerdo a sus deseos. Si bien esta efectividad fue valorada gracias a las verbalizaciones de los participantes y no se pudo observar como tal, se confía en la veracidad de sus palabras. Según Pascual-Jimeno y Conejero-López (2019), las formas de modulación pueden ser eficaces de acuerdo a las metas y necesidades del individuo; en este sentido, son los niños y las niñas quienes valoran dicha efectividad y la manifiestan.

Así mismo, se aprecia que las estrategias aquí categorizadas son *conscientes*, puesto que los niños(as) llevan a cabo un proceso de toma de decisiones con conocimiento, tanto de la emoción que se está experimentando, de su despliegue emocional, como de la estrategia que emplean en su gestión. Se reconoce además, que en ocasiones actúan de manera impulsiva, automática y sin ningún proceso reflexivo; sin embargo, luego de pasado un tiempo, reflexionan sobre lo ocurrido y emplean una estrategia que les permita sentirse mejor. En línea con Garnefski *et al.* (2001), las estrategias conscientes son aquellas en las que el sujeto realiza evaluaciones cognitivas; y se agrega a lo anterior, que estas valoraciones permiten a los niños(as) cumplir con sus metas emocionales.

Hasta aquí, se ha presentado un panorama general de la valoración de estrategias llevada a cabo para este estudio. A continuación, se discute sobre las características del modelo de modulación de *feelings* en relación con los hallazgos: proceso voluntario, bidireccional, que ocurre antes o después de

generarse la emoción, que presenta dos facetas (una individual y una social) y que está orientado al bienestar.

Modelo de modulación de *feelings*

La propuesta teórica que presenta esta investigación reconoce la modulación de *feelings* como un proceso que llevan a cabo las personas de manera voluntaria y reflexiva para modificar de manera gradual algún elemento de su experiencia emocional (intensidad, duración o valencia); con ello se busca el bienestar personal o social. Aunque se reconoce que existen elementos inconscientes de la fisiología humana que también son modulados por el cuerpo, este estudio se centró principalmente en aquellos factores que llevan a realizar una modulación deliberada. Así, se comprende su importancia en términos de adaptación, cognición, atención e interacción social (Mayer *et al.* 2016). De esta manera, se discute sobre la existencia de cada una de las características de la modulación de *feelings* direccionada desde el análisis de la categorización de estrategias llevada a cabo para esta investigación. Se finaliza este aparte argumentando sobre la relevancia que tiene este modelo teórico en el campo de la regulación emocional.

Modulación de feelings como proceso voluntario que fortalece la toma de decisiones

Según lo observado, los participantes, al presentar características de la conciencia emocional, pueden establecer sus propias metas emocionales, a partir de las cuales emplean estrategias elegidas por ellos(as) mismos de acuerdo a sus gustos, intereses o deseos y de manera intencionada; aunque en este proceso influyen factores externos que potencian la modulación. Estas estrategias están mediadas por la toma de decisiones y contribuyen a fortalecer su autonomía emocional a medida que crecen y van aprendiendo más de sí mismos. Se considera que todas los grupos de estrategias categorizadas en los resultados (intrapersonales e interpersonales) son voluntarios y potencian la toma de decisiones en los niños y las niñas, puesto que están aprendiendo a deliberar sobre la estrategia que emplearán. Tal vez el grupo que demuestra ser voluntario en menor medida, corresponde a las estrategias *de búsqueda de apoyo e interacción*, al estar mediadas por la compañía, ayuda y confort de otras personas; no obstante, los niños(as) deciden buscar/aceptar la ayuda.

Estos resultados se pueden complementar con la propuesta de Damasio (2005), quien plantea la existencia de un vínculo entre emoción y razón necesario en el proceso de toma de decisiones, lo cual significa que las emociones acompañan e influyen en la cognición. Para fundamentar su propuesta, Damasio (1994, 1999, 2003, 2005) introdujo la *hipótesis del marcador somático*, con la que explica el

proceso de toma de decisiones. Estas últimas tienen lugar gracias a una serie de señales presentes en el cuerpo, producto del almacenamiento de experiencias emocionales pasadas que el individuo va guardando en la memoria y le permiten reflexionar sobre situaciones, emociones, expresiones y estrategias previamente empleadas y responder al estímulo de acuerdo a la deliberación que se haga de esta experiencia. Obsérvese un ejemplo en la participante PR11, quien no quería participar del juego de Jenga porque intuía que su hermano sería el ganador y, en oportunidades anteriores, esta situación le ha desencadenado ira y, según se observa, responde con agresividad:

Investigadora: ¿Qué te ocurre? ¿por qué no quieres jugar?

PR11: «Porque Juan va a **ganar**, yo ya sé eso».

Investigadora: ¿Y qué pasa si gana?

PR11: «**Me pongo muy brava**. Por eso no me gusta jugar con él, porque yo me enojo».

Investigadora: ¿Y qué pasa cuando te pones brava?

PR11: «Le pego, le grito, lo miro feo».

Investigadora: ¿Está bien lo que haces con tu hermano?

PR11: [silencio]. «No quiero hablar más». [Énfasis añadidos]

Efectivamente, al terminar el juego, ganó el hermano, ella se enojó y reaccionó con agresividad, golpeándolo y tratándolo mal. Se puede observar que PR07 recuerda en sus experiencias previas, situaciones en las que el hermano ha ganado y se ha dado cuenta de cómo reacciona su cuerpo cuando experimenta ira, notando además que ello no está bien porque le hace daño a los demás. Así como en este ejemplo, se infiere que los niños y niñas de este estudio pueden estar haciendo uso de marcadores somáticos para tomar decisiones de acuerdo a las sensaciones que su cuerpo han experimentado previamente; estas son recordadas por ellos(as) y las aplican de manera voluntaria. Esto permite afirmar también que los niños(as) llevan a cabo un proceso deliberado en el que analizan situaciones, expresiones, emociones y estrategias.

No obstante, algunos teóricos manifiestan que este proceso no siempre es voluntario y planificado; por el contrario, puede ser automático (Frijda, 1986; Gross, 2014; Gross & Thompson, 2007). Sin embargo, se estima que cuando los niños llevan a cabo un proceso reflexivo basado en lo que les gusta o les interesa, ellos(as) participan de una modulación más consciente. El presente análisis lleva a afirmar que los niños y niñas de esta investigación evalúan las situaciones y estrategias a emplear

según sus experiencias previas y al éxito —que valoran como logrado o no— que les permite tomar decisiones acordes con sus metas y deseos (intrapersonal) o con los de otras personas (interpersonal).

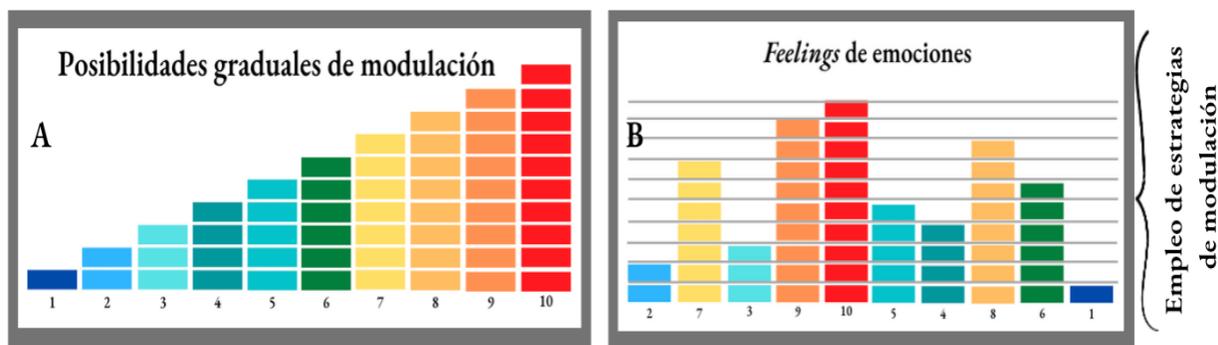
Modulación de feelings como proceso bidireccional

En este aspecto, se reconoce la posibilidad que tienen las personas de dirigir los esfuerzos cognitivos y comportamentales hacia dos direcciones: evitar/disminuir el malestar o propiciar/potenciar el bienestar. En este orden de ideas, se identificó que los niños y las niñas participantes de esta investigación propician emociones que desean experimentar como la alegría y tratan de evitar el impacto emocional de emociones que no son agradables como la ira, el miedo y la tristeza, a fin de generar bienestar o disminuir el malestar; se infiere que lo logran gracias a la hipótesis del marcador somático enunciada anteriormente; es decir, a través de la reflexión de experiencias pasadas en las que se hayan visto involucrados y que hayan tenido que responder emocionalmente. Así, se encontró que los niños y niñas modifican los *feelings* que surgen con la emoción, tratando de modular la intensidad de acuerdo a las metas emocionales que los niños y niñas establezcan en relación a cómo deseen sentirse.

Este proceso bidireccional, a su vez es reflexivo y consciente al permitir imaginar la existencia posibilidades graduales para evitar/disminuir, potenciar/propiciar el impacto emocional, de acuerdo con las metas emocionales que el individuo se proponga y que son logradas gracias a las estrategias de modulación intrapersonal e interpersonal. En la figura 5.4 se presenta una explicación gráfica, producto del análisis de estrategias encontradas en los niños y niñas.

Figura 5. 4

Proceso gradual de uso de estrategias de modulación de feelings



Nota. La figura A representa una escala de 1 a 10 de posibilidades de modulación. La figura B, presenta cómo el empleo de las estrategias de modulación permite alcanzar las metas emocionales del individuo, ya sea para evitar/disminuir o para potenciar/propiciar. Presentándose así, una gama de posibilidades de modulación.

<https://doi.org/10.6084/m9.figshare.20137673.v1>

En relación a la primera dirección, *propiciar/potenciar*, los resultados demuestran que los participantes pueden decidir potenciar emociones agradables, en tanto ellos mismos dicen propiciar —y se observa que motivan— situaciones que les ayudan a generar emociones placenteras y, por lo tanto, el fortalecimiento de su bienestar. Se encontraron ejemplos de estas afirmaciones durante la ejecución de las tareas, en las que los participantes proponían la realización de actividades que fueran motivantes, al tener conocimiento del bienestar que les proporciona el buscar emociones que son agradables para ellos(as), como jugar a las escondidas después de hacer la tarea, hacer manualidades, contar chistes, ver cortos, etc. (todas estas propuestas por los mismos niños/as). De hecho, se infiere también que estos niños(as) pueden llegar a creer que aquellas situaciones placenteras para sí mismos(as) también lo son para otros(as). Véase un ejemplo de *propiciar/potenciar* en la participante PR02 (6 años), quien vive en una casa con un jardín muy amplio y en el que tienen variedad de animales y plantas. La participante invita a la investigadora después de terminada la tarea 3, a conocer su jardín como estrategia para potenciar su alegría (tarea tres):

PR02: «¿Te puedo mostrar nuestro jardín?»

Investigadora: Claro que sí. ¿para qué quieres mostrármelo?

PR02: «Para que estés tranquila y feliz».

Investigadora: Ya estoy tranquila y feliz.

PR02: «Vamos y **verás que te pones muyyy, mucho, mucho más feliz**»

Investigadora: ¿Tú crees? ¿por qué estaré más feliz?

PR02: «Sí, porque cuando yo voy al jardín, hablo con las flores y con los animales y me siento feliz». [Énfasis añadidos].

Se observa de esta manera que PR02 es una niña que disfruta compartir con los animales y las plantas y es una estrategia que emplea para potenciar emociones que son agradables para ella, incluso, cree que otras personas pueden experimentar su misma emoción. Así, estaría empleando también una estrategia interpersonal para ayudar a otros a potenciar alegría. En este sentido, se afirma que los niños y niñas de esta investigación propician situaciones para potenciar sus emociones placenteras y una de las estrategias que podrían contribuir en este fortalecimiento es la estrategia de orientación cognitiva (reevaluación cognitiva), porque les ayuda en este objetivo. Algunos autores califican estas emociones con el adjetivo “positivas”, las cuales se caracterizan por tener una valencia alta de bienestar y por propiciar pensamientos o acciones adaptativas (Oros *et al.*, 2011). Esta interpretación puede estar relacionada con los resultados de una investigación llevada a cabo en 87 países, y en la que se confirma

el uso de la evaluación como estrategia para aumentar las emociones positivas (Wang *et al.*, 2021). Otra investigación realizada en Italia (Chirico *et al.*, 2021) también apoya estos planteamientos, al demostrar que las emociones agradables (alegría, orgullo, amor, compasión, diversión y asombro) estuvieron significativamente relacionadas con la estrategia de reevaluación cognitiva y negativamente asociadas a la estrategia de supresión.

Con respecto a la segunda dirección, *evitar/disminuir*, se encontró que los niños(as) tienen conocimientos sobre las experiencias previas y las emociones asociadas a estas situaciones que les hacen reflexionar y eludir una emoción que no es agradable. También puede darse el caso en el que se eviten situaciones que puedan desencadenar emociones que no estén acordes con su meta emocional. Por ejemplo, los participantes evaden conversaciones que les hagan pensar situaciones tristes o de enojo y las direccionan hacia temas que les despiertan alegría. Por ejemplo, la participante TR08 manifiesta: “Me pone muy triste pensar que no va a volver [papá]. Yo espero que si vuelva, pero si no, me pongo triste. Entonces hablemos de Cruella”. De acuerdo con este ejemplo, la participante está tratando de evadir pensamientos negativos que llegan a su mente al pensar que su papá no regresará de visitar a su abuela. Se infiere que los niños(as) procuran no pensar en situaciones que les generan incomodidad, razón por la cual podrían estarse dirigiendo hacia la *evitación del malestar*, que acompaña con una estrategia de distracción al no querer hablar de temas que no son de su agrado o que desencadenarán emociones que no se desean sentir.

De acuerdo con el análisis realizado, se podría pensar que esta es una estrategia de atención en Gross (1998a), desde la que se está tratando de distraer los *feelings* que surgen al pensar algo que podría ocurrir. Aunque algunos autores, desde el afrontamiento, la denominan *evitación cognitiva y conductual*, quienes la relacionan con la inhibir emociones por parte de una persona, que las valora previamente como negativas, intentando no pensar en el problema y buscando propiciar otros pensamientos placenteros (Gantiva *et al.*, 2010). Estas evitaciones (cognitiva y conductual) ayudan a reducir la ansiedad temporalmente y pueden impedir que se lleve a cabo un afrontamiento de miedos y de su posterior procesamiento emocional (Rauch & Foa, 2006). Aunque se considera (siguiendo a Damasio, 2003) que las emociones no pueden suprimirse, en este caso, los niños(as) evitan situaciones y pensamientos que podrían generar una emoción, pero no se deja de sentir la emoción, luego de haberse desencadenado. De esta manera, queda pendiente que otras investigaciones puedan profundizar sobre el impacto que puede traer estas estrategias a largo plazo, puesto que algunos autores están de acuerdo en que “la evitación no constituye solución para el problema, sino la disminución de la reacción emocional momentánea” (Gantiva *et al.*, 2010, pp. 68 y 69), porque estas estrategias se han relacionado

con un mayor desajuste, especialmente con síntomas de ansiedad y depresión (Morales & Trianes, 2010).

No obstante, se considera que la literatura ha demostrado mayor interés por la gestión de las emociones que causan malestar, que por potenciar aquellas que son agradables de sentir; según Callear *et al.* (2016), “las emociones positivas parecen haberse descuidado por completo” (p. 456). Al respecto, Chirico *et al.* (2021), plantean que esto puede ocurrir debido a que las emociones placenteras se demoran más en llegar, mientras que las consecuencias negativas de las emociones que causan malestar son más evidentes e incluso más urgentes. Razón por la cual sea posible que muchos de los esfuerzos teóricos y empíricos se basen más en evitar, disminuir, reducir situaciones y pensamientos asociados a emociones que no son agradables de sentir. Por tal motivo, se hace necesario seguir profundizando este aspecto en nuevas investigaciones.

Modulación de feelings antes o después de activarse una emoción

Se reconoce la posibilidad que tienen los niños y las niñas de emplear estrategias de modulación antes de generar la emoción (elegir, evitar o propiciar situaciones/personas/lugares) o después de haberse desencadenado (minimizar o maximizar el impacto y las respuestas emocionales), de acuerdo con los planteamientos de Gross (1998a). Es fundamental hacer notar que en ningún caso se presentaron estrategias durante la activación emocional, aspecto que confirma los planteamientos de Damasio (2003), quien afirma que luego de activarse una emoción, no es posible controlarla sino hasta terminado su desencadenamiento.

Para comprender la discusión, en la tabla 5.1 se presenta la clasificación realizada de las estrategias según el momento en el que se activan.

Tabla 5.1

Comparación de estrategias con respecto al tipo de activación de la emoción (antes-después)

Grupo de estrategia	Categoría	Activación				
		Antes	Emociones	Después	Emociones	
Empoderamiento y autonomía	INTRAPERSONALES	“Jugar para ser feliz”	✓	Alegría	✓	Tristeza
		Practicar actividad física	✓	Alegría	✓	Tristeza-Ira
		Conectar con la naturaleza	✓	Alegría	✓	Tristeza-Ira
		Practicar arte	✓	Alegría	✓	Tristeza-Ira
		Ir a otros lugares	✓	Alegría	✓	Tristeza-Miedo
		Jugar a la moda	✓	Alegría	✓	Tristeza
		Realizar actividades académicas	✓	Alegría		
		Compartir con la música	✓	Alegría	✓	Tristeza-Ira

Búsqueda de apoyo e interacción	Compartir con la familia	✓	Alegría	✓	Tristeza- Miedo
	Brindar y recibir afecto	✓	Alegría	✓	Tristeza- Miedo
	Disfrutar con los amigos	✓	Alegría	✓	Tristeza- Miedo
	Dialogar			✓	Tristeza- Miedo
Búsqueda de gratificaciones	Usar tecnología	✓	Alegría	✓	Tristeza
	Comer golosinas	✓	Alegría	✓	Tristeza
	Obtener bienes materiales	✓	Alegría	✓	Tristeza
Huida/lucha	Solucionar			✓	Ira- Miedo
	Esconder			✓	Ira- Miedo
	Escapar de la presión			✓	Ira- Miedo
	Estar solo			✓	Ira
Para el descanso y la tranquilidad	Interactuar con juguetes			✓	Tristeza-Ira
	Utilizar agua			✓	Ira
	Dormir			✓	Tristeza-Ira
Orientación cognitiva	Enfocar positivamente			✓	Tristeza-Ira- Miedo
	Espiritualidad			✓	Miedo
Apoyo emocional a otros	Jugar para motivar	✓	Alegría	✓	Tristeza- Miedo
	Acompañar	✓	Alegría	✓	Tristeza- Miedo
	Proteger al otro			✓	Tristeza- Miedo
	Confortar			✓	Tristeza- Miedo
	Ayudar a solucionar			✓	Tristeza- Miedo
Motivación a otros	Jugar para motivar	✓	Alegría	✓	Tristeza- Miedo
	Hacer chistes	✓	Alegría	✓	Miedo
Brindar gratificaciones a otros	Compartir	✓	Alegría	✓	Tristeza
	Prestar pertenencias	✓	Alegría	✓	Tristeza
	Ofrecer regalos	✓	Alegría	✓	Tristeza
	Ceder en el juego	✓	Alegría	✓	Tristeza
Orientación cognitiva hacia otros	Dialogar			✓	Tristeza- Miedo
	Enseñar una estrategia			✓	Tristeza- Miedo
	Pedir perdón			✓	Ira
	Rezar juntos			✓	Miedo

Nota. Las estrategias marcadas con ✓ en ambos casos (antes y después) no quiere decir que se den de manera simultánea, sino que pueden ser empleadas antes de generarse la emoción (potenciar emociones agradables) o pueden utilizarse después (para modular *feelings* de emociones desagradables). Esto depende de la meta emocional que se quiera lograr. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.20137742.v1>

Estrategias empleadas antes de activarse la emoción. La tabla anterior ayuda a mostrar que los niños y niñas emplean las estrategias de acuerdo a la emoción que están experimentando o en relación a la meta emocional que se propongan. Así, por ejemplo, si el niño(a) desea potenciar la alegría, puede practicar actividad física (*antes de activarse la emoción*), de igual manera, si la emoción que se siente es la ira, puede practicar actividad física para modular sus *feelings* (*después de la activación*), o puede emplear la estrategia con la cual se sienta más a gusto. Este es el caso de las estrategias

intrapersonales de *empoderamiento y autonomía, búsqueda de apoyo e interacción y búsqueda de gratificaciones*. Igualmente, las estrategias interpersonales de *apoyo emocional a otros, brindar gratificaciones a otros y motivar a otros*, que pueden llevarse a cabo antes de activarse la emoción o después, dependiendo de la emoción, necesidades y deseos del modulador(a).

En la literatura, el grupo de estrategias más cercano que se logra identificar es la familia de selección de la situación propuesto por James Gross (1998a; 2013; 2014), que permite reconocer la posibilidad de generar una emoción que uno esperaría sentir. No obstante, aunque los niños(as) tomen la decisión de elegir una situación placentera, la propuesta de Gross no es clara en afirmar si a través de ellas que se pretende potenciar emociones agradables como la alegría o si sigue la misma línea de la mayoría de la literatura, esto es, disminuir, evitar o minimizar estados emocionales desagradables. De hecho, una investigación anterior (Aragón & Díaz-Loving, 2009), que estudió las estrategias de modulación de Gross para la gestión del enojo y la frustración, demostró que la selección de la situación implica alejamiento o evitación de situaciones. El lector podrá identificar algunos ejemplos de las voces de los niños en el empleo de estas estrategias a través del material suplementario ([véase apéndice G](#)).

No obstante, se encontró una categoría perteneciente a este grupo que ha sido objeto amplio de estudio, aunque se ha explorado como estrategia de modulación de respuesta y no para potenciar emociones placenteras. Es denominada aquí como *actividad física*, mientras que en estudios anteriores la conocen como *regulación fisiológica activa* (Larsen & Prizmic, 2004; Páez *et al.*, 2012), e involucra todas aquellas acciones que permitan un estado de ánimo activo: hacer ejercicio o practicar algún deporte, etc. De igual manera, esta estrategia podría estar incluida dentro de la familia de modulación de la respuesta de Gross (1998a) cuando los niños y niñas la emplean como forma de tranquilizarse al momento de sentir ira. De acuerdo con Gross (2014), la influencia de esta familia de estrategias se genera sobre los componentes experienciales, conductuales o fisiológicos de respuesta emocional; incluso, uno de los ejemplos propuestos por el autor es el ejercicio físico y las tendencias de respiración profunda. Esta categoría también fue encontrada en un grupo de niños(as) de un internado en China; los autores la llaman «ajuste del cuerpo» y consiste en la realización de actividades físicas para calmarse (Rao & Gibson, 2019), como se puede observar, igualmente estudiadas como estrategias empleadas después de activarse la emoción. Hasta donde se identifica, es la primera vez que estas estrategias son empleadas por los niños(as) como forma de potenciar emociones placenteras (alegría), lo que permite interpretar aún más que los niños y las niñas de este estudio actúan de acuerdo a metas emocionales que ellos(as) mismos(as) van estableciendo según sus necesidades, intereses y deseos.

Estrategias empleadas después de activar la emoción. Se identifica que todas las estrategias empleadas por los niños(as) en algún momento de sus experiencias emocionales son llevadas a cabo cuando ya se ha activado la emoción, dependiendo de la meta emocional que se plantee la persona moduladora. Aunque, los grupos que más cumplen con este aspecto son las estrategias intrapersonales de *orientación cognitiva*, de *huida/lucha* y *para el descanso y la tranquilidad* y las estrategias interpersonales de *orientación cognitiva hacia otros*, que se aplican solamente cuando ya se ha experimentado la emoción y, por lo tanto, se deben modular los *feelings* generados con ella.

Estas estrategias se pueden contrastar con la familia de modulación de la respuesta de Gross (1998a); según el autor, estas ocurren al final del proceso de generación de la emoción, cuando ya se han iniciado las tendencias de respuesta y tienen influencia en la fisiología, la experiencia o la conducta. Observamos que este tipo de estrategias han recibido mayor investigación empírica y teórica, tal vez porque las emociones desagradables son más impactantes físicamente y en las relaciones interpersonales, razón por la cual, las personas tratan de modular aspectos negativos de la experiencia emocional. Por ejemplo, en el caso específico de las estrategias de huida/lucha, que se emplean cuando los niños(as) experimentan emociones de ira o miedo, en las que se reacciona rápidamente y con pocas posibilidades para llevar a cabo un proceso reflexivo, se relaciona con los planteamientos de Wajnerman-Paz (2019), quien afirma que gracias al miedo se determina si algo es “peligroso” o “seguro” activando procesos fisiológicos que preparan para escapar (huida) o atacar (lucha/solucionar); en este sentido, las estrategias que se emplean surgen luego de experimentar la emoción. En este orden de ideas, se evidencia que las estrategias que emplean los niños y las niñas no ocurren durante la activación emocional, confirmando así los planteamientos previos de Gross sobre las estrategias de antecedente y de respuesta (1998a; 2013; 2014) y los de Damasio sobre la biología de las emociones y la imposibilidad de los seres humanos de modificar la emoción a lo largo de su experiencia.

Facetas de la modulación de feelings

Faceta intrapersonal. La importancia que presentan estas estrategias radica en que son espontáneas en los niños(as) y parten de su contexto local (eje cafetero colombiano). Aunque la cantidad de participantes no permite generalizar estos resultados, es una puerta que se abre para continuar indagando sobre las estrategias que están utilizando los niños y niñas para el fortalecimiento de su bienestar personal. Se puede identificar que la mayoría de estas estrategias ya han sido exploradas y validadas por modelos previos. Para ello, se realizó una comparación de tres modelos (tabla 5.2):

modelo modal de Gross (1998a), modelo de regulación cognitiva de las emociones (Garnefski *et al.*, 2001) y la versión ampliada del MARS (*Measure of Affect Regulation Styles*) o medida de estilos de regulación afectiva (Páez *et al.*, 2012). Aunque se reconoce que “la variedad de estrategias de regulación emocional es amplia” (Andrés, Castañeiras *et al.*, 2014b, p.82), se considera que estas tres permiten confrontar las estrategias encontradas en este estudio.

Tabla 5. 2

Comparación de modelos de estrategias en modulación de feelings y regulación emocional

Estrategias modulación de <i>feelings</i>		Modelos de regulación emocional anteriores		
		MMRE	MRC	MARS
Empodera- miento y autonomía	“Jugar para ser feliz”	Selección situación	x	Regulación fisiológica activa
	Practicar actividad física	Selección situación	x	Regulación fisiológica activa
	Conectar con la naturaleza	Selección situación	x	x
	Practicar arte	Selección situación	x	x
	Ir a otros lugares	Selección situación	x	x
	Jugar a la moda	Selección situación	x	x
	Realizar actividades académicas	Selección situación	x	x
Compartir con la música	Selección situación	x	x	
Búsqueda de apoyo e interacción	Compartir con la familia	Despliegue atencional	x	Apoyo social emocional
	Brindar y recibir afecto	Despliegue atencional	x	Apoyo social emocional
	Disfrutar con los amigos	Despliegue atencional	x	Apoyo social emocional
	Dialogar	Despliegue atencional	x	Apoyo social emocional
Búsqueda de gratificaci- ones	Usar tecnología	Despliegue atencional	Distracción	Distracción
	Comer golosinas	Selección de la situación/ Modulación de la respuesta	Distracción	x
	Obtener bienes materiales	x	x	x
Huida/ lucha	Solucionar	Modulación de la respuesta	x	x
	Esconder	Modulación de la respuesta	x	x
	Escapar de la presión	Modulación de la respuesta	x	x
	Estar solo	Modulación de la respuesta	x	Aislamiento social
Para el descanso y la tranquilidad	Interactuar con juguetes	Despliegue atencional	Distracción	Regulación fisiológica pasiva
	Utilizar agua	Modulación de la respuesta	Distracción	Regulación fisiológica pasiva
	Dormir	Modulación de la respuesta	Distracción	Regulación fisiológica pasiva

	Enfocar positivamente	Cambio cognitivo	Reevaluación cognitiva	Reevaluación positiva
Orientación cognitiva		Selección de la situación /Modulación de la respuesta	x	
	Espiritualidad			Religión

Nota. MMRE: modelo modal de regulación emocional (Gross); MRC: modelo de regulación cognitiva (Garnefski); MARS: medida de estilos de regulación afectiva (Páez *et al.*), x: no presenta relación. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.20137778.v1>

A partir de la tabla se identifica que el modelo de Gross es el que más se acerca a las estrategias que manifiestan emplear los niños(as). Sin embargo, se estima que las estrategias de Gross tienden a ser muy generales y abstractas, y que muchas estarían inmersas en este.

Faceta interpersonal. Se infiere que los niños y niñas de nuestra investigación tienen conductas prosociales y empatía, en tanto identifican las emociones de otros y se preocupan por la emocionalidad de las personas de su entorno cercano. Estos dos elementos son necesarios para llevar a cabo un proceso de modulación interpersonal eficaz. Al respecto, Kwon y López-Pérez (2021) plantean que la modulación interpersonal está relacionada con estos dos constructos; al parecer la empatía es una característica necesaria para poder influir en las emociones y *feelings* de los demás (Zaki, 2020). Así, el comportamiento prosocial permite beneficiar a los demás (Eisenberg, 2003), en forma de ayuda, compartir y consolar (Kwon & López-Pérez, 2021), puesto que los niños y niñas pueden diferenciar entre sus emociones y las de los demás y adoptar la perspectiva de otros de manera empática (Thümmeler *et al.*, 2022).

Teniendo en cuenta que solo se indagó por las estrategias interpersonales que manifestó el modulador (niño/a que ayuda) y que en este proceso interviene alguien más, hace falta conocer cuál es la perspectiva de la persona a quien se le ayuda, evaluando de esta manera la efectividad de la modulación interpersonal. En consecuencia, se requieren más estudios que profundicen al respecto.

Contrario a los planteamientos sobre el egocentrismo de los niños y niñas desde la teoría de desarrollo cognitivo (Piaget, 1923, como es citado por Taborda & Simões, 2009), se considera que los participantes se esfuerzan por apoyar emocionalmente a las personas con quienes tienen cercanía o amistad; evidenciando de esta manera un interés hacia las metas emocionales de quienes están a su alrededor. Aun cuando las estrategias interpersonales presentan menos frecuencia de uso que las intrapersonales, este aporte es sumamente valioso para las relaciones interpersonales y los estudios sobre convivencia, puesto que abre nuevas posibilidades a la investigación de estrategias colaborativas y empáticas. Estas, aunque ya se han estudiado desde la psicología organizacional en adultos, todavía existe un amplio recorrido por explorar en la infancia.

Otro elemento relevante en esta faceta estuvo relacionado con la confianza y el clima de cercanía necesario en la interacción para ayudar a otros; se deduce que, cuando existen relaciones cercanas, es más fuerte la empatía y la conducta prosocial. Esta afirmación concuerda con Niven *et al.* (2012) y Rose & Asher (2004), quienes proponen que los mejores indicadores que simbolizan calidad en las relaciones interpersonales son la amistad y la confianza.

Modulación de feelings como proceso orientado hacia el bienestar

Los niños(as) manifestaron la búsqueda de situaciones, emociones y estrategias que les permitieran a sí mismos sentirse bien y ayudar a otros a lograrlo. Con relación a esto se puede afirmar que todas las estrategias reportadas son adaptativas. En este aspecto, se encuentra que los teóricos del tema coinciden en afirmar que, de manera general, la regulación emocional propende hacia el mejoramiento de diferentes aspectos en el individuo (Ato-Lozano *et al.*, 2004; Vargas-Gutiérrez & Muñoz-Martínez, 2013), presentando ventajas para la salud y bienestar (Cepeda-Hernández, 2015; Dias *et al.*, 2016; García *et al.*, 2013), incluyendo resultados que corroboran el bienestar en la población infantil (Castañeda-López & Peñacoba-Puente, 2017). No obstante, existen debates desde los que se cuestiona el funcionamiento óptimo o desadaptado de la modulación (Kinkead-Boutin *et al.*, 2011). De hecho, las investigaciones en regulación emocional han enfatizado en las estrategias de reevaluación cognitiva y supresión emocional. En la primera, se han demostrado consecuencias adaptativas y funcionales a nivel fisiológico, afectivo y cognitivo (Andrés, Castañeiras *et al.*, 2016; Gross & John, 2003; Richards & Gross 2000). Con relación a la segunda, existe evidencia de consecuencias menos saludables, desadaptativas o por el bienestar, manifestado en elementos como un mejor funcionamiento del que generen mal funcionamiento en el individuo (Gross & John, 2003). Queda pendiente seguir explorando si el bienestar enunciado por los niños y niñas en cada una de las estrategias encontradas corresponde con la realidad. Este podría ser un elemento que tengan en cuenta futuras investigaciones.

No obstante, se encontró un caso, el participante PR04, cuyas metas emocionales están dirigidas a hacer sentir mal a alguien (otras personas o animales) y manifiesta sentir alegría cuando esto pasa; hay ocasiones en que están dirigidas a sentirse mejor, por ello realiza una serie de estrategias (conductuales) principalmente en solitario, aunque también busca el apoyo de su madre (únicamente). No obstante, también se identificaron otras estrategias que la literatura ha valorado como desadaptativas, en tanto sus resultados de aplicación son negativos. Es el caso del catastrofismo, en el que el niño está pensando situaciones desafortunadas (“matar mariposas”, “querer morirse para

siempre”, “golpear a otras personas”). Esta última es utilizada como estrategia para sentirse mejor y cómo situación que le genera alegría. Estos resultados corresponden con los planteamientos de Garnefski *et al.* (2001), quienes plantean que el catastrofismo es una estrategia desadaptativa, en tanto sus pensamientos están orientados a enfatizar en el terror de una experiencia, en este caso, “morirse para siempre”. Igualmente, Castañeda-López y Peñacoba-Puente (2017) encontraron que en los niños y niñas de 9 a 12 años, el catastrofismo y la rumiación median el proceso desadaptativo de salud. Según las autoras, estos hallazgos son relevantes por las posibilidades de intervención en el ámbito clínico o para prevenir riesgos futuros.

Un paso más allá: de regulación emocional a modulación de *feelings*

Desde su postulación hasta hoy, la regulación emocional ha sido uno de los constructos psicológicos con mayor número de investigaciones dado el interés que ha despertado. No obstante, y más allá de su atractivo, parece no haber alcanzado una madurez y claridad conceptual, en tanto que todavía se mantienen muchas incertidumbres sobre lo que se entiende (o debe entenderse) por regulación emocional (Gross, 2015). Ahora, desde luego, la anterior situación presenta claramente una oportunidad de mejoramiento, en tanto se está en camino de identificar y superar los vacíos e imprecisiones conceptuales que se siguen manteniendo en la literatura de regulación emocional, ayudando así a enriquecer las investigaciones que se producen en este campo (Eisenberg *et al.*, 2004).

Así, los hallazgos logrados en esta investigación permiten contrastar los planteamientos teóricos, a partir de los cuales se sugieren cinco características que se avalan en el campo de la gestión emocional en la infancia en el contexto colombiano (principalmente en la región del eje cafetero). Esta afirmación permite plantear algunos argumentos que consolidan la propuesta como un modelo prometedor, desde el que se pueden tener mayores ventajas teóricas al hablar de modulación de *feelings* en lugar de regulación emocional.

En primer lugar, el concepto *modulación* permite evitar la confusión entre regulación y control al brindar la posibilidad de reconocer que no solo se *controlan* las respuestas emocionales negativas que son producto de emociones que generan malestar, sino que busca dar fortaleza a las emociones que generen bienestar emocional, propiciando, evadiendo o manteniendo situaciones que impulsen emociones placenteras; y no únicamente en el manejo de emociones «negativas» (Gross, 1998a; Richards & Gross, 2000). Además al dar importancia a las estrategias que se puedan generar después de activarse la emoción, como momento de reflexión y toma de decisiones frente a lo que se desea o

no volver a sentir; como ocurre con las estrategias cognitivas que se llevan a cabo de manera deliberada y consciente (Garnefski *et al.*, 2001).

Por otra parte, con el término *feelings* se intenta reconocer que las emociones, al ser un componente inherente a la condición humana, no se pueden regular ni controlar (Damasio, 2003). Por el contrario, se pueden gestionar las respuestas emocionales y los *feelings* que surgen después de experimentar una emoción, hasta se pueden hacer modificaciones (o escogencias) en los eventos que ocasionan emociones. También se reconoce aquí que los *feelings* son procesos superiores que acompañan a las emociones y que permiten hacer representaciones cognitivas de cómo se perciben estas emociones en el cuerpo (Damasio, 1994; 2003). Lo cual es reconocido por los niños y niñas de esta investigación y expresado a través del lenguaje corporal y gestual.

Así mismo, la modulación de *feelings* permite ir más allá de la focalización en el individuo, comprendiendo que no siempre es la persona quien lleva a cabo sus esfuerzos de modulación, sino que puede intervenir otra persona en su ayuda; característica que, desde Niven *et al.* (2015), fortalece el vínculo con el otro, la confianza, la calidad de la amistad y mejora las relaciones interpersonales. Incluso, está demostrado que los niños y niñas de 5 y 6 años emplean estrategias para apoyar a otros en sus procesos de gestión emocional (López-Pérez, Gummerum *et al.*, 2016)

Otra ventaja teórica que presenta la modulación de *feelings* frente a la regulación emocional es su carácter adaptativo, puesto que se identifica que puede promover bienestar personal y social de los sujetos moduladores y de los compañeros que intervienen en este proceso (relaciones interpersonales). Esta afirmación podría estar relacionada con los resultados del estudio de del Valle *et al.* (2018), quienes encontraron que el empleo de estrategias adaptativas promueve menores niveles de ansiedad, ocurriendo lo contrario con las estrategias desadaptativas, las cuales incrementan los síntomas y desordenes de ansiedad. Se espera que este aspecto pueda contribuir en el fortalecimiento de la convivencia familiar y escolar. Esta característica (adaptativa/desadaptativa) es clara en algunos modelos, por ejemplo en Garnefski *et al.* (2001); por su parte en el modelo de Gross, no diferencia cuándo el proceso es adaptativo o disfuncional (Hervás-Torres & Moral, 2017),

El modelo de modulación de *feelings* aún está en una etapa exploratoria y es posible que todavía requiera de refinamientos conceptuales y empíricos, pero *emociona* presentarlo, recibir críticas constructivas de otros investigadores y científicos y, por supuesto, abrir nuevas posibilidades en el campo de la regulación emocional vinculado a la educación, para favorecer una educación emocional centrada en las individualidades de los niños y las niñas, aspecto necesario para el bienestar individual y social.

A continuación, se presentan algunas discusiones frente a la conciencia emocional, como elemento relacionado a la modulación de *feelings* que se identificaron en esta investigación.

Existencia de la habilidad de conciencia emocional infantil

Se considera la conciencia emocional como una habilidad individual para reconocer y describir las emociones propias y las de los demás (Lane & Schwartz, 1987; Bisquerra-Alzina & Pérez-Escoda, 2007). Esta involucra prestar atención a la experiencia de sentir una emoción, así como conocer sus antecedentes, la excitación física y la valoración de experiencias emocionales en uno mismo y los demás (Rieffe & de Rooij, 2012).

En lo que respecta a los objetivos específicos número uno y dos, el análisis de esta investigación permite manifestar que la aplicación de estrategias intrapersonales o interpersonales de modulación de *feelings* requiere de la habilidad de conciencia emocional como un primer paso necesario para lograrlo (Saarni, 1999). Esto significa que para poder iniciar el proceso de modulación se requiere discriminar adecuadamente las emociones, conocerlas, catalogarlas, ser consciente de las situaciones que generan emociones y de cómo se manifiestan en su cuerpo, lo cual le permitirá realizar un proceso más consciente de acuerdo con la meta emocional que desee cumplir. De hecho, se ha considerado que los niños y niñas que tienen una mejor conciencia emocional tienen mejores habilidades en modulación, al lograr cambiar de humor más fácil en situaciones emocionalmente excitantes (Qiu & Shum, 2022).

Se identificó que todos los participantes presentan esta habilidad, puesto que saben cómo nombrar las emociones (alegría, ira, miedo y tristeza) que experimentan, reconocen qué situaciones las generan y, por último, conocen las expresiones faciales, corporales y verbales a través de las cuales estas se manifiestan, tanto en ellos(as) mismos(as) como en los demás (objetivo específico número dos).

Aunque la conciencia emocional ha sido ampliamente investigada en adultos, existen pocos estudios en la población infantil (Eastabrook *et al.*, 2014; Lahaye *et al.*, 2013; Mancini *et al.*, 2013; Muñoz & Bisquerra, 2014; Ohl *et al.*, 2013; Rowsell *et al.*, 2014; Villanueva *et al.*, 2014). Estos hallazgos están en concordancia con investigaciones previas que refieren la existencia de conciencia emocional en los niños y niñas (Cepa-Serrano *et al.*, 2016; Denham, 2007); la cual se fortalece gracias a la adquisición de herramientas metacognitivas que se consolidan a medida que se avanza en edad, percibiendo y expresando las emociones con mayor exactitud (Agnoli *et al.*, 2019; Denham, 2007; Gottman *et al.*, 1997; Henao-López & García-Vesga, 2009; Navas *et al.*, 2011).

No obstante, otras investigaciones encontraron mayor conciencia emocional en niños más pequeños que en adolescentes. Esto podría deberse a factores de estrés, exigencias académicas o sociales difíciles de asumir en la adolescencia (Kranzler *et al.*, 2015) o posiblemente a una educación emocional más eficaz en los niños más pequeños, a través del acompañamiento familiar. Para el caso de esta investigación, no se encontraron diferencias entre las edades de cinco y seis años; esto podría ser porque las edades estudiadas hacen parte de la misma etapa de desarrollo (preoperacional, desde el modelo de desarrollo cognitivo de Piaget —2 a 7 años—). Además, hasta el momento, no se encuentran investigaciones que comparen estas edades en términos de conciencia emocional.

Así, se hace necesario desglosar las características de la conciencia emocional analizadas en los participantes y discutir las en detalle en los párrafos que siguen. De tal manera, los niños y niñas de este estudio: identificaron situaciones que les generan emociones y poseen conocimiento acerca de cómo catalogarlas (*atención emocional*), reconocen emociones en otras personas (*toma de perspectiva emocional*) y emplean lenguaje verbal y corporal para comunicar cómo expresan las emociones de alegría, ira, miedo y tristeza (*expresión emocional*).

Atención y toma de perspectiva emocional

Correspondiente al objetivo específico número uno, la interpretación realizada de los hallazgos confirma que los participantes diferencian y reconocen cuando están experimentando alegría, ira, miedo y tristeza, identifican qué situaciones las origina y saben ponerle nombres a aquello que sienten. Este resultado coincide con investigaciones anteriores, desde las cuales se ha argumentado que desde la edad de tres años los niños y niñas ya logran entender palabras que indican tristeza, enojo, alegría y miedo, así como también pueden establecer relaciones entre situaciones que evocan estas emociones e informan sobre sus experiencias emocionales (Harter, 1982; Kranzler *et al.*, 2015; Pons *et al.*, 2004). De acuerdo con Cepa-Serrano *et al.* (2016), los niños desde los cuatro años “son capaces de explicar las emociones propias y las de los demás en términos de deseo-resultados” (p. 77) y establecen relaciones entre emociones y eventos. Aunque a temprana edad la habilidad de reconocer emociones es un poco rudimentaria, puede mejorar con el tiempo (Lenti *et al.*, 1999; Palacios, 2001). Los resultados de otras investigaciones han demostrado que los niños y niñas de tres años pueden identificar qué situaciones evocadas son generadas por emociones (Gil *et al.*, 2014), y a los cinco años empiezan a comprender las causas de la emoción (Pons *et al.*, 2004).

Es de reconocer que los niños y niñas de esta investigación identifican las emociones de otras personas gracias a las inferencias que ellos(as) realizan de expresiones faciales y corporales (*v. g.*, puesto que comunicaron elementos como: “se le arrugó la cara” (TR07, observación de imágenes en tarea 2);

así como también: “Ya no tenía una carita feliz, sino una carita triste” (TR05, tarea 2); además, identifican situaciones por las cuales podrían estar experimentando emociones estudiadas. Estos hallazgos se relacionan con resultados de otra investigación llevada a cabo con niños de 8 a 13 años, desde la cual se propone que la capacidad cognitiva y el reconocimiento facial emocional predicen la conciencia de los estados emocionales propios y ajenos (Mancini *et al.*, 2013). Otros hallazgos afirman que los niños y niñas desde tempranas edades pueden explicar las razones por las cuales otros se enfadan o se ponen tristes (Boone & Cunningham, 1998; Fabes *et al.*, 1991).

Por otra parte, no se identifican diferencias de género en cuanto a reconocimiento de emociones en sí mismo y en otros, así como tampoco en la forma de catalogar las emociones. Estos resultados respaldan investigaciones anteriores en las que no se encontraron diferencias entre niños y niñas en los componentes de la conciencia emocional (Villanueva *et al.*, 2014; Rieffe *et al.*, 2010). No obstante, otros estudios contradicen lo aquí expuesto, en tanto demostraron que el género femenino (tanto niñas como mujeres adultas) tienen mayor conciencia de las emociones que el género masculino (Barret *et al.*, 2000; Bajgar *et al.*, 2005; Lawrence *et al.*, 2015; Mancini *et al.*, 2013). Es posible que estos contrastes estén relacionados con las diferentes culturas en las que se llevaron a cabo estas investigaciones.

Expresión emocional

Continuando con el objetivo específico número dos, se observó que los participantes utilizan el lenguaje verbal, corporal y facial para comunicar emociones y que este es reconocido por ellos(as); así mismo, realizan nexos entre aquellas manifestaciones y las emociones que ellos(as) u otras personas sienten y realizan interpretaciones de cómo experimentan las emociones en su cuerpo (conciencia corporal). Aunque, en la mayoría de las veces, les es más fácil comunicarlo a través de expresiones faciales que con palabras; por ejemplo, al mostrar con su rostro la emoción experimentada (TR07, tarea 1: “Cuando tenían los ojos y la sonrisa hasta acá de felicidad, se le bajan los ojitos acá y la boca hasta acá”).

Este hallazgo coincide con otras investigaciones que afirman que los niños y niñas, desde los tres años son capaces de distinguir entre diferentes expresiones faciales, pueden imitarlas y reconocer su significado (Fridlund *et al.*, 1984; Ekman & Oster, 1979; Kagan & Lewis, 1965; Meltzoff & Moore, 1983; Zebrowitz, 1997). Igualmente, presentan relación con los planteamientos de Veirman *et al.* (2011), quien afirma que la conciencia emocional de los niños(as) está más relacionada con habilidades no verbales. Esta forma de comunicación es válida si tenemos en cuenta que gracias a la cara se obtienen una serie de pistas no verbales que brindan información sobre las emociones que se

experimentan (Ekman, 1965; Ekman & Oster, 1979; Ekman *et al.*, 1987); además, el cuerpo de los niños y niñas es el principal instrumento de comunicación y, a través del tiempo, se va complementando con palabras (Ruiz *et al.*, 2005). Al igual que con la identificación de emociones, el reconocimiento de expresiones emocionales también mejora con la edad (Nguyen & Nelson, 2021). Este aspecto de reconocimiento facial está acompañado de interpretaciones corporales que los niños(as) realizan para explicar cómo creen que se pone su cuerpo y su rostro cuando sienten alegría, ira, miedo y tristeza (“Se me pone la piel de gallina y el pelo se me pone de punta”; PR09, tarea 2; “cuando me da rabia hago así como el sonido de una tetera quemándose, como si estuviera hirviendo”; TR04, tarea 1). Este es un resultado valioso para el campo de la expresión emocional puesto que se identifica que aún no existen investigaciones que indaguen por estas explicaciones que hacen los niños de su conciencia corporal cuando experimentan emociones de alegría, ira, miedo y tristeza, las cuales podrían ser importantes en la comprensión de la conciencia emocional en la infancia.

Así mismo, se evidencia que los niños y niñas participantes de esta investigación verbalizan con más facilidad la expresión de emociones agradables (alegría) que aquellas que no les gusta experimentar (ira o miedo), o las que, aunque no sea agradable de sentir, reciben más apoyo emocional (tristeza). Este hallazgo está relacionado con los planteamientos de Brun (2001), como es citado Grossard *et al.* (2018), quien demostró que la alegría es la emoción que los niños producen con más precisión y la que aprenden a dominar más rápidamente. Incluso, según Lawrence *et al.* (2015), las emociones no se identifican de igual manera; parece ser que la alegría es de las emociones más fáciles de reconocer por parte de los niños. Otra investigación realizada con mujeres adultas argumenta que las personas expresan más fácil emociones de felicidad cuando se relacionan con otros y tienden a ocultar emociones que son desagradables (Lee & Wagner, 2002). Estos planteamientos también se corroboran con las afirmaciones de Field y Walden (1982), quienes descubrieron que las emociones placenteras se pueden producir y expresar más fácilmente que las emociones que son desagradables de experimentar.

Ocultamiento emocional y normas de expresión cultural. Un aspecto importante a resaltar en este punto es el ocultamiento de emociones (*v. g.*, el miedo) y de reacciones fisiológicas (*v. g.*, el llanto) evidenciado en los participantes, así como de las diferencias de género que se identifican en dicha expresión. Se define el ocultamiento emocional como aquellas situaciones en las cuales los niños(as) intentan esconder las emociones que experimentan o las formas en cómo reaccionan ante dicha emoción (PR05, tarea 1: “No, yo ya estoy grande. Antes si lloraba cuando era pequeño”; TR02, tarea 2: “Mi mamá también dice que las únicas que lloran son las niñas”).

De acuerdo con la interpretación realizada, este ocultamiento podría ser parte de una serie de normas culturales que determinan qué emociones o reacciones pueden ser propicias o que deben limitarse en su manifestación, principalmente como forma de educar de acuerdo al género. Esto puede significar que en la cultura caldense²⁵ se permite con más facilidad que una mujer llore a que un hombre lo haga y, por esta razón, se enseña a los hombres desde pequeños a inhibir su expresión de llanto o a tratar de no sentir miedo. Estos hallazgos están en línea con estudios que afirman que la cultura propicia reglas para expresar las emociones, desde las cuales se proponen límites en cuanto a su intensidad, persistencia o inhibición (Henaio-López & García-Vesga, 2009; Navas *et al.*, 2011) y las cuales están basadas en reglas de visualización/codificación de las emociones en diferentes culturas (Hareli *et al.*, 2015). En este sentido, el género y el contexto cultural son predictores de las decisiones que toman los niños en relación a ocultar o mostrar sus emociones (Rao & Gibson, 2019). Es posible, entonces, que a las niñas de esta investigación se les permita más que a los niños expresarse emocionalmente y se podría afirmar, siguiendo a Brody y Hall (2000), que las mujeres se han considerado más expresivas que los hombres y, por ello, tienden a expresar más emociones placenteras. Esto también se soporta por teóricos que sostienen que los hombres y las mujeres están socializados para adoptar diferentes roles culturales de género para las emociones (Chaplin *et al.*, 2005).

Se infiere que esto podría ocurrir debido a que el contexto cultural caldense se ha caracterizado por educar hombres valientes, preparados para desempeñar trabajos fuertes. En relación con Hernández-Pulgarín (2012), los paisas²⁶ son reconocidos en el resto del país como «berracos»²⁷ y exitosos en las actividades que llevan a cabo. Las mujeres cabeza de hogar deben asumir un rol fuerte para que sus hijos(as) también lo sean y no las vean desistir; así, es frecuente escuchar frases de personas adultas (incluyendo a las madres) hacia los niños, como por ejemplo, “parece una nena llorando”, “tiene que aprender a ser un varón”, entre otras.

La investigación transcultural de Hofstede (1991) catalogó a Colombia como un país con altos puntajes de masculinidad. Una sociedad puede nombrarse como masculina “cuando los roles emocionales de género están claramente diferenciados: los hombres deben ser asertivos, duros y centrados en el éxito material, mientras que las mujeres deben ser más modestas, tiernas y preocupadas

²⁵ Aclarando que puede que no se de en todo el territorio colombiano, el cual se encuentra dividido en regiones naturales, permeadas por diferentes influencias culturales y, por ende, podría variar en la forma en que se educa emocionalmente a los niños y niñas.

²⁶ El término “paisa” hace referencia en Colombia a una denominación cultural, geográfica y antropológica que comprende los departamentos de Antioquia y los del *eje cafetero* (Caldas, Quindío y Risaralda). Así, paisa puede ser la región, las personas oriundas de la región o las costumbres de esta.

²⁷ En Colombia, una persona “berraca” es aquella que se destaca por su fuerza física o valentía.

por la calidad de vida” (Hofstede *et al.*, 2010, p. 140); al cual se asocia también una imagen de machismo, desde la cual el hombre es considerado como superior a la mujer, por ser fuerte y con la labor de proteger a su familia (Zubieta *et al.*, 1998). Estos argumentos y el análisis que hacemos de los informes de los niños y los adultos, nos llevan a afirmar que los niños de nuestra investigación son alentados a no expresar sus emociones y de esta manera continuar garantizando la transmisión cultural de una sociedad masculina.

Prácticas de crianza y su influencia en la modulación de *feelings*

Durante el proceso de recolección de la información se tomó la decisión de conocer la influencia de las familias en las estrategias de modulación que enuncian los niños y las niñas; por esta razón, se aprovechó la información brindada por los adultos, no solo para compararla con los datos de los niños(as), sino también para conocer las percepciones que tienen con respecto a la emocionalidad de sus hijos (principalmente de las estrategias de modulación) y sobre las prácticas de crianza asociadas a la modulación de *feelings* que se están llevando a cabo desde las casas. Esto es clave porque las revisiones de la literatura han confirmado la existencia de factores extrínsecos que intervienen en la emocionalidad de los niños y las niñas, y uno de ellos es la influencia de las familias (Brenner & Salovey, 1997; Fox & Calkins, 2003). Esto se debe a que, “la familia es crucial en el desarrollo y formación del niño desde el nacimiento hasta el ingreso a la escuela” (Retana-Franco & Sánchez-Aragón, 2010, p. 181), y hasta se podría afirmar que durante toda la vida. Es allí donde se construyen las bases de la socialización y de la cultura. Es por esta razón que la socialización emocional que se desarrolla desde las familias está mediada por creencias y prácticas culturales (Halberstadt & Lozada, 2011) y por los estilos de crianza que pueden repercutir en un afecto positivo (Bowie *et al.*, 2013).

A continuación, se discute sobre las percepciones que se identificaron en los adultos frente a la emocionalidad de sus niños(as) y, segundo, las prácticas de educación emocional que emplean para enseñar desde las casas.

Percepciones de los adultos con respecto a la emocionalidad de los niños

De acuerdo con lo dicho por los adultos de este estudio, se evidencia que las familias conocen las situaciones que generan emociones (alegría, ira, miedo y tristeza) en los niños(as) y la forma como expresan gestual, verbal y comportamentalmente dichas emociones. Sin embargo, en algunas ocasiones los adultos no tienen conocimiento de las estrategias que emplean los niños(as) para sentirse mejor; esto puede ocurrir porque hay circunstancias en las que se permite al niño(a) realizar su proceso de gestión por sí mismo (principalmente cuando experimenta ira) o porque no saben cómo apoyarlos.

Es posible que las estrategias más conocidas por los adultos son las que involucran la búsqueda de apoyo emocional por parte del niño o niña (cuando sienten tristeza, miedo o para potenciar la alegría), y que este reconocimiento de situaciones, emociones y expresiones por parte de los padres, madres o cuidadores pueda estar relacionado con su conciencia emocional (aun cuando no hayan sido instruidos en educación emocional) lo que les permite ayudar a los niños(as) a comprender sus emociones y cómo responden a ellas. Tal vez este aprendizaje adulto se haya logrado a partir de sus propias experiencias emocionales y en la interacción con otras personas, aunque no se podría evaluar en qué medida tienen o no conciencia emocional, puesto que no era objetivo de esta investigación. Estas afirmaciones se relacionan con los enunciados de Duncan *et al.* (2009), quienes sugieren que si los padres tienen la capacidad de identificar sus emociones propias y las de sus hijos(as), llevarán a cabo una crianza basada en la toma de decisiones frente a cómo responder a las situaciones que generan emociones y no reaccionarán de manera automática. Esta socialización emocional involucra la propia expresividad emocional de los padres o cuidadores, las respuestas emocionales de los hijos(as) y la utilización de estrategias para apoyar los procesos de modulación de los niños y las niñas (Mancini *et al.*, 2022).

Los padres, madres y abuelas manifiestan también desconocimiento sobre cómo apoyar a sus hijos cuando las emociones les son altamente impactantes y les generan malestar (por ejemplo, la ira), puesto que nunca han recibido formación en educación emocional. De hecho, algunos manifiestan su deseo de aprender primero sobre las emociones para poder enseñar a sus hijos(as) de una mejor manera (*v. g.*, “No sé cómo controlarme y enseñarle a ella. Sobre todo, cuando ella se pone de grosera conmigo”; AD05). Se infiere que la modulación de *feelings* esta influenciada por la socialización emocional que hacen los padres, madres y cuidadores y la forma como ellos llevan a cabo su proceso de modulación. En especial la ira se convierte en una emoción difícil de gestionar, tanto para los niños y niñas como para los adultos, razón por la cual las estrategias que emplean tienden a ser las más desadaptativas. Al respecto, Mancini *et al.* (2022) concuerda con estas inferencias al proponer que, a pesar del aumento reciente de los cuidadores en conciencia emocional, el conocimiento de estrategias para apoyar la modulación en los niños(as) es aún limitado. Estas afirmaciones también están en consonancia con Morris *et al.* (2007) y Morris *et al.* (2011). De acuerdo con los autores, la modulación de *feelings* (regulación emocional) de los niños y niñas está influenciada por la observación de los procesos de modulación de sus padres o cuidadores, las prácticas de crianza y el clima emocional de la familia. Así, los niños que observan en casa un clima hostil y en el que se limita la expresión de las emociones, es muy probable que aprendan a suprimir sus emociones. Estas afirmaciones se pueden

complementar con la investigación de Denham *et al.* (2000), quienes proponen que cuando los padres demuestran menos calidez y más ira con sus hijos, esto se relaciona con problemas de comportamiento de los niños. Por ejemplo, Qiu y Shum (2022), sugieren que, si la expresión de la ira es considerada por los padres/madres como una falta de autocontrol, pueden tratar de suprimir esta emoción y ser menos tolerantes cuando sus hijos(as) las expresan (*v. g.*, “La verdad, yo soy muy explosiva, pero no siempre exploto, porque yo casi siempre me guardo todo y lloro. Hay ocasiones en las que uno no se mide y le grito, porque ella es la que me saca de quicio. No te voy a negar, una que otra vez, tiro cosas, pero evito hacerlo”; AD07). Se infiere que la madre valora la ira como una emoción desagradable, “que requiere control” y posiblemente no le guste sentir. Al no saber cómo ayudarle o enseñarle a su hija, porque tampoco sabe cómo hacerlo consigo misma, permite que la niña se tranquilice sola y cuando es la adulta la que siente la emoción, trata de suprimir, pero efectivamente se vuelve menos tolerante. No obstante, manifiesta intención de querer aprender sobre sus emociones y las de su hija.

Así mismo, los resultados de una investigación en la que se estudian las estrategias que emplean las madres para ayudar a sus hijos(as) a hacer frente a las emociones de ira y tristeza, avalan la premisa que las prácticas de crianza influyen en la expresión emocional y modulación de *feelings* (regulación emocional) de los niños(as) en la primera y segunda infancia (Morris *et al.*, 2011). Aunque Thümmeler *et al.* (2022) sugieren que en las familias no se presta la suficiente atención hacia el fortalecimiento de las habilidades sociales y emocionales, principalmente la modulación de *feelings*, se puede evidenciar, según lo expresado por los adultos, que no es falta de prestar atención, sino que no existe un conocimiento sobre cómo educar emocionalmente a los niños y las niñas.

Un elemento importante que se identifica en la socialización emocional de los padres, madres y abuelas de esta investigación está de nuevo influido por la cultura. De acuerdo con los informes de las familias, se infiere que las costumbres y normas culturales de esta región han influido en la educación emocional que se orienta desde los hogares. Aunque este aspecto ya se discutió en el aparte de ocultamiento emocional, se hace necesario traerlo a colación en este apartado, porque es importante en la forma como los niños(as) construyen y aprenden sobre su emocionalidad. En este sentido, Gottman *et al.* (1997; 2013) plantean que los pensamientos y *feelings* de los padres forman la base para la expresión y modulación de sus hijos(as). Así, la familia es “un modelo cultural en pequeño pues cada familia elabora su propio modelo a través de mitos, tradiciones y valores de la sociedad donde se inserta” (Tezón, 2008, p. 402). Se considera que estos valores culturales, tradiciones y formas de expresar sus emociones tienen repercusiones en la educación emocional que los adultos brindan a sus hijos desde los hogares. Por ejemplo, Maliken *et al.* (2013) afirman que las prácticas de crianza están

basadas en estereotipos de género, principalmente en el desarrollo emocional de los niños y las niñas. Desde la presente investigación se está de acuerdo con estos planteamientos, puesto que los padres, madres y abuelas expresaron enseñar a sus hijos(as) según como ellos fueron educados y dependiendo de su género; por ejemplo, cuando orientan a los niños a no llorar como sinónimo de vulnerabilidad o debilidad. Así, los niños(as) van aprendiendo determinados valores, actitudes y formas de ser y hacer respecto a su rol de género. De acuerdo con Arias-Gallegos (2012), este aprendizaje se da a través de elogios, recompensas o castigos y a través de formas delicadas de enseñanza que reproducen la dinámica familiar y que tienden heredarse de generación en generación.

Prácticas de educación emocional parental

A partir de los informes de los adultos se identifican dos estrategias de educación emocional empleadas desde las familias como forma de apoyar a sus hijos(as): la primera está mediada por la vinculación emocional como estrategia de conexión con las emociones de los niños y las niñas; la segunda (observada en menor medida que la anterior), un poco más formativa, está orientada hacia la enseñanza de estrategias que los padres, madres o abuelas conocen y creen adecuadas en la gestión de sus estados emocionales. Este hallazgo se corresponde con los planteamientos de Zeidner *et al.* (2003), quienes agrupan las experiencias favorecedoras de emociones que puede brindar la familia en dos vías: de *acceso indirecto* —donde la transmisión es inconsciente— y que se relaciona con la vinculación emocional parental al brindar un apoyo basado en la afectividad, y de *acceso directo* (en la que se permite una enseñanza consciente de habilidades emocionales) que está en la línea de la enseñanza de estrategias de modulación, como es el caso de enseñar a respirar, espiritualidad o a solucionar problemas. Con respecto a la vía de acceso indirecto, Thümmeler *et al.* (2022) afirman que cuando los padres son sensibles y responden a las necesidades emocionales de sus hijos, ellos(as) aprenden a gestionar sus emociones más eficazmente.

Otros autores catalogan estas dos formas de prácticas de crianza como “con apoyo” o “sin apoyo”; la primera permite que los niños(as) aprendan a valorar y comprender su experiencia emocional, la segunda, por su parte, la crítica, minimiza o castiga (Morelen & Suveg, 2012). Aunque no se sabe aún, si el permitir que los niños y niñas se alejen, expresen y hagan uso de la estrategia que más requieran sea una práctica de crianza “sin apoyo”, o que los padres crean en la importancia de dejar que sus hijos aprendan a ser más independientes en su emocionalidad. Se infiere que los padres tienen poco conocimiento del desarrollo emocional de sus hijos e incluso de sí mismos; razón por la cual no saben cómo hacerlo y prefieren esperar “que ellos y ellas se tranquilicen solos”. Esto también lleva a reflexionar sobre la limitada cantidad de estrategias que mencionaron emplear los adultos para

enseñar a sus hijos sobre el proceso de modulación de *feelings* (solucionar, espiritualidad y respirar). Esto podría sumarse al argumento que se planteaba sobre el desconocimiento en educación emocional de los adultos. Resaltando, por supuesto, el valor que le han dado las familias participantes a la vinculación emocional parental como estrategia de apoyo emocional, sobre todo cuando los niños(as) experimentan miedo, tristeza y alegría (o se quiere ayudar a potenciar la alegría).

Es posible que, debido a las deficiencias formativas en educación emocional de los padres, madres y abuelas, se haya permitido el aislamiento social de los niños y niñas y de esta manera, ellos(as) hayan aprendido algunas estrategias por sí mismos, gracias a la ayuda de sus pares, a los medios de comunicación o a sus propios recursos cognitivos, logrando poco a poco mayor fortalecimiento de su autonomía emocional (aún en proceso de consolidación); que es considerada como una de las tareas evolutivas que los seres humanos deben lograr al llegar a la adolescencia (Oliva & Parra, 2001). Sin embargo, no se encontraron investigaciones que avalen estas inferencias.

6 |

CONCLUSIONES

A continuación, se presenta una síntesis de los elementos más relevantes que ayudan a precisar los aportes de esta investigación a la psicología y la educación, principalmente al ámbito de las relaciones interpersonales en la convivencia.

La presente investigación permitió darles la palabra a los niños y las niñas y reconocer desde sus voces que presentan elementos de conciencia emocional, al identificar situaciones que les desencadenan emociones de alegría, ira, miedo y tristeza, la forma cómo las experimentan en sus cuerpos (expresiones emocionales) y las estrategias que emplean en su proceso de modulación. Determinando de esta manera que están llevando a cabo procesos reflexivos a través de los cuales valoran cognitivamente cuál será la estrategia más pertinente de acuerdo con sus metas emocionales y a sus experiencias emocionales previas. Si bien se sugiere que la conciencia emocional presente a estas edades no se da de manera profunda, sí se convierte en la base para el fortalecimiento de sus procesos cognitivos y para una modulación de *feelings* posterior. Se hace hincapié en la importancia que tiene el fortalecimiento de esta habilidad durante la infancia y, sobre todo, la necesidad de transformar las prácticas de crianza y normas de expresión cultural que se desarrolla en regiones como la colombiana, que en ocasiones limita la libre expresión emocional de los niños y las niñas.

Igualmente, se pudo apreciar que, contrario a la sospecha previa, el problema no radica en que los niños carezcan de conocimiento o no apliquen estrategias de modulación. A decir verdad, el análisis realizado permitió identificar una gran riqueza de estrategias intrapersonales e interpersonales que están empleando los niños y niñas del contexto local (aunque el problema se originó en la escuela y este haya sufrido un giro inesperado que llevó a aplicar la estrategia metodológica fuera de dicho contexto, este se mantuvo). Se sugiere que el problema, que aún persiste, es que los maestros(as), los padres/madres de familia e investigadores no tienen conocimiento de estas las estrategias que emplean los niños.

En este sentido, las evidencias brindadas permiten afirmar la existencia y aplicación de diez grupos de estrategias de modulación de *feelings* intrapersonales (6 grupos) e interpersonales (4 grupos) por parte de los niños y niñas de cinco y seis años, orientadas hacia el fortalecimiento de su propio bienestar personal o el de los demás. Contrario a otras investigaciones anteriores que se han enfocado en validar modelos previos, estas surgen de las individualidades de los niños y las niñas. Es importante poner énfasis en este aspecto, puesto es que es indispensable que los adultos tengan este conocimiento para promover una educación —tanto en la familia como en la escuela— que parta de las individualidades de niños y niñas para luego permitir el fortalecimiento de habilidades de la educación emocional, como la modulación de *feelings*, la conciencia emocional y la autonomía emocional.

De hecho, se logró caracterizar estas estrategias en rangos que van desde lo conductual hasta lo cognitivo, desde lo automático hasta lo reflexivo y consciente, desde lo dependiente hasta lo autónomo; demostrando con ello, que los niños y niñas están fortaleciendo su proceso de toma de decisiones y su autonomía emocional; aunque las estrategias se encuentran permeadas por influencias sociales y culturales, responden a los gustos, necesidades y deseos de los propios menores. Además de ello, fue notorio identificar su toma de perspectiva empática y conductas prosociales, demostrando se esfuerzan por apoyar a otros en la gestión de sus estados emocionales; aspecto que es sumamente valioso en el mejoramiento de la convivencia y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales. En este orden de ideas, se confirman que los niños y niñas sí establecen vínculos entre sus propios estados emocionales y los de otras personas; así, para ayudar a otros, se basan en las mismas estrategias que han empleado previamente (para sí mismos) y pudieron ser efectivas. Este logro es relevante para el contexto colombiano, puesto que, hasta donde se conoce, no existen estudios previos que hayan mostrado tal repertorio de estrategias. Conocerlas puede ampliar el panorama investigativo sobre estrategias infantiles en Colombia, para así continuar en la comprensión de la emocionalidad en la infancia y en el mejoramiento de la educación emocional.

De la misma manera, se pudo establecer el papel que desempeñan las familias en la emocionalidad de los niños a través del vínculo parental. Se reconoce que su apoyo y educación emocional permite orientar a los niños(as), aunque de manera incipiente y a veces equivocada, pero se valora el esfuerzo que hacen en medio de este desconocimiento. Así, una de las conclusiones más importantes que deja esta investigación es la necesidad de continuar propiciando espacios para la formación emocional de las familias, de modo que puedan socializar a los niños y niñas sus emociones de una manera efectiva y orientada al bienestar. De acuerdo con Harden *et al.* (2016), cuando las familias expresan con más eficacia sus emociones, los niños y niñas pueden desarrollar estrategias más adaptativas, o también puede darse un aprendizaje a partir de la observación directa de patrones que empleen los adultos (aprendizaje por imitación).

A continuación, se presentan otros aspectos relevantes que se dieron dentro de este proceso investigativo: con respecto a la validez y fiabilidad, se emplearon algunas estrategias sugeridas por Creswell (2014), Gibbs (2007) y Miles *et al.* (2014) que permitieron triangular los datos y fortalecer el proceso de codificación y análisis. En primer lugar, existió una orientación a través de un protocolo de recolección de información que se diseñó previamente y que permitió documentar los procedimientos a emplear y, así, administrar la estrategia metodológica a los participantes de la misma manera, tratando de ser lo más rigurosos posible durante el transcurso de la investigación. Igualmente, se siguió la recomendación de iniciar el proceso de análisis desde el mismo momento de recolección de la información; por tanto, este se desarrolló de manera iterativa, a partir de la revisión continua de transcripciones, codificaciones, recodificaciones, visualizaciones e interpretaciones, procurando detectar posibles errores y corregirlos a tiempo. Así mismo, se llevaron a cabo técnicas de triangulación, como, por ejemplo, el diseño y aplicación de tareas en las que se incluyeron diferentes preguntas que indagaran por el mismo fenómeno y ayudaran a contrastar las verbalizaciones de los niños(as); además la realización de visualizaciones cualitativas y cuantitativas, intentando que fueran detalladas, comprensibles y que se pudieran complementar. También se procuró el empleo de varias fuentes (niños(as) y padres/madres), para confrontar verbalizaciones, lo que funcionó parcialmente (solo cuando los padres conocen las estrategias/situaciones/expresiones de sus hijos). Finalmente, aunque en este estudio participó una única investigadora, se contó con el apoyo de un tutor y del grupo de investigación, quienes cumplieron las funciones de pares y evaluadores con el fin de mejorar la precisión de todo lo aquí expuesto. No obstante, se reconoce la importancia de un segundo investigador de codifique, analice y ayude a eliminar el sesgo, producto de las subjetividades propias de un único investigador.

Por otro lado, la estrategia metodológica diseñada para este estudio fue pertinente para dar cumplimiento a los objetivos. Las preguntas semiestructuradas brindaron un hilo conductor que se iba tejiendo en cada una de las conversaciones con los niños y las niñas y que permitió hallar una riqueza de datos en sus voces. Por su parte, las entrevistas de *rappport* efectivamente permitieron romper el hielo con los niños y las niñas y, en consecuencia, las posteriores tareas fueron más fluidas, al darse en un ambiente de confianza.

Las tareas uno y dos se caracterizaron por la amplitud en sus verbalizaciones, mientras que la tarea tres, por la posibilidad de expresión emocional al activar emociones a través del juego y, por ende, la aplicación (o no) de una o varias estrategias. El momento de evocación fue el más relevante en toda la estrategia metodológica, porque aprobó el contraste de los informes de los niños(as), dándole mayor solidez a los datos. Así mismo, las entrevistas con los padres, madres y abuelas, ayudaron a corroborar algunas verbalizaciones y, además, brindaron elementos importantes en cuanto a la educación emocional parental, que aunque no hacía parte de los objetivos, llevó a identificar aspectos familiares que influyen en la modulación de *feelings*. Así, se reconoce la riqueza de datos que producen las entrevistas abiertas, las que se combinan con interpretaciones a lo largo del proceso investigativo (Kvale & Brinkmann, 2009). No obstante, el diseño semiestructurado de la estrategia llegó a convertirse en un proceso muy dispendioso en el momento de análisis de los datos: en total fueron 154 documentos transcritos (132 infantiles y 22 adultos), codificados y analizados por una única investigadora.

El proceso de muestreo por bola de nieve empleado presentó algunas ventajas relevantes para esta investigación: los padres y madres fueron quienes decidieron participar de este estudio; en este sentido, son familias quienes están presentando interés por aprender sobre la emocionalidad de sus hijos(as) y que podrían continuar fortaleciendo la educación emocional desde casa; la variedad de características contextuales de los participantes permitió analizar categorías que pudieran influir en la modulación de *feelings*; por último, facilitó la reducción de sesgos de la investigadora al no conocer previamente ninguno de los participantes, ni a sus familias; de tal forma, el proceso fue imparcial en todos los casos.

Implicaciones educativas para la modulación de *feelings*

Los hallazgos de la presente investigación generan un gran compromiso para la educación de los niños y las niñas, desde dos ámbitos: el familiar y el escolar, puesto que educar la modulación de

feelings y sus procesos relacionados (conciencia emocional, expresión emocional, autonomía emocional) puede contribuir a una formación integral, que permita complementar el proceso de enseñanza de las ciencias, que por muchos años ha sido predominante en la educación. No se pretende sugerir que se le debe otorgar más importancia a la educación de las emociones que a otras áreas, pero sí poder encontrar un punto de equilibrio entre lo que se siente (emoción) y lo que se enseña y aprende. En palabras de López-Cassà (2005), educar las emociones implica la posibilidad de crear un puente de proximidad entre lo que se quiere ser (ética) y lo que se es (biología).

En este sentido, importante continuar explorando la educación desde el paradigma de género para diseñar propuestas educativas que permitan fortalecer la equidad e igualdad desde la escuela, en la que se involucre a docentes, padres y madres como actores fundamentales en las prácticas educativas y que contribuya a disminuir las desigualdades sociales, que pueden ser producto de la reproducción de estándares culturales que aún hoy siguen predominando en el contexto local permeado por el patriarcado. De acuerdo con Araya-Umaña (2001), la cultura occidental “continúa privilegiando lo masculino sobre lo femenino” (p. 163). En este estudio se identificó a través de situaciones como: el lenguaje que se emplea para diferenciar, los colores que se promueven como característicos de ser niña o niño (rosado/azul), los juegos que se permiten y se fomentan de acuerdo al género, las normas de comportamiento social que deben continuar repitiendo los niños y las niñas. Así, urge la promoción de una educación basada en la equidad e igualdad de género, de manera que hombres y mujeres no solo reciban un trato ecuánime, sino también, se brinde desde la infancia la libertad de decidir sobre sus gustos, necesidades, deseos y preferencias.

Así mismo, queda la tarea de seguir indagando sobre las normas de expresión emocional que se están orientando desde las familias y desde las instituciones educativas de acuerdo con la cultura en la que se encuentran inmersos los niños y las niñas; además, crear proyectos de intervención educativa que investiguen si el expresar emociones genera bienestar personal y social, así como también de qué manera, y que se pueda evaluar el impacto que esta expresión podría tener en la convivencia escolar y familiar.

Se subraya además, la relevancia que presentan las estrategias de modulación de *feelings* que reportaron los participantes. Se sabe que no pueden ser generalizadas, pero abren la posibilidad de seguir explorando sobre las estrategias que emplean maestros, maestras, estudiantes y padres de familia en la gestión de sus emociones dentro de los ámbitos escolar y familiar. De tal manera, se sugiere que los niños y niñas de este estudio tienen una amplia riqueza de estrategias, algunas creadas por ellos(as) mismos(as), otras enseñadas u orientadas por los contextos en donde socializan. Conocerlas permite

continuar potenciándolas para el fortalecimiento de la toma de decisiones y para el logro de la autonomía emocional.

Por tanto, se requiere propiciar espacios de orientación educativa emocional con docentes y familias que permitan educar para la vida (Bisquerra-Alzina, 2005; 2011). Se propone la necesidad de formar inicialmente a los maestros y maestras en el reconocimiento de sus propias emociones, al igual que en la identificación de sus estrategias de modulación de *feelings* empleadas en la experimentación de emociones que surgen en el aula o con las que se llega de la casa. Derivado del anterior proceso se podrá formar a los niños y las niñas en estos procesos, que serán la base para aprender sobre sí mismos y, por supuesto, para fortalecer las relaciones interpersonales al interior de la escuela. Esto permitirá que los maestros y maestras transfieran sus conocimientos emocionales a los niños, niñas y familias. Esto se justifica en la posibilidad de mejorar el desarrollo profesional de los docentes y, a su vez, potenciar el desarrollo emocional de sus estudiantes (Bisquerra-Alzina, 2005; García-Retana, 2012). Además, porque al convivir en ambientes que permitan la expresión y conocimiento de emociones, modulación de *feelings* y comprensión de las emociones de los demás, se fortalecerán habilidades sociales como el respeto, la empatía, la asertividad, la escucha activa y las conductas prosociales; y, de esta manera, es más probable que exista motivación hacia el aprendizaje (García-Retana, 2012) y hacia el mejoramiento del rendimiento académico (Pulido & Herrera, 2017).

Se sugiere así, la necesidad de articular la educación de las emociones al currículo académico, no de manera aislada y sin sentido, sino transversal a todas áreas; donde docentes y directivos lleven a cabo un trabajo mancomunado, con el propósito de mejorar la convivencia escolar al interior de las instituciones educativas. En palabras de Pérez y Filella (2019): «Se precisa un trabajo intencional, sistemático y efectivo que requiere de un conjunto organizado, coherente e integrado de actividades articuladas entre sí con un propósito común» (p. 30). Aunque se sabe que esta propuesta requiere de una transformación en la política pública en Colombia, lo que demanda un gran esfuerzo colectivo en cabeza del Ministerio de Educación, se pone sobre la mesa la posibilidad de seguir indagando sobre la emocionalidad de los niños y niñas y proponer planes, programas y proyectos a favor de la educación emocional en Colombia, que poco a poco lleve a transformar la política pública educativa.

Así mismo, se considera que esta formación emocional también debe comprometer a las familias de los niños y las niñas, de modo que el trabajo que se lleve a cabo en la escuela trascienda a los diferentes escenarios de la vida. Según Henao-López y García-Vesga (2009), las prácticas educativas de los padres y las madres tienen impacto en el desarrollo de sus hijos e hijas, al permitir el logro de estilos de socialización, el fortalecimiento de habilidades emocionales y desarrollo de un

comportamiento prosocial. Entonces, se hace relevante que los programas de educación emocional sugeridos también involucren a los padres, madres y cuidadores, quienes podrán complementar la formación brindada desde la escuela. Para lograr padres, madres y cuidadores educados emocionalmente es necesario que se brinden espacios formativos para ellos y ellas, desde las instituciones educativas y desde diferentes estamentos del Ministerio de Educación Nacional, donde se provoque desde la reflexión y orientación para la transformación de prácticas parentales.

Limitaciones

Se reconoce que, si bien se llevó a cabo un proceso riguroso y exhaustivo, se contó con algunas dificultades durante el proceso investigativo que no se pudieron sortear, aunque se procuró no alterar el horizonte de la investigación.

Para el proceso de recolección de datos, tal vez una de las principales dificultades encontradas fue la pandemia por Covid-19. Aunque en su momento generó un poco de incertidumbre a la hora de iniciar el pilotaje con los niños y niñas y no se sabía qué hacer para el momento de recolección de los datos. Afortunadamente, se pudo aprovechar las tecnologías de la información y la comunicación como una oportunidad, no solo para aprender, sino también para la comunicación y el establecimiento de redes en la distancia. A la fecha, se podría decir que esa limitante inicial fue a su vez ventaja en cuanto a: primero, la organización de las agendas de encuentro sincrónico entre la investigadora y las familias, (incluyendo horarios nocturnos, debido a al trabajo de algunas familias); segundo, la posibilidad de llegar a familias que se encontraban lejos de la zona urbana y en situación de difícil acceso, con quienes se tuvo un solo encuentro de manera presencial (tarea 3); tercero, el poder grabar sin que los niños se sintieran intimidados por la presencia de una cámara de video.

Pese al beneficio que estaba representando la virtualidad, también existieron otras limitantes en cuestión de conectividad. Infortunadamente, Colombia no estaba del todo preparada para afrontar la virtualidad en cuestiones tecnológicas; esto se evidenció en que muchas familias colombianas no contaban con acceso a internet o con los dispositivos necesarios para tal fin. Esta dificultad repercutió en esta investigación porque algunas de las familias no tenían una conexión estable para cargar un *software* de comunicación. Razón por la cual fue necesario comprar planes de internet para que algunas familias pudieran reunirse con la investigadora virtualmente. Teniendo en cuenta que la conexión a internet no era de alta velocidad, con frecuencia se pausaban o se cortaban las videollamadas; esto ocasionó que las reuniones se demoraran más de lo que se tenía estipulado. Sin embargo, se logró

llevar a cabo, hasta iniciar el período de vacunación, que permitió realizar algunas actividades de manera presencial.

Una segunda limitante, que también podría estar influenciada por la pandemia, se dio durante la etapa de recolección de los datos, en tanto que los niños y niñas de cinco y seis años no conocían el entorno físico de la escuela, debido a que esta estaba funcionando a través de la virtualidad. Por lo tanto, habían perdido contacto con sus compañeros de la escuela y las tareas que ellos debían resolver en esta investigación, solo reportaban datos de su entorno familiar. Recuérdese que la idea de investigación se originó de las observaciones de convivencia escolar al interior de las instituciones educativas y que, inicialmente, se quería indagar en las relaciones interpersonales al interior de dichos espacios. No obstante, se consideró oportuno explorar las estrategias que emplean en sus casas y, así, surgió la idea de también pensar en cómo es el apoyo emocional de las familias hacia los niños(as). Aunque el rumbo de la investigación sí cambió un poco, no se afectó drásticamente, porque estas edades son una etapa de transición de la socialización primaria (familia) a la secundaria (escuela) y la evaluación de estos procesos en la familia también podrían contribuir a la educación emocional de los niños y las niñas.

Por otro lado, otra limitante tiene que ver con la efectividad de las estrategias de modulación de *feelings* (no fue posible conocer hasta qué punto estas cumplen el efecto esperado), dado que la mayoría de las tareas estaban orientadas hacia la verbalización y pocas hacia la observación. Por tal motivo, los resultados que se presentan en esta investigación están basados en la credibilidad y confianza que como investigadores se le da a sus voces. No obstante, el proceso de triangulación permitió contrastar los datos que los niños(as) daban en diferentes tareas y en la evocación; además, se compararon con las expresiones verbales que brindaban los adultos de sus familias.

Otro inconveniente en este estudio residió en que, la recolección de los datos, su transcripción, codificación y análisis fue desarrollado por una única investigadora, aun cuando se haya contado con la participación de un tutor que revisó, comparó, evaluó y ayudó a contrastar la presente investigación; se reconoce, de acuerdo con Miles *et al.* (2014), la importancia de contar con varios investigadores que detecten errores, establezcan alternativas y verifiquen la idoneidad de los procedimientos.

Otro aspecto que limitó la presente investigación tuvo que ver con la saturación en la codificación, sobre todo en las categorías de expresión emocional y para la emoción de la tristeza. Es posible que el tamaño de la muestra fuera insuficiente para alcanzar saturación en estos códigos (debido a la edad de los participantes), necesitando más personas para lograr saturarlas. Aunque se

recuerda también que el principal código tenido en cuenta para esta saturación fueron las estrategias de modulación de *feelings*.

Así mismo, es importante reconocer que solamente se tuvo en cuenta el análisis de las estrategias interpersonales desde el punto de vista del sujeto modulador (persona que ayuda a otro) y no desde el sujeto modulado (persona que recibió la ayuda). Esto podría ser importante porque permitiría conocer los alcances y beneficios de estas estrategias desde otra perspectiva y así ampliar las características y valoración en función de las relaciones interpersonales y la convivencia.

Otra limitante podría ser que en este estudio no se realizó una discriminación de las estrategias empleadas por emoción. Si bien, se mencionan las emociones que los niños(as) modulan en cada grupo de estrategias, pudo haber sido interesante haber realizado una clasificación que permitirá organizarlas por emoción.

Finalmente, aunque hubiera sido interesante generalizar los resultados, la muestra empleada fue relativamente pequeña. Dada la dinámica de la estrategia metodológica, en la que se privilegió las voces de los niños, niñas y cuidadores, y donde se dio la posibilidad de emplear preguntas abiertas que permitieran escuchar todo lo que los participantes tenían para decir, hubiera sido muy dispendioso el proceso de recolección, codificación y análisis para una sola investigadora. Razón por la cual, la cantidad de participantes fue suficiente para lograr los objetivos de esta investigación aunque no se puedan generalizar. Tal vez una prueba estandarizada hubiera permitido lograr lo anterior, pero no hubiera permitido indagar por las estrategias que emplean los niños y niñas de manera espontánea, que es uno de los hallazgos más importantes que nos deja este estudio.

Orientaciones futuras

Se admite que, durante esta investigación se iban encontrando muchas aristas que brindaban nuevas oportunidades de investigación, pero que no se podían resolver con este estudio. Así, se reconocen ahora como oportunidades para futuras investigaciones en el campo de la educación y la psicología.

En primera instancia, el modelo de modulación de *feelings* apenas se encuentra en un momento exploratorio y sería interesante que otros investigadores(as) puedan ampliarlo empírica y teóricamente, indagando en otras maneras de investigación con el fin de refinar cada una de las características presentadas con mayor detalle y poder consolidar o criticar lo aquí presentado.

Teniendo en cuenta que el presente estudio permitió reconocer las estrategias intrapersonales e interpersonales que verbalizan los niños y niñas de cinco y seis años del contexto local, sería interesante que otros(as) investigadores en Colombia puedan continuar este estudio, empleando otras variables como: edad (ampliar el rango de las edades estudiadas aquí), género y otras características contextuales para poder establecer (si existen) diferencias en la frecuencia de uso y eficacia de estrategias.

Dado que la estrategia metodológica se convierte en un proceso muy dispendioso para la recolección, codificación y análisis, sería importante que otras investigaciones pudieran crear un cuestionario sobre modulación de *feelings* en la infancia, que tenga como punto de partida las estrategias verbalizadas y categorizadas en esta investigación, de modo que se puedan generalizar nuevos resultados. Igualmente, un cuestionario para padres, madres o cuidadores que pueda contrastar la información de los niños con la de los adultos y conocer sobre la educación emocional que llevan a cabo las familias colombianas.

Para próximas investigaciones es importante contar con el apoyo de otros investigadores (por lo menos uno adicional) que ayude en la codificación y análisis, contribuyendo a eliminar posibles sesgos y subjetividades (que un único investigador puede ignorar al estar cerca al fenómeno de estudio), aportando de esta manera, mayor confiabilidad a la investigación.

Como Colombia es un país rico en diversidad cultural, podría ser interesante comparar la frecuencia de uso y eficacia de estrategias que emplean los niños y niñas en diferentes contextos del territorio nacional, agregando nuevas variables de estudio. E, igualmente, la posibilidad de comparar estas categorías (frecuencia de uso y eficacia) con niños(as) de otros países y de diferentes edades.

También podría ser importante realizar este estudio en el contexto escolar (como se tenía previsto en su inicio), en el que no se incluya a los padres sino a los maestros y poder contrastar resultados; ello para determinar, por ejemplo, si las estrategias que emplean los niños(as) en la casa son las mismas que emplean en la escuela y poder establecer límites y diferencias. Además, para identificar cómo son las estrategias que emplean los docentes en nuestro contexto para orientar el desarrollo emocional en la infancia.

Aunque surgieron otros elementos no explorados, puesto que no hicieron parte de los objetivos, pero que sí se consideran próximos a las discusiones y reflexiones. Este es el caso de la autonomía emocional; si bien ha sido poco estudiada en la infancia, sería interesante indagar un poco más sobre su desarrollo en niños y niñas. Tal vez un estudio longitudinal permita identificar el tránsito, adquisición, aprendizaje y cambio de estrategias durante varios periodos de la niñez y poder confirmar

Estrategias de modulación de feelings - Conclusiones

si los niños y niñas pueden ser autónomos emocionalmente y desde qué edades. Además, si el empleo de estrategias de modulación de *feelings* contribuye con esta autonomía emocional y de qué manera.

Igualmente sería relevante continuar investigando sobre los roles de género y aspectos culturales en Colombia asociados a la expresión emocional y cómo influye la educación que se orienta desde las familias y las instituciones educativas y, por tanto, en las estrategias de modulación de *feelings* que emplean los niños y niñas en su gestión emocional.

Finalmente, esta investigación podría utilizarse para la creación de modelos de intervención educativa y programas de educación emocional, que partan de las estrategias de modulación de *feelings* que emplean los niños del contexto local y desde los cuales se promuevan ambientes emocionales de aprendizaje; es decir, espacios para el reconocimiento de emociones propias y de los demás (conciencia emocional), uso de estrategias intrapersonales e interpersonales de modulación de *feelings* y fortalecimiento de la autonomía emocional, como habilidades primordiales para el mejoramiento de las relaciones interpersonales.

REFERENCIAS

- Abramovay, M. (2005). Violencia en las escuelas: un gran desafío. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 53-66. <https://doi.org/10.35362/rie380830>
- Acosta, D., & Vasco, C. (2013). *Habilidades, competencias y experticias: más allá del saber qué y el saber cómo*. Corporación Universitaria Unitec.
- Agnoli, S., Mancini, G., Andrei, F., & Trombini, E. (2019). The relationship between trait emotional intelligence, cognition, and emotional awareness: An interpretative model. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01711>
- Aguaded, M. C., & Valencia, J. (2017). Estrategias para potenciar la inteligencia emocional en educación infantil: aplicación del modelo de Mayer y Salovey. *Tendencias pedagógicas*, (30), 175-190. <https://doi.org/10.15366/tp2017.30.010>
- Ahmetoglu, E., Ilhan Ildiz, G., Acar, I. H., & Encinger, A. (2018). Children's emotion regulation and attachment to parents: Parental emotion socialization as a moderator. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 46(6), 969-984. <https://doi.org/10.2224/sbp.6795>
- Aksoy, P., & Baran, G. (2017). A study on relationship between mothers' characteristics regarding gender roles and their children's toy preferences and play types. *Journal of Qualitative Research in Education*, 5(1), 102-136. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.5c1s5m>
- Aldao, A., Sheppes, G., & Gross, J. J. (2015). Emotion regulation flexibility. *Cognitive Therapy Research* 39, 263-278 (2015). <https://doi.org/10.1007/s10608-014-9662-4>

- Alvarado, K., (2012). Empatía y clima familiar en niños y niñas costarricenses de edad escolar. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 12(3), 1-27.
- Andrés, M. L. (2014). *Efecto mediador de las estrategias cognitivas de regulación emocional en la relación entre los rasgos de personalidad y la ansiedad, depresión y felicidad en niños de 9 a 12 años de edad* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Mar del Plata]. <http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/538>
- Andrés, M. L., Canet-Juric, L., Castañeiras, C. E., & Richaud, M. C. (2016). Relaciones de la regulación emocional y la personalidad con la ansiedad y depresión en niños. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(1), 99-115. <http://dx.doi.org/10.12804/apl34.1.2016.07>
- Andrés, M. L., Castañeiras, C. E., & Richaud, M. C. (2014a). Relaciones entre la personalidad y el bienestar emocional en niños: el rol de la regulación emocional. *Cuadernos de neuropsicología*, 8(2), 217-241
- Andrés, M. L., Castañeiras, C. E., & Richaud, M. C. (2014b). Contribución de las estrategias cognitivas de regulación emocional en ansiedad, depresión y bienestar en niños de 10 años: resultados preliminares. *Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 6(2), 81-89. <http://doi.org/10.5872/psiencia.v6i2.130>
- Andrés, M. L., Castañeiras, C. E., Stelzer, F., Canet-Juric, L., & Introzzi, I. (2016). Funciones ejecutivas y regulación de la emoción: evidencia de su relación en niños. *Psicología desde el Caribe*, 2(33), 169-189. <http://dx.doi.org/10.14482/psdc.33.2.7278>
- Andrés, M. L., Richaud, M. C., Castañeiras, C., Canet-Juric, L., & Rodríguez-Carvajal, R. (2016). Neuroticism and depression in children: The role of cognitive emotion regulation strategies. *The Journal of Genetic Psychology*, 177(2), 55-71. <https://doi.org/10.1080/00221325.2016.1148659>
- Andrés, M. L., Rodríguez-Espínola, S., & Rodríguez-Cáceres, M. F. (2017). Estrategias cognitivas de regulación emocional y síntomas de depresión en estudiantes universitarios. diferencias por género y tipo de carrera. Resultados preliminares. *Revista Akademeia*, 16(1), 113-130.
- Andrés, M. L., Stelzer, F., Vernucci, S., Canet-Juric, L., Galli, I., & Navarro, J. I. (2017). Regulación emocional y habilidades académicas: relación en niños de 9 a 11 años de edad. *Suma Psicológica*, 24, 79-86. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sumpsi.2017.07.001>
- Aragón, R. S., & Díaz-Loving, R. (2009). Identificación de las estrategias de regulación emocional para la frustración y el enojo, mediante una medida psicométrica. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 1(1), 54-69.

- Araya-Umaña, S. A. (2001). La equidad de género en la educación. *Revista de estudios de género: La ventana*, 2(13), 159-187.
- Arias-Gallegos, W. L. (2012). Algunas consideraciones sobre la familia y la crianza desde un enfoque sistémico. *Revista Psicol. Arequipa*, 2(1), 32-46.
- Ato-Lozano, E. A., Carranza-Carnicero, J. A. C., González-Salinas, C. G., Ato-García, M. A., & Galián, M. D. (2005). Reacción de malestar y autorregulación emocional en la infancia. *Psicothema*, 17(3), 375-381.
- Ato-Lozano, E. A., González-Salinas, C. G., & Carranza-Carnicero, J. A. C. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de Psicología*, 20(1), 69-80.
- Ayala-Carrillo, M. D. R. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Ra Ximhai*, 11(4), 493-510. <https://doi.org/10.35197/rx.11.01.e2.2015.36.ma>
- Baird, J. A., & Moses, L. J. (2001). Do preschoolers appreciate that identical actions may be motivated by different intentions? *Journal of Cognition and Development*, 2(4), 413-448. https://doi.org/10.1207/s15327647jcd0204_4
- Bajgar, J., Ciarrochi, J., Lane, R., & Deane, F. P. (2005). Development of the levels of emotional awareness scale for children (LEAS-C). *British Journal of Developmental Psychology*, 23(4), 569-586. <https://doi.org/10.1348/026151005x35417>
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-36.
- Barraza, A. M. (2019). Estrategias del afrontamiento religioso, estrés y sexo, en docentes de educación primaria: análisis de su relación. *Alternativas en psicología*, 40.
- Barrett, L. F., Lane, R. D., Sechrest, L., & Schwartz, G. E. (2000). Sex differences in emotional awareness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(9), 1027-1035. <https://doi.org/10.1177/01461672002611001>
- Baumgartner, E., & Strayer, F. F. (2008). Beyond flight or fight: Developmental changes in young children's coping with peer conflict. *Acta Ethologica*, 11(1), 16-25. <https://doi.org/10.1007/s10211-007-0037-7>
- Bisquerra-Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra-Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114
- Bisquerra-Alzina, R. (2011). Educación emocional. *Padres y Maestros*, (337), 5-8.

- Bisquerra-Alzina, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82
<https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Blair, B. L., Perry, N. B., O'Brien, M., Calkins, S. D., Keane, S. P., & Shanahan, L. (2015). Identifying developmental cascades among differentiated dimensions of social competence and emotion regulation. *Developmental Psychology*, 51(8), 1062-1073. <http://dx.doi.org/10.1037/a0039472>
- Bolaños, D., & Stuart-Rivero, A. J. (2019). La familia y su influencia en la convivencia escolar. *Revista Universidad y Sociedad*, 11(5), 140-146.
- Bonanno, G. A., & Burton, C. L. (2013). Regulatory flexibility: An individual differences perspective on coping and emotion regulation. *Perspectives on Psychological Science*, 8(6), 591-612.
<https://doi.org/10.1177/1745691613504116>
- Boone, R. T., & Cunningham, J. G. (1998). Children's decoding of emotion in expressive body movement: The development of cue attunement. *Developmental psychology*, 34(5), 1007.
- Bowie, B. H., Carrère, S., Cooke, C., Valdivia, G., McAllister, B. & Doohan, E. A. (2011). The role of culture in parents' socialization of children's emotional development. *Western Journal of Nursing Research*, 35(4), 514-533. <https://doi.org/10.1177/0193945911411494>
- Braunstein, L. M., Gross, J. J., & Ochsner, K. N. (2017). Explicit and implicit emotion regulation: A multi-level framework. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 12(10), 1545-1557. <https://doi.org/10.1093/scan/nsx096>
- Brenner, E. M., & Salovey, P. (1997). Emotion regulation during childhood: Developmental, interpersonal, and individual considerations. En P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 168-195). Basic Books.
- Briñol, P., Gandarillas, B., Horcajo, J., & Becerra, A. (2010). Emoción y meta-cognición: implicaciones para el cambio de actitud. *Revista de Psicología Social*, 25(2), 157-183.
<https://doi.org/10.1174/021347410791063787>
- Brody, L. R. & Hall, J. A. (2000). Gender, emotion, and expression. En M. Lewis, & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2ª ed.). Guilford Press.
- Buendía, N. I., Castaño, J. J., Cañón, S. C., Giraldo, J. A., Marín, L., Sánchez, S. & Suarez, F. A. (2014). *Frecuencia y factores asociados al acoso escolar en colegios de Chinchiná (Colombia)*. Centro de investigaciones, Universidad de Manizales.
- Burleson, B. R. (1982). The development of comforting communication skills in childhood and adolescence. *Child Development*, 53(6), 1578-1588. <https://doi.org/10.2307/1130086>

- Butler, E. A., Lee, T. L., & Gross, J. J. (2007). Emotion regulation and culture: Are the social consequences of emotion suppression culture-specific? *Emotion*, 7(1), 30-48. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.1.30>
- Callear, A. (2014). *Children's emotion regulation inventory (CERI). Measure development, item domains and summary profiles* [Tesis doctoral]. Universidad de Massey.
- Callear, A., Harvey, S. T., & Bimler, D. (2016). Understanding the structure of children's emotion-regulation strategies. *International Journal of Behavioral Development*, 41(3), 456-462. <https://doi.org/10.1177/0165025416647525>
- Carrasco, F. (2021). EmocioNatura: Estrategias ecopedagógicas para conocer, sentir y amar la Naturaleza. *Biocenosis*, 32(2). <https://doi.org/10.22458/rb.v32i2.3903>
- Carthy, T., Horesh, N., Apter, A., Edge, M. D., & Gross, J. J. (2010). Emotional reactivity and cognitive regulation in anxious children. *Behavior Research and Therapy*, 48(5), 384-393. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2009.12.013>
- Casari, L. M., Anglada, J., & Daher, C. (2014). Estrategias de afrontamiento y ansiedad ante exámenes en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 32(2), 243-269. <https://doi.org/10.18800/psico.201402.003>
- Castañeda-López, E., & Peñacoba-Puente, C. (2017). Regulación emocional en la infancia: relación con la personalidad, la calidad de vida y la regulación emocional paterna. *Cuadernos de neuropsicología*, 11(5), 113-134. <https://doi.org/10.7714/CNPS/11.3.207>
- Castro, J.M. (2018). *La configuración de subjetividades de estudiantes y su relación con la violencia escolar*. [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. Ridum, repositorio Universidad de Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/3832>
- Cepa-Serrano, A., Heras-Sevilla, D. & Lara- Ortega, F. (2016). Desarrollo emocional: evaluación de las competencias emocionales en la infancia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 1(1), 75. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.212>
- Cepeda-Hernández, S. L. (2015). El *mindfulness* disposicional y su relación con el bienestar, la salud emocional y la regulación emocional. *Revista Internacional de Psicología*, 14(02), 1-31. <https://doi.org/10.33670/18181023.v14i02.135>
- Chaplin, T. M., Cole, P. M., & Zahn-Waxler, C. (2005). Parental socialization of emotion expression: gender differences and relations to child adjustment. *Emotion*, 5(1), 80-88. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.5.1.80>

- Chirico, A., Shiota, M. N., & Gaggioli, A. (2021). Positive emotion dispositions and emotion regulation in the Italian population. *PLOS ONE*, *16*(3), e0245545. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0245545>
- Clemente, R., & Adrián, J. (2004). Evolución de la regulación emocional y competencia social. *Revista electrónica de motivación y emoción*, *7*(17-18).
- Cole, P. M., Dennis, T. A., Smith-Simon, K. E., & Cohen, L. H. (2009). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social Development*, *18*(2), 324-352. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00503.x>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2017, marzo). *Las violencias en el espacio escolar*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/41068-violencias-espacio-escolar>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach* (4^a ed.). Sage.
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4^a ed.). Sage.
- Cuervo-Martínez, N. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas*, *6*(1), 111. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2010.0001.08>
- Damasio, A. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. Penguin.
- Damasio, A. (1999). *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. Harcourt Brace.
- Damasio, A. (2003). *Looking for Spinoza: Joy, sorrow, and the feeling brain*. Harcourt Brace.
- Damasio, A. R. (2005). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain* (Reprint ed.). Penguin Books.
- Darlington, Y. & Scott, D. (2002). *Qualitative research in practice: Stories from the field*. Allen & Unwin.
- Davidson, C. (2009). Transcription: Imperatives for qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, *8*(2), 35-52. <https://doi.org/10.1177/160940690900800206>
- Davis, E. L. (2016). An age-related mechanism of emotion regulation: Regulating sadness promotes children's learning by broadening information processing. *Child Development*, *87*(5), 1617-1626. <https://doi.org/10.1111/cdev.12552>
- Davis, E. L., Levine, L. J., Lench, H. C., & Quas, J. A. (2010). Metacognitive emotion regulation: Children's awareness that changing thoughts and goals can alleviate negative emotions. *Emotion*, *10*(4), 498-510. <https://doi.org/10.1037/a0018428>

- del Rey R., & Ortega, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela abierta*, (10) 77-89.
- del Valle, M., Betegón, E. & Irurtia, M. J. (2018). Efecto del uso de estrategias cognitivas de regulación emocional sobre la ansiedad en adolescentes españoles. *Suma Psicológica*, 25(2). <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2018.v25.n2.7>
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 11, 1-48.
- Denham, S. A., Workman, E., Cole, P. M., Weissbrod, C., Kendziora, K. T., & Zahn-Waxler, C. (2000). Prediction of externalizing behavior problems from early to middle childhood: The role of parental socialization and emotion expression. *Development and Psychopathology*, 12(1), 23-45. <https://doi.org/10.1017/s0954579400001024>
- Dennis, T. A., & Kelemen, D. A. (2009). Preschool children's views on emotion regulation: Functional associations and implications for social-emotional adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 33(3), 243-252. <https://doi.org/10.1177/0165025408098024>
- Dereli-İman, E., Danişman, Ş., Akin-Demircan, Z., & Yaya, D. (2019). The effect of the Montessori education method on pre-school children's social competence-behaviour and emotion regulation skills. *Early Child Development and Care*, 189(9), 1494-1508. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1392943>
- Di Maggio, R., Zappulla, C., & Pace, U. (2016). The relationship between emotion knowledge, emotion regulation and adjustment in preschoolers: A mediation model. *Journal of Child and Family Studies*, 25(8), 2626-2635. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0409-6>
- Dias, P. C., Bastos, A. S., Marzo, J. C., & García, J. A. (2016). Bienestar, calidad de vida y regulación afectiva en adolescentes portugueses. *Atención Primaria*, 48(7), 432-439. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2015.09.005>
- Díaz-Aguado, M. (2007). Pautas para la prevención de los conflictos. En M. De Esteban (Coord.). *Nuevos retos para convivir en las aulas: construyendo la escuela cívica*. (pp. 71-131). Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Domínguez-Martínez, S. (2010). La educación, cosa de dos: la escuela y la familia. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, (8), 1-15.
- Dowling, J. S. (2002). Humor: A coping strategy for pediatric patients. *Pediatric Nursing*, 28, 123-131.

- Duarte-Rico, L., García-Ramírez, N., Rodríguez-Cruz, E. & Bermúdez-Jaimes, M. (2016). Las prácticas de crianza y su relación con el vínculo afectivo. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 9 (2), 113-124.
- Duncan, L. G., Coatsworth, J. D., & Greenberg, M. T. (2009). A model of mindful parenting: implications for parent-child relationships and prevention research. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 12(3), 255-270. <https://doi.org/10.1007/s10567-009-0046-3>
- Eastabrook, J., Flynn, J. & Hollenstein, T. (2014). Internalizing symptoms in female adolescents: associations with emotional awareness and emotion regulation. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 487-496. <http://dx.doi.org/10.1007/s10826-012-9705-y>
- Echavarría, C. V. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 15-43.
- Eisenberg, N. (2003). Prosocial behavior, empathy, and sympathy. En M. H. Bornstein, L. Davidson, C. L. M. Keyes, & K. A. Moore (Eds), *Crosscurrents in contemporary psychology. Well-being: Positive development across the life course* (p. 253-265). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Eisenberg, N., Champion, C., & Ma, Y. (2004). Emotion-related regulation: An emerging construct. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(3), 236-259. <https://doi.org/10.1353/mpq.2004.0016>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Karbon, M., Murphy, B. C., Carlo, G., & Wosinski, M. (1996). *Relations of school children's comforting behavior to empathy-related reactions and shyness. Social Development*, 5(3), 330-351. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1996.tb00089.x>
- Ekman, P. (1965). Differential communication of affect by head and body cues. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2(5), 726-735. <https://doi.org/10.1037/h0022736>
- Ekman, P., & Oster, H. (1979). Facial expressions of emotion. *Annual review of psychology*, 30(1), 527-554.
- Ekman, P., Friesen, W. V., O'Sullivan, M., Chan, A., Diacoyanni-Tarlatzis, I., Heider, K., Krause, R., LeCompte, W. A., Pitcairn, T., Ricci-Bitti, P. E., Scherer, K., Tomita, M., & Tzavaras, A. (1987). Universals and cultural differences in the judgments of facial expressions of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(4), 712-717. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.4.712>
- Erickson, S. J., & Feldstein, S. W. (2007). Adolescent humor and its relationship to coping, defense strategies, psychological distress and well-being. *Child Psychiatry and Human Development*, 37, 255-271.

- Espada, M. & Grau, C. (2012). Estrategias de afrontamiento en padres de niños con cáncer. *Psicooncología*, 9(1). https://doi.org/10.5209/rev_psic.2012.v9.n1.39136
- Etkin, A., Büchel, C., & Gross, J. J. (2015). The neural bases of emotion regulation. *Nature Reviews Neuroscience*, 16, 693-700. <https://doi.org/10.1038/nrn4044>
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Nyman, M., & Michealieu, Q. (1991). Young children's appraisals of others' spontaneous emotional reactions. *Developmental Psychology*, 27(5), 858-866. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.5.858>
- Fernández-Poncela, A. M. (2016). Educación y emoción: algunas propuestas teórico prácticas. *Educación y Desarrollo*, (39), 109-120.
- Field, T. M., & Walden, T. A. (1982). Production and discrimination of facial expressions by preschool children. *Child Development*, 53(5), 1299-1311. <https://doi.org/10.2307/1129020>
- Fields, L., & Prinz, R. J. (1997). Coping and adjustment during childhood and adolescence. *Clinical Psychology Review*, 17(8), 937-976. [https://doi.org/10.1016/s0272-7358\(97\)00033-0](https://doi.org/10.1016/s0272-7358(97)00033-0)
- Flórez, L., López J., & Vílchez, R. A. (2020). Niveles de resiliencia y estrategias de afrontamiento: reto de las instituciones de educación superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 35-47. <https://doi.org/10.6018/reifop.438531>
- Fondo de las naciones unidas para la infancia. (2007). *Informe mundial sobre la violencia contra niños y niñas*. <http://www.unicef.org/violencestudy/spanish/reports/Chapitre%2001%20%20intro.pdf>
- Fox, N. & Calkins, S. (2003). The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and Emotion*, 27, 7-26. <https://doi.org/10.1023/A:1023622324898>
- Fridlund, A.J., Ekman, P. & Oster, H. (1984). Facial expressions of emotion. En A. W. Siegman & S. Feldstein (Eds.), *Nonverbal behavior and communication* (143-223). Erlbaum.
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge University Press; Maison des Sciences de l'Homme.
- Galet-Macedo, C. (2014). El juego como aprendizaje social de género en la infancia. *TEXTURA-Revista de Educação e Letras*, 16(32).
- Gantiva, C., Luna, A., Dávila, A., & Salgado, M. (2010). Estrategias de afrontamiento en personas con ansiedad. *Psychologia*, 4(1), 63-70. <https://doi.org/10.21500/19002386.1159>
- García-Retana, J. N. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 97-109. <https://doi.org/10.15517/revedu.v36i1.455>
- García, E. (2014). *La regulación emocional infantil y su relación con el funcionamiento social y con la función ejecutiva. Un estudio con niños con diferentes características en su desarrollo* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Biblos-e Archivo. <http://hdl.handle.net/10486/664037>

- García, R., Ortega, N. A., & Rivera, A. N. (2013). El papel de la familia en el aprendizaje compartido de la regulación emocional como bienestar subjetivo. *European Scientific Journal*, 9(32), 153-161.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and individual differences*, (30), 1311-1327. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00113-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00113-6)
- Garrido-Rojas, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional: implicaciones para la salud. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 493-507
- Gibbs, G. R. (2007). Analyzing qualitative data. En U. Flick (Ed.), *The Sage qualitative research kit*. Sage.
- Gil, S., Aguert, M., Bigot, L. L., Lacroix, A., & Laval, V. (2014). Children's understanding of others' emotional states. *International Journal of Behavioral Development*, 38(6), 539-549. <https://doi.org/10.1177/0165025414535123>
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M. & Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31(1). 27-38.
- Gosso, Y., Bichara, I. D., & Carvalho, A. M. (2014). Brazilian children at play: reviewing relationships between play and culture. *International perspectives on children's play*, 23-35.
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1997). *Meta-emotion: How families communicate emotionally*. Erlbaum.
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (2013). *Meta-emotion*. Taylor & Francis.
- Granado, X. O., Andreu, M. G., & Guiu, G. F. (2014). Regulación emocional de los resultados adversos en competición. Estrategias funcionales en deportes colectivos. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(1), 63-72.
- Green, M. J., & Malhi, G. S. (2006). Neural mechanisms of the cognitive control of emotion. *Acta Neuropsychiatrica*, 18(3-4), 144-153. <https://doi.org/10.1111/j.1601-5215.2006.00149.x>
- Grolnick, W. S., McMenamy, J. M., & Kurowski, C. O. (2006). Emotional self-regulation in infancy and toddlerhood. En L. Balter & C. S. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (2ª ed., pp. 3-25). Psychology Press.
- Gross, J. J. (1998a). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J. (1998b). Sharpening the Focus: Emotion regulation, arousal, and social competence. *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 9(4), 287-290. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_8

- Gross, J. J. (2001). Emotion regulation. En M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. Feldman (Eds.), *Handbook of emotions* (3^a ed.). Guilford Press.
- Gross, J. J. (2013). Emotion regulation: Taking stock and moving forward. *Emotion*, 13(3), 359-365. <https://doi.org/10.1037/a0032135>
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: conceptual and empirical foundations. En J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2^a ed.) (pp 3-15). Guilford Press. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1523>
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). Guilford Press.
- Grossard, C., Chaby, L., Hun, S., Pellerin, H., Bourgeois, J., Dapogny, A., Ding, H., Serret, S., Foulon, P., Chetouani, M., Chen, L., Bailly, K., Grynszpan, O., & Cohen, D. (2018). Children facial expression production: influence of age, gender, emotion subtype, elicitation condition and culture. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00446>
- Gülay-Ogelman, H., & Önder, A. (2019). Emotional regulation strategies of 5-6-year-old children and their levels of resiliency. *Early Child Development and Care*, 191(2), 221-229. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1613650>
- Guzmán-González, M., Carrasco, N., Figueroa, P., Trabucco, C., & Vilca, D. (2016). Estilos de apego y dificultades de regulación emocional en estudiantes universitarios. *Psyke (Santiago)*, 25(1), 1-13.
- Halberstadt, A. G., & Lozada, F. T. (2011). Emotion development in infancy through the lens of culture. *Emotion Review*, 3(2), 158-168.
- Harden, B. J., Panlilio, C., Morrison, C., Duncan, A. D., Duchene, M., & Clyman, R. B. (2016). Emotion regulation of preschool children in foster care: the influence of maternal depression and parenting. *Journal of Child and Family Studies*, 26(4), 1124-1134. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0636-x>
- Hareli, S., Kafetsios, K., & Hess, U. (2015). A cross-cultural study on emotion expression and the learning of social norms. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01501>

- Harter, S. (1982). Children's understanding of multiple emotions: A cognitive-developmental approach. En W. Overton (Ed.), *The relationship between cognitive and social development* (pp. 147-194). Erlbaum.
- Henaio-López, G. C., & García-Vesga, M. C. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 7(2), 785-802.
- Heras, D., Cepa, A., & Lara, F. (2016). Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 67-74. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.217>
- Hernández Pulgarín, G. (2012). Cuatro aportes desde la antropología para comprender la emigración. *Universitas humanística*, (74), 35-56.
- Hervás-Torres, G., & Moral, G. (2017). Regulación emocional aplicada al campo clínico. *Focad, Formación Continuada a Distancia*. 3-40.
- Hewitt-Ramírez, N., Rueda, C. M., Vega, N. M., Alarcón, M. A., Velandia, S. P. & Villamil, R. D. P. (2022). Regulación emocional y habilidades de afrontamiento en profesores colombianos de educación básica primaria. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(1). <https://doi.org/10.21500/22563202.5681>
- Hochschild, A. R. (1979). Emotion work, feeling, rules, and social structure. *American Journal of Sociology*, 85(3), 551-575. <https://doi.org/10.1086/227049>
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations*. McGraw-Hill.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind* (3^a ed.). McGraw-Hill.
- Iglesias, G. (2021). Beneficios de la terapia de bosque: sanar en la naturaleza. *Cuadernos Médico Sociales*, 61(2), 105-108.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3-10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228x.2007.00004.x>
- Jefferson, Gail (1984). On the organization of laughter in talk about troubles. En J. Maxwell Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis* (pp. 346-369). Cambridge University Press.
- Kagan, J. & Lewis, M. (1965). Studies of attention in the human infant. *Merrill Palmer Quarterly*, 11, 95-127.

- Kesek, A. C. (2010). *Direct and indirect approaches to emotion regulation in children* [Tesis doctoral]. University of Minnesota.
- Kinkead-Boutin, A. P., Garrido-Rojas, L., & Uribe-Ortiz, N. (2011). Modalidades evaluativas en la regulación emocional: aproximaciones actuales. *Revista argentina de clínica psicológica*, 1(20), 29-39.
- Klimenko, O. (2009). La enseñanza de las estrategias cognitivas y metacognitivas como una vía de apoyo para el aprendizaje autónomo en los niños con déficit de atención sostenida. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (27).
- Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology*, 25(3), 343-354. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.3.343>
- Kranzler, A., Young, J. F., Hankin, B. L., Abela, J.R., Elias, M. J., & Selby, E. A. (2015). Emotional awareness: A transdiagnostic predictor of depression and anxiety for children and adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 45(3), 1-8. <https://doi.org/10.1080/15374416.2014.987379>
- Kromm, H., Färber, M., & Holodynski, M. (2015). Felt or false smiles?: Volitional regulation of emotional expression in 4-, 6-, and 8-year-old children. *Child Development*, 86(2), 579-597. <https://doi.org/10.1111/cdev.12315>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2ª ed.). Sage.
- Kwon, K., & López-Pérez, B. (2021). Cheering my friends up: The unique role of interpersonal emotion regulation strategies in social competence. *Journal of Social and Personal Relationships*, 39(4), 1154-1174. <https://doi.org/10.1177/02654075211054202>
- Lahaye, M., van Broeck, N., Bodart, E. & Luminet, O. (2013). Predicting quality of life in pediatric asthma: the role of emotional competence and personality. *Quality of Life Research*, 22, 907-916. <http://dx.doi.org/10.1007/s11136-012-0194-7>
- Lane, R. D., & Schwartz, G. E. (1987). Levels of emotional awareness: A cognitive developmental theory and its application to psychopathology. *The American Journal of Psychiatry*, 144(2), 133-143.
- Larsen, R.J., y Prizmic, Z. (2004), Affect regulation. En R. Baumeister y K. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation research* (pp. 40-60). Guilford.

- Lawrence, K., Campbell, R., and Skuse, D. (2015). Age, gender, and puberty influence the development of facial emotion recognition. *Frontiers in Psychology, 6*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00761>
- Lee, V., & Wagner, H. (2002). The effect of social presence on the facial and verbal expression of emotion and the interrelationships among emotion components. *Journal of Nonverbal Behavior, 26*, 3-25. <https://doi.org/10.1023/A:1014479919684>
- Lenti, C., Lenti-Boero, D., & Giacobbe, A. (1999). Decoding of emotional expressions in children and adolescents. *Perceptual and Motor Skills, 89*(3), 808-814. <https://doi.org/10.2466/pms.1999.89.3.808>
- Levitt, H. M. (2020). *Reporting qualitative research in psychology: How to meet APA style journal article reporting standards* (Revised ed.). American Psychological Association.
- Li, D., Li, D., Wu, N., & Wang, Z. (2019). Intergenerational transmission of emotion regulation through parents' reactions to children's negative emotions: Tests of unique, actor, partner, and mediating effects. *Children and Youth Services Review, 101*, 113-122. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.03.038>
- Lincoln, C. R., Russell, B. S., Donohue, E. B., & Racine, L. E. (2017). Mother-child interactions and preschoolers' emotion regulation outcomes: Nurturing autonomous emotion regulation. *Journal of Child and Family Studies, 26*(2), 559-573. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0561-z>
- López-Cassà, È. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19*(3), 153-167.
- López-Pérez, B., Gummerum, M., Wilson, E., & Dellaria, G. (2016). Studying children's intrapersonal emotion regulation strategies from the process model of emotion regulation. *The Journal of Genetic Psychology, 178*(2), 73-88. <https://doi.org/10.1080/00221325.2016.1230085>
- López-Pérez, B., Wilson, E. L., Dellaria, G., & Gummerum, M. (2016). Developmental differences in children's interpersonal emotion regulation. *Motivation and Emotion, 40*(5), 767-780. <https://doi.org/10.1007/s11031-016-9569-3>
- Luna, F. G., Marino, J., García, R., Jaldo, R., Leaniz, A. F., Torres, G. F., & Mesas, A. A. (2016). Conectividad cerebral en la regulación emocional: la solución de problemas emocionales. *Psicológica, 37*(1), 35-59.

- Maliken AC, Fainsilber Katz L. (2013). Fathers' emotional awareness and children's empathy and externalizing problems: the role of intimate partner violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 28(4), 718-734. <https://doi.org/10.1177/0886260512455866>
- Mancini, G., Agnoli, S., Trombini, E., Baldaro, B., & Surcinelli, P. (2013). Predictors of emotional awareness during childhood. *Health*, 05(03), 375-380. <https://doi.org/10.4236/health.2013.53050>
- Mancini, V. O., Heritage, B. J., Preece, D., Cohodes, E. M., Gross, J. J., Gee, D. G., & Finlay-Jones, A. (2022). How caregivers support children's emotion regulation: construct validation of the parental assistance with child emotion regulation (PACER) questionnaire. *Assessment*, [Online first], 1-12. <https://doi.org/10.1177/10731911221082708>
- Martínez-Selva, J. M., Sánchez-Navarro, J. P., Bechara, A., & Román-Lapuente, F. (2006). Mecanismos cerebrales de la toma de decisiones. *Revista de Neurología*, 42(07), 411. <https://doi.org/10.33588/rn.4207.2006161>
- Martínez, C. (2018). El lugar de las emociones en la socialización familiar mediada por las TIC: una experiencia que transita entre la culpa, el miedo y la angustia en los padres y madres. *Revista Eleuthera*, 18, 133-149. <https://doi.org/10.17151/eleu.2018.18.8>
- Martínez, I. M. (2021). *Estrategias de regulación emocional de los niños con TDAH ante las dificultades en la comprensión lectora*. [Tesis doctoral, Universidad de Manizales-Cinde]. Ridum, repositorio Universidad de Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle220.500.12746/5887>
- Matsumoto, D., Yoo, S. H., Nakagawa, S., & Multinational Study of Cultural Display Rules. (2008). Culture, emotion regulation, and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(6), 925-937. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.94.6.925>
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). Seven principles of emotional intelligence: the ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8, 290-300.
- Mayordomo, T., Sales, A., Satorres, E., & Blasco, C. (2015). Estrategias de afrontamiento en adultos mayores en función de variables sociodemográficas. *Escritos de Psicología / Psychological Writings*, 8(3), 26-32. <https://doi.org/10.5231/psy.writ.2015.2904>
- McCoy, C. L., & Masters, J. C. (1985). The development of children's strategies for the social control of emotion. *Child Development*, 56(5), 1214. <https://doi.org/10.2307/1130236>
- Mejía-Navarrete, J. (2014). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones Sociales*, 4(5), 165-180. <https://doi.org/10.15381/is.v4i5.6851>

- Meltzoff, A.N. & Moore, M.K. (1983). Newborn infants imitate adult facial gestures. *Child Development*, 54, 702-709.
- Mestre, M., Samper, P., Tur, A. & Díez, I. (2001). Estilos de crianza y desarrollo prosocial de los hijos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(4), pp. 691-703.
- Mestre, M., Tur, A., Samper, P., Nácher, M. & Cortés, M. (2007). estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 211-225. <https://doi.org/10.14349/rfp.v39i2.43>.
- Mikulic, I. M., & Crespi, M. C. (2008). Adaptación y validación del Inventario de Respuestas de Afrontamiento de Moos (CRI-A) para adultos. *Anuario de investigaciones*, 15.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3ª ed). Sage.
- Molina, N. & Pérez, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula: un caso de estudio. *Paradigma*, 27(2), 193-219.
- Monclús, A. (2005). La violencia escolar: perspectivas desde Naciones Unidas. *Revista iberoamericana de educación*, 38, 13-32. <https://doi.org/10.35362/rie380815>
- Morales, F. M., & Trianes, M. V. (2010). Estrategias de afrontamiento e inadaptación en niños y adolescentes. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 275-286. <https://doi.org/10.30552/ejep.v3i2.42>
- Moratto, N. S., Cárdenas, N., & Berbesí, D. Y. (2017). Clima escolar y funcionalidad familiar como factores asociados a la intimidación escolar en Antioquia, Colombia. *Pensamiento Psicológico*, 15(1), 63-72.
- Morelen, D., & Suveg, C. (2012). A real-time analysis of parent-child emotion discussions: The interaction is reciprocal. *Journal of Family Psychology*, 26(6), 998-1003. <https://doi.org/10.1037/a0030148>
- Morelen, D., Shaffer, A., & Suveg, C. (2014). Maternal emotion regulation: Links to emotion parenting and child emotion regulation. *Journal of Family Issues*, 37(13), 1891-1916. <https://doi.org/10.1177/0192513X14546720>
- Morris, A. S., Silk, J. S., Morris, M. D. S., Steinberg, L., Aucoin, K. J., & Keyes, A. W. (2011). The influence of mother-child emotion regulation strategies on children's expression of anger and sadness. *Developmental Psychology*, 47(1), 213-225. <https://doi.org/10.1037/a0021021>

- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of children's emotion regulation. *Social Development, 16*(2), 361-388. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x>.
- Mortensen, J. A., & Barnett, M. A. (2019). Intrusive parenting, teacher sensitivity, and negative emotionality on the development of emotion regulation in early head start toddlers. *Infant Behavior and Development, 55*, 10-21. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2019.01.004>
- Muñoz, M. & Bisquerra-Alzina, R. (2014). Design, implementation and evaluation of an emotional education plan in Guipúzcoa: Quantitative analysis. *EduPsycbé, 12*(1), 3-21.
- Navarro, J., Vara, M. D., Cebolla, A., & Baños, R. M. (2018). Validación psicométrica del cuestionario de regulación emocional (ERQ-CA) en población adolescente española. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes, 5*(1), 9-15. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2018.05.1.1>
- Navas, J. M. M., Bozal, R. G., Rodríguez, F. M. C., Escandón, C. L., & de la Torre Benítez, G. G. (2011). Validación de una prueba para evaluar la capacidad de percibir, expresar y valorar emociones en niños de la etapa infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14*(3), 37-54
- Nguyen, T. T., & Nelson, N. L. (2021). Winners and losers: Recognition of spontaneous emotional expressions increases across childhood. *Journal of Experimental Child Psychology, 209*, 105184. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105184>
- Niven, K. (2015). Why do people engage in interpersonal emotion regulation at work? *Organizational Psychology Review, 6*(4), 305-323. <https://doi.org/10.1177/2041386615612544>
- Niven, K. (2017). The four key characteristics of interpersonal emotion regulation. *Current Opinion in Psychology, 17*, 89-93. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.06.015>
- Niven, K., Totterdell, P., & Holman, D. (2009). A conceptual classification of controlled interpersonal affect regulation strategies. *Emotion, 9*(4), 498-509. <https://doi.org/10.1037/a0015962>
- Niven, K., Totterdell, P., Holman, D., & Headley, T. (2012). Does regulating others' feelings influence people's own affective well-being? *The Journal of Social Psychology, 152*(2), 246-260. <https://doi.org/10.1080/00224545.2011.599823>
- Niven, K., Totterdell, P., Stride, C., & Holman, D. (2011). Emotion regulation of others and self (EROS): The development and validation of a new individual difference measure. *Current Psychology, 30*, 53-73. <https://doi.org/10.1007/s12144-011-9099-9>

- Niven, K., Troth, A. C., & Holman, D. (2019). Do the effects of interpersonal emotion regulation depend on people's underlying motives? *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. <https://doi.org/10.1111/joop.12257>
- Noy, C. (2008). Sampling knowledge: The hermeneutics of snowball sampling in qualitative research. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(4), 327-344. <https://doi.org/10.1080/13645570701401305>
- Ohl, M., Fox, P. & Mitchell, K. (2013). Strengthening socio-emotional competencies in a school setting: data from the *Pyramid project*. *British Journal of Educational Psychology*, 83(3), 42-466. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02074>.
- Oliva, A., & Parra, G. (2001). Autonomía emocional durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, 24(2), 181-196. <https://doi.org/10.1174/021037001316920726>
- Orellana-López, D. M., & Sánchez-Gómez, M. (2006). Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 205-222.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, & Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186769>
- Oros, L. B., Manucci, V., & Richaud-de Minzi, M. C. (2011). Development of positive emotions in children: Guidelines for school intervention. *Educación y Educadores*, 14(3), 493-509. <https://doi.org/10.5294/edu.2011.14.3.3>
- Osorio, L.A. (2011). Ambientes híbridos de aprendizaje. *Actualidades Pedagógicas*, (58), 29-44.
- Pacheco-Salazar, B. (2018). Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 112-121. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1523>
- Páez, D., Martínez-Sánchez, F., Sevillano-Triguero, V., Mendiburo-Seguel, A., & Campos, M. (2012). Medida de estilos de regulación afectiva (MARS) ampliada en ira y tristeza. *Psicothema*, 24(2), 249-254.
- Palacios, J. (2001). Psicología evolutiva: concepto, enfoques, controversias y métodos. En J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol I: Psicología evolutiva* (pp. 23-102). Alianza.

- Pallini, S., Vecchio, G.M., Baiocco, R. Schneider, B. H., & Laghi, F. (2018). Student–teacher relationships and attention problems in school-aged children: The mediating role of emotion regulation. *School Mental Health, 11*, 309-320. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-9286-z>
- Parsafar, P., Fontanilla, F. L., & Davis, E. L. (2019). Emotion regulation strategy flexibility in childhood: When do children switch between different strategies? *Journal of Experimental Child Psychology, 183*, 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.01.004>
- Pascual-Jimeno, A, & Conejero-López, S. (2019). Regulación emocional y afrontamiento: aproximación conceptual y estrategias. *Revista Mexicana de Psicología, 36*(1), 74-83.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Grazyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: a framework for promoting mental health and reducing risk behaviours in children and youth. *Journal of School Health, 70*, 179-185. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2000.tb06468.x>
- Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2009). Goals, emotions, and emotion regulation: Perspectives of the control-value theory. *Human Development, 52*(6), 357-365. <https://doi.org/10.1159/000242349>
- Penela, E. C., Walker, O. L., Degnan, K. A., Fox, N. A., & Henderson, H. A. (2015). Early behavioral inhibition and emotion regulation: Pathways toward social competence in middle childhood. *Child Development, 86*(4), 1227-1240. <https://doi.org/10.1111/cdev.12384>
- Pérez-Díaz, Y., & Guerra-Morales, V. (2014). La regulación emocional y su implicación en la salud del adolescente. *Revista Cubana de Pediatría, 86*(3), 368-375.
- Pérez, N., & Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber, 10*(24), 23-44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Persson, G. E. B. (2005). Young children's prosocial and aggressive behaviors and their experiences of being targeted for similar behaviors by peers. *Social Development, 14*, 206-228. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2005.00299.x>
- Pons, F., Harris, P. L., and de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology, 1*(2), 127-152. <https://doi.org/10.1080/17405620344000022>
- Pulido, F. & Herrera, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. *Ciencias Psicológicas, 11*(1), 29-39. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1344>
- Qiu, C., & Shum, K. K. M. (2022). Relations between caregivers' emotion regulation strategies, parenting styles, and preschoolers' emotional competence in Chinese parenting and

- grandparenting. *Early Childhood Research Quarterly*, 59, 121-133.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.11.012>
- Quetsch, L. B., Wallace, N. M., McNeil, C. B., & Gentzler, A. L. (2018). Emotion regulation in families of children with behavior problems and nonclinical comparisons. *Journal of Child and Family Studies*, 27(8), 2467-2480. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1081-9>
- Quiñones-Camacho, L. E., & Davis, E. L. (2018). Discrete emotion regulation strategy repertoires and parasympathetic. *Developmental Psychology*, 54(4), 718-730.
<https://doi.org/10.1037/dev0000464>
- Quiñones-Camacho, L. E., & Davis, E. L. (2019). Emotion regulation strategy knowledge moderates the link between cumulative stress and anxiety symptoms in childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 43(4), 369-374. <https://doi.org/10.1177/0165025419833821>
- Ramírez, C. T. G., Ayaso, M., & Ramírez, M. G. (2008). El patio de recreo en el preescolar: un espacio de socialización diferencial de niñas y niños. *Revista venezolana de estudios de la mujer*, 13(31), 169-192.
- Rao, Z., & Gibson, J. (2019). Motivations for emotional expression and emotion regulation strategies in Chinese school-aged children. *Motivation and Emotion*, 43(3), 371-386.
<https://doi.org/10.1007/s11031-018-9740-0>
- Rauch, S., & Foa, E. (2006). Emotional Processing Theory (EPT) and Exposure Therapy for PTSD. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 36(2), 61-65. <https://doi.org/10.1007/s10879-006-9008-y>
- Rebel, G. (2002). *El lenguaje corporal: lo que expresan las actitudes, las posturas, los gestos y su interpretación*. Edaf.
- Reich, S. M., Black, R. W., & Foliaki, T. (2017). Constructing difference: Lego® set narratives promote stereotypic gender roles and play. *Sex Roles*, 79(5-6), 285-298.
<https://doi.org/10.1007/s11199-017-0868-2>
- Reilly, S. E., & Downer, J. T. (2019). Roles of executive functioning and language in developing low-income preschoolers' behavior and emotion regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 49, 229-240. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.07.006>
- Retana-Franco, B. E., & Sánchez-Aragón, R. (2010). Rastreando en el pasado... formas de regular la felicidad, la tristeza, el amor, el enojo y el miedo. *Universitas Psychologica*, 9(1), 179-197.
<https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy9-1.rpfr>

- Richards, J. M., & Gross, J. J. (2000). Emotion regulation and memory: The cognitive costs of keeping one's cool. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(3), 410-424. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.3.410>
- Richaud, M. C. & Mesurado, B. (2016). Las emociones positivas y la empatía como promotores de las conductas prosociales e inhibidores de las conductas agresivas. *Acción Psicológica*, 13(2), 31-42. <https://doi.org/10.5944/ap.13.2.17808>
- Rieffe, C., & de Rooij, M. (2012). The longitudinal relationship between emotion awareness and internalizing symptoms during late childhood. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 21(6), 349-356
- Rieffe, C., Oosterveld, P., Meerum Terwogt, M., Novin, S., Nasiri, H., & Latifian, M. (2010). Relationship between alexithymia, mood and internalizing symptoms in children and young adolescents: evidence from an Iranian sample. *Personality and Individual Differences*, 48(4), 425-430. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.11.010>
- Ribero-Marulanda, S. & Vargas, R. (2013). Análisis bibliométrico sobre el concepto de regulación emocional desde la aproximación cognitivo-conductual: una mirada desde las fuentes y los autores más representativos. *Psicología desde el Caribe*. 30(3), 495-525.
- Rodríguez, Z., & Rodríguez, T. (2015). Los jóvenes, la comunicación afectiva y las tecnologías: entre la ritualización de la expresión y la regulación emocional. *Intersticios Sociales*, 11, 1-34. <https://doi.org/10.55555/is.11.93>
- Rodríguez-Marín, J., Ángeles-Pastor, M., & López-Roig, S. (1993). Afrontamiento, apoyo social, calidad de vida y enfermedad. *Psicothema*, 5(1), 349-372.
- Rodríguez-Sabiote, C., Herrera Torres, L., & Lorenzo Quiles, O. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 15(2), 133-154
- Rose, A. & Asher, S. (2004). Children's strategies and goals in response to help-giving and help-seeking tasks within a friendship. *Child Development*, 75(3), 749-763.
- Rowell, H. C., Ciarrochi, J., Heaven, P. & Deane, F. (2014). The role of emotion identification skill in the formation of male and female friendships: A longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 37, 103-111. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.11.005>
- Ruiz, I. A., Bracho, N. M., Méndez, S. A., & de Francisco, I. R. (2005). Los niños hablan de otra manera: entender el lenguaje de los niños. *El Guiniguada*, 14, 13-18.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press.

- Sala, M. N., Pons, F., & Molina, P. (2014). Emotion regulation strategies in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*, 32(4), 440-453. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12055>
- Salas-Viloria, K. E., & Combata-Niño, H. A. (2017). Análisis de la convivencia escolar desde la perspectiva psicológica, legal y pedagógica en Colombia. *Cultura Educación y Sociedad*, 8(2), 79-92. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.8.2.2017.06>
- Sánchez-Aragón, R. (Ed.). (2010). *Regulación emocional: una travesía de la cultura al desarrollo de las relaciones personales*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sánchez, S., Ramírez, C., Correa, M., Ruíz, G. T., Serrano, E., López, A. E. & Esteve, R. (2016). El humor como estrategia de afrontamiento en dolor crónico. *Revista de Psicología de la Salud*, 4(1), 93-129. <https://doi.org/10.21134/pssa.v4i1.917>
- Schousboe, I., & Winther-Lindqvist, D. (2013). *Children's play and development: Cultural-historical perspectives*. Springer.
- Shewark, E. A., & Blandon, A. Y. (2015). Mothers' and fathers' emotion socialization and children's emotion regulation: A within-family model. *Social Development*, 24(2), 266-284. <https://doi.org/10.1111/sode.12095>
- Silva C., J. (2005). Regulación emocional y psicopatología: el modelo de vulnerabilidad/resiliencia. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 43(3). <https://doi.org/10.4067/s0717-92272005000300004>
- Slot, P. L., Mulder, H., Verhagen, J., & Leseman, P. P. M. (2017). Preschoolers' cognitive and emotional self-regulation in pretend play: Relations with executive functions and quality of play. *Infant and Child Development*, 26(6), 1-21. <https://doi.org/10.1002/icd.2038>
- Stegge, H., Meerum Terwogt, M., Reijntjes, A., & Van Tijen, N. (2004). Implicit theories on the (non)expression of emotion: A developmental perspective. En I. Nyklicek & A. Vingerhoedts (Eds.), *Biobehavioral perspectives on health and disease prevention (Vol. 6)*. Harwood Academic Publishers.
- Taborda, M., & Simões, M. (2009). Volver a Jean Piaget: los años de formación y sus primeras investigaciones empíricas. *Revista de Historia de la Psicología*, 30(2), 385-392.
- Tezón, M. (2008). Construcción de un inventario sobre creencias de estilos de comunicación para madres y maestros de niños en situación de riesgo por pobreza [Ponencia]. *XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.

- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: a theme in search of a definition. En L. Liben (Ed.), *The development of emotion regulation: biological and behavioral considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 25-52. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x>
- Thümmeler, R., Engel, E. M., & Bartz, J. (2022). Strengthening emotional development and emotion regulation in childhood—as a key task in early childhood education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(7), 3978. <https://doi.org/10.3390/ijerph19073978>
- Valadez, A., Bravo, M. C., & Vaquero, J. E. (2011). Estrategias de afrontamiento empleadas por docentes universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(1).
- Vargas, R. M., & Muñoz-Martínez, A. M. (2013). La regulación emocional: precisiones y avances conceptuales desde la perspectiva conductual. *Psicología USP*, 24(2), 225-240. <https://doi.org/10.1590/s0103-65642013000200003>
- Vasco, C. E. (2003). El debate recurrente sobre la investigación cuantitativa y la cualitativa. *Nómadas*, (18), 28-34.
- Vázquez, E. K., & Enríquez, M. D. (2013). Una aproximación sociocultural a las formas de regulación emocional en cuidadores familiares de enfermos crónicos en Guadalajara, Jalisco. *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*, 39, 57. <https://doi.org/10.29340/39.240>
- Veirman, E., Brouwers, S.A. & Fontaine, J.R.J. (2011) The assessment of emotional awareness in children: Validation of the levels of emotional awareness scale for children. *European Journal of Psychological Assessment*, 27, 265-273.
- Verón, S. (2020). Espacios híbridos: enseñar y aprender en tiempo de pandemia. En Reinoso & Vaggione (Comp). *Reflexiones y escrituras en torno a pandemia(s) y aislamiento(s)* (pp. 431-470). Universidad Nacional de Córdoba.
- Villanueva, L., Prado-Gascó, V., González-Barrón, R., & Montoya, I. (2014). Conciencia emocional, estados de ánimo e indicadores de ajuste individual y social en niños de 8-12 años. *Anales de Psicología*, 30(2), 772-780. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.159261>
- Wajnerman Paz, A. (2019). ¿Qué implica una teoría evolutiva de las emociones respecto de la relación entre emoción y regulación emocional? *Tópicos. Revista de Filosofía de Santa Fe*, 37, 158-176. <https://doi.org/10.14409/topicos.v0i37.8674>
- Wang, K., Goldenberg, A., Dorison, C. A., Miller, J. K., Uusberg, A., Lerner, J. S., Gross, J. J., Agesin, B. B., Bernardo, M., Campos, O., Eudave, L., Grzech, K., Ozery, D. H., Jackson, E. A., Garcia, E. O. L., Drexler, S. M., Jurković, A. P., Rana, K., Wilson, J. P., . . . Moshontz, H. (2021). A

- multi-country test of brief reappraisal interventions on emotions during the COVID-19 pandemic. *Nature Human Behaviour*, 5(8), 1089-1110. <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01173-x>
- Weis, M., Trommsdorff, G., & Muñoz, L. (2016). Children's self-regulation and school achievement in cultural contexts: the role of maternal restrictive control. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00722>
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: the truth about false belief. *Child Development*, 72(3), 655-684. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00304>
- Williams, C., Morelli, S., Ong, D. & Zaki, J. (2018). Interpersonal emotion regulation: implications for affiliation, perceived support, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 115(2), 224-254. <https://doi.org/10.1037/pspi0000132>
- Wilson, E. (1989). *Biofilia*. Fondo de Cultura Económica.
- Winnicott, D. W. (1953) Transitional objects and transitional phenomena—a study of the first not-me possession. *International Journal of Psychoanalysis* 34, 89-97.
- Wu, Y. P., Deatrick, J. A., McQuaid, E. L., & Thompson, D. (2019). A primer on mixed methods for pediatric researchers. *Journal of pediatric psychology*, 44(8), 905-913. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsz052>
- Zaki, J. (2020). Integrating empathy and interpersonal emotion regulation. *Annual Review of Psychology*, 71(1), 517-540. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010419-050830>
- Zebrowitz, L.A. (1997). *Reading faces*. Westview Press.
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R. D. y MacCann, C. (2003). Development of emotional intelligence: Towards a multi-level investment model. *Human Development*, 46, 69-96.
- Zhang, J., Deng, X., Huang, L., Zeng, H., Wang, L., & Wen, P. (2019). Profile of trait mindfulness and its association with emotional regulation for early adolescents. *Personality and Individual Differences*, 147, 12-17. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.04.008>
- Zubieta, E., Fernández, I., Vergara, A., Martínez, M. D., & Candia, L. (1998). Cultura y emoción en América. *Boletín de Psicología*, 61, 65-89.

Material suplementario

Disponible en Open Science Framework (OSF): : <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/TCSMB>