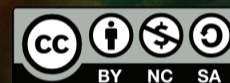


# El arte como mecanismo de regulación emocional en jóvenes víctimas de conflicto armado

Art as an emotional regulation mechanism in young victims of armed conflict



Julián David Guanumen Niño  
Constanza Londoño Pérez



**Rip**  
**132**

Volumen 13 #2 may-ago  
13 Años

Revista Iberoamericana de  
**Psicología**

ISSN-I: 2027-1786 | e-ISSN: 2500-6517  
Publicación Cuatrimestral



ID: 2027-1786.RIP.13203

Title: Art as an emotional regulation mechanism in young victims of armed conflict

Título: El arte como mecanismo de regulación emocional en jóvenes víctimas de conflicto armado

Alt Title / Título alternativo:

[en]: Art as an emotional regulation mechanism in young victims of armed conflict

[es]: El arte como mecanismo de regulación emocional en jóvenes víctimas de conflicto armado

Author (s) / Autor (es):

Guanumen Niño & Londoño Pérez

Keywords / Palabras Clave:

[en]: emotional regulation, art, victims of armed conflict, TMMS-24

[es]: regulación emocional; arte; víctima del conflicto armado; TMMS-24; prevención

Proyecto / Project:

Joven investigador Colciencias

Submitted: 2020-02-04

Accepted: 2020-04-06

## Resumen

El objetivo de la presente investigación es evaluar el efecto del diseño e implementación de un taller de arte y regulación emocional con jóvenes víctimas del conflicto armado colombiano dirigido a la prevención de problemas emocionales y psicológicos a partir de técnicas artísticas. Se seleccionaron dos grupos, uno experimental (GE) y otro de control (GC); a ambos se les aplicó la escala TMMS-24 (esta escala evalúa 3 dimensiones: Percepción, Comprensión y Regulación emocional) como medida de pre-test y post-test, con el fin de valorar las diferencias en cada uno de ellos. Se concluyó que las acciones de prevención lograron en los participantes una sensibilización inicial en la percepción de sus emociones.

## Abstract

The purpose of this research was to evaluate the effect of the design and implementation of an art and emotional regulation workshop with young victims of the Colombian armed conflict aimed at the prevention of emotional and psychological problems through artistic techniques. Two groups, experimental (GE) and control (GC) were selected to the both, was applied the TMMS-24 scale (which assesses 3 dimensions Perception, Comprehension and Emotional Regulation) as pre-test and post-test measures, to assess differences. Finally, the conclusion was that the prevention actions carried out in the participants an initial sensitization in the perception of their emotions.

## Citar como:

Guanumen Niño, J. D. & Londoño Pérez, C. (2020). El arte como mecanismo de regulación emocional en jóvenes víctimas de conflicto armado . *Revista Iberoamericana de Psicología* , 13 (2), 25-34. Obtenido de: <https://reviberopsicologia.iberu.edu.co/article/view/1770>

Julián David **Guanumen Niño**, Psi

ORCID: [0000-0002-87708081](https://orcid.org/0000-0002-87708081)

Source | Filiación:

Universidad Católica de Colombia

BIO:

Psicólogo y estudiante de Maestría, Joven investigador Colciencias

City | Ciudad:

Bogotá DC [co]

e-mail:

[jdguanumen91@ucatolica.edu.co](mailto:jdguanumen91@ucatolica.edu.co)

Dra Constanza **Londoño Pérez**, MA Psi

ORCID: [0000-0003-3273-3658](https://orcid.org/0000-0003-3273-3658)

Source | Filiación:

Universidad Católica de Colombia

BIO:

Docente Doctorado, Investigadora senior Colciencias

City | Ciudad:

Bogotá DC [co]

e-mail:

[clondono@ucatolica.edu.co](mailto:clondono@ucatolica.edu.co)

# El arte como mecanismo de regulación emocional en jóvenes víctimas de conflicto armado

Art as an emotional regulation mechanism in young victims of armed conflict

Julián David **Guanumen Niño**  
Constanza **Londoño Pérez**

En Colombia se reconoce que actualmente el **17%** de la población ha sido víctima del conflicto armado, ya que un total de **8.679.002** personas cumple las condiciones para ser registradas en el Registro Único de Víctimas (RUV) (**Gobierno de Colombia, 2018**). En el **2015** se declararon **6.1** millones de personas víctimas de violencia, que representan el **13%** de la población del país obligada al desplazamiento forzado debido al conflicto armado interno (**Departamento Nacional de Planeación., 2015**).

Dicha exposición a violencia genera impacto negativo en la salud integral de las personas, ya que incrementa la aparición de trastornos mentales y enfermedades físicas como: problemas del corazón, accidentes cerebrovasculares, sida y cáncer, que a menudo se originan debido a comportamientos de riesgo como abuso de sustancias y prácticas sexuales inseguras, emitidas para mitigar y evitar el dolor derivado de las experiencias traumáticas; ya que estas pueden llegar a vulnerar la integridad personal, psicológica y moral, e incluso acrecentar la pérdida de vidas humanas (**Agudelo, 2018; Krug, 2014; Posso, Chica, & Gallego, 2017**).

A pesar de que el gobierno, mediante la Ley **1448** de **2011** que conforma la Unidad Administrativa Especial de Atención y Reparación de Víctimas, ha establecido rutas judiciales y administrativas que trabajan por la verdad, la justicia y la reparación integral (**Presidencia de la Republica de Colombia, 2011**), persisten retos hacia el futuro en la superación de situaciones de vulnerabilidad como la generación de acciones de reparación colectiva para reconocer y dignificar a las personas; además de permitirles reconstruir sus proyectos de vida, velar por la reparación psicosocial, promover la reconciliación y convivencia pacífica, de tal modo que se mejore la calidad de vida integral de las personas afectadas (**Departamento Nacional de Planeación., 2015**).

Para Tamayo (2013), aunque se han formulado la Ley 397 de 1997 y la Ley 1448 de 2011 de reparación de víctimas, aún no existen garantías suficientes para la inserción, reconstrucción del tejido social, la superación de emociones negativas y el control del dolor. Sin embargo, cabe resaltar que el Estado colombiano ha trabajado en la ejecución de Planes Integrales de Reparación Colectiva, que buscan dignificar la condición de las víctimas del conflicto armado (Departamento Nacional de Planeación., 2015)

Desde una perspectiva psicosocial, propuesta por Tamayo (2013), se debe optimizar la rehabilitación atencional y emocional de las personas; es decir facilitar la reparación integral de víctimas, que consiste en el ofrecimiento de restitución y atención dirigidas a estructurar y aceptar las experiencias que ellos han vivido (Moreno & Diaz, 2016). Por su parte, el Gobierno de Colombia (2018) expresa que la implementación de estrategias de recuperación emocional tales como el Protocolo de Atención Integral en Salud con Enfoque Psicosocial (PAPSIVI) y las Estrategia de Recuperación Emocional Grupal (ERE-G), son programas de rehabilitación emocional en donde, los procesos de acompañamiento psicosociales buscan disminuir las afecciones psicológicas presentadas en las víctimas a raíz de la violación de derechos humanos fundamentales (Aguilera, 2003; Alfonso & Guzmán, 2019; Espinosa & Tapias, 2013).

De acuerdo con Mayer y Salovey (1997), la superación de situaciones, como el desplazamiento, implica el procesamiento efectivo de información emocional, de tal modo que se da un razonamiento real e inteligente acerca del evento negativo y su efecto (Fernández & Extremera, 2005). Para ello se requiere el desarrollo de cuatro habilidades básicas: a) percepción emocional, que es la destreza para identificar las emociones propias y ajenas al igual que para distinguir emociones en el arte y otros estímulos; b) facilitación emocional, que permite generar y sentir emociones al emplear procesos cognitivos en la toma de decisiones; c) comprensión emocional, como la habilidad de comprender información emocional referida a combinaciones, progresos y adquisición de significado, y d) regulación emocional, definida como la habilidad para modular personal y socialmente las emociones, y de este modo que se dé crecimiento personal (Fernández & Extremera, 2013; Mayer & Salovey, 1997).

Existen herramientas culturales y de transformación social, como el arte, usados en la facilitación de la comprensión y manejo de acciones violentas y el fomento de procesos de sanación individual y colectiva; esto para propiciar el desarrollo de valores y habilidades para la vida que en consecuencia forjan el tejido social por medio de la vivencia de nuevas experiencias orientadas a descubrir talentos en la construcción de proyectos personales (Cooperación Alemana, 2014; Mercado, 2017; Preciado, 2016).

Según Belén (2019), el arte es una herramienta útil para expresar emociones y conocerse a sí mismo; en la misma línea se ha establecido que las manifestaciones artísticas en general posibilitan la exteriorización tranquila, espontánea y con total libertad de las emociones (Bustacara, Montoya, & Sánchez, 2016). Por ello, el arte es considerada una estrategia de fomento del procesamiento cognitivo atenuante de experiencias negativas; Schimpf y Bauman (2015) indican que la acción artística facilita el afrontamiento adecuado del dolor, y que el duelo se elabora más fácilmente cuando la evocación de recuerdos ocurre en medio de actividades culturales y sociales que incentivan la expresión emocional y la búsqueda de ayuda de redes solidarias entre la comunidad.

Entonces, es importante generar acciones de acompañamiento profesional de amplio acceso a las víctimas; por ello el objetivo del

presente estudio es evaluar el efecto del diseño e implementación de un taller de arte y regulación emocional dirigido a jóvenes víctimas del conflicto armado colombiano para la prevención de problemas emocionales y psicológicos, con el fin de que su impacto efectivo favorezca el acercamiento de estas personas a centros o instituciones que les ofrezcan atención psicológica adecuada.

## Método

### Diseño

En el presente estudio cuasi-experimental se evalúan y analizan las diferencias existentes entre las medidas de pre-test y post-test de dos grupos, un Grupo Control (GC) y un Grupo Experimental (GE) (White & Sabarwal, 2014).

### Participantes

La muestra de población especial, que había sido expuesta a desplazamiento forzado debido a situaciones de violencia, estaba conformada por 33 participantes entre los 13 y 18 años que cursaban desde grado séptimo hasta undécimo de educación media; 11 hombres y 22 mujeres que hacían parte de dos instituciones de la ciudad de Bogotá, las cuales fueron asignadas de manera aleatoria a dos grupos; 17 de ellos pertenecían al grupo experimental (GE) y 16 al grupo control (GC).

Entre los criterios de inclusión se consideró la edad, ser víctima de desplazamiento forzado, pertenecer a alguna de las dos instituciones, el deseo de participar en la investigación y la firma del consentimiento y asentimiento informado.

Se hizo la exclusión de adolescentes con patologías que obstaculizaran la capacidad de asentimiento o el entendimiento al diligenciar la escala.

## Instrumento

Traid Modified Meta-MoodScale -24 (TMMS-24) versión adaptada al español por Salovey et al. (1995), y luego validada por Fernández, Extremera y Ramos (2004) quienes pasaron de 48 a 24 ítems que evalúan 3 dimensiones: percepción, comprensión y regulación emocional, con 8 ítems para cada una. Cerón, Pérez e Ibáñez (2011) reportan que la escala en adolescentes entre 12 y 17 años cuenta con adecuada consistencia interna (0.816 alfa de Cronbach).

La calificación estipulada por Cerón, Pérez e Ibáñez (2011) explica que en los hombres la escala de Percepción con puntajes menores o iguales a 21 evidencia un nivel bajo en esta categoría; la escala de Comprensión con puntuaciones menores o iguales a 25 indican un nivel bajo. Y en la escala de Regulación, puntuaciones menores o iguales a 23 muestran también un nivel bajo. Para las mujeres en la escala de Percepción las puntuaciones menores o iguales a 24 indican un nivel inferior; mientras que para la escala de Comprensión, el nivel bajo es cualquier puntuación menor o igual a 23. Y por último en la escala de Regulación las puntuaciones menores o iguales a 23 señalan un resultado insuficiente.

## Procedimiento

El procedimiento fue llevado a cabo de la siguiente forma: Se hizo un contacto inicial con cada una de las instituciones y se obtuvo el espacio para hablar con los padres de cada adolescente con el fin de exponer los lineamientos de la investigación, presentar las condiciones éticas del estudio y firmar los consentimientos y asentimientos informados.

Se aplicó el pre-test a cada uno de los participantes, tanto del GC como el del GE. Con el GE se realizaron dos sesiones grupales de dos horas de intervención divididas en 4 cuatro módulos en los que se trabajaron de forma colectiva temas como violencia, regulación emocional, soporte social y solución de problemas. Estas sesiones fueron aplicadas y registradas por un mismo observador.

Las estrategias artísticas aplicadas en los 4 módulos fueron: a) en el primero, análisis de un cortometraje y elaboración de un poema para que los participantes reconocieran emociones causadas por la violencia que influían en su diario vivir, b) en el segundo, identificación de reacciones fisiológicas generadas por el ritmo y la letra de una serie de melodías (rock, clásica, armonías tradicionales de China), c) en el tercer-

ro, narración colectiva de un poema, que dio paso a un conversatorio y el diseño de un mural sobre la importancia y estrategias de búsqueda de apoyo social, y d) en el cuarto módulo, la representación escénica de los pasos a seguir para solucionar un problema. Después de un mes y medio, se tomaron las medidas post-test para luego realizar los análisis estadísticos descriptivos y comparativos mediante el uso de estrategias no paramétricas a través de la prueba U de Mann-Whitney (**IBM® SPSS® Statistics 24, 2016**) y comparación de gráficas en Excel de las puntuaciones del grupo experimental y de control para examinar diferencias respecto a las medidas pre-post entre el GC y el GE.

## Resultados

A continuación, se muestran las puntuaciones obtenidas por cada uno de los participantes en los pre-test y post-test de los resultados en el grupo experimental (GE) y grupo control (GC) en las variables evaluadas por el TMMS-24 (Percepción, Comprensión y Regulación).

Tabla 1. Datos pre-test y post-test grupo experimental y control variable de regulación.

	Grupo Experimental						Grupo Control					
	Pretest			Posttest			Pretest			Posttest		
	P	C	R	P	C	R	P	C	R	P	C	R
1	24	17	38	33	27	34	31	24	31	31	26	30
2	24	22	24	24	25	24	19	22	28	18	26	29
3	35	27	35	35	25	31	30	33	30	38	36	37
4	26	37	30	24	30	22	31	26	32	29	29	34
5	26	25	35	29	29	27	27	35	27	25	27	35
6	29	23	35	21	25	30	21	21	21	18	20	25
7	29	26	29	32	26	24	18	28	30	15	24	24
8	35	34	29	29	34	36	29	22	33	26	19	30
9	26	18	37	24	22	40	23	17	27	19	20	26
10	31	12	21	22	10	21	29	22	29	30	28	33
11	20	20	18	17	16	21	30	34	36	35	38	36
12	25	18	28	25	21	25	18	24	20	12	20	19
13	26	30	33	35	35	37	30	36	32	35	30	34
14	30	31	34	34	32	37	28	27	29	29	27	30
15	25	27	25	20	18	21	25	27	31	28	26	37
16	32	34	31	34	26	32	26	25	24	32	30	31
17	30	28	29	28	26	30						

Fuente: Elaboración propia.

Nota: P: Percepción, C: Comprensión, R: Regulación

Para determinar diferencias entre GE Y GC se utilizó el estadístico U Mann Whitney, en la escala de regulación los participantes que obtuvieron puntuaciones bajas arrojaron en el post-test resultados simila-

res, lo cual es esperable ya que, según Fernández y Extremera (2002; 2013), lograr este proceso requiere mayor de tiempo a diferencia de las variables Percepción y Comprensión.

Tabla 2. Prueba de Mann-Whitney de las diferentes escalas.

Escalas	Estadísticos	Pre-test	Post-test
Percepción	Sig. asintótica (bilateral)	.426	.814
	Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	.444b	.817b
Comprensión	Sig. asintótica (bilateral)	.732	.515
	Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	.736b	.533b
Regulación	Sig. asintótica (bilateral)	.386	.437
	Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	.402b	.444b

Fuente: Elaboración propia.

No existen diferencias significativas entre el GC y GE para cada una de las escalas (Percepción, Comprensión y Regulación) ya que la significancia bilateral es  $p > 0.05$  por tanto no se puede rechazar la hipótesis nula (IBM® SPSS® Statistics 24, 2016).

Sin embargo, las acciones de prevención se orientan a realizar una sensibilización inicial, en los resultados se observa un aumento en la variable percepción comparado con las otras variables de la escala como se observa en la figura 1.

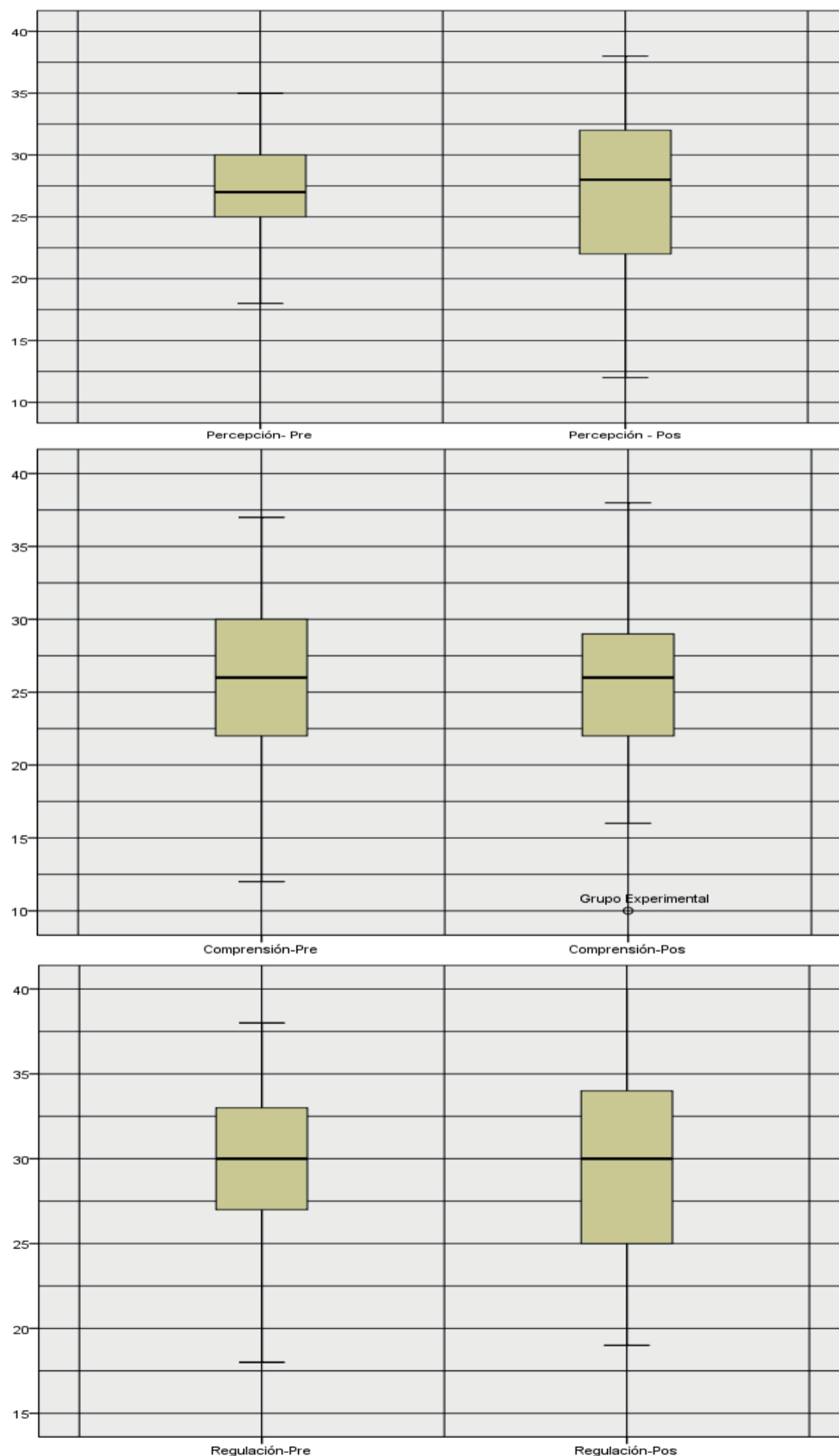


Figure 1 Diferencias entre las medias entre el pre-test y post-test del GE.



En la figura 2 se presentan los puntajes de cada participante para facilitar la observación comparativa entre el GE y el GC respecto a las variables evaluadas con el TMMS-24 (Percepción, Comprensión y Regulación).

Respecto a los resultados, las gráficas del GC tienden a ser más homogéneas que las del GE, especialmente en la variable percepción; los cambios presentes en el caso del GC pueden explicarse por el solo paso del tiempo, ya que las emociones son fenómenos dinámicos influidas por los intercambios e interacciones con otros (Cuadros & Sánchez, 2014). Aunque se habla de estados emocionales es extraño que estos sean fijos, más bien son procesos sometidos a una constante modificación que permite el reajuste según las circunstancias (Scherer, 2005).

Por tanto, en los pre-test del GE para la escala de Percepción, un participante (11) contaba con niveles bajos (valores iguales o menores a 21 hombres y valores iguales o menores a 24 mujeres); respecto a la escala de Comprensión, ocho participantes (1, 2, 5, 6, 9, 10, 11, 12)

mostraban niveles bajos, 3 hombres 5 mujeres (valores iguales o menores a 25 hombres y valores iguales o menores a 23 mujeres) y, finalmente, para la escala de regulación emocional, dos participantes (10, 12) evidenciaban niveles bajos en el pre-test, 2 mujeres (valores iguales o menores a 23 hombres y valores iguales o menores a 23 mujeres) (Cerón, Pérez, & Ibáñez, 2011).

Respecto a los post-test en el GE se observa que, para la escala de Percepción, hubo un aumento de 5 participantes (6,9,10,11,16) con puntuaciones bajas en esta escala, lo que demuestra variaciones que se pueden explicar porque, al haber realizado el taller, los participantes encontraban que realmente no tenían mayor identificación de sus emociones contrario a lo que consideraban antes.

En la escala de comprensión también se generó un aumento de participantes con puntuaciones bajas, lo que señala un cambio que puede explicarse al tener mayor percepción de que realmente no se tenía conocimiento de cómo operan las emociones como anteriormente se creía.

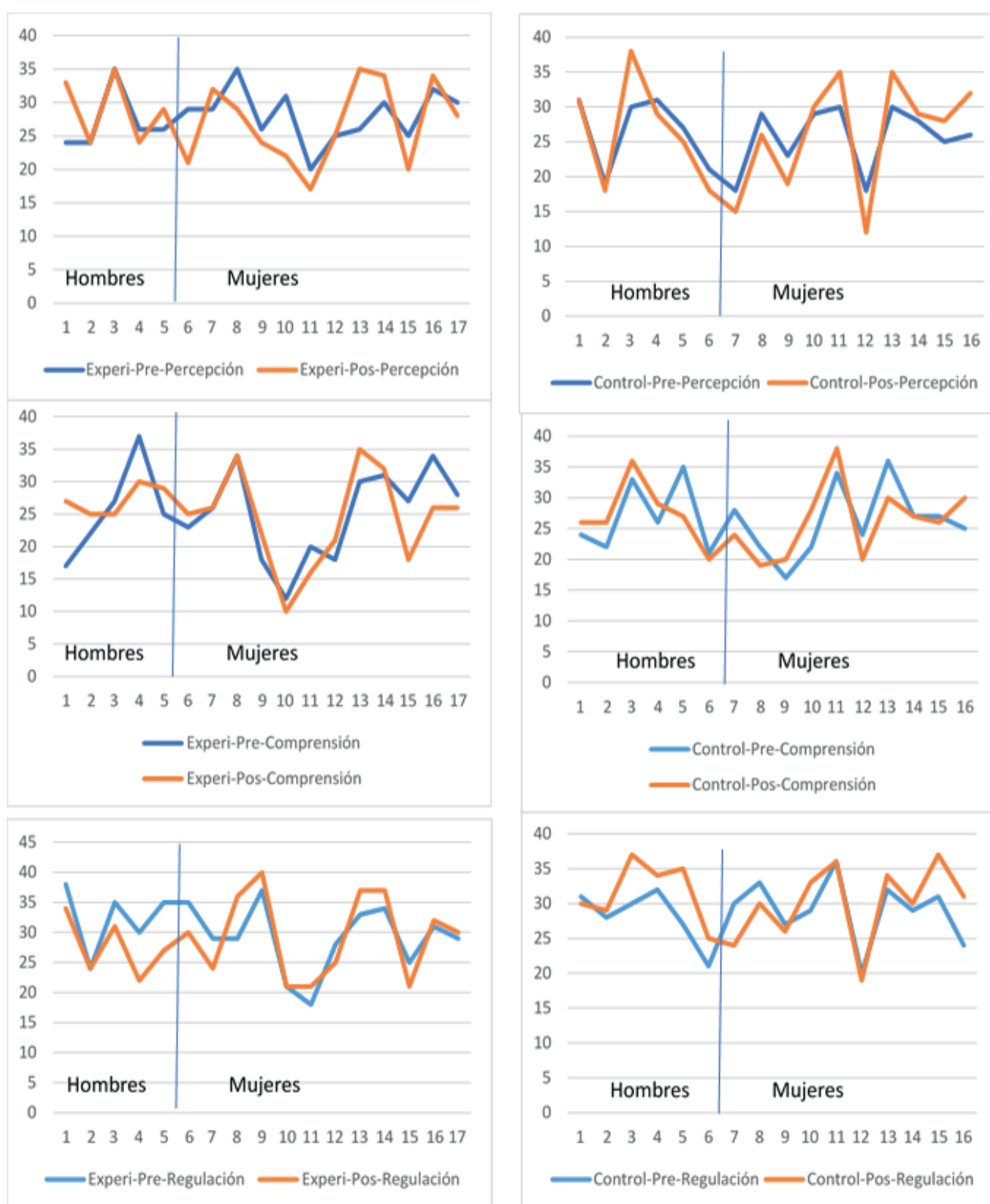


Figura 2 Diferencias entre el pre-test y post-test en el GE (izq.) y del pre-test y post-test en el GC (der.) de cada uno de los participantes en las variables de Percepción, Comprensión y Regulación Emocional.

## Discusión

El estudio muestra que el arte a través de estrategias como: artes visuales, teatro, música, literatura y artes plásticas suele funcionar como un mecanismo de regulación emocional en la medida en que las acciones de prevención produjeron en los participantes una sensibilización inicial acerca de la percepción de sus emociones. La escala de percepción mostró un cambio sustancial a diferencia de las otras dos escalas, efecto que contrasta con los planteamientos dados por Mayer y Salovey, quienes expresan que para tener una adecuada regulación emocional requerimos de una buena comprensión y percepción emocional (Fernández & Extremera, 2002; 2013).

De la misma forma, investigaciones previas como la de Cortés, Cuéllar, González y Gualteros (2016), quienes aplicaron un programa de prevención de regulación emocional a un grupo de niños y adolescentes, evidenció que los participantes mostraron cambios significativos de atención y reconocimiento emocional respecto de la situación vivida. Los autores recalcan el hecho de que para mejorar la autorregulación es necesario ampliar el tiempo de atención.

Gázquez et al. (2015) revelan, en los resultados generados en su estudio, diferentes combinaciones frente a las dimensiones de inteligencia emocional en una muestra de adolescentes españoles con el objeto de encontrar otros perfiles. Se hallaron cuatro tipos: el primero con niveles altos de percepción y bajos en regulación, el segundo con el efecto contrario, el tercero con los tres niveles altos (percepción, comprensión y regulación), y el cuarto con puntuaciones bajas en las tres categorías. Resultados similares a los encontrados en el presente estudio, evidencian la estrecha relación existente entre el incremento de la percepción, comprensión y regulación emocional y el tiempo dedicado a las acciones específicas de intervención.

Por su parte Fregoso, Peñaloza, Contreras y Sierra (2013) encontraron, en una muestra de adolescentes, que dos prácticas tuvieron vital relevancia en el desarrollo de la inteligencia emocional; la percepción y la facilitación emocional, ya que son habilidades que se requieren para desplegar a futuro la comprensión y regulación de las emociones. Estos hallazgos apuntan en el mismo sentido de lo encontrado en el presente estudio, que indican que la sensibilización inicial facilita el cambio en la percepción que los participantes reportan acerca del control de sus emociones.

Finalmente, en las investigaciones de Palomera, Salguero y Ruiz (2012), los resultados muestran que la habilidad para percibir emociones es un predictor de un menor desajuste emocional y de un mayor ajuste personal. La percepción emocional es una habilidad importante dentro de la regulación, hecho que se contrasta con lo evidenciado.

## Conclusiones

Con ello se concluye que el desarrollo del taller basado en la realización de acciones artísticas con bases terapéuticas influye en la percepción emocional, la cual juega un papel importante en la realización de un proceso de comprensión y regulación, que para ser logrados en su generalidad requieren mayor trabajo y número de sesiones. Así como lo plantea Ortega (2010), la percepción es relevante para el inicio y el desarrollo de la regulación emocional, en la cual la educación emocional persigue la prevención y reducción de situaciones que influyen de forma negativa en nuestra salud psicológica y física. Por ello, conocer acerca de las emociones ayuda a potenciar conductas saludables.

Las técnicas artísticas utilizadas en los módulos (artes visuales, teatro, música, literatura y artes plásticas) permitieron a los participantes expresar las situaciones emocionales que les causaban dolor de forma espontánea, en comparación a cuando se les indagaba por medio de preguntas, puesto que para algunos adolescentes les era difícil ser emocionalmente abiertos con el investigador. Según Belén (2019) cuando las personas dedican tiempo a la expresión artística a su vez realizan una reflexión interior.

Hervás y Moral (2017) explican que las habilidades específicas de la regulación emocional se relacionan con entender, identificar y etiquetar las emociones, ya que refuerzan una determinada actitud para cambiarla y, con ello, generan una transición que mejore las emociones extremas en el ámbito de la regulación.

La búsqueda en la literatura evidencia la importancia de los programas de prevención en regulación emocional como una prioridad y una vía para mitigar problemas de carácter personal y social. Las disfunciones en este proceso pueden generar, en el futuro, el desarrollo de trastornos psicológicos y físicos (Pérez & Guerra, 2014). Cabe resaltar que las emociones juegan un papel primordial en la vida de las personas debido a que cumplen con funciones adaptativas que son vitales para la supervivencia, pero cuando no se gestionan adecuadamente pueden interferir con hábitos de conductas saludables y aumentar conductas inadecuadas que generan desajustes en el organismo y a nivel psicológico (Piqueras, Ramos, Martínez, & Oblitas, 2009).

Para la Organización Mundial de la Salud (2019) las intervenciones de promoción y prevención en salud en adolescentes deben ir encaminados a: a) fortalecer capacidades y habilidades en las que aprendan a regular las emociones, b) desarrollar la resiliencia ante situaciones difíciles, y c) disminuir comportamientos de riesgo al diseñar alternativas que promuevan redes sociales y entornos que favorezcan el apoyo mutuo. Por ello, se requiere de programas que abarquen múltiples niveles y plataformas de difusión con estrategias que impacten a los adolescentes sobre todo a los que se encuentran en estado de vulnerabilidad, como aquellos que han vivido el conflicto armado. Así, es relevante contar con herramientas que identifiquen y detecten de manera oportuna los problemas que un adolescente puede enfrentar y señale las dificultades en procesos de adaptación y ajuste a contextos interpersonales, escolares y comunitarios (Sierra, 2014).

De otro modo, una de las variables que ha de tenerse en cuenta para futuras investigaciones es involucrar padres de familia y profesores que ayuden a favorecer el desarrollo de habilidades en regulación emocional a través de talleres de prevención y durante un tiempo prolongado, con mayor número de sesiones para adolescentes en diferentes colegios.

Entre las limitaciones del estudio se puede mencionar que la muestra de la población especial es pequeña debido a las dificultades de acceso, por tanto, es preciso realizar nuevas investigaciones con análisis estadísticos de avance que evidencien las diferencias de las variables de forma significativa y, por tanto, permitan confirmar los hallazgos obtenidos en el presente estudio.

## Referencias

- Agudelo, D. (2018). Presentación. Impacto del conflicto y la violencia sobre la salud mental: del diagnóstico a la intervención. *Revista de Estudios Sociales*, 66, 2-8. Obtenido de <https://journals.openedition.org/revestudsoc/28019>



- Aguilera, T. (2003). Las secuelas emocionales del conflicto armado para una política pública de paz. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 10(31), 11-37. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10503102>
- Alfonso, M., & Guzmán, M. (2019). **Construcción de la memoria historia del conflicto armado a través de la experiencia de profesionales del Centro de Atención psicosocial (CAPS) de Chapinero** (Tesis de pregrado). Bogotá, Colombia: Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales. Obtenido de <https://repository.udca.edu.co/handle/11158/2701>
- Belén, M. (2019). El arte en el desarrollo emocional. *Revista Para el Aula*, 29, 18-29. Obtenido de [http://www.usfq.edu.ec/publicaciones/para\\_el\\_aula/Documents/para\\_el\\_aula\\_29/pea\\_029\\_0007.pdf](http://www.usfq.edu.ec/publicaciones/para_el_aula/Documents/para_el_aula_29/pea_029_0007.pdf)
- Bustacara, L., Montoya, M., & Sánchez, Y. (2016). **El arte como medio para expresar las emociones en los niños y niñas de educación inicial** (Tesis de especialización). Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Obtenido de <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2647/1/BustacaraGarciaLuzNelly2016.pdf>
- Cerón, D., Pérez, I., & Ibáñez, M. (2011). Inteligencia emocional en adolescentes de dos colegios de Bogotá. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(1), 49-64. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v40n1/v40n1a06.pdf>
- Cooperación Alemana. (2014). Iniciativas con jóvenes en prevención de violencias y Construcción de Paz Aprendizajes y recomendaciones para la práctica y la decisión política. Obtenido de [https://www.berghof-foundation.org/fileadmin/redaktion/import\\_publications/COL\\_Cercapaz\\_Iniciativas-con-jovenes-en-prevencion-de-violencia.pdf](https://www.berghof-foundation.org/fileadmin/redaktion/import_publications/COL_Cercapaz_Iniciativas-con-jovenes-en-prevencion-de-violencia.pdf)
- Cortés, L., Cuéllar, Y., González, P., & Gualteros, D. (2016). **Diseño y validación de un programa de autorregulación emocional para prevenir la ideación suicida en infancia y adolescencia** (Tesis de pregrado). Bogotá, Colombia: Universidad Piloto de Colombia. Obtenido de <http://repository.unipiloto.edu.co/bitstream/handle/20.500.12277/584/00002943.pdf?sequence=1>
- Cuadros, Z., & Sánchez, H. (2014). Perspectivas conceptuales en los estudios sobre las emociones durante el primer año de vida. *Revista Encuentros*, 107-118. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/encu/v12n1/v12n1a08.pdf>
- Departamento Nacional de Planeación. (2015). **Fondo Colombia en paz: CONPES (3850)**. Obtenido de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3850.pdf>
- Espinosa, A., & Tapias, A. (2013). Atención a Víctimas del Conflicto Armado Interno Modulo 3: Psicología y acompañamiento a Víctimas. Bogotá, **Colombia: TSV Comunicación Gráfica**. Obtenido de [https://www.researchgate.net/publication/318010389\\_Espinosa\\_A\\_Tapias\\_A\\_2013\\_Psicologia\\_y\\_acompanamiento\\_a\\_victimas\\_Modulo\\_3\\_Proyecto\\_de\\_la\\_Union\\_Europea\\_para\\_la\\_capacitacion\\_de\\_funcionarios\\_publicos\\_operado\\_por\\_la\\_Universidad\\_de\\_San\\_Buenaventura\\_Bogot](https://www.researchgate.net/publication/318010389_Espinosa_A_Tapias_A_2013_Psicologia_y_acompanamiento_a_victimas_Modulo_3_Proyecto_de_la_Union_Europea_para_la_capacitacion_de_funcionarios_publicos_operado_por_la_Universidad_de_San_Buenaventura_Bogot)
- Fernández, P., & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-6. doi:[doi.org/https://doi.org/10.35362/rie2912869](https://doi.org/10.35362/rie2912869)
- Fernández, P., & Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 63-93. Obtenido de [http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf61modelo\\_de\\_mayer\\_salovey.pdf](http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf61modelo_de_mayer_salovey.pdf)
- Fernández, P., & Extremera, N. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y Maestros*, 0(352), 34-39. Obtenido de <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1170/993>
- Fernández, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological reports*, 94(3), 751-755. Obtenido de <http://emotional.intelligence.uma.es/pdfs/spanish%20tmms.pdf>
- Fregoso, O., Peñalosa, J., Contreras, G., & Sierra, M. (2013). Habilidades emocionales en estudiantes de educación secundaria. *Uaricha*, 10(23), 89-102. Obtenido de [http://www.revistauaricha.umich.mx/ojs\\_uaricha/index.php/urp/article/view/89](http://www.revistauaricha.umich.mx/ojs_uaricha/index.php/urp/article/view/89)
- Gázquez, J., Pérez, M., Díaz, A., García, J., & Inglés, C. (2015). Perfiles de inteligencia emocional y conducta social en adolescentes españoles. *Psicología Conductual*, 23(1), 141-161. Obtenido de [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/57933/1/2015\\_Gazquez\\_etal\\_BehavioralPsychology.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/57933/1/2015_Gazquez_etal_BehavioralPsychology.pdf)
- Gobierno de Colombia. (2018). XIII Informe sobre los avances de la política pública de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto. (13). Obtenido de <http://www.defensoria.gov.co/public/pdf/politica-de-atencion-reparacion-victimas.pdf>
- Hervás, G. y. (2017). FOCAD, **Regulación emocional aplicada al campo clínico**. Madrid, España: Consejo General de la Psicología de España. Obtenido de <https://ucm.es/data/cont/docs/1368-2018-05-11-FOCAD%20FINAL%20COMPLETO.pdf>
- IBM® SPSS® Statistics 24. (2016). Manual del usuario del sistema básico de IBM SPSS Statistics 24. Obtenido de <https://developer.ibm.com/predictiveanalytics/wp-content/uploads/sites/48/2016/03/Programming-and-Data-Management-for-IBM-SPSS-Statistics-24.pdf>
- Krug, E. (2014). **La violencia puede afectar a cualquiera**. (S. Ginebra, Editor) Obtenido de Organización Mundial de la Salud: <https://www.who.int/mediacentre/commentaries/violence-prevention/es/>
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey, & D. Sluyter, **Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators** (págs. 3-31). New York: Basic Books. Obtenido de <http://ei.yale.edu/journal/emotional-development-and-emotional-intelligence-educational-implications/>
- Mercado, C. (2017). Arte y transformación social en Buenos Aires: Análisis de una actuación cultural de Teatro Comunitario. *Cuadernos de Antropología Social*, 45(7), 117-132. Obtenido de <http://hdl.handle.net/11336/75734>
- Moreno, M., & Diaz, M. (2016). Posturas en la atención psicosocial a víctimas del conflicto armado en Colombia. *El ágora USB*, 16(1), 193-213. Obtenido de <http://www.revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/2172>
- Organización Mundial de la Salud. (2019). **Salud mental del adolescente: Datos y cifras**. Ginebra, Suiza. Obtenido de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Ortega, M. (2010). La educación emocional y sus implicaciones en salud. *Revista Española de orientación y psicopedagogía*, 21(2), 462-470. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230785025>
- Palomera, R., Salguero, J. M., & Ruiz, D. (2012). La percepción emocional como predictor estable del ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicología Conductual*, 20(1), 43-58. Obtenido de [https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/08/01.Fernandez-Berrocal\\_20-1oa.pdf](https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/08/01.Fernandez-Berrocal_20-1oa.pdf)
- Pérez, Y., & Guerra, V. (2014). La regulación emocional y su implicación en la salud del adolescente. *Revista Cubana de Pediatría*, 86(3), 368-375. Obtenido de <http://scielo.sld.cu/pdf/ped/v86n3/ped11314.pdf>
- Piqueras, J., Ramos, V., Martínez, A., & Oblitas, L. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma Psicológica*, 16(2), 85-112. Obtenido de <http://publicaciones.konradlorenz.edu.co/index.php/sumapsi/article/view/136>
- Posso, M. I., Chica, M. F., & Gallego, S. M. (2017). Impacto psicológico de niños expuestos a la violencia de forma directa e indirecta de dos casas de protección del ICBF y de una institución educativa de la ciudad de Cali, Colombia. *Desbordes*, 6, 19-36. doi:[10.22490/25394150.1861](https://doi.org/10.22490/25394150.1861)
- Preciado, A. (2016). **El arte como herramienta de transformación social: Evaluación de programas referentes**. España: Universidad de Valladolid. Obtenido de <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/19510>

- Presidencia de la Republica de Colombia. (10 de junio de 2011). Ley 1448 de 2011: Medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno. [4800]. Obtenido de <https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/ley-1448-de-2011.pdf>
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker, **Emotion, disclosure, & health** (págs. 125–154). American Psychological Association. doi:[10.1037/10182-006](https://doi.org/10.1037/10182-006)
- Scherer, K. R. (2005). “¿Qué son las emociones? ¿Y cómo pueden ser medidas?”. **Social Science Information**, 44(4), 695–729. Obtenido de <https://eva.fcs.edu.uy/course/view.php?id=653>
- Schimpf, I., & Baumann, T. (2015). El tercer espacio en el arte y la terapia. Dimensiones del arte en el trabajo psicosocial. **Praxis & Saber**, 6(12), 77-96. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v6n12/v6n12a05.pdf>
- Sierra, J. O. (2014). **Adolescencia: Evaluación del ajuste emocional y comportamental en el contexto escolar**. España: Universidad de La Rioja. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=42271>
- Tamayo, S. Y. (2013). **Modelos de atención psicosocial a víctimas del conflicto armado**. Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios. Obtenido de [https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/3717/TEPRO\\_TamayoSulma\\_2013.pdf?sequence=1](https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/3717/TEPRO_TamayoSulma_2013.pdf?sequence=1)
- White, H., & Sabarwal, S. (2014). **Diseño y métodos cuasiexperimentales. Síntesis metodológicas: evaluación de impacto**. Florencia: Centro de Investigaciones de UNICEF. Obtenido de <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/MB8ES.pdf>