

UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



**EMOCIONES POSITIVAS Y FACTORES DE RIESGO PSICOSOCIAL EN
CONTEXTOS EDUCATIVOS VULNERABLES DE LA REGIÓN CARIBE.**

TRABAJO DE GRADO PRESENTADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGISTER
EN DESARROLLO INTEGRAL DE NIÑOS Y ADOLESCENTES

PRESENTADO POR

Wendy Cervantes Perea

Eliú Fajardo Castillo

Yesmi Buenahora Herrera

DIRECTOR

Andrea Liliana Ortiz

Catedrática Programa de Maestría

Santa Marta, 2015

**EMOCIONES POSITIVAS Y FACTORES DE RIESGO PSICOSOCIAL EN
CONTEXTOS EDUCATIVOS VULNERABLES DE LA REGIÓN CARIBE.**

El presente trabajo de grado ha sido desarrollado como producto académico e investigativo de la Maestría en Desarrollo Integral de Niños y Adolescentes, bajo la dirección de la Decana de la Facultad de Psicología Andrea Liliana Ortiz.

Memoria presentada por Wendy Cervantes Perea, Eliú Fajardo Castillo y Yesmi Buenahora para optar al grado de *Magíster en Desarrollo Integral de Niños y Adolescentes*, por la *Universidad Cooperativa de Colombia*.

Santa Marta, Noviembre de 2015.

V° B° Director del trabajo de tesis

Ph.D. Andrea Liliana Ortiz González

Dedicatoria y Agradecimientos

Dedico este trabajo a mi familia por posibilitar a través de su apoyo incondicional alcanzar este logro y a ti Oscar Said por sacrificar tus risas y muchos de tus momentos. Agradezco a Dios por sus tiempos y medios que facilitaron este camino, gracias a mis compañeros por la paciencia y su contribución a mi proceso formativo. Gracias Manuel porque sin ti nada de esto sería posible, gracias a mi amigo Ubaldo por confiar en mí y recordarme cual es el camino.

Wendy Cervantes

Un esfuerzo es el fiel reflejo de aquel que con denodada convicción lucha por lo que quiere. Y este esfuerzo fue acompañado de Jehová Dios, quién me ha dado la fortaleza en los más duros momentos. Del apoyo de mi familia, que con su cariño y valores me permiten estar orgulloso de quién soy. Gracias a la Familia Pino Verde, que ha creído en el deseo de contribuir a la transformación de la sociedad a través de la educación. Gracias a todos los que aportaron en la comprensión del ejercicio de la investigación Mg. Ubaldo Rodríguez, Ph.D. Andrea Liliana Ortiz y los docentes de la UCC. Gracias a mis compañeras de luchas y de quienes aprendí mucho, Wendy y Yesmi, las admiro y agradezco su apoyo. Dedicado a los niños y niñas de los Colegios en Concesión de la Corporación Pino Verde.

Eliú Fajardo.

Agradezco primeramente a papito Dios por haber dispuesto todos los medios y personas para alcanzar este logro, por haber sido mi guía y compañero durante este proceso. Gracias infinitas a mis padres y a mí amado por su apoyo incondicional y a ti María Isabella por convertirte en mi mayor motivación para continuar. Gracias también a mis profesores que aportaron en el constructo de mis conocimientos, al Mg. Ubaldo Rodríguez quien fue una luz en este sendero e indudablemente gracias a mis compañeros Wendy y Eliú que con su entrega, compromiso y perseverancia hicieron esto posible.

Yesmi Buenahora

“Mientras se sortea la vida cotidiana, pueden ponerse a trabajar las emociones positivas con el objeto de vencer la negatividad y prosperar”

Bárbara Freckdrickson

INDICE GENERAL

Resumen.....	7
Abstract.....	7
Introducción.....	9
1. CAPITULO I	
1.1. Planteamiento del problema.....	11
2. OJETIVOS	
2.1. Objetivo General.....	15
2.2. Objetivos Específicos.....	15
3. CAPITULO II	
3.1. Marco Teórico.....	16
3.2. La Psicología Positiva.....	16
3.2.1. La Psicología Positiva: Seligman, 1997.....	17
3.2.2. La Psicología Positiva: Fredrickson, 2000.....	18
3.3. Emociones Positivas.....	19
3.3.1. La funcionalidad de las emociones positivas	22
3.3.2. Educar en emociones positivas.....	23
3.4. Perfil de riesgo psicosocial.....	24
4. CAPITULO III	
4.1. Diseño de investigación.....	29
4.1.1. Tipo de estudio.....	29
4.1.2. Diseño.....	29
4.2. Población y muestra.....	30
4.2.1. Población.....	30
4.2.2. Muestra.....	30
4.2.3. Criterios de inclusión y exclusión.....	31
4.2.4. Selección muestral.....	31
4.3. Variables de estudio.....	32
4.4. Instrumentos.....	33
4.4.1. Ciep.....	33
4.4.2. Confiabilidad y Validez	34
4.4.3. Ficha de riesgo psicosocial.....	34
4.5. Procedimiento estadístico.....	35
4.6. Fases de la investigación.....	35
4.7. Aspectos éticos de la investigación.....	36
5. CAPITULO IV	
5.1. Resultados.....	37
6. Análisis de resultados.....	43
7. Conclusiones y recomendaciones.....	48
8. Referencias.....	48
9. Anexos	

Índice de tablas

- Tabla 1. Distribución de la muestra (pág. 30)
- Tabla 2. Distribución de la muestra final (pág. 30)
- Tabla 3. Operacionalización de las variables (pág. 32)
- Tabla 4. Aspectos de puntuación (pág. 33)
- Tabla 5. Distribución de la variable Alegría y Gratitud (pág. 37)
- Tabla 6. Distribución de la variable Serenidad (pág. 38)
- Tabla 7. Distribución de la variable Simpatía (pág. 38)
- Tabla 8. Distribución de la variable Satisfacción Personal (pág. 39)
- Tabla 9. Distribución tipo de familia (pág. 40)
- Tabla 10. Distribución víctima del conflicto (pág. 40)
- Tabla 11. Distribución ocupación de la madre (pág. 41)
- Tabla 12. Distribución ocupación del padre (pág. 41)
- Tabla 13. Distribución tipo de vivienda (pág. 42)
- Tabla 14. Correlación Emociones Positivas/Riesgo Psicosocial (pág. 43)
- Tabla 15. Distribución Emociones Positivas (pág. 44)

Índice de figuras

- Figura 1. Distribución gráfica de Alegría y Gratitud (pág. 37)
- Figura 2. Distribución gráfica de Serenidad (pág. 38)
- Figura 3. Distribución gráfica de Simpatía (pág. 38)
- Figura 4. Distribución gráfica de Satisfacción Personal (pág. 39)
- Figura 5. Distribución gráfica de tipo de familia (pág. 40)
- Figura 6. Distribución gráfica de víctima del conflicto (pág. 40)
- Figura 7. Distribución gráfica de ocupación de la madre (pág. 41)
- Figura 8. Distribución gráfica de ocupación del padre (pág. 41)
- Figura 9. Distribución gráfica de tipo de vivienda (pág. 42)
- Figura 10. Distribución gráfica de Emociones Positivas (pág. 44)

Resumen

Las emociones son definidas como expresiones simples, breves y precisas a través de las cuales las personas manifiestan lo que sienten o piensan en relación con un estímulo presente o distal en tiempo pasado o futuro (Barragan, 2014; Fredrickson, 2015). La niñez es la etapa de desarrollo donde se configuran gran parte de las bases afectivas y emocionales para el resto de la vida. El surgimiento de la Psicología Positiva abrió las puertas para estudios rigurosos centrados comprender las experiencias emocionales de la condición humana y cómo estas influyen en las interrelaciones que se establecen con los otros. Sin embargo, estos estudios se focalizaron en conocer las experiencias emocionales en adolescentes y adultos, centrando poca atención en la expresión de la emocionalidad la primera infancia y la niñez. El presente estudio evalúa emociones positivas en 160 niños y niñas en edades comprendidas entre los 8 y 12 años, escolarizados en dos instituciones educativas administradas por la Corporación Pino Verde, ubicadas en contexto con riesgo psicosocial en la ciudad de Santa Marta y la ciudad de Cartagena, Colombia. Los resultados mostraron altos índices de emociones positivas como la alegría y la gratitud, la serenidad, la simpatía y la satisfacción personal, evidenciando correlaciones negativas entre la edad de los niños y las variables alegría y gratitud y satisfacción personal.

Palabras clave: emociones positivas, riesgo psicosocial.

Abstract

Emotions are defined as simple, brief and precise expressions through which people express what they feel or think in relation to a present or distal stimulus in time past or future (Barragan, 2014; Fredrickson, 2015). Childhood is the stage of development where much of the affective and emotional foundation for the rest of life are configured. The emergence of positive psychology opened the doors for rigorous studies focusing understand the emotional experiences of the human condition and how they influence the relationships established with others. However, these studies were focused on emotional experiences found in adolescents and adults, focusing little attention on the expression of emotionality infancy and childhood. This study evaluates positive emotions in 160 children aged between 8 and 12 years, enrolled in two educational institutions run by the Corporation Pino Verde, located in context with psychosocial risk in the city of Santa

Marta and Cartagena, Colombia. The results showed high levels of positive emotions such as joy and gratitude, serenity, friendliness and personal satisfaction, showing negative correlations between age of children and the joy and gratitude variables and personal satisfaction.

Keywords: positive emotions, psychosocial risk.

Introducción

Este proyecto de investigación busca identificar la presencia de emociones positivas como la gratitud, alegría, serenidad, simpatía y satisfacción personal en 160 niños de 8 a 12 años de edad de la I.E.D. de la Paz en la ciudad de Santa Marta y la I.E. Mandela en la ciudad de Cartagena, todos ellos pertenecientes a los grados 4 y 5. La población objeto de este estudio, se caracteriza por vivir en contextos desfavorecidos socialmente y cuyas problemáticas van desde el desempleo, familias disgregadas, abandono, maltrato físico, abuso sexual, hacinamiento familiar, ingresos que oscilan entre 0 y 1 salario mínimo legal vigente, desplazamiento, trabajo infantil, embarazo en adolescentes, delincuencia, deterioro de la estructura familiar y social, entre otras situaciones que vulneran y ponen en riesgo el adecuado desarrollo de niños y niñas, afectando su funcionamiento psicológico y desencadenando situaciones de abandono escolar, pandillas, depresión, suicidio, reclutamiento, consumo de sustancias psicoactivas sólo por mencionar algunas de las problemáticas que se hacen más evidentes en la etapa adolescente; según datos del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y LA POLICÍA NACIONAL el número de menores de edad que ingresaron al Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente en el 2012 aumentó en un 15,1%, atribuyendo este aumento a las diferentes condiciones familiares y sociales adversas que hacen más vulnerables a los niños y adolescentes frente a las organizaciones que los usan para cometer delitos (Pandi, 2012). Así mismo, entre enero y agosto de 2013 se presentaron 109 casos de suicidio de menores entre los 5 y los 17 años edad, habiendo una mayor frecuencia entre los 15 y 17 años (Instituto de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2013).

Son múltiples los factores que pueden afectar el desarrollo emocional de los niños. No obstante, en este constructo la familia desempeña un papel primordial para el niño, ésta constituye la primera institución a la que pertenece todo ser humano al momento de nacer, es quien en primera instancia, dota al infante de normas, valores y habilidades que le permitirán enfrentarse a la sociedad en el transcurso de su desarrollo. Otro de los escenarios donde se fortalecen las expresiones y el control emocional del niño es la escuela, ésta de forma complementaria con el sistema familiar aporta elementos socializadores que permiten la configuración de las relaciones entre iguales, así como las relaciones con figuras de control y autoridad; es en la escuela donde los niños adquieren conciencia sobre

sus derechos y deberes, el respeto por los otros, el cuidado de sí mismo y de su entorno. La educación entendida desde la concepción de ente promotor de aprendizaje y desarrollo, ubica la formación del niño no sólo en la producción y construcción de conocimientos académicos, sino en el fortalecimiento de competencias personales y sociales que le permitan una interacción adecuada con su entorno y que garanticen el desarrollo de aspectos como la creatividad, autonomía, sensibilidad y comunicación (Jaramillo, 2007).

Desde esta perspectiva, nuestro interés de estudio se centró en identificar las emociones positivas que experimentan los niños desde la cotidianidad escolar en relación al riesgo psicosocial de los niños, buscando determinar si esas condiciones adversas a las que se encuentran expuestos presentan relaciones en todos los niños o si por el contrario éstos han logrado mantener un equilibrio entre los factores de riesgo y los factores protectores adaptándose positivamente al contexto sin presentar alteraciones afectivas significativas.

1. CAPITULO I

1.1. Planteamiento del problema

La población infantil a nivel mundial es de 2200 millones de niños, según la cifra brindada por el Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), en el informe del estado mundial de los niños y niñas 2014. De esos, alrededor de 1000 millones de niños y niñas sufren una grave carencia de por lo menos uno de los bienes y servicios necesarios para sobrevivir, crecer y desarrollarse (UNICEF, 2014). De acuerdo con esto, esos 1000 millones de niños y niñas de todo el mundo viven y se desarrollan bajo condiciones inadecuadas no solo para su crecimiento físico, cognitivo y sociocultural, sino también para su desarrollo emocional.

Teniendo en cuenta que, los niños empiezan su proceso de aprendizaje mucho antes de entrar a la escuela y que este aprendizaje se produce desde el nacimiento, a medida que el bebé interactúa con sus familiares y cuidadores, se entiende que las bases de todo el aprendizaje posterior se establecen en los primeros años, esto es según Bourdieu (1983) la educación primera o aprendizaje por familiarización (espontánea, implícita, infiltrada en todas las prácticas sociales en que participa el niño). Así mismo, factores como la pobreza, la mala salud, la nutrición deficiente, la falta de estímulos durante este período crucial, el buen trato por parte de sus padres o cuidadores pueden limitar o debilitar las capacidades de los niños, que se ve reflejado en la etapa adolescente y que se relaciona con la generación de problemáticas de tipo social. Las experiencias de abandono físico y afectivo, desprotección, las enfermedades, la marginalidad, la violencia, el abuso, la muerte o ausencia de padres o cuidadores son factores de alto riesgo para el bienestar infantil que combinados con otros factores de riesgo como la pobreza pueden comprometer el desarrollo emocional de los niños volviéndolos más frágiles psicológica y físicamente, haciéndolos propensos a padecer más desajustes que otros niños nacidos en mejores condiciones socioambientales y de salud (Rodríguez, Camacho, Rodrigo, Martín, & Máiquez, 2006).

Para el caso de América latina, según una investigación publicada en el 2010 por la UNICEF y la CEPAL, casi la mitad de los niños de la región son pobres, ya sea en forma moderada o extrema, afectando a casi 81 millones de niños menores de 18 años. En la

actualidad, la pobreza no es concebida como un estado que debe medirse solo para dar cuenta de una situación de carencias de recursos económicos en una determinada población, sino que representa un estado de privación y carencia multidimensional, donde se tienen en cuenta condiciones educativas, condiciones de la niñez y la juventud, trabajo, salud, servicios públicos y condiciones de la vivienda (DANE, 2011). Toda carencia grave de estas condiciones, sumado a una inadecuada atención y protección familiar afecta e influye en el desarrollo de niños y niñas, no solo en sus efectos en el presente sino también en sus consecuencias en el futuro. En Colombia, el 33,6% de los niños de 6 a 11 años crecen en contextos donde confluyen carencias de salud, seguridad económica, recreación, educación, vivienda, acceso a la información, es decir viven en condiciones de pobreza multidimensional (UNICEF, 2014).

Según las últimas cifras reportadas por el Ministerio de Educación Nacional, Colombia para el año 2014 atendió alrededor de 8.655.079 estudiantes en el sector oficial, dentro de los cuales encontramos niños y niñas en condiciones de vulnerabilidad, entendida ésta desde dos vertientes: la primera como indefensión, inseguridad, exposición a riesgos, shocks y estrés provocados por eventos socioeconómicos extremos; la segunda como el manejo de recursos y estrategias que comunidades, familias y personas utilizan para enfrentar los efectos de tales eventos (CEPAL, 2001). Desde ésta mirada, en la población de estudiantes en condición de vulnerabilidad dentro del sector oficial en Colombia, sólo por mencionar ciertas características se encuentran niños, niñas y adolescentes en **situación de desplazamiento**, que según datos reportados por el Registro Único de Víctimas (RUV, 2015) cohorte 1 de junio del presente año, existen registradas 7.438.023 personas de las cuales 2.230.995 son niños, niñas y adolescentes; para el rango de edad objeto de estudio del presente trabajo, encontramos registrados 950.868 niños y niñas entre los 6 y 12 años de edad. Por otra parte, en lo que concierne al **trabajo infantil**, se encontró que de 11.332.000 personas en edades de 5 a 17 años, 1.111.000 se hallaban trabajando (ICBF, 2013). Otra de las características que hacen vulnerable a la población estudiantil tiene que ver con aquellos niños, niñas y adolescentes con **necesidades educativas especiales y condición de discapacidad**, a nivel nacional, de acuerdo con los datos estadísticos del DANE (2015) existe un total de 95.322 niños, niñas y adolescentes en edades comprendidas entre 5 y 14 años que presentan algún tipo de discapacidad, para el año 2010 de éstos, sólo el 0,32%

asistían a la escuela (Crosso, 2010). Un fenómeno que ha venido en incremento afectando seriamente la convivencia escolar, es el denominado bullying y **acoso escolar**, éste más allá de manifestaciones y comportamientos agresivos o violentos, da cuenta de una carencia para controlar las emociones que en muchas ocasiones tiene un origen asociado a la depresión o a la ansiedad.

Son múltiples las características y factores que presentan los niños y niñas escolarizados en nuestro país; por esta razón conocer la presencia de emociones positivas en contextos educativos vulnerables y su relación con el perfil de riesgo psicosocial en escolares de 8 a 12 años de edad resulta conveniente, porque permitirá generar acciones afirmativas que contribuyan a mejorar los procesos cognitivos e intelectuales que favorezcan la aparición de conductas en pro del aprendizaje (Oros, 2009). Un estudio realizado por Ashby, Isen y Turken (1999) demostró que la experiencia de afectos positivos incrementa la flexibilidad cognitiva, facilita la resolución creativa e innovadora de problemas y favorece un procesamiento eficiente de la información propiciando el desarrollo de ciertas funciones ejecutivas.

Las interacciones de las comunidades vulnerables suelen ser el resultado de las problemáticas históricas del conflicto armado y la violencia política que por más de 60 años ha sufrido Colombia, sumado a eso la desigualdad, la pobreza, el mal manejo de las administraciones públicas han ido fragmentando el tejido social y familiar generando un gran nivel de desesperanza frente a la vida en personas de nivel socioeconómico bajo. En este sentido, este estudio busca rescatar el valor positivo de la vida, de las interacciones y experiencias que viven los niños frente a las situaciones adversas o estresoras, contribuyendo desde el contexto educativo a la promoción de emociones como la serenidad, la empatía, la alegría, la gratitud y adquiere relevancia social en la medida que se integra a la familia y por ende a la comunidad en el fortalecimiento de estas emociones en dos sentidos, el primero para fortalecer los lazos afectivos entre niños y padres que en muchas ocasiones se ven deteriorados a causa del efecto indirecto que la pobreza ejerce sobre el estado emocional de los padres, quienes transmiten el mal humor y al irritabilidad a sus hijos mediante conductas de rechazo y descuido (Elder, Van Nguyen y Caspi, 1985 citado en (Oros, 2009); el segundo a mejorar la experiencia escolar a través del disfrute de la convivencia con los compañeros y con los docentes.

El estudio de las emociones positivas en niños no es un tema ampliamente estudiado en el contexto colombiano, de acuerdo a la exploración bibliográfica y de investigaciones se encuentra que el tema está más relacionado con la revisión de la literatura científica de las emociones negativas y los efectos sobre la salud física y mental en adolescentes y adultos, así como la relación entre emociones positivas y creatividad en el contexto laboral. Los esfuerzos por comprender y operacionalizar esta variable se ven evidenciados en países como Brasil, Perú, Chile, Venezuela, Ecuador, Bolivia y Argentina, estando más relacionados a:

Resiliencia y factores protectores (Cingolani y Méndez Quiñones, 2007; Lillo, 2006; Mustaca, Kamenetzky y Vera-Villarreal, 2010; Salgado Levano, 2009), procesos de salud-enfermedad (Porro Conforti y Andrés, 2011), variables socioculturales y económicas (Alves de Souza y Ferreira Dela Coleta, 2009; Lacerda Teixeira Pires y Alonso, 2008; Marín Romo, 2009; Reyes-García, et al. 2010; Vera Noriega, Laborín Álvarez, Córdova Moreno y Parra Armenta 2007); entornos académicos (Dela Coleta y Ferreira Dela Coleta, 2006, 2007; Mascarenhas y Peluso, 2011), intervenciones psicoterapéuticas y psicoeducativas (Arias, Sabatini y Soliveréz, 2011; Camacho, 2005; Chazenbalk, 2005; Mo-yano, 2011), variables familiares (Meier y Oros, 2012), personalidad (Regner, 2009a), y desempeño social (de la Vega y Oros, 2013; Regner, 2009b; Regner, 2011), entre otros. (Oros L. , 2014, p. 522)

De esta manera, los resultados de este estudio aportarán información del comportamiento de la variable en niños de 8 a 12 años en contextos educativos vulnerables de dos ciudades del Caribe Colombiano, dando respuesta a la necesidad de explorar en el comportamiento infantil la presencia de expresiones emocionales positivas que ayuden a mejorar la percepción del niño sobre sí mismo, a visualizar las adversidades como aprendizajes y desafíos, reconociendo sus recursos personales para desarrollar una conducta prosocial; articulando todo lo anterior al marco de acción Dakar, donde uno de los desafíos que enfrenta la educación es satisfacer las necesidades de los sistemas educativos afectados por un conflicto y por la inestabilidad (UNESCO, 2015), restableciendo las posibilidades de aprendizaje en entornos seguros y respetuosos, y

reconstruyendo sistemas educativos dañados que interfieren en la consolidación de niños, niñas y adolescentes emocional, familiar y socialmente sanos.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto y las escasas investigaciones desarrolladas a nivel nacional, regional y local, como maestrantes en Desarrollo Integral de Niños y Adolescentes, la pregunta problema que se pretende resolver con esta investigación es:

¿Existe relación entre las emociones positivas y los factores de riesgo psicosocial en una muestra de niños de contextos educativos vulnerables del Caribe colombiano?¹

2. Objetivos

2.1. Objetivo General

- Relacionar las emociones positivas con los factores de riesgo psicosocial en niños de 8 a 12 años en contextos educativos vulnerables.

2.2. Objetivos Específicos

- Describir las emociones positivas alegría y gratitud, serenidad, simpatía y satisfacción personal en los niños.
- Caracterizar los factores del perfil de riesgo psicosocial de los niños participantes.
- Identificar la relación entre las emociones positivas y los factores del perfil de riesgo psicosocial de los niños participantes.

¹ Existen múltiples variantes y formas para abordar la temática de estudio, de acuerdo a las recomendaciones del jurado en lo referente a enmarcar el perfil de riesgo psicosocial como variable principal de la investigación y su relación con las emociones positivas; no obstante, los investigadores del presente estudio se concentran en la variable emociones positivas como eje central del estudio tomando algunos aspectos del formulario sociodemográfico de las Pruebas saber 5° y 9° que aborda los siguientes aspectos: género y edad del estudiante, personas que integran el hogar del estudiante, nivel educativo de los padres o acudientes, miembros del hogar que trabajan, acceso al sistema educativo por parte de los hermanos del estudiante, algunas características de la vivienda del estudiante (pisos, paredes, acceso a servicios públicos, hacinamiento), tenencia de ciertos bienes, acceso a bienes culturales en el hogar, actividades culturales y recreativas realizadas por la familia (ICFES, 2015). Para el caso del presente estudio, se tomaron los aspectos género, edad, tipo de familia, tipo de vivienda, condición de víctima y ocupación de los padres teniendo en cuenta las características de la población estudiada tanto en la ciudad de Santa Marta como en la ciudad de Cartagena (ver diseño metodológico).

3. CAPITULO II

3.1. Marco teórico

La niñez y la adolescencia se consideran como las etapas de la vida con las más aceleradas transformaciones a nivel físico, cognitivo, emocional y moral. Y son la familia y la escuela, núcleos básicos de la sociedad, quienes tienen la misión de educar desde una perspectiva integral; esto se logra cuando se produce el desarrollo emocional. Por ejemplo, en la escuela se generan espacios de socialización emocional y los maestros se convierten en referentes en cuanto a actitudes, comportamientos, emociones y sentimientos (Ayerra, 2014). Sin embargo, “hablar de emociones desde una postura crítica y objetiva no es tarea sencilla, debido a que existen diferentes formas de caracterizar su concepto, algunas de ellas subjetivas” (Barragan, 2014, p. 104). Estas posturas subjetivas ocurren cuando un individuo o un grupo viven una o más experiencias, cada una de ellas interpretadas y valoradas por cada persona de manera subjetiva, que desencadena un proceso psicológico unipersonal, que a su vez altera el organismo, generando una reacción que comúnmente llamamos emoción.

Para la presente investigación, se hizo la revisión del surgimiento y consolidación de la Psicología Positiva como paradigma reflexivo y metodológico, aportando desde un enfoque salutífero elementos clave para concebir la experiencia humana en términos afirmativos que posibiliten la potenciación de competencias, habilidades, fortalezas y virtudes, aludiendo al desarrollo de éstas como factor protector y adaptativo en el contexto familiar, educativo y social (Seligman, 2005 citado en (Mariñelarena-Dondena & Klappenbach, 2007).

3.2. La Psicología Positiva

La psicología estuvo durante mucho tiempo centrada en las emociones negativas y en lo patológico, desarrollando modelos de intervención, eficaces y eficientes, para el tratamiento de problemas psicológicos y trastornos mentales (Contreras, 2006).

Se reconoce entre los primeros intentos por abordar el estudio de la persona en los aspectos positivos los aportes de William James, quien desde su análisis de la religión postula una categorización básica entre las personas religiosas, las de mente sana quienes

minimizan el mal y las de mente enferma quienes maximizan el mal en su concepción de religión (De la Rubia, 2003). De este primer análisis podría inferirse que ya había intereses por dilucidar los mecanismos, uno de ellos la religión o la concepción de ésta para afrontar los problemas que nos ofrece la vida. Posteriormente, encontramos los aportes de Carl Rogers frente al proceso terapéutico, para él éste debía estar orientado hacia el funcionamiento pleno de las personas, por tanto la finalidad de la terapia no se centraba en ayudar a la persona a resolver un problema, sino establecer los mecanismos para que esta pudiera crecer, el terapeuta entonces ejercía un papel de capacitador y orientador para que el cliente aprendiera a expresar sus sentimientos, encontrando finalmente las raíces emocionales de sus problemas (Rosso & Lbel, 2006). Para la década de los ochenta y noventa, la investigación en psicología cognitiva ya había evidenciado que “el recuerdo de elementos positivos, los sesgos positivos en la sensación de control o las atribuciones causales estaban ligados de un modo posiblemente protector a la salud física y mental” (Vázquez, Hervás y Ho, 2006, p.402, citado en (Ayerra, 2014). En este sentido, empezó una fuerte corriente de estudios centrados en lo positivo de la experiencia humana.

En 1998, en el acto inaugural cómo presidente de la Asociación Estadounidense de Psicología, Martín Seligman invita al estudio de la Psicología Positiva, destacando que ésta debe centrarse en las cualidades de todos los seres humanos y cómo potenciarlas por medio de intervenciones en la evidencia empírica (Mariñelarena-Dondena , 2012).

3.2.1. La Psicología Positiva: Seligman, 1997

En 1997, Martin Seligman fue quien propuso el término Psicología Positiva dando el giro definitivo de la psicología hacia el estudio de lo que denominó fortalezas y virtudes humanas, es decir, hacia el desarrollo de las fortalezas de las personas (Ayerra, 2014). La psicología positiva es definida por Seligman (1999, citado en (Contreras, 2006), como “el estudio científico de las experiencias positivas, los rasgos individuales positivos, las instituciones que facilitan su desarrollo y los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de los individuos, mientras previene la incidencia de la psicopatología” (p. 311). Fue definida también, como el estudio científico de las fortalezas y virtudes humanas, las cuales permiten adoptar una perspectiva más abierta respecto al potencial humano, sus motivaciones y capacidades (Contreras y Esguerra, 2006).

En la obra “*Floreecer*” Seligman (2014) plantea que la Psicología Positiva debe centrarse en el estudio del bienestar, formado por cinco elementos: emociones positivas, el compromiso, las relaciones positivas, el significado y el logro. El método y sustancia de la teoría del bienestar es plural: la emoción positiva es una variable subjetiva que se define por lo que uno piensa o siente. El compromiso, el sentido, las relaciones y el logro tienen componentes subjetivos y objetivos, puesto que uno puede creer que tiene compromiso, sentido, buenas relaciones y muchos logros y estar equivocado, o incluso engañado. La conclusión es que el bienestar no puede existir sólo en nuestra mente: el bienestar es una combinación de sentirse bien y de tener realmente sentido, buenas relaciones y logros (Seligman, 2014).

3.2.2. *La Psicología Positiva de Fredrickson, 2000*

La autora Bárbara Fredrickson desarrolló una teoría dentro del campo de la psicología positiva relacionada con la emocionalidad. En sus estudios destaca la importancia de las Emociones Positivas como recurso para solucionar muchos de los problemas que generan las emociones negativas y cómo a través de ellas el ser humano puede conseguir superar los momentos difíciles, saliendo fortalecidos de estas situaciones. En el 2002, una de sus investigaciones junto a Thomas Joiner logró demostrar que las emociones positivas actúan sobre la atención y las capacidades cognitivas en las personas investigadas, posibilitando que se sintieran mejor y construyendo lo que los autores denominaron un espiral ascendente de bienestar subjetivo y sensación de control (Varela, 2012).

La importancia de su teoría se focaliza más allá del bienestar que puede llegar a percibir la persona, en las transformaciones neurológicas relativas a la producción de neurotransmisores, esto implica: toma de pensamientos y acción dirigidos a la optimización de los recursos personales, físicos y sociales (Cabero J, 2009). En referencia a esto, desde su teoría puede entenderse que las emociones positivas se constituyen en un mecanismo regulador de los procesos de pensamiento, sentimiento y comportamiento; que promovidas desde los modelos salugénicos de escuela saludable posibilitarían la potenciación del repertorio de habilidades académicas, sociales y emocionales desde la primera infancia. Para Fredrickson las personas que mantienen emociones positivas tienden a dar soluciones

más asertivas a sus problemas porque tienen una visión más amplia y flexible ante la situación por resolver, los términos ampliar y construir precisamente lo que evocan es el abanico de posibilidades a los que se enfrenta una persona cuando es capaz de analizar y discernir basado en lo óptimo y provechoso de la situación y no en el caos, fortaleciendo los recursos y habilidades personales de afrontamiento y construyendo redes interpersonales más extensas, mejor salud y funcionamiento cognitivo (Leimon, McHahon, & García, 2014).

3.3. Emociones Positivas

Lazarus definió las emociones positivas como reacciones complejas en las que se ven mezclados tanto la mente como el cuerpo, comprendidas por seis componentes: los objetivos personales, el yo y el ego, las valoraciones, los significados personales, la provocación y las tendencias a la acción (Ramos, 2009). Según Barragan (2014) las emociones se definen como respuestas simples con manifestaciones fisiológicas que suelen ser breves pero precisas, exteriorizando lo que las personas sienten y piensan frente a un estímulo presente o distante en el tiempo, ya sea pasado o futuro. El estudio de estas emociones ha demostrado que tienden a desarrollar la creatividad, promueven pautas de acción originales, amplían el autoconocimiento y el conocimiento situacional, la resiliencia relacionándose con un estilo de vida saludable, potenciando de esta manera el bienestar (García-Alandete, 2014).

Para poder entender mejor esta definición y para tener la capacidad de discriminar qué son emociones positivas, primero es necesario aprender a diferenciar los conceptos de sentimientos, emociones y pasiones. Según Bernabé Tierno (2008, citado en (Ayerra, 2014), los sentimientos son estados afectivos más duraderos y serenos que definen mejor la constancia en la conducta. Mientras que las emociones son estados afectivos de más intensidad, más breves y sobre los que tenemos menos control. Finalmente, las pasiones son sentimientos que se hacen centrales: se instalan de forma permanente en la conducta.

Tal como se mencionó anteriormente el estudio de las emociones es relativamente nuevo y propende por el fortalecimiento de las expresiones agradables de los sentimientos y pensamientos, actuando como factor protector en el desarrollo emocional, cognitivo y

social de los niños. Por esta razón, la presencia y experiencia de emociones positivas es llamada por algunos como emociones saludables:

Mobilizan recursos personales que se pueden utilizar en otras ocasiones similares haciéndolos más resistentes al fracaso, promueven salud psicosocial, facilitando la aproximación a otras personas, así como la salud intelectual y física, favorecen una mejor organización cognitiva y una mayor habilidad para integrar información, favorecen la creatividad y la elección de la opción más adecuada. (Antúnez, y otros, 2010, p. 138)

Los últimos aportes de Fredrickson en su libro Amor 2.0, brindan una concepción de las emociones positivas mucho más cercanas al papel facilitador en las relaciones que se establecen con los otros, así como los beneficios personales que se obtienen al ejercer expresiones de alegría, gratitud, empatía, optimismo, satisfacción, serenidad como respuestas a los estímulos constantes de las interrelaciones; aunque las emociones positivas parezcan sumamente sutiles y breves, son momentos que pueden echar andar grandes fuerzas de crecimiento en la vida de las personas, de esta manera en sus propias palabras expresa:

Lo hacen en primer lugar, abriéndote: tú panorámica literalmente se amplía cuando caes bajo la influencia de una emoción positiva. En pocas palabras, cuando tu visión se extiende, percibes más; adviertes el cuadro general. Con esta mentalidad momentáneamente ampliada, más extensa, te vuelves más flexibles, más atento a otros, más creativo y más sabio. Con el tiempo también te vuelves más hábil. Esto se debe a que, poco a poco, esos iluminadores momentos de emociones positivas te cambian la vida, pues te vuelven más entendido, fuerte, socialmente integrado y saludable. De hecho, la ciencia confirma que las emociones positivas pueden desencadenar en tu vida espirales ascendentes, trayectorias autosuficientes de crecimiento que te elevan para transformarte en una mejor versión de ti mismo. Estas dos realidades básicas de las emociones positivas (que te abren y que te transforman) son los puntales de mi teoría de ampliación y aumento de las emociones positivas sobre la que escribí mi primer libro Positivity (Positividad), en

el cual mostré como mientras se sortea la vida cotidiana pueden ponerse a trabajar las emociones positivas con el objeto de vencer la negatividad y prosperar.

(Fredrickson, 2015, p. 5).

Para dar desarrollo al presente estudio fue de interés principal conocer las emociones que evalúa el Cuestionario Infantil de Emociones Positivas, este cuestionario aborda 4 dimensiones: la *Alegría* y la *Gratitud*, la *Serenidad*, la *Simpatía* y la *Satisfacción Personal*, descritas a continuación:

La alegría se reconoce como una expresión intensa cuya máxima expresión es la risa, por su parte la gratitud hace alusión a la necesidad empática de ennoblecimiento por los actos de otros (Lazarus, 2000). *La serenidad* es una emoción profunda que involucra paz y confianza. Puede experimentarse independientemente de los eventos externos, incluso en situaciones de adversidad (Connors, Toscova y Tonigan, 1999; Roberts y Cunningham, 1990). La serenidad facilita el afrontamiento al estrés (Connors, Toscova y Tonigan, 1999) y permite tomar distancia de aquellos pensamientos que generan inquietud y/o angustia. La simpatía constituye el componente afectivo de la empatía. Envuelve la capacidad de sintonizar con la emoción de los demás y la inclinación a ayudar. La simpatía es una reacción emocional vicaria basada en la preocupación por la condición emocional del otro, que involucra sentimientos de pena e interés y comprende el deseo de que el otro se sienta mejor (Eisenberg, 1991; Kienbaum, Volland y Ulich, 2001). La satisfacción personal, también llamada orgullo, es la emoción positiva que acompaña los procesos de valoración, promoción del *self* y autoatribución de méritos valiosos (Lazarus, 2000) Es una respuesta afectiva relacionada a la conformidad y a la aceptación de uno mismo. En este sentido, el concepto de satisfacción personal está estrechamente ligado al de autoestima. (Oros, 2014, p. 523)

3.3.1. *La funcionalidad de las Emociones Positivas*

La expresión de la emocionalidad posibilita a todo ser humano manifestar los sentimientos y pensamientos de agrado o desagrado con relación a la valoración o experiencias previas frente a determinado estímulo. En los niños, las experiencias y vivencias familiares son básicas para promover el bienestar afectivo y la salud mental en la infancia (Milicic, 2014). En consonancia con esto, las emociones positivas poseen en sí mismas algunas funciones que permiten a los niños y a las personas en general facilitar el conocimiento de sí mismo y el conocimiento del entorno, con la finalidad de regular los comportamientos y expresiones que determinan la relación social en la familia, la escuela y la comunidad.

La función adaptativa está relacionada con la visión biológica evolutiva de la corriente de William James, donde autores como Plutchik (1984 citado en Mora, 2010) señala que junto con la cognición y la conducta, la emoción es un factor clave en la respuesta del organismo ante los problemas que le plantea el entorno. Mediante la *cognición* el organismo elabora una representación del mundo, a través de su *comportamiento* modifica el medio y por medio de la *emoción* el conjunto de acciones y cogniciones adquiere un determinado sentido. Retomando la teoría de Bárbara Fredrickson centrada específicamente en las emociones positivas y en su valor adaptativo (Fredrickson, 1998, 2000b, 2001, 2003; Fredrickson y Branigan, 2000, citados en Vecina, 2006). La investigadora sostiene que emociones como la alegría, el entusiasmo, la satisfacción, el orgullo, la complacencia, etc., aunque fenomenológicamente son distintas entre sí, comparten la propiedad de ampliar los repertorios de pensamiento y de acción de las personas y de construir reservas de recursos físicos, intelectuales, psicológicos y sociales disponibles para momentos futuros de crisis.

Por su parte, la función social se basa en un enfoque socio cultural, argumentos que constituyen el núcleo del denominado *constructivismo social*. Desde este enfoque se propone que las emociones vienen determinadas por las estructuras sociales, las cuales, a través de las diversas formas de experiencia, definen los distintos entornos humanos (Mora, 2010).

En el caso de la función motivacional, se encuentran algunos aportes desde el enfoque epistémico en las teorías cognitivas como la de Kuhl (1896, citado en Barberá

Heredia, 2002), quien expresa que lo que caracteriza específicamente a las emociones es el tono valorativo que los humanos solemos atribuir, en mayor o menor grado, a cualquier acontecimiento. Por tanto, la característica específica de los procesos motivacionales es el grado de compromiso con la acción.

3.3.2. *Educación en emociones positivas*

Entre los 06 y los 12 años se vive la etapa de formación en educación primaria, que en el caso de Colombia, tiene 5 grados obligatorios. Y durante este mismo tiempo se produce un proceso de maduración y aprendizaje, guiado por dos elementos: el biológico y el ambiental. Por un lado, biológicamente, a medida que el ser humano se desarrolla, se produce una maduración de su sistema nervioso, muscular y de los órganos sensoriales. Todo ello, sirve de base para los aprendizajes posteriores del niño y cualquier deficiencia tendrá una incidencia negativa en el proceso de aprendizaje. Por otro lado, un medio ordenado y estimulante favorece un buen desarrollo, la familia y la escuela son los núcleos fundamentales.

Los estilos de interacción familiar y el clima social familiar presentes en padres, madres y adultos juegan un papel fundamental en el aprendizaje de habilidades y repertorios sociales de sus hijos, en la construcción de competencias comunicativas, en el despliegue del desempeño emocional y en el desarrollo de bases alfabetizadoras (Valencia & Henao, 2012). La escuela por su parte, debe garantizar el aprendizaje en entornos seguros y respetuosos, y reconstruir sistemas educativos dañados que interfieren en la consolidación de niños, niñas y adolescentes emocional, familiar y socialmente sanos (UNESCO, 2015).

Si bien es cierto que, en el niño se genera un aprendizaje “incidental”, por el cual el alumno aprende del entorno sin intención aprehensiva, esto no es suficiente para guiar al niño en el desarrollo de su capacidad de crecimiento y madurez emocional. En la práctica docente actual prevalece una menor motivación de los alumnos y un aumento del número de comportamientos negativos de éstos hacia sus compañeros y hacia el profesorado. Esto se evidencia en los resultados de la Encuesta de Convivencia Escolar y Circunstancias que la Afectan - ECECA, para Estudiantes de 5° a 11° de la Ciudad de Bogotá, que se realizó conjuntamente con la Secretaría de Educación de Bogotá, y que demuestra que en el grado

5°, de básica primaria, se presenta el mayor número de conflictos que derivan en comportamientos violentos (DANE, 2012).

Estas situaciones comúnmente se relacionan factores como: la situación social, la crisis de valores, la disgregación del sistema familiar, la influencia de los medios de comunicación de masas, entre otras. Un análisis riguroso en torno a estos problemas permitiría reconocer que son consecuencia del escaso conocimiento emocional que se posee frente a sí mismo y a los demás, fenómeno al que se le denomina como subdesarrollo afectivo (Bisquerra, 2012).

Educar emocionalmente a los niños en el aula, es una labor que permitirá desarrollar mejores potencialidades en los educandos y en su proceso formativo, ayudará a disminuir las brechas afectivas que experimentan en su núcleo familiar, aportando en la optimización de las fortalezas inherentes a todos los seres humanos, que se ven limitadas o restringidas en algunos niños por las condiciones de adversidad o sufrimiento que padecen. Generar acciones específicas de educación emocional en los niños y sus padres aportará de manera preventiva en la aparición de comportamientos infantiles asociados a la ansiedad, depresión, bajo rendimiento académico, consumo de sustancias psicoactivas, inicio temprano de la sexualidad, promoviendo el aumento de la autoeficacia y la autodeterminación para afrontar dificultades actuales y futuras. Promover las fortalezas de los niños y jóvenes puede hacer que éstos tengan mayor probabilidad de experimentar altos niveles de autoeficacia e incrementar cambios que favorezcan la resolución de sus dificultades actuales y las que deberán afrontar en el futuro.

3.4. Perfil de riesgo psicosocial

El termino riesgo psicosocial hace referencia al conjunto de circunstancias o factores personales, familiares o sociales relacionadas en una población determinada, que contribuyen al aumento de las posibilidades que un sujeto o grupo social inicie o mantenga conductas críticas que afectan su desarrollo integral (Moreno & Báez, 2010).

Uno de los indicadores comúnmente asociados al riesgo psicosocial es la pobreza, un niño está en riesgo si sus experiencias de vida están sustancialmente limitadas por la pobreza durante los años de la niñez temprana, éste riesgo se define por las relaciones de apego desarrollada con sus cuidadores, la organización familiar, el cuidado de la salud, la

nutrición y las oportunidades de estimulación física y social (Epps & Jackson, 2000 citado en (Richaud, 2007). La población objeto de este estudio posee como característica general y común la fragilidad y vulnerabilidad social, entendiéndose ésta desde un concepto integrador que abarca y caracteriza la situación en la que se encuentran y/o pueden encontrarse algunos grupos sociales según las diferentes épocas y contextos (Gairín & Suárez, 2013, citado en Villaroel, Gairín y Garcés, 2014). Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), oficina adscrita a las Naciones Unidas, la vulnerabilidad es entendida como un proceso multidimensional que confluye en el riesgo o probabilidad del individuo, hogar o comunidad de ser herido, lesionado o dañado ante cambios o permanencia de situaciones externas y/o internas (CEPAL, 2001). En Colombia, el Sistema de Identificación de Potenciales Beneficiarios de Programas Sociales (SISBÉN) actúa teniendo en cuenta lo establecido en la Ley 715 de 2001, en la cual se estipula que el CONPES Social definirá cada tres años los criterios para la determinación, identificación y selección de beneficiarios, y de todos sus componentes, estableciendo que familias en situación de pobreza hacen parte del nivel uno (I) y dos (II) (DPN, 2008). A estas comunidades identificadas se les incluye en programas y políticas sociales en el campo de la salud, vivienda, trabajo y educación. Particularmente, como política educativa, en el año 2007 se inicia la aplicación del modelo educativo: Colegios por Concesión. Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2009) este modelo busca que instituciones educativas privadas con los mejores resultados en pruebas ICFES y SABER, individualmente o en unión con otras entidades, y que tengan una experiencia reconocida en la prestación de servicios educativos, puedan participar en licitaciones públicas para obtener la dirección, administración, organización y operación de nuevos establecimientos educativos de carácter público con el objetivo de mejorar en calidad y cobertura en poblaciones en condición de vulnerabilidad.

Uno de los concesionarios ganador de estas licitaciones es la Corporación Pino Verde, quien tiene a su cargo tres instituciones educativas en las ciudades de Santa Marta, Cartagena y Soledad, atendiendo a 3.800 estudiantes con edades comprendidas entre los 4 a 18 años, de los niveles de educación preescolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional en un ambiente escolar sano, limpio y con infraestructuras amplias para brindar comodidad y calidad en el proceso educativo. Los niños y adolescentes beneficiarios de los

Megacolegios pertenecen a grupos sociales en condición de vulnerabilidad y con problemáticas sociales reconocidas, como asentamientos de familias en condición de desplazamiento, víctimas del conflicto armado, familias en extrema pobreza, familias disfuncionales, padres sin trabajo estable o con trabajos como vendedores informales o moto taxistas.

La ficha de riesgo psicosocial que se diseñó para esta investigación tomó como referencia el Cuestionario Sociodemográfico creado por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) para los grados 5°, 7°, 9°; cuya aplicación se realiza durante las pruebas SABER . Este cuestionario contiene 18 preguntas, pero dada las características específicas de la población objeto de estudio de este trabajo, se simplificó a 7 preguntas entre las cuales se encontraban la edad y el género como datos básicos, así mismo se definieron como sub-variables de riesgo psicosocial el tipo de familia, condición de víctimas del conflicto, ocupación de los padres y tipo de vivienda, reflejando las situaciones y condiciones en las que viven los niños en sus espacios de socialización: familia y comunidad. Para mayor validez en la información solicitada, los investigadores se percataron que estos indicadores cumplieran con las siguientes características:

Representativos: Reconociendo que la persona que es afectada por la situación, también puede conocer la situación, buscar su entendimiento u ofrecerlo como apoyo en su medio o entorno social y familiar.

Multidimensionales: asumen diversos factores o dimensiones, personales, familiares, sociales y con perspectiva de género, interculturales y de ciclo de vida. Estos factores no son vistos en una relación lineal, sino tienen cada cual su propia importancia o valor.

Jerárquicos: El número y naturaleza de las dimensiones expresadas en el indicador, se relacionan con el nivel factorial que correspondan, sea individual o colectivamente.

Identidad / entidad propia: Cada sujeto tiene su propia experiencia o valoración de la situación, donde algunos indicadores pueden afectar a esa persona de manera particular, o con un nivel de magnitud o gravedad en relación a su propio desarrollo o entendimiento. (Marsh y colaboradores citados en AECID y otros 2012)

En primera instancia se evidenció la necesidad de evaluar la constitución y conformación de la familia, sus integrantes y dinámicas ejercen influencia en el niño a lo largo de toda la escolaridad, principalmente en los primeros años jugando un papel fundamental como grupo primario que proporciona al niño las señales iniciales de afecto, valoración, aceptación o rechazo, éxito o fracaso (Burns, 1990, citado en Ruiz, 1999). En ese sentido, la tipología de la familia en función de su composición se categoriza en:

Nucleares: compuestas por ambos padres y los hijos que viven en un hogar (Amar y otros, 2012).

Monoparental: conformada por un solo progenitor por separación de los padres, viudez u otra situación, éste ejerce la responsabilidad de los hijos (García, Rivera, Díaz, & Reyes, 2015).

Compuesta: es el tipo de familia donde el grupo familiar incluye no parientes (Gutierrez, 2008)

Recompuesta: resulta de uniones posteriores a la ruptura de la pareja, en la cual uno o ambos integrantes tienen hijos de una relación previa y además tienen hijos de la relación actual (García et al., 2015).

Extensa: éstas son familias que siguiendo la línea de descendencia incluyen como miembros de la unidad familiar a personas de todas las generaciones: abuelos, tíos, nietos, hijos, sobrinos, etc (Estévez, Jimenez, & Musitu, 2007).

Otro de los indicadores de riesgo Psicosocial es la marginalidad, concebida desde la interpretación de Laura Oros (2009) como una comunidad en donde no se tenga estabilidad económica, vivienda propia y/o en condiciones apropiadas para vivir, a saber, que cuente con servicios públicos, que esté construida con un material resistente y que ésta sea de propiedad de la familia, definida en la ficha de caracterización como el tipo de vivienda en la que habitan los niños.

Un tercer elemento de análisis está relacionado con la aparición de un evento traumático como la violencia, producto del conflicto o el desplazamiento. Los niños y niñas evaluados que habitan contextos en la comuna 8 de Santa Marta y la comuna 12 de Cartagena, se caracterizan por asentar familias reconocidas según el registro único de víctimas como víctimas del conflicto armado según la Ley 1448 de 2011.

La variable ocupación del padre o de la madre, comprende la actividad que desempeñan los progenitores para generar ingresos, ésta es especialmente significativa puesto que la actividad económica define los roles sociales de las personas y abre o cierra el acceso al bienestar, al consumo y a una serie de bienes o cualidades escasos (Bazorett, 2007).

4. CAPITULO III

4.1. Diseño de investigación

4.1.1. Tipo de estudio

El presente estudio es de naturaleza descriptiva y correlacional, con un enfoque de investigación cuantitativa. Es de naturaleza descriptiva, ya que inicialmente se caracterizan y describen las variables de estudio. Posteriormente se relacionan las variables emociones positivas y factores de riesgo psicosocial, sin generar ningún tipo de relación causal o explicativa entre ellas. De acuerdo con esto, la finalidad de este estudio es conocer la existencia de relaciones estadísticamente significativas que pueden existir entre la variable emociones positivas y los factores de riesgo psicosocial presentes en los niños de 8 a 12 años de las dos instituciones educativas.

Los estudios descriptivos tienen como propósito fundamental presentar un panorama del estado de una o más variables en uno o más grupos de personas en un determinado momento (Hernández Sampieri, Fernández, & Baptista, Metodología de la Investigación, 1997). Este tipo de estudios permiten analizar cómo es y cómo se manifiesta un fenómeno y sus componentes; según Lucas & Noboa (2014), de esta manera se generan bases de datos con las cuales es posible hacer descripciones estadísticas y buscar los valores de tendencia central (media, mediana y moda). Por su parte, los estudios correlacionales buscan evaluar el grado de asociación entre dos o más variables, por lo cual miden cada una de ellas (presuntamente relacionadas) y después cuantifican y analizan la vinculación; tales correlaciones se sustentan en hipótesis sometidas a prueba (Hernández Sampieri y otros, 2010).

4.1.2. Diseño

El presente estudio tiene un diseño no experimental, de corte transversal. En este tipo de diseño no se exponen a los sujetos de estudio a ningún tipo de estímulo o condición, por lo cual la medición de las variables se hace en el ambiente natural de los sujetos (Hurtado, 2007). Así mismo, es transversal porque la caracterización de las variables se hizo en un momento único de las cuales se pretende establecer una relación entre éstas (Ortiz Uribe, 2004).

4.2. Población y Muestra

4.2.1. Población

La población universal objeto de este estudio, está conformada por los estudiantes de 8 a 12 años de edad pertenecientes a instituciones educativas vulnerables.

4.2.2. Muestra²

La evaluación de las variables emociones positivas y factores de riesgo psicosocial se focalizó en los estudiantes que comprenden edades entre los 8 a los 12 años. El grupo se seleccionó por medio de muestreo no probabilístico intencional, haciendo objeto de estudio a ochenta (80) estudiantes de la Institución Educativa de la Paz en Santa Marta y ochenta (80) estudiantes de la Institución Educativa Mandela en Cartagena. En la convocatoria de evaluación de las variables se logró el consentimiento y aprobación de participación de 160 niños y niñas que corresponde al 67% de la población.

Tabla 1
Distribución de la muestra

Inst. Educativa	Ciudad	No. Estudiantes
I.E.D. La Paz	Santa Marta	120
I.E. Mandela	Cartagena	120
Total		240

Tabla 2
Distribución de la muestra final

Inst. Educativa	Ciudad	Niños	Niñas	No. Estudiantes
I.E.D. La Paz	Santa Marta	42	38	80
I.E. Mandela	Cartagena	46	34	80
Total		88	72	160

² Como se mencionó anteriormente y como se detallará en este ítem, la muestra en el presente estudio se compone de sujetos, de esta forma las instituciones participantes permitieron mayor accesibilidad a la realización del estudio, constituyéndose en puente aglutinador de la muestra; esta selección de las instituciones participante responde a los criterios de selección por conveniencia.

4.2.3. Criterios de Inclusión y Exclusión

Dentro de los criterios de inclusión para la población y muestra se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

1. Instituciones Educativas en concesión administradas por la Corporación Pino Verde asentadas en contextos vulnerables, que presenten mayor número de comportamientos violentos según los reportes de las coordinaciones de convivencia.
2. Los salones con mayor incidencia en comportamientos violentos, según los reportes de las coordinaciones de convivencia. Acorde a los indicadores demostrados en las estadísticas del Departamento Administrativo Nacional de Estadística, aportados por la Encuesta de Convivencia Escolar y Circunstancias que la Afectan - ECECA, para Estudiantes de 5° a 11° de la Ciudad de Bogotá, que se realizó conjuntamente con la Secretaría de Educación de Bogotá, y que demuestra que en el grado 5° se presenta el mayor número de conflictos que derivan en comportamientos violentos. (DANE, 2012).
3. Estudiantes, niños y niñas con edades mayor o igual a ocho (≤ 8); menor o igual a doce. (≥ 12).

Para la exclusión en la población y muestra se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

1. No participarán, estudiantes desertores o retirados en la institución durante el segundo periodo académico.
2. No participarán estudiantes que sean matriculados durante la evaluación de las variables.

4.2.4. Selección muestral

El criterio de selección muestral se estableció por conveniencia; de acuerdo a esto la muestra del trabajo fue escogida en función de la disponibilidad y accesibilidad para ser investigados (Mas Ruiz, 2012); se aclara que no todos los sujetos de la institución cuentan con las características que se necesitaban por parte de los investigadores, razón por la cual fueron escogidos aquellos estudiantes que contaban con las características definidas en los criterios de inclusión anteriormente mencionados.

4.3. Variables de estudio

Tabla 3

Operacionalización de las variables

VARIABLES	DEFINICIÓN	SUB-VARIABLES (FACTORES)	DEFINICIÓN	OPERACIONALIZACIÓN
Emociones Positivas	Respuestas simples, breves y precisas que exteriorizan sentimientos y pensamientos frente a un estímulo (Barragan, 2014; Fredrickson, 2015)	Alegría y Gratitud	La alegría se reconoce como una expresión intensa cuya máxima expresión es la risa, por su parte la gratitud hace alusión a la necesidad empática de ennoblecimiento por los actos de otros (Lazaruz, 2000).	CIEP: p1, p2, p4, p10, p12, p13, p15, p18, p22 y p23.
		Serenidad	Emoción profunda que involucra paz y confianza, facilitando el afrontamiento al estrés (Connors y otros, 1999 citado en Oros, 2014)	CIEP: p3, p5, p9, p14, p17, p19.
		Simpatía	Es una reacción emocional basada en la preocupación por la condición emocional del otro (Eisenberg, 1991; Kienbaum y otros, 2001 citado en Oros, 2014)	CIEP: p6, p7, p11, p21.
		Satisfacción personal	Es la emoción positiva que acompaña los procesos de valoración, promoción del selfy autoatribución de méritos valiosos (Lazarus, 2000)	CIEP: p8, p16, p20.
Factores de riesgo psicosocial	Conjunto de circunstancias o factores personales, familiares o sociales que aumentan la posibilidad que un sujeto inicie o mantenga conductas críticas que afectan su desarrollo integral (Moreno y Báez, 2010).	Tipo de familia	Se mide en función de la estructura y conformación de sus miembros	FRS: p1.
		Víctima del conflicto	Personas reconocidas según el registro único de víctimas según la Ley 1448 de 2011.	FRS: p2.
		Ocupación de los padres	Actividad que desempeñan los progenitores para generar ingresos y que posibilita el acceso al bienestar (Bazorett, 2007)	FRS: p3.
		Tipo de vivienda	Estructura física, acceso a servicios y posesión del hogar	FRS: p4.

4.4. Instrumentos

4.4.1. CIEP

El Cuestionario Infantil de Emociones Positivas (CIEP), fue diseñado y validado por Laura Oros con la finalidad de medir la experiencia emocional positiva en niños de 8 a 12 años de edad. Inicialmente, se conformó un cuestionario con 40 enunciados para operacionalizar la alegría, la serenidad, la simpatía, la satisfacción personal y la gratitud. Para la redacción de los enunciados se siguieron las recomendaciones de Matesanz Nogales (1997) en cuanto a sencillez, claridad y precisión de los ítems. Las frases se redactaron de modo aseverativo, en primera persona, presentan una longitud adecuada (menos de 12 términos por ítem) y describen un solo comportamiento o experiencia a la vez. Algunos de los ítems para evaluar simpatía y serenidad fueron extraídos textualmente de la Escala de Simpatía para niños (Oros, 2006) y de la Escala de Gratitud Infantil (Cuello y Oros, 2011 citado en Oros L. , 2014).

Luego de someter la versión preliminar a estrictos controles de confiabilidad y validez, se conservó poco más del 50% de los ítems, por ser los que mostraron el mejor funcionamiento psicométrico. La versión final del cuestionario quedó conformada por 23 ítems evaluando 4 dimensiones. Cada enunciado se puede responder con una de tres posibles opciones: (3) sí, (2) más o menos y (1) no, según el grado de acuerdo con la frase que se expresa. Los rangos de medición están determinados en bajo, medio y alto.

Tabla 4
Aspectos de puntuación

Dimensión	# de ítems	Rangos		
		Bajo	Medio	Alto
Alegría y gratitud	10	1 -10	11 – 20	21 – 30
Serenidad	6	1 – 6	7 – 12	13 – 18
Simpatía	4	1 – 4	5 – 8	9 – 12
Satisfacción personal	3	1 – 3	4 – 6	7 – 9

En el presente estudio, el CIEP fue revisado con población Caribe a nivel estructural, presentando $p < 0,05$ y un índice en el alfa de Cronbach del 83%.

4.4.2. Confiabilidad y Validez

La confiabilidad se refiere al grado en que la aplicación repetida al mismo universo produce iguales resultados; por su parte, la validez se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que se pretende medir (Ospino, 2004). En este sentido, para el presente estudio la consistencia interna del instrumento se obtuvo mediante el coeficiente Alpha de Cronbach que mide la precisión con la que los ítems miden el constructor de estudio (Paniagua, 2015). La evaluación realizada en este trabajo de investigación, arrojó el Alpha de Cronbach en la prueba completa, un índice del 83% por lo que se considera confiable mostrando correlación entre cada una de las preguntas (Bojórquez, López, Hernández, & Jimenez, 2013). En cuanto a la validez de la investigación, teniendo en cuenta que el instrumento fue diseñado y validado por Laura Oros en Argentina, se analizó la claridad de cada uno de los ítems que conforman el cuestionario y la semejanza en el habla hispana para los niños que iban a ser evaluados en este estudio, por lo cual no se consideró necesario realizar una adaptación cultural del Cuestionario Infantil de Emociones Positivas, siendo éste adecuado para las personas a las que se les aplicó³. Se tiene en cuenta además, que el Cuestionario Infantil de Emociones positivas se aplicó evitando improvisaciones, se usó un espacio adecuado libre de ruido o perturbaciones, cómodo y favorable para el desarrollo de la aplicación.

4.4.3. Ficha de riesgo psicosocial

En el marco de la presente investigación se seleccionaron unos criterios de caracterización de los posibles riesgos psicosociales que permitan identificar en las comunidades educativas de la IE Mandela de Cartagena y la IED de La Paz en Santa Marta aquellas condiciones y situaciones de riesgo psicosocial que afectan a los niños, niñas y adolescentes, en sus hogares, en la escuela y en la comunidad. Sobre esa base, se podría focalizar a la población infantil que requiere mayor atención, y se podrán definir las intervenciones necesarias desde los factores de protección psicosocial que previenen emociones negativas y protegen la salud con el desarrollo de emociones positivas.

³El presente trabajo de grado no se centra en validar el Cuestionario Infantil de Emociones Positivas de Laura Oros, por lo cual no se tomó la rigurosidad metodológica de un estudio de validación de un instrumento extranjero, considerando válido el Alpha de Cronbach para determinar que el instrumento es confiable.

Para tal fin se crea una ficha de riesgo psicosocial, tomando como referencia el Cuestionario Sociodemográfico creado por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) para los grados 5°, 7°, 9°; cuya aplicación se realiza durante las pruebas SABER. Este cuestionario contiene 18 preguntas, pero dada las características específicas de la población objeto de estudio de este trabajo, se simplificó a 7 preguntas entre las cuales se encontraban la edad y el género como datos básicos, así mismo se definieron como sub-variables de riesgo psicosocial el tipo de familia, condición de víctimas del conflicto, ocupación de los padres y tipo de vivienda.

4.5. Procedimiento estadístico

Para el análisis de los datos se usó el programa estadístico SPSS versión 15, empleando la estadística descriptiva por ser el diseño metodológico descriptivo, con las medidas de tendencia central. Se usa éste software porque nuestro estudio se centra en describir las variables emociones positivas y riesgo psicosocial. Así mismo, se utilizó la estadística correlacional con el estadístico de Spearman⁴, puesto que éste estadígrafo permite correlacionar las categorías de una variable con las categorías de una segunda variable.

4.6. Fases de la investigación

Fase 1. Sensibilización y compilación de consentimientos informados. Se solicitó autorización a los directivos de la I.E.D de la Paz y la I.E. Mandela para realizar la evaluación de variables a los alumnos. Se procedió a socializar con los docentes de ambas instituciones la finalidad del proyecto, abordando las principales problemáticas que

⁴ Spearman es una medida de la correlación, asociación o interdependencia entre dos variables aleatorias continuas. Cuando los parámetros medidos en las variables no se conocen, es preciso realizar un análisis que defina qué tipo de prueba utilizar, si las variables son paramétricas o no, y luego decidir el tipo de estadígrafo a aplicar. Como puede verificarse en el ítem 4.4.1, las variables subyacentes de la variable principal tienen una dirección de medición específica, categóricas con asignación numérica que permite identificar claramente que el comportamiento de los atributos que sugieren estar presentes en los sujetos, tienen un parámetro definido, lo mismo ocurre con las variables medidas del cuestionario psicosocial. Para el investigador experto, es muy sencillo identificar lo racional de la utilización de Spearman para establecer la significancia de asociación o correlación entre las variables analizadas.

presentan los estudiantes y los retos y posibles acciones para prevenir y disminuir estas problemáticas. Posterior a esto se socializó a los padres de los alumnos el objetivo del proyecto y su importancia en el comportamiento emocional y social de sus hijos, en ese mismo espacio se tomó el consentimiento informado.

Fase 2. Revisión, selección y aplicación de instrumentos. Posterior revisión de instrumentos se procedió a la aplicación del Cuestionario Infantil de Emociones Positivas, cuya duración oscilo entre 20 y 25 minutos.

Fase 3. Análisis de datos y evaluación de resultados. Una vez aplicados los cuestionarios infantiles de emociones positivas a los 80 estudiantes de la I.E.D. La Paz en Santa Marta y a los 80 estudiantes de la I.E. Mandela en Cartagena; así como la ficha de riesgo psicosocial a los respectivos padres de familia; se procede al análisis de los datos a través del paquete estadístico SPSS versión 15, para seguidamente correlacionar las variables entre sí.

4.7. Aspectos éticos de la investigación.

A partir de lo establecido en el Título VII, Capítulo I del Código Deontológico de la Profesión de la Psicología, respecto al consentimiento informado; para esta investigación el consentimiento fue definido por representación, por ser los estudiantes menores de 16 años. Para ello se brindó la información clara y precisa del proyecto tanto a los padres como a los estudiantes, con la finalidad que el consentimiento fuera firmado libre y voluntariamente, respetando en todo momento los padres o estudiantes que manifestaran no estar interesados en participar en la investigación.

Por otra parte, por ser una investigación de tipo descriptiva y no de tipo experimental, la presente investigación se ejecuta mediante parámetros establecidos en la Resolución No. 008430 del 4 de octubre de 1993, emanada por el Ministerio de Salud, en cuanto a investigaciones con riesgo mínimo, realizadas en seres humanos.

5. CAPITULO IV

5.1. Resultados

A continuación se presentan los resultados de la investigación. Teniendo en cuenta el objetivo de describir las emociones positivas alegría y gratitud, serenidad, simpatía y satisfacción personal en niños de 8 a 12 años de edad de las dos instituciones educativas, se encontró lo siguiente:

En la sub-variable *Alegría y Gratitud* la puntuación se ubicó en los rangos medio 5,6% y alto 94,3%, tal como se observa en la Tabla 5. En lo referente a la distribución normal se obtuvo una media de 26 con una desviación típica de 3, lo cual indica que las características generales de los niños evaluados poseen una tendencia similar de comportamiento respecto a las manifestaciones emocionales de alegría y gratitud.

Tabla 5
Distribución de la variable Alegría y Gratitud

Rango	Frec	%
Medio	9	5,625
Alto	151	94,375
Total	160	100

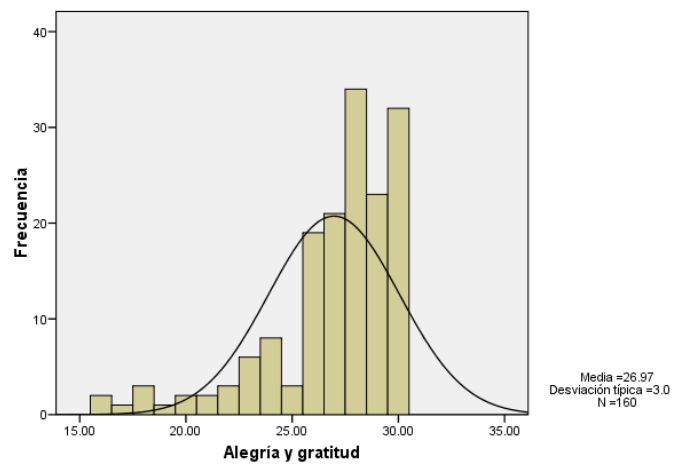


Figura 1. Distribución normal de Alegría y Gratitud

La emoción *Serenidad* evaluada en los niños muestra que el 81,8% se sitúa en el rango alto y el 18,1% se mantuvo en el rango medio. La desviación típica fue de 2, evidenciando que no existe una dispersión significativa de la presencia de esta emoción en los niños con relación a la media que como se observa en la Figura 2 es de 14.75.

Tabla 6
Distribución de la variables
Serenidad

Rango	Frec	%
Medio	29	18,125
Alto	131	81,875
Total	160	100

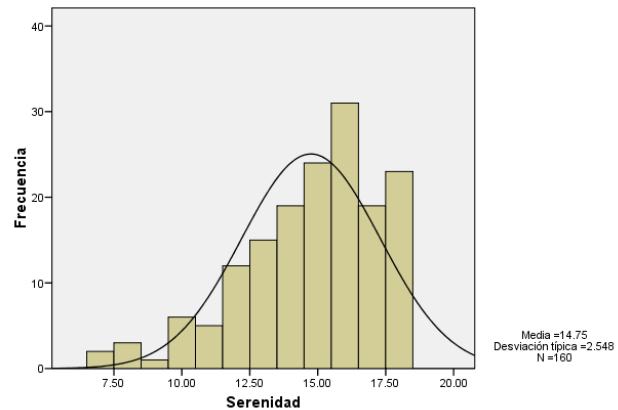


Figura 2. Distribución normal de Serenidad

La distribución normal de la emoción Simpatía presentó una desviación típica igual a 2 mostrando una mayor concentración de datos alrededor de la media que fue de 9 (ver Figura2); en cuanto a los distribución de esta variable en los niños evaluados se obtuvo que el 1,25% están en rango bajo, el 31,2% en medio y el 67,5% alto (ver Tabla 6).

Tabla 7
Distribución de la variable Simpatía

Rango	Frec	%
Bajo	2	1,25
Medio	50	31,25
Alto	108	67,5
Total	160	100

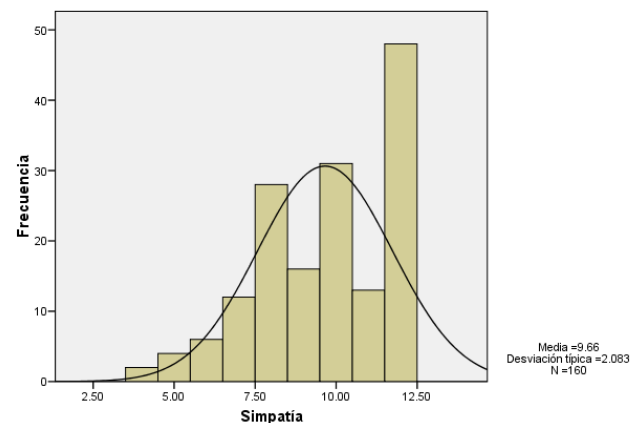


Figura 3. Distribución normal de Simpatía

La sub-variable *satisfacción personal* que evalúa la conformidad y aceptación de sí mismo, muestra que el 10,6% de los niños experimentan esta emoción en un valor intermedio y el 89,3% experimentan un alto grado de conformidad personal (ver Tabla 8). Entre tanto, se observa en la Figura 4, que la desviación típica muestra un índice mínimo de dispersión de los datos respecto a la media.

Tabla 8
Distribución de Satisfacción Personal

Rango	Frec	%
Medio	17	10,625
Alto	143	89,375
Total	160	100

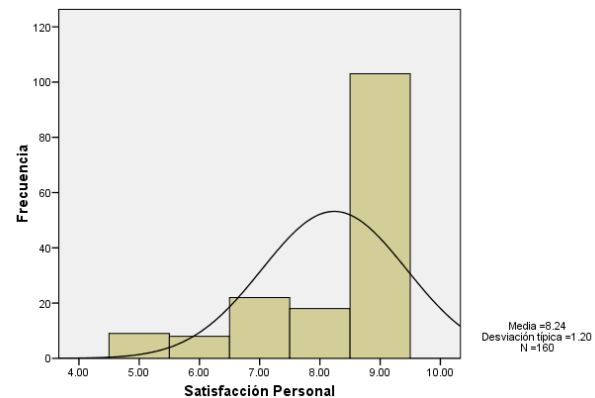


Figura 4. Distribución normal de Satisfacción Personal

Dando cumplimiento al segundo objetivo propuesto en la presente investigación, en adelante se caracteriza el perfil de riesgo psicosocial de los niños objeto de este estudio mediante los factores: tipo de familia, víctima del conflicto, ocupación de los padres y tipo de vivienda.

Según los datos reportados en la ficha de riesgo psicosocial se encontró que el 45,6% de los niños viven en familias de tipo nuclear, conformadas por los miembros de una única pareja; el 20% de los niños viven en familias extensas, en las cuales están bajo un mismo hogar parientes de distintas generaciones; el 19,3% de los niños hacen parte de familias compuestas donde conviven una familia nuclear más otros no parientes. Por su parte, el 12,5% de las familias de los niños son monoparentales, es decir, que los niños viven sólo con uno de los progenitores y sólo el 2,5% de los niños crecen en familias recompuestas, caracterizadas por la convivencia de hijos que no tiene parentesco entre sí con los nacidos de la nueva unión.

Tabla 9
Distribución de Tipo de familia

Categoría	Frec	%
Nuclear	73	45,625
Monoparental	20	12,5
Compuesta	31	19,375
Recompuesta	4	2,5
Extensa	32	20
Total	160	100

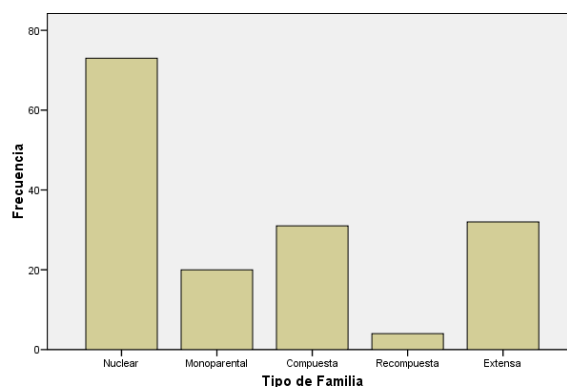


Figura 5. Distribución gráfica de tipo de familia

Tal como se observa, en la Tabla 10, el 31,8% de los niños son reconocidos como víctimas del conflicto según el registro único de víctimas, mientras el 68,1% no presentan esta condición.

Tabla 10
Distribución de Víctima del Conflicto

Categoría	Frec	Porcentaje
Si	51	31,875
No	109	68,125
Total	160	100

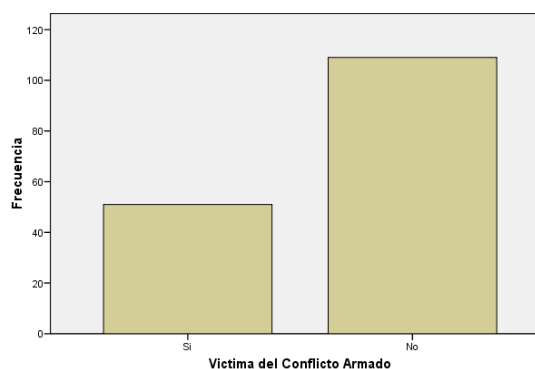


Figura 6. Distribución gráfica de víctima del conflicto armado

En relación a la ocupación de la madre, se identificó que el 52,5% permanecen en casa, el 16,6% tienen una actividad económica independiente, el 15,6% trabajan como empleadas domésticas, mientras que el 13,7% son empleadas en una actividad económica formal. El 1,8% de los niños viven en hogares donde la figura materna no se encuentra presente (ver Tabla 11 y Figura 7).

Tabla 11
Distribución de Ocupación de la Madre

Actividad	Frecuencia	Porcentaje
Ama de casa	84	52,5
Empleada doméstica	25	15,625
Independiente	26	16,25
Empleada	22	13,75
Ausente	3	1,875
Total	160	100

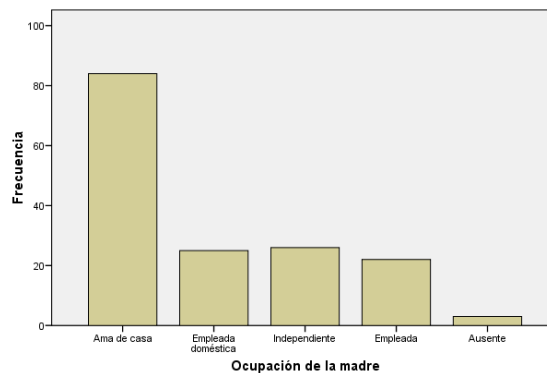


Figura 7. Distribución gráfica de ocupación de la madre

Respecto a la ocupación del padre se encontró que el 33,1% poseen un empleo formal frente a un 24,4% se desempeña como obrero, el 20% de los padres ejercen una actividad económica independiente, mientras que el 8,8% acuden al mototaxismo como fuente de ingreso económico y otro 0,6% están en condición de pensionados. Así mismo, se estableció que el 8,1% de los niños no cuentan con el apoyo emocional y económico de la figura paterna (ver Tabla 12 y Figura 8).

Tabla 12
Distribución de Ocupación del Padre

Actividad	Frecuencia	Porcentaje
Obrero	39	24,375
Mototaxi	14	8,75
Desempleado	8	5
Empleado	53	33,125
Independiente	32	20
Pensionado	1	0,625
Ausente	13	8,125
Total	160	100

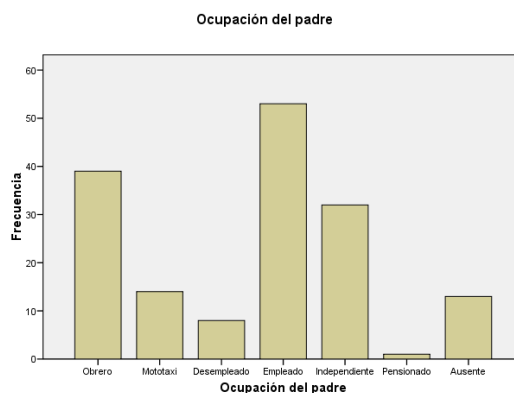


Figura 8. Distribución gráfica de ocupación del padre

Como puede observarse en la Tabla 13 y la Figura 9, el 71,2% de las familias a las que pertenecen los niños poseen vivienda propia, en tanto que el 20,6% de las familias

viven en condición de arrendamiento y sólo un 8,1% de los niños habitan viviendas de carácter familiar.

Tabla 13
Distribución de Tipo de Vivienda

Tipo	Frecuencia	Porcentaje
Propia	114	71,25
Arrendada	33	20,625
Familiar	13	8,125
Total	160	100

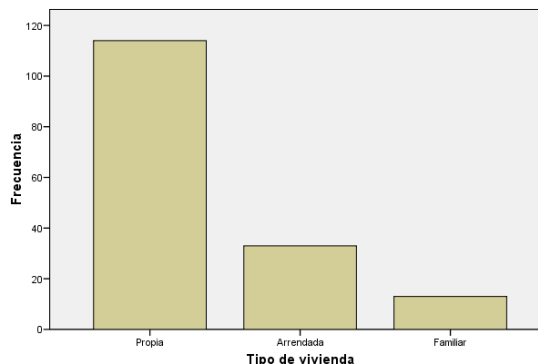


Figura 9. Distribución gráfica de tipo de vivienda

Con la finalidad de dar cumplimiento al tercer objetivo específico del presente estudio el cual pretender identificar la relación entre las emociones positivas y los factores del perfil de riesgo psicosocial de los niños evaluados, se usa el coeficiente de correlación de Spearman, obteniendo de esta manera las diferentes correlaciones. En la Tabla 14 se observa que las sub-variables *Alegría* y *gratitud* relacionada con la sub-variables *Serenidad* muestra una correlación positiva del 0,547, esta misma sub-variables relacionada con la sub-variables *Simpatía* presenta una correlación positiva del 0,351 y con la sub-variables *Satisfacción Personal* del 0,452, manteniendo para todos los casos un porcentaje de error del 1%. Sin embargo, la correlación para las sub-variables *Alegría* y *gratitud/Edad* se presenta en forma negativa con un coeficiente de correlación del -0,187.

Para el caso de la sub-variables *Serenidad/Simpatía* la correlación muestra un coeficiente de 0,363 mientras que la sub-variables *Serenidad/Satisfacción* esta dado en 0,334 con un nivel de confianza del 99% para ambos casos.

Las correlaciones para las sub-variables *Satisfacción Personal /Edad* expresan un sentido negativo (-0,280) mostrando un porcentaje de error del 1%. Por su parte, las sub-variables *Satisfacción Personal/Tipo de Familia* permiten ver un nivel de concordancia inversa del -0,165 con un nivel de confiabilidad del 95%

De acuerdo con lo anterior, solo se encontró correlación entre la variable Emociones Positivas/Riesgo Psicosocial en lo referente a las sub-variables *Alegría y Gratitud/Edad*, *Satisfacción Personal/Edad* y *Satisfacción personal/Tipo de Familia*.

Tabla 14
Correlación Emociones Positivas/Riesgo Psicosocial

SUB- VARIABLE RELACIONADAS	COEFICIENTE DE SPEARMAN ⁵	NIVEL DE CONFIANZA
Alegría y gratitud/Serenidad	0,547	99%
Alegría y gratitud/Simpatía	0,351	99%
Alegría y gratitud/Satisfacción Personal	0,452	99%
Alegría y gratitud/Edad	-0,187	95%
Serenidad /Simpatía	0,363	99%
Serenidad/Satisfacción Personal	0,334	99%
Simpatía/Satisfacción Personal	0,305	99%
Satisfacción Personal/Edad	-0,280	99%
Satisfacción Personal/Tipo de Familia	-0,163	95%

6. Análisis de resultados

Una vez descritos los resultados del Cuestionario Infantil de Emociones Positivas y la Ficha de Riesgo Psicosocial, se procede al análisis de los resultados:

En la evaluación de la variable *emociones positivas* se encontró que el 95,6% de los niños experimentan un alto grado de las emociones como la alegría, la gratitud, la serenidad, la simpatía y la satisfacción personal. El experimentar este tipo de emociones durante la infancia permite según Seligman (2015) construir recursos personales y sociales para el futuro. Así mismo, “Fredrickson (2000) menciona que las emociones positivas pueden optimizar la salud, el bienestar subjetivo y la resiliencia psicológica por lo que

⁵ En la medida que se trabajó con el estadígrafo Spearman, se decidió colocar el coeficiente de correlación específico para éste, entendiéndose que en el lenguaje estadístico, cada vez que hay un coeficiente con niveles de confianza superior al 95%, como en el presente estudio, los niveles de significancia estadística o probabilidad, siempre serán $p < 0,05$; es decir, que se acerca a cero absoluto (0), por tanto la confianza aumenta en dirección al 100%. Así, cada uno de los coeficiente de Spearman descritos, tienen un nivel de confianza superior al 95%.

parece acertado hipotetizar que las desventajas cognitivas y emocionales que muestran los niños pobres en comparación a otros niños pueden ser minimizadas mediante el fortalecimiento de las emociones positivas” (Oros, 2009, p. 291). De acuerdo con esto, si la escuela y el grupo familiar aportan factores protectores asociados al mantenimiento de estas emociones, se posibilitará que la experiencia de la alegría, la gratitud, la serenidad, la simpatía y la satisfacción personal pasen de ser respuestas simples, breves y precisas que exteriorizan los sentimientos y pensamiento (Fredrickson, 2015) a convertirse en duraderas en el tiempo formando parte de los repertorio de recursos personales y sociales del niño.

Tabla 15
Distribución Emociones Positivas

Rango	Frecuencia	%
Medio	7	4,375
Alto	153	95,625
Total	160	100

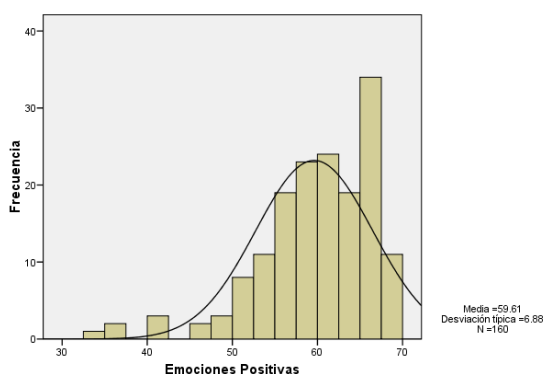


Figura 10. Distribución gráfica emociones positivas

El 4,3% de los niños se mantuvieron en un rango medio lo que indica que en algunas ocasiones sus respuestas emocionales se asocian a la alegría y la gratitud. La tendencia de los niños evaluados al rango alto y medio, puede explicarse por la presencia de factores protectores que potencian y fortalecen las emociones positivas por encima de los factores de riesgo. Lo encontrado contradice los hallazgos de (Rodríguez y otros, 2006) en relación con el desarrollo de emociones positivas en niños con experiencias cercanas al abandono físico y afectivo, la desprotección, las enfermedades, la marginalidad, la violencia, el abuso, la muerte o ausencia de padres o cuidadores actuando como factores de alto riesgo para el bienestar infantil, que combinados con otros factores de riesgo como la pobreza pueden comprometer el desarrollo emocional de los niños volviéndolos más frágiles psicológica y físicamente.

Respecto a la sub-variable Alegría y Gratitud los resultados muestran que los sujetos estudiados presentan un nivel alto (94,3% del total general) lo que quiere decir que a nivel general los niños y niñas de la ciudad de Santa Marta y Cartagena no presentan

diferencias significativas frente a las manifestaciones de felicidad, entusiasmo y optimismo, así como a las respuestas prosociales y empáticos de ennoblecimiento con los otros. Este comportamiento puede atribuirse a que los niños criados por adultos afectuosos, sensibles y responsivos tienen mayor probabilidad de ser emocionalmente flexibles, seguros, independientes, perseverantes, alegres, amistosos y empáticos (Greco, 2010; Kerns, Abraham, Schlegelmilch, & Morgan, 2007; Sroufe, 2000 citado en Oros & Vargas, 2012).

En cuanto a la sub-variable serenidad, los sujetos se encuentran en un nivel alto (81,8% del total), indicando que estos niños y niñas experimentan sentimientos y pensamiento que facilitan el afrontamiento ante situaciones estresoras. Nadeau postula que la serenidad predispone a la acción, aumenta la reciprocidad y desarrolla la creatividad, motivando otras emociones positivas como gratitud y el optimismo (Oros, 2009). Así mismo, en una de sus investigaciones Oros y Richaud de Minzi lograron determinar que las experiencias de serenidad ayudan a prevenir la indisciplina, mejoran la asertividad y disminuyen las conductas agresivas. En este sentido, Grotberg (2005, p.23) sostiene que “aunque la pobreza no es una condición de vida aceptable, no impide el desarrollo de la resiliencia” (Oros & Vargas, 2012, p. 73); que se manifiesta a través de la expresión y experiencias de emociones positivas como la gratitud, la simpatía, la serenidad, la satisfacción y el buen humor. “La serenidad contribuye a sustituir las conductas violentas por comportamientos socialmente hábiles” (Oros, 2008 citado en Oros & Vargas, 2012, p. 74).

Los datos obtenidos en la emoción Simpatía ubican a los niños evaluados en los rangos bajo 1,25%, medio el 31,2% y alto el 67,5%. Esta sub-variable, a diferencia de las otras es la única que muestra una distribución de los sujetos en todos los rangos.

La sub-variable *satisfacción personal* que evalúa la conformidad y aceptación de sí mismo, muestra que el 10,6% de los niños experimentan esta emoción en un valor intermedio y el 89,3% experimentan un alto grado de conformidad personal. De acuerdo a un estudio de Verduzco Álvarez-Icaza, Gómez-Maqueo, & Durán Patiño (2004) se determinó que “el grado en que los niños se consideran capaces y valiosos incide sobre su desempeño general y sobre la forma de percibir y manejar las situaciones difíciles de su entorno” (Oros & Vargas, 2012, p. 74).

Por otra parte, los datos de la ficha de riesgo psicosocial permitieron a los investigadores conocer las dinámicas familiares que viabilizan la presencia de factores protectores o factores de riesgo para el desarrollo de emociones positivas en los niños y niñas. Sin embargo, para el caso de los 160 niños evaluados en Santa Marta y Cartagena no se presentó ningún tipo de correlación entre las emociones positivas alegría, gratitud, serenidad y simpatía con el tipo de familia en la que vive el niño. De esta manera, determinar que el 45,6% de los niños y niñas viven en familias nucleares, el 20% en familias extensas, el 19,3% en familias compuestas, el 2,5% son monoparentales y otro 2,5% son familias recompuestas, no proporcionó ningún tipo de dato significativamente estadístico que permitiera a los investigadores determinar si la conformación familiar influye o no en el desarrollo de estas emociones positivas. Al respecto, Cánovas y Sahuquillo (2010, citado en (Aroca, 2012) consideran que hoy en día, la familia nuclear tradicional no es una condición *vital para* la correcta educación, desarrollo y óptimas relaciones familiares, es decir, la familia es positiva o negativa para el menor en función de las relaciones de afecto, respeto y el apoyo que mantienen entre sí quienes la conforman.

En cuanto al indicador víctima del conflicto tampoco se encontraron datos valiosos que permitieran establecer correlaciones directas con la presencia o desarrollo de emociones positivas en los niños y niñas. No obstante, al observar los datos que caracterizan a la población de estudiantes en este indicador 31,8% se reconocen como víctimas del conflicto armado estando registrados en el RUV, con los datos de la sub-variable simpatía el 31,2% de los niños y niñas se situaron en el rango medio, según lo cual sólo en algunas ocasiones estos niños son capaces de sentir preocupación por la manera como se sienten los otros. Por la similitud de los datos podría inferirse que la condición de víctima y las situaciones asociadas a la violencia no permiten que el niño exprese sentimientos empáticos aun cuando pueda llegar a sentirlos. Una investigación realizada en el 2003 concluye que la violación reiterada y sistemática de los derechos de existencia, protección, libertad y educación terminan por afectar considerablemente el desarrollo cognitivo y social del niño (Baquero, Faillace, Vanegas, Salas, & Cordero, 2003).

En relación a la ocupación de la madre y del padre, se identificó que el 52,5% de las madres permanecen en casa lo cual indica que los hijos no permanecen solos y tampoco asumen roles de cuidadores de sus hermanos por la ausencia de los padres. Así mismo, se

encontró que el 33,1% de los papás poseen un empleo formal, es decir, que se ajusta a los requerimientos de ley lo cual involucra pago de impuestos, seguridad social, prestaciones, etc., proveyendo al grupo familiar servicios como la salud, subsidios de cajas de compensación entre otros. De cualquier forma, la ocupación de los padres no mostró correlaciones con las emociones positivas, el mismo comportamiento se mantuvo con el indicador tipo de vivienda/emociones positivas.

De acuerdo con lo anterior, solo se encontró correlación entre la variable *Emociones Positivas/Riesgo Psicosocial* en lo referente a las sub-variables *Alegría y Gratitud/Edad*, *Satisfacción Personal/Edad* y *Satisfacción personal/Tipo de Familia*. Conforme a esto, la correlación de las variables *Alegría y gratitud/Edad*, se determinó por un coeficiente negativo del 0,187, *Satisfacción Personal/Edad* -0,280 y *Satisfacción Personal/Tipo de familia* -0,163 con lo cual se entiende que a menor edad el niño o niña experimentará niveles más altos de alegría y gratitud y satisfacción personal mientras que a mayor edad se verá una disminución de los niveles de entusiasmo y valoración de sí mismo.

7. Conclusiones y recomendaciones.

El estudio de las expresiones de emociones positivas en niños resulta realmente importante considerando que éstas se constituyen en un medio que potencializa los recursos psicológicos y sociales de los niños (Oros, 2009). De esta manera, las experiencias frecuentes de alegría, gratitud, serenidad, simpatía y satisfacción personal presentes en los niños evaluados en Santa Marta y Cartagena posibilitaran fortalecer características personales y grupales para afrontar las situaciones adversas que constituyen el contexto social donde viven. Los investigadores recomiendan incorporar dentro de las líneas de investigación de la Facultad de Psicología, estudios relacionados con la emocionalidad, principalmente en niños, teniendo en cuenta la escases de investigaciones en Colombia relacionadas con la temática de estudio y que la mayor concentración de estudios sobre emocionalidad a nivel de América Latina se concentran en adolescentes y adultos (Oros, 2014).

De los resultados encontrados llamó la atención de los investigadores que no existen diferencias significativas entre las experiencias emocionales de los niños evaluados en la

I.E.D. de la Paz en la ciudad de Santa Marta y la I.E. Mandela en la ciudad de Cartagena, por lo cual se recomienda en futuras investigaciones ampliar el estudio a otras instituciones educativas vulnerables de otras ciudades del Caribe Colombiano. Así mismo, se sugiere promover desde el componente teórico de la Maestría en Desarrollo Integral de Niños y Adolescentes la formulación de propuestas de intervención en las áreas del quehacer psicológico como son la educativa, la clínica y la social que impacten afirmativamente a los niños, posibilitándoles el desarrollo de emociones positivas y comportamiento resilientes. En relación a lo anterior, la presencia de expresiones emocionales positivas en los niños evaluados conlleva a los investigadores a pensar que existen una serie de factores de protección a nivel familiar, educativo y social que están contribuyendo a amortiguar las condiciones de adversidad en las que crece el niño; por lo cual se propone adoptar medidas que busquen maximizar los niveles de bienestar que experimentan los niños y niñas a través del diseño de programas que involucren el núcleo familiar como principal eje dinamizador del desarrollo emocional del niño; estos programas en lo posible deben articularse dando respuestas a las políticas públicas en torno a la infancia en el contexto colombiano.

Al dar respuesta al tercer objetivo de éste estudio, los investigadores no encontraron correlaciones significativas que determinen una relación directa entre las emociones positivas y el perfil de riesgo psicosocial. Por lo cual, se recomienda realizar futuras investigaciones donde se exploren a profundidad las características psicosociales de los niños en relación con el desarrollo de emociones positivas.

8. *Referencias*

Ley 1448, (10 de Junio de 2011). *DPS, Departamento para la Prosperidad Social*. Recuperado el 15 de Agosto de 2015, de <http://www.dps.gov.co/Documentos%20compartidos/Ley%201448%20de%202011.pdf>

AECID, Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo; Fundación de ayuda contra la drogadicción; Asociación Kallpa; Tierra de niños; Centro de investigación y desarrollo educativo. (2012). *Indicadores para la identificación de riesgo psicosocial en estudiantes*. Perú.

Alan, C. (2007). *Psicología Positiva: la ciencia de la felicidad*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.

- Alpizar, H. &. (2010). El papel de las emociones positivas en el desarrollo de la psicología positiva. *Revista electrónica de estudiantes, Universidad de Costa Rica* , 63 - 83.
- Amar, J., Sierra, E., Palacio Sañudo, J., Madariaga Orozco, C., & Pezanno de Vivo, G. (2012). *Trabajo infantil: factores de riesgo y de protección en el caribe colombiano*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Antúnez, S., Bolívar, A., Córdoba, F., Del Rey, R., Escaño, J., Imbernón, F., y otros. (2010). *Procesos y Contextos Educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria*. Barcelona: GRAÓ.
- Aroca, C. C. (2012). Características de las familias que viven violencia filio-parental: Un estudio de revisión. *Revista de Educación siglo XXI* , 30 (2), 231-254.
- Ashby, F. G., Isen, A., & Turken, U. (1999). A Neuropsychological Theory of Positive Affect. *Psychological Review* , 529 - 550.
- Ayerra, R. (2014). *Estudio de las emociones positivas y su relación con la educación primaria*. Universidad de Navarra. Navarra, España.: Universidad de Navarra.
- Baquero, H., Faillace, M., Vanegas, C., Salas, S., & Cordero, C. (2003). Impacto biopsicosocial del desplazamiento forzado en una población menor de 12 años del "Asentamiento Kilometro 7" en Barranquilla. *Salud Uninorte* , 30 - 44.
- Barberá Heredia, E. (2002). Modelos explicativos en psicología de la motivación. *Revista electrónica de motivación y emoción REME* , 5 (10).
- Barozet, E. (Septiembre de 2007). *Desigualdades.cl*. Recuperado el 22 de Septiembre de 2015, de <http://www.desigualdades.cl/wp-content/uploads/2009/05/ocupacion.pdf>
- Barragan, A. M. (2014). Psicología de las Emociones Positivas: Generalidades y beneficios. . *Revista Enseñanza e Investigación en Psicología* . , 103 - 118.
- Barrera, M. F., Hurtado, J., Noguera, C., & Carabelo, M. (2008). *Familia, modelos y perspectivas*. Caracas: Sypal.
- Bazorett, E. (2007). La variable ocupación en los estudios de estratificación social. *Fondecyt* , 68.
- Bisquerra, R. P. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Barcelona: Hospital San Johan de déu.
- Cabero J., M. (2009). *El coaching emocional*. Barcelona: OUC.
- Cabezas, A. (10 de agosto de 2015). *La psicología positiva en latinoamérica*. Recuperado el 31 de octubre de 2015, de celappa: <http://celappa.com/?p=2197>

- Castro, A. (2012). La psicología positiva en la América Latina. Desarrollos y perspectivas. *Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica* , 4 (2), 108-116.
- Contreras, F. &. (2006). Psicología Positiva: Una nueva Perspectiva en Psicología. *Revista Diversitas - Perspectivas en psicología* , 2 (2), 311 - 319.
- DANE. (2012). *Encuesta de Convivencia Escolar y Circunstancias que la Afectan – ECECA*. Bogotá: Boletín de Prensa DANE.
- DANE, D. A. (2005). Recuperado el 31 de octubre de 2015, de <http://www.dane.gov.co/index.php/sala-de-prensa/comunicados-y-boletines>
- De la Rubia, G. J. (2003). Es sólo una experiencia religiosa. *Filosofía Jurídica y política* , 429-434.
- Estévez, E., Jimenez, T., & Musitu, G. (2007). *Relaciones entre padres e hijos adolescentes*. Valencia: Nau Llibres.
- Fredrickson, B. (2015). *Amor 2.0*. Oceano.
- Gallegos, J. Mexico.
- García, M., Rivera, S., Díaz, R., & Reyes, I. (2015). *Continuidad y Cambio*. México: Manual Moderno.
- García-Alandete, J. (2014). Psicología Positiva, Bienestar y Calidad de Vida. *En Claves del pensamiento año VIII* , 13-29.
- Greco, C. (2010). Las emociones positivas: Su importancia en el marco de la promoción de la salud mental en la infancia. *Revista Liberabit* , 16 (1), 81 - 94.
- Gutierrez, M. (2008). *Las familias en Bogotá, realidades y diversidades*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Hendrie, K. y. (2011). *Simpatía y su incidencia en la conducta prosocial en niños de 6 y 7 años*. Buenos Aires: III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. .
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (1997). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill Interamericana.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw- Hill.
- Hurtado, J. d. (2007). *El proyecto de investigación*. Caracas: Ediciones Quirón.

- Instituto de Medicina Legal y Ciencias Forenses*. (Diciembre de 2013). Recuperado el Octubre de 3 de 2015, de <http://www.medicinalegal.gov.co/documents/10180/28521/2+suicidios-jovenes.pdf/136d4b84-821a-430f-befc-57b72b17fb6d>
- Jaramillo, L. (2007). Concepción de Infancia. *Zona Próxima* , 108 - 123.
- Lazarus, R. (2000). *Estrés y emoción: Manejo e implicaciones para la salud*. Bilbao, España.: Destree de Bouwer.
- Leimon, A., McHahon, G., & García E., A. (2014). *Psicología Positiva para Dummies*. España: Grupo Planeta.
- Lucas, A., & Noboa, A. (2014). *Conocer lo social: estrategias, técnicas de construcción y análisis de datos*. Madrid: Fragua.
- Marbán, J. R. (2009). Desarrollo Emocional y Social. En C. y. Martín, *Psicología del desarrollo para docentes*. (págs. 115 - 130). Madrid: Piramide.
- Mariñelarena-Dondena, L. (2012). Recepción y desarrollo de la psicología positiva en la Universidad de Buenos Aires. *Revista latinoamericana de ciencia psicológica*. , 4 (2), 73-86.
- Mariñelarena-Dondena, L. (2012). Surgimiento y desarrollo de la Psicología Positiva: análisis desde una historiografía crítica. *Psicodebate: Psicología, Cultura y Sociedad* , 9-22.
- Mariñelarena-Dondena, L., & Klappenbach, H. (2007). La Psicología Positiva en la revista Psicodebate 2000-2007. *Psicodebate 10. Psicología, Cultura y Sociedad*. , 9-37.
- Mas Ruiz, F. J. (2012). *Temas de investigación comercial 6ta Edición*. Alicante: Club Universitario.
- Milicic, N. (2014). *Cuidar y amar: Claves para el bienestar emocional de los niños*. . Santiago de Chile: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Mora, J. y. (2010). Análisis comparativo de los principales paradigmas en el estudio de las emoción humana. *Revista electrónica de motivación y emoción REME* , 13 (34), <http://reme.uji.es/articulos/numero34/article10/texto.html> .
- Moreno, B., & Báez, C. (2010). *Factores y riesgos psicosociales, formas, consecuencias, medidas y buenas prácticas*. Madrid: Universidad Autonoma de Madrid.
- OMS. (Julio de 2015). *Organización Mundial de la Salud*. Obtenido de <http://www.who.int/suggestions/faq/es/>
- Oros, L. (2009). El Valor Adaptativo de las Emociones Positivas. Una Mirada al Funcionamiento Psicológico de los Niños Pobres. *Revista Interamericana de Psicología*. , 43 (2), 288-296.

- Oros, L. (2006). *Evaluación de la simpatía en niños de 6 a 8 años de edad*. Buenos Aires: ADEIP.
- Oros, L. (2014). Nuevo cuestionario de emociones positivas para niños. *Anales Psicología* , 30 (2), 522 - 529.
- Ortiz Uribe, F. (2004). *Diccionario de Metodología de la Investigación Científica*. México: Limusa.
- Ospino R., J. (2004). *Metodología de la investigación en Ciencias de la Salud*. Cali: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Palmero, F. (2003). La emoción desde el contexto biológico. *Revista electrónica de motivación y emoción* , 6 (13).
- Pandi*. (12 de Diciembre de 2012). Recuperado el 8 de Octubre de 2015, de <http://www.agenciapandi.org/crece-numero-de-adolescentes-en-conflicto-con-la-ley/>
- Ramos T., M. (2009). *Migración e identidad: emociones, familia y cultura*. Mexico: Nuevo León.
- Richaud, M. (2007). Fortalecimiento de recursos cognitivos, afectivos, sociales y lingüísticos en niñez en riesgo ambiental: Un programa de intervención. En & M. M.C. Richaud de Minzi., *Avances en investigación en ciencias del conocimiento* (pág. 595). Mendoza: Editorial de la Universidad de Aconcagua.
- Rodríguez, G., Camacho, J., Rodrigo, M. J., Martín, J., & Máiquez, M. L. (2006). Evaluación del riesgo psicosocial en familias usuarias de servicios sociales municipales. . *Psicothema* , 200-206.
- Rosso, M. A., & Lbel, B. (2006). Terapia Humanista Existencia Fenomenológica: estudio de caso. *Ajayu* , 90 - 117.
- Ruiz, C. (1999). La familia y su implicación en el desarrollo infantil. *Revista Complutense de Educación* , 289-304.
- Sanz, L. (2013). *Las emociones en el aula: Propuesta didáctica para una educación infantil*. Valladolid,: Trabajo final de Grado. Universidad de Valladolid.
- Seligman, M. (2014). *Floreecer*. Oceano.
- UNESCO. (2015). *Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo*. Extraído en <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232435s.pdf>.
- UNICEF. (2014). *Informe del estado mundial de niños y niñas 2014*.

Valencia, L., & Henao, G. (2012). Influencia del clima sociofamiliar y estilos de interacción parental sobre el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas. . *Portal de revistas Ulima* , 253 - 271.

Varela, B. (2012). *La rebelión de las moscas*. Barcelona: Ediciones B, S.A.

Vecina, M. (2006). Emociones Positivas. *Papeles del psicólogo* , 27 (1), 9-17.

Vivas, M. G. (2007). *Educación de las Emociones*. Madrid: Dykinson.