

no/a.

AUTOR

AÑO



ESCUELA DE PSICOLOGÍA

EMOCIONES POSITIVAS: POSIBLES FACTORES QUE INCIDEN EN LA
RESILIENCIA DURANTE LA NIÑEZ

Trabajo de titulación presentado en conformidad con los requisitos establecidos
para obtener el título de psicóloga

Profesora guía

Mg. Lila Angélica Adana Díaz

Autora

Diana Guadalupe Dueñas Álvarez

Año

2017

DECLARACIÓN DEL PROFESOR GUÍA

“Declaro haber dirigido este trabajo a través de reuniones periódicas con el estudiante, orientando sus conocimientos y competencias para un eficiente desarrollo del tema escogido y dando cumplimiento a todas las disposiciones vigentes que regulan los Trabajos de Titulación.”

Lila Angélica Adana Díaz
Máster en lectura y
compresión de textos

C.I. 175632786-0

DECLARACIÓN DEL PROFESOR CORRECTOR

“Declaramos haber revisado este trabajo, dando cumplimiento a todas las disposiciones vigentes que regulan los Trabajos de Titulación.”

Édgar Manuel Zúñiga Salazar

Diploma superior en investigación

C.I. 171005850-2

Pablo Hernán Gabela Molina

Diplomado superior en
derechos humanos

C.I. 170639181-8

DECLARACIÓN DE AUTORÍA DEL ESTUDIANTE

“Declaro que este trabajo es original, de mí autoría, que se han citado las fuentes correspondientes y que en su ejecución se respetaron las disposiciones legales que protegen los derechos de autor vigentes.”

Diana Guadalupe Dueñas Álvarez

C.I. 1715969760

AGRADECIMIENTOS

A mamá por su paciencia infinita

A papá por su sabiduría

Los mejores padres en este mundo

Gracias por tanto amor y apoyo.

A Lila por su guía a lo largo de este camino.

A mi familia, amigos y amigas por su interés y preocupación.

A todos los maestros y compañeros que de alguna forma me ayudaron a llegar hasta aquí.

DEDICATORIA

A todos los niños y niñas que me han devuelto la esperanza de luchar por un mundo mejor y me han enseñado que la vida siempre tiene algo para sorprendernos.

A mis cuatro sobrinos, los amores de mi vida.

RESUMEN

La siguiente investigación tiene como objetivo analizar el papel de las emociones positivas en el nivel de resiliencia ante contextos adversos. La muestra estará compuesta por niños y niñas de 8 a 10 años estudiantes de una escuela ubicada en el circuito rural San Miguel de Nono, al norte del Distrito Metropolitano de Quito. Se ha tomado la Psicología Positiva como base teórica y se presentan los resultados de varias investigaciones que se utilizaron como antecedente para conocer cuál ha sido el desarrollo que ha tenido el estudio de esta temática y qué aspectos pueden resultar un aporte novedoso a la ciencia. La investigación toma un enfoque mixto de diseño explicativo secuencial con predominancia cualitativa y su alcance es descriptivo. El muestreo será probabilístico estratificado. Al final del estudio se presenta un programa dirigido a la prevención de trastornos psicológicos en niños y niñas basado en la promoción de las emociones positivas y su rol en el desarrollo de otros factores protectores que contribuyan a la capacidad de resiliencia.

Palabras clave: resiliencia, emociones positivas, contextos adversos, niños/as

ABSTRACT

The following investigation develops in order to analyze the role of positive emotions towards levels of resilience in adverse contexts. The sample includes children from 8 to 10 years old that assist regularly to a school located at a rural zone of Quito District called San Miguel de Nono. Positive Psychology has been considered as theoretical reference. Also, the results of previous investigations are included in order to know which has been the development of the study in these topics and how this investigation may contribute to science. The methodology combines both quantitative and qualitative approaches and uses a stratified sampling. The study concludes with a program focused on the prevention of psychological disorders in children based on the promotion of positive emotions as developers of other protective factors which contribute the capacity of resilience.

Key words: resilience, positive emotions, adverse contexts, children

ÍNDICE

1.	Introducción.....	1
2.	Formulación del problema y justificación.....	3
3.	Pregunta de investigación	7
4.	Objetivos.....	7
	4.1 Objetivo general.....	7
	4.2 Objetivos específicos.....	7
5.	Marco teórico referencial y discusión temática.....	8
	5.1 Psicología Positiva.....	8
	5.2 Enfoque salutogénico.....	9
	5.3 Resiliencia.....	9
	5.4 Emociones positivas.....	11
	5.5 Desarrollo evolutivo en la segunda infancia	13
	5.6 Contextos adversos	13
	5.7 Investigaciones relacionadas.....	14
6.	Hipótesis y preguntas directrices.....	15
7.	Metodología del estudio.....	16
	7.1 Tipo de diseño y enfoque.....	16
	7.2 Muestreo.....	17
	7.3 Recolección de datos.....	18
	7.4 Pre-validación del instrumento.....	18
	7.5 Procedimiento.....	19
	7.6 Tipo de análisis.....	20
8.	Viabilidad	20
9.	Aspectos éticos.....	21
	9.1 Consentimientos y asentimientos informados.....	21

9.2 Tratamiento de la información.....	22
9.3 Autorreflexividad	22
9.4 Consecuencias de la investigación.....	23
9.5 Devolución de resultados.....	23
9.6 Autorización para uso de tests.....	23
9.7 Derechos de autor.....	23
10. Análisis de estrategias de intervención.....	24
11. Cronograma.....	30
REFERENCIAS.....	32
ANEXOS.....	40

Emociones positivas: posibles factores que inciden en la resiliencia durante la niñez

Introducción

Tradicionalmente las ciencias sociales han relacionado el desarrollo de la psicopatología infantil con contextos adversos como vivir en condiciones precarias, el hacinamiento, la falta de acceso a servicios básicos, tener padres alcohólicos o con alguna discapacidad mental, pertenecer a grupos minoritarios, etc. (Sameroff y Seifer, 1990 citado en Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997, p.19). Sin embargo, la evidencia empírica ha demostrado que muchos niños y niñas se han superado en medio de este tipo de circunstancias y han presentado un desarrollo bastante adaptativo y funcional (Grotberg, 1999 y Masten, 2001 citado en García-Vesga y Domínguez-de la Ossa, 2012, p.65; Werner, 1989 citado en Kotliarenco et al, 1997, p.1). Siguiendo este tipo de casos, nace el interés por estudiar la resiliencia o la capacidad de mantener cierta estabilidad emocional y mostrar comportamientos flexibles ante situaciones problemáticas, que una vez superadas, nos fortalecen para el futuro y por ende son percibidas más como un reto que como un obstáculo.

La investigación que se desarrolla a continuación tiene como objetivo analizar el papel de las emociones positivas en relación al nivel de resiliencia ante contextos adversos en un grupo de estudiantes de 8 a 10 años de una escuela en Nono, parroquia rural de la zona norte del Distrito Metropolitano de Quito. Es necesario comprender que según estudios realizados por instituciones gubernamentales, la población de Nono presenta necesidades a nivel social y familiar: el 87,75% de sus habitantes vive en condiciones de pobreza, se reporta la existencia de abuso de alcohol, conductas violentas a nivel social y violencia intrafamiliar (Gobierno Autónomo Descentralizado, 2012; Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, 2010 y Sistema Nacional de Información, 2015). Estas características como se indicó anteriormente, han sido consideradas como factores de riesgo en tanto se las ha relacionado con un

desarrollo desfavorable en la niñez. Sin embargo, es en este tipo de contextos donde se pone de manifiesto la capacidad resiliente de las personas (Greco, Morelato e Ison, 2006, p.90).

Para conceptualizar las variables de emociones positivas y resiliencia, se ha tomado como referencia teórica a la Psicología Positiva, que es el estudio científico del ser humano en función de sus rasgos individuales positivos y en los aspectos externos que pueden contribuir a su desarrollo. Así, la Psicología Positiva busca trabajar otros aspectos además de las consecuencias del sufrimiento (Greco et al, 2006, p.84).

Se pretende estudiar estas variables durante la segunda infancia ya que se espera que entre los 8 y 10 años ya esté desarrollada la capacidad de regular emociones y de modificar estados de ánimo displacenteros. Por último, los niños y niñas a esta edad ya pueden relacionar ciertas emociones con situaciones específicas gracias a que ha aumentado su capacidad de entender relaciones de causalidad (Gallardo, 2006).

Por otro lado, resulta necesario identificar qué relevancia tiene trabajar las emociones y la resiliencia en la niñez. En primer lugar, en esta etapa se están estableciendo las características que posiblemente configuran la adaptación de las personas a diferentes circunstancias a lo largo de sus vidas. Como dice la frase del escritor estadounidense Frederick Douglass: “Es más fácil construir niños fuertes que reparar adultos rotos.”. Las emociones son importantes para el bienestar infantil; al contrario de lo que se creería comúnmente, no se debe “evitar que un niño se sienta mal”, lo que necesitan los niños es aprender -a través del contacto con otros- a comprender, tolerar, expresar y regular estados de ánimo que les resulten displacenteros, dado que acumular solamente experiencias positivas es algo irreal y criar a los niños con esa idea solo les va a provocar una intolerancia a la frustración (Vargas y Hervás, 2014).

Aunque el desarrollo de la resiliencia se adquiere gracias a la interacción de condiciones ambientales y características personales, esta investigación se centra solamente en estudiar a las emociones positivas como factores

protectores ya que por mucho tiempo su utilidad ha sido subestimada e incluso invisibilizada (Fredrickson, 2001 en Vargas y Hervás, 2014). Sin embargo, gracias a la nueva tendencia dentro de la psicología, ahora se puede destacar a las emociones positivas como recursos invaluableles que permiten considerar más alternativas antes de actuar frente a una situación, generan un pensamiento más creativo, amplían el foco atencional, contrarrestan el efecto de las emociones negativas, mejoran nuestras habilidades sociales, permiten tolerar de mejor manera el dolor y por ende, inciden en el desarrollo de la resiliencia (Tapia, 2012, pp.54-63).

Si bien con estas herramientas niños y niñas adquieren la capacidad de construir su propio bienestar, dependen de los adultos que los rodean para reconocerlo. También aporta a su bienestar el ubicarse como agentes activos de su comunidad y que las relaciones que mantengan en este medio –ya sea con maestros, padres de familia, otros niños, etc.– estén basadas en el afecto, puesto que su autoestima depende en gran medida del juicio que otras personas tienen sobre ellos y a su vez, el grado en el que estén satisfechos consigo mismos va a influenciar en su sensación de bienestar (Vargas y Hervás, 2014). Es por estas razones que resulta tan importante crear programas que destaquen el papel de la emotividad positiva como la base para construir recursos físicos, intelectuales psicológicos y sociales duraderos (Fredrickson, 2006 en Vargas y Hervás, 2014), pues más allá del aporte a la psicología que se puede realizar con esta investigación, lo que se espera es que de alguna manera contribuya a la comunidad.

Formulación del problema y justificación

El tema propuesto en este proyecto es la emotividad positiva como uno de los factores que pudiese promover la resiliencia durante la niñez. Lo importante de realizar una investigación sobre la resiliencia infantil en contextos como la parroquia de Nono es, por una parte, que de 1974 habitantes aproximadamente, el 87,75% vive en condiciones de pobreza (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos INEC, 2010). Sumado a esto, Figueroa indica en su investigación realizada entre los años 2010 y 2011 que en Nono

existe una fragmentación del tejido social dado que el sistema económico comunitario (es decir, administrar las tierras a través de cooperativas) que se pretendió entre los años 70 y 80 fracasó –entre otras razones– porque cada familia buscaba su propio beneficio y consideraban que sus necesidades eran un asunto privado (Figueroa, 2012, pp.52-53). La investigación recogió diversos testimonios en los que se encontró que para los pobladores de Nono la desestructuración familiar ha sido otro factor que ha acarreado pobreza a la parroquia, pues la mayoría de las personas que se han quedado son ancianos y muchas veces viven solos, por lo que su capacidad de cubrir todas las actividades propias de la zona (ordeñar, sembrar, cosechar, etc.) se ha visto limitada. Por último, agregan que los jóvenes que han migrado a Quito se ven afectados por el alcoholismo y problemas educativos (Figueroa, 2012, pp.63-64).

De esta manera, la descripción sobre la identidad cultural de la parroquia que se realiza en un plan de desarrollo propuesto por el Gobierno Autónomo Descentralizado (GAD) adquiere sentido, pues sugiere la existencia de baja autoestima y desarraigo en la población de Nono. Además, se presume que factores como la ingesta desmedida de alcohol y uso excesivo de drogas ha propiciado la aparición de conductas violentas a nivel social e intrafamiliar (GAD, 2012, p.48). Según el Plan de desarrollo y ordenamiento territorial del Sistema Nacional de Información (SNI, 2015, p.58), los pobladores que participaron en este trabajo como informantes señalaron la necesidad de prevenir la violencia intrafamiliar. Frente a esta realidad, el trabajo formal de por lo menos un psicólogo/a sería de vital importancia para Nono, sin embargo con el único servicio relacionado a la salud que cuenta es aquel brindado por un centro de salud rural tipo A1, lo que significa en principio que solamente brinda atención primaria (medicina general y odontología) (SNI, 2015, p.48). Por lo tanto, este estudio aportaría en alguna medida al pedido de sus habitantes de enfatizar el trabajo en el “aspecto humano de la comunidad” (GAD, 2012, p.48).

Varios de los aspectos descritos anteriormente se consideran factores de riesgo porque podrían perjudicar el desarrollo adaptativo de las personas que

los enfrenten (Linley y Joseph, 2004, p.523). Sin embargo, se ha observado que muchos niños, niñas y adolescentes “en alto riesgo” no han presentado problemas distintos a aquellos que han crecido en condiciones más favorables (Glantz y Jhonson, 2002, p.1) Cyrulnik (citado en Trujillo, 2011, p.170) propone que una persona, después de haber sufrido a causa de adversidades como las descritas anteriormente, inicia un proceso mediante el cual elabora el evento doloroso y le otorga un significado que le permite sobreponerse y seguir adelante. A esto se le considera un proceso resiliente. Este mismo autor indica que la resiliencia se origina desde la dimensión biológica y cultural y también del sentir y el pensar (Cyrulnik citado en Trujillo, 2011, p.171). Tomando como eje principal el sentir del que habla Cyrulnik, la presente investigación destaca la función de las emociones positivas (alegría, esperanza, satisfacción, etc.) como factores resilientes, ya que permiten a las personas sobreponerse e incluso fortalecerse tras enfrentar situaciones problemáticas (Fredickson, 2000 citado en Vera, 2006, p.6). Si bien para desarrollar resiliencia se necesita – entre otros factores– del apoyo afectivo, “experimentar emociones positivas favorece el pensamiento creativo para la solución de problemas interpersonales, desarrolla la flexibilidad cognitiva, promueve respuestas de generosidad y altruismo, aumenta los recursos intelectuales y contrarresta las tendencias depresivas” (Greco, Morelato e Ison 2006, p.84). Así también lo indica la investigación cualitativa realizada en el cantón Paute de la provincia de Azuay, Ecuador por Angamarca, Cáceres y Jaramillo (2014, pp.27-31). En esta investigación se encontró que los doce participantes se mostraban resilientes gracias a que contaban con aspectos como autonomía, autoestima consistente, creatividad y alta capacidad para relacionarse. En Toluca, México, se llevó a cabo una investigación similar con 75 niños y niñas víctimas de negligencia, maltrato físico y/o abuso sexual; su objetivo era indagar qué relación existe entre resiliencia, autoestima y personalidad resistente en este tipo de población, a través de la aplicación de 3 cuestionarios. Los resultados indican que si bien en general los y las participantes presentaron bajos niveles de autoestima y resiliencia, sí cuentan con características resilientes

relacionadas a factores protectores internos o aquellos útiles para la solución de problemas (González, Reyes, Valdez y González, 2011, pp.51-60).

Por lo mencionado anteriormente, profundizar en investigaciones sobre la resiliencia permite contar con mayor información para crear modelos de prevención dirigidos hacia niños y niñas que vivan en situaciones que atenten contra su bienestar, evitando así consecuencias que impidan su desarrollo óptimo. De igual manera, este tipo de investigaciones son herramientas para los profesionales cercanos a esta población, pues los adultos son el apoyo y guía que les motiva a niños y niñas a enfrentar las adversidades de su entorno confiando en sus propios recursos (Muñoz y De Pedro, 2005, pp.114-115).

En cuanto al aporte a la psicología, se puede decir que las investigaciones sobre constructos positivos como la resiliencia y la emotividad positiva son bastante recientes, pues esta disciplina tradicionalmente se ha basado en la comprensión y tratamiento de disfunciones o enfermedades mentales. En el mismo sentido, si se han considerado los factores de riesgo de los contextos, ha sido en su mayoría para investigar cuáles son sus incidencias negativas en el funcionamiento psicológico de las personas (Greco et al., 2006, p.83). Asimismo, las investigaciones revisadas sobre los factores que promueven la resiliencia, no han considerado específicamente a las emociones positivas sino a aspectos en su mayoría psicosociales: autorregulación, apoyo familiar, etc. o relacionados a la autoestima. En Ecuador, el aporte de la presente investigación a la psicología es aún mayor ya que los únicos estudios de posgrado sobre resiliencia que se pueden encontrar han sido realizados en el marco de la medicina (Reimundo y Romero, 2011; García y Soria, 2011), mientras que desde la psicología solamente hay investigaciones de pregrado y no relacionan estas dos variables (Aguas, 2016; Echeverría, 2015; Peña, 2015; Tutillo, 2014; Andrade, 2014).

Además, esta investigación propone utilizar como herramienta de recolección de datos un grupo focal, espacio donde los niños y niñas se pueden percibir como actores sociales gracias a que su opinión es tomada en cuenta genuinamente; al recibir la información directamente de este segmento de

población se le está otorgando un protagonismo dentro de la investigación, dejando atrás una visión adultocéntrica.

Por último, es relevante centrar el estudio en la niñez ya que en esta etapa se establecen muchos aspectos de la personalidad que posiblemente determinen la manera en que enfrentarán diferentes situaciones a lo largo de su vida. Así, si en la niñez se desarrolla la resiliencia, posiblemente las personas estén preparadas para enfrentar dificultades en cualquier época de su vida (Angamarca et al., 2014, p.26).

Pregunta de investigación

¿Cuál es el papel de las emociones positivas en la resiliencia ante contextos adversos en niños de ocho a diez años de una escuela en la parroquia de Nono?

Objetivos

Objetivo general: Describir el papel de las emociones positivas en el nivel de resiliencia ante contextos adversos

Objetivos específicos:

1. Conocer el nivel de resiliencia en los estudiantes
2. Identificar emociones positivas en los estudiantes
3. Definir el nivel de resiliencia según la existencia de factores emocionales positivos

Marco teórico referencial y discusión temática

Psicología Positiva

Este estudio surge gracias a la necesidad de entender qué permite a ciertos niños y niñas que viven en contextos de pobreza y/o negligencia mantener buenas calificaciones, buenas relaciones sociales, soñar en que un día serán profesionales y mostrarse a gusto con su vida, puesto que la teoría y la

investigación (Sameroff y Seiffer, 1990; Blackburn, 1991 citado en Kotliarenco et al., 1997, p.19) comúnmente relacionan estos contextos con el desarrollo de una visión amenazadora del mundo, deserción escolar, problemas emocionales y conductuales, entre otros. Dado que la presente investigación se centrará en los factores que posibilitan un desarrollo infantil óptimo, asume como referencia teórica a la Psicología Positiva (PP), corriente que nace a manos del ex presidente de la Asociación Americana de Psicología Martin Seligman cuyo objetivo es centrar el estudio de la psicología en aspectos positivos como habilidades, expectativas, capacidades, hábitos saludables, recursos, entre otros (Vázquez y Hervás, 2009, p.22). Según los autores de la PP para prevenir dificultades psicológicas o problemas sociales como los descritos anteriormente, es necesario construir y nutrir competencias, fuerzas y virtudes y dejar atrás la visión patologizante centrada en “corregir debilidades” que había mantenido la psicología tradicionalmente (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000, p.7). En función de este nuevo lineamiento, Corey Keyes (2002, p.210), propone que la salud mental es un continuum que permite florecer a las personas cuando sienten un bienestar completo y experimentan emociones positivas. El autor habla de dos tipos de bienestar: psicológico y social, ambos necesarios para la salud mental. El bienestar psicológico es algo intrínseco y tiene que ver con la esperanza y la satisfacción con la vida, mientras que el social tiene que ver con que la sociedad sea considerada un espacio que brinda oportunidades para el desarrollo de las personas que forman parte de la misma y que tengan el interés de contribuir de alguna forma con ella (Keyes, 2002, p.209).

La PP busca en definitiva, facilitar que las personas alcancen una mejor calidad de vida más allá de ayudarles en la resolución de sus problemas (Vera, 2006, p.5).

Las ideas que propone la Psicología Positiva encuentran su base epistemológica en el enfoque salutogénico (Lupano y Castro, 2010, p.44). El médico y sociólogo Aron Antonovsky acuñó el término salutogénesis que corresponde al proceso por el cual las personas, grupos u organizaciones, son

capaces de enfocarse en sus recursos, capacidades y fortalezas para darle un sentido a su existencia (Lindström y Eriksson, 2009, p.19).

Resiliencia

Los defensores del enfoque positivo dentro de la psicología han promocionado el estudio sobre la resiliencia dado que reconocen su potencial para fomentar un desarrollo positivo en personas, comunidades y familias en situaciones adversas. El estudio de la resiliencia se ajusta a los objetivos de la PP ya que es un proceso en el que se evidencian las fortalezas, capacidades y bienestar humano, aspectos sobre los que se ha enfatizado dentro de esta corriente (Linley y Joseph, 2004, p.535). La resiliencia es definida por Edith Grotberg (2001, p.20) como “la capacidad humana para enfrentar, sobreponerse y ser fortalecido o transformado por experiencias de adversidad.”. Los principales elementos relacionados con este concepto son: “habilidad, adaptabilidad, baja susceptibilidad, enfrentamiento efectivo, capacidad, resistencia a la destrucción, conductas vitales positivas, temperamento especial y habilidades cognitivas” (Grotberg, 2001, p.86). La resiliencia se manifiesta cuando una persona, a pesar de enfrentarse a situaciones que comúnmente causan dolor, mantiene un funcionamiento psicológico relativamente estable y es capaz de experimentar emociones positivas. Esto no quiere decir que los problemas no causen un cambio en su estado de ánimo o en su rutina diaria (Bonanno, 2004, pp.20-21), sino que cuenta con una flexibilidad suficiente para recuperarse después de haber vivido experiencias emocionalmente negativas (Hefferon, 2011, p.116).

Melillo, Estamatti y Cuestas explican que estudiar los factores resilientes significa alejarse de la psicopatología y centrarse en “conceptos psicológicos que constituyen los fundamentos de un desarrollo sano del ser humano” (Melillo et al, 2001, p.90) y en ello radica la necesidad de enfocar este estudio desde la Psicología Positiva ya que esta corriente también pretende comprender cómo muchas personas, luego de enfrentar distintas situaciones adversas, pueden volverse más fuertes y mejorar su funcionamiento psicológico (Hefferon, 2011, p.120).

Estudiar la resiliencia durante la niñez como en la presente investigación resulta realmente útil, pues mientras más temprano una persona desarrolle resiliencia es más factible que se reduzcan los efectos negativos de vivir en un contexto adverso. Así lo han demostrado los estudios longitudinales publicados por Werner entre los años 1986-1989 y por Osborn en 1990 (Glantz y Johnson, 2002)

Este interés en el estudio de la resiliencia infantil es compartido con los Doctores Saavedra y Castro que crearon la Escala de Resiliencia Escolar en Chile, instrumento que será empleado en esta investigación. La revisión bibliográfica que se realizó para su creación se centra específicamente en mecanismos protectores que permiten a niños y niñas tener un desarrollo óptimo a pesar de enfrentar un cúmulo de riesgos provocado por la pobreza. Entre estos mecanismos protectores están los de tipo personal: humor, creatividad y tolerancia a la frustración, tener fe y esperanza en el futuro y en sí mismo (Saavedra y Castro, 2009, pp.9-10).

Emociones Positivas

Para comprender el proceso resiliente se debe considerar conceptos relacionados al mismo, como por ejemplo los factores protectores, aquellos que mitigan las consecuencias derivadas de la adversidad (Linley y Joseph, 2004, pp.523-524). Los factores que más frecuentemente se han estudiado en relación al desarrollo de la resiliencia han sido el optimismo y el apoyo social. También se ha considerado con gran frecuencia otros factores positivos: la autoestima, el humor, la creatividad, etc. como promotores del proceso resiliente. Sin embargo, se ha evidenciado que aspectos relacionados con la emotividad también facilitan la adaptación positiva a situaciones estresantes (Smith, Tooley, Christopher y Kay, 2010, pp.167-168) La presente investigación propone que las emociones positivas, aquellas relacionadas al bienestar o al placer y que permiten desarrollar fortalezas y virtudes (Barragán y Morales, 2014, p.105) posiblemente aporten al proceso mediante el cual se desarrolla la resiliencia, ya que representan verdaderas herramientas que facilitan el

sobreponerse e incluso fortalecerse tras enfrentar situaciones problemáticas (Fredrickson, 2000 citado en Vera, 2006, p.6).

¿Por qué entonces las emociones positivas no adquieren más protagonismo? Beatriz Vera (2006, p.5) indica que posiblemente la ciencia se ha centrado en el estudio de emociones negativas como el miedo y la ira por su clara función adaptativa. Sin embargo, autores como Oros (2009, pp.290-293) indican que las emociones positivas pueden considerarse factores protectores porque son recursos que les permiten a los niños y niñas –por ejemplo– desarrollar estrategias para enfrentar de manera funcional y adaptativa ciertos eventos estresores y por lo tanto, que evalúen su desempeño de manera favorable, lo que reforzará la experimentación de emociones positivas en otras ocasiones.

Seligman (citado en Galarza, 2016, p.13) propone estudiar las emociones positivas en tanto su utilidad primordial para enfrentar dificultades ya que permiten “optimizar la salud y el bienestar humano”. El creador de la PP sugiere que las personas felices soportan más el dolor y toman más precauciones para mantener la salud y seguridad, gracias a que sus emociones positivas anulan las negativas. Además, las emociones positiva optimizan los recursos intelectuales, físicos y sociales necesarios para actuar frente a amenazas, mantener una sensación de control sobre las situaciones y generar una visión positiva del futuro (Fredrickson, 2001, citado en Contreras y Esguerra, 2006, p.314).

Ahora bien las emociones positivas tienen una función importante en el desarrollo de niños y niñas y por eso resulta interesante investigar esta variable en la infancia. Seligman (2003) indica que la emotividad positiva facilita en los niños y niñas el desarrollo óptimo y la ampliación de recursos cognitivos, físicos y sociales. Si un niño experimenta emociones positivas se sentirá seguro de explorar aspectos desconocidos de su entorno y mientras más explore sentirá que tiene más dominio sobre distintas situaciones que se le presenten, lo que le provocará satisfacción y a la vez reforzará la conducta de exploración. También esto ayudará a que niños y niñas desarrollen un pensamiento creativo y que sus acciones se vuelvan más audaces, facilitando así que puedan crear

estrategias desde una perspectiva más amplia para afrontar cualquier reto que se les presente (Seligman, 2003).

Resumiendo se podría decir que las emociones positivas promueven la motivación para alcanzar metas, un autoconcepto positivo, la habilidad para resolver problemas y la confianza en las propias capacidades para realizar cambios positivos. Todos estos atributos han sido relacionados con la capacidad de resiliencia en estudios longitudinales (Werner 2005, citado en Martínez-Martí y Ruch, 2016, p.110).

Desarrollo evolutivo en la niñez media

La presente investigación se centra en niños y niñas de 8 a 10 años porque en este rango de edad se espera que ya hayan perfeccionado la capacidad de regular sus emociones, relacionar distintas emociones con un evento y crear estrategias para reemplazar un estado de ánimo displacentero por una emoción positiva. Estas habilidades inician su desarrollo entre los 4 y 5 años de edad (Gallardo, 2006, pp.156-157). Ya en edad preescolar, los niños y niñas comienzan a adecuar sus reacciones según la evaluación que realizan de las situaciones que enfrentan, de esta manera crean una respuesta que consideran coherente con las demandas del contexto (Henao y García, 2009, p.790). Gracias a esto, en la niñez media se desarrolla la regulación emocional, lo que se ha relacionado –en estudios sobre resiliencia– con ajustes positivos ante situaciones de riesgo (Cicchetti y Rogosch, 1997; Cicchetti et al. 1993; Werner y Smith 1982, 1992 citado en Vanderbilt-Adriance y Shaw 2008, p.34).

Desde el análisis del desarrollo humano que realizan Papalia y Feldman, se describen algunos de los aspectos más importantes de la niñez media:

- Realizan razonamientos sobre situaciones en el aquí y el ahora y aumenta su capacidad para entender relaciones de causalidad.
- Cuentan con una flexibilidad suficiente para darse cuenta que lo bueno y lo malo están sujetos a juicios distintos a los propios y toman en cuenta la intencionalidad antes de juzgar un acto.

- Elaboran conceptos más complejos sobre sí mismos tomando en cuenta la valoración de sus pares; actúan según lo culturalmente aceptado

(Papalia y Feldman, 2012, pp.292-325).

A todo esto se le debe agregar que el desarrollo emocional tiene como uno de sus pilares a la influencia parental, la del entorno familiar y escolar. De igual manera, las emociones que los niños y niñas desplieguen ante una situación determinada, junto con la regulación de las mismas y el nivel de empatía en sus respuestas, van a depender en gran medida de sus experiencias previas y de los recuerdos que evoquen ante la situación presente (Henaó y García, 2009, pp.787-788). Por lo tanto, se puede deducir que mientras los niños y niñas vayan acumulando experiencias en las que se hayan manejado con emociones positivas, van a recurrir a respuestas emocionales similares en situaciones futuras.

Contextos Adversos

Resulta importante aclarar que el concepto de resiliencia siempre está sujeto al de adversidad o exposición al riesgo (Grotberg, 2001, p.36). Llobet y Wegsman (2004, pp.144-148) utilizan el término *insano* para describir los medios en los que las personas enfrentan factores de riesgo como la pobreza o la violencia intrafamiliar. La sociedad etiqueta a un segmento de la población como “pobre” cuando los recursos materiales con los que cuenta no son suficientes para cubrir sus necesidades (Fernández, 2000, p.19). La sociología de la pobreza indica que, a pesar que los “pobres” no están determinados a asumir conductas violentas o de riesgo ni a tomar una actitud de desesperanza, esta condición desfavorecedora en cuanto a recursos materiales va acompañada de una estigmatización y discriminación moral (Bayón, 2013, p.108).

El aporte de la sociología de la pobreza se puede trasladar a Nono, es decir al contexto donde se pretende desarrollar esta investigación, ya que como se mencionó anteriormente es una parroquia con altos índices de pobreza y varios problemas sociales (INEC, 2010; GAD, 2012). Además, algunas investigaciones demuestran que este tipo de contextos facilitan el desarrollo de

sintomatología y conductas problemáticas (Galindo y Ardila, 2012, pp.381-407; Tahull, Molina y Montero, 2017, pp.39-62). En contraste, con esta investigación se espera encontrar niños y niñas que rompan con los estigmas que relacionan su status social con la aparición de dificultades, al haber desarrollado una capacidad de resiliencia y hayan logrado desenvolverse de manera óptima en diferentes aspectos de su vida.

Investigaciones relacionadas

Martínez-Martí y Ruch (2017, pp.110-119) llevaron a cabo una investigación con 363 participantes con el objetivo de encontrar la relación entre las 24 fortalezas del carácter (propuestas por Peterson y Seligman) y la resiliencia. Para ello, se utilizaron ocho instrumentos que evaluaban: resiliencia, fortalezas, autoeficacia, afecto positivo y negativo, satisfacción con la vida y apoyo social. Se encontró que las fortalezas emocionales son predictores realmente significativos de resiliencia ya que podrían otorgar a las personas la energía, determinación y apoyo sociales necesarios para enfrentar adversidades.

Otra investigación realizada por Gabriela Morelato (2014, pp.1473-1484) en la provincia de Mendoza, Argentina con la participación de 102 niños y niñas entre 6 y 13 años de edad, víctimas de maltrato físico o emocional o que sufrieron abandono. El objetivo de la investigación fue identificar factores asociados a la capacidad de resiliencia en este tipo de población. El diseño que se utilizó fue transversal, no experimental y de enfoque mixto. Entre los instrumentos empleados se encuentran el análisis de historias clínicas, el Cuestionario de Autoconcepto de Valdez Medina, el juego de las interrelaciones familiares de Colombo y el Test de Evaluación de Habilidades Cognitivas para la Solución de Problemas Interpersonales (EVHACOSPI). Los resultados indican que los niños que demostraron tener un rango bajo de resiliencia no reconocían dificultades en su familia y presentaban mayor sintomatología física y/o psiquiátrica. Aquellos con rango alto de resiliencia, tenían mayor facilidad de poner sus problemas en palabras, manifestaban menor sintomatología y menos dificultades académicas; incluso hubo indicios

de que mantienen relaciones sociales satisfactorias y que al menos uno de sus familiares mostraba algún interés por darle solución al problema.

En cuanto a investigaciones sobre emotividad positiva se puede mencionar aquella realizada por Liliana Lengua (2002, pp.144-161) en Seattle, Estados Unidos con el objetivo de estudiar situaciones de riesgo (nivel de educación de los padres, ingresos, pertenencia a una minoría racial, ser criados por madre soltera o adolescente, historia de problemas familiares y contexto barrial), emotividad y auto regulación como factores predictores del ajuste positivo o desajuste de 101 niños y niñas de entre 7 y 11 años. Para este fin se entrevistó individualmente a cada participante y a sus cuidadoras primarias. Entre los resultados de este estudio se encontró que efectivamente la emotividad positiva puede funcionar como un predictor de ajuste adaptativo, aunque como indica la propia investigadora, la relación entre estas dos variables no se ha estudiado con frecuencia. Agrega además que en su estudio se comprueba que experimentar emociones positivas protege a los niños y niñas de los riesgos de su contexto y pueden tener una mayor tendencia a percibirse de manera positiva a sí mismos e incluso evaluar de mejor manera a las situaciones que enfrentan.

Hipótesis

1. Objetivo específico: Conocer el nivel de resiliencia en los estudiantes

- ❖ El nivel de resiliencia en los estudiantes es alto.

Preguntas directrices

2. Identificar emociones positivas en los estudiantes

- 2.1** ¿Qué tipo de emociones experimentan los estudiantes la mayor parte del tiempo?
- 2.2** ¿En qué situaciones los estudiantes han experimentado emociones positivas?

- 2.3 ¿Qué hacen los estudiantes para experimentar este tipo de emociones?
3. Describir el nivel de resiliencia según la existencia de factores emocionales positivos
- 3.1 ¿Cómo varía el nivel de resiliencia según la existencia de emociones positivas?
- 3.2 ¿Cuál ha sido la función de las emociones positivas en el afrontamiento de situaciones difíciles?
- 3.3 ¿Qué estrategias utilizan los estudiantes para resolver problemas cotidianos?

Metodología del estudio

Tipo de diseño y enfoque

Esta investigación tendrá un enfoque mixto y utilizará el diseño explicativo secuencial; es decir, primero se recogerán datos cuantitativos a través de una escala validada y confiable que evalúa niveles de resiliencia. En base al análisis de los mismos, se procederá a la fase cualitativa: grupos focales para explorar a profundidad emociones y recursos individuales. Finalmente la información se integra para ser interpretada (Hernández et al., 2014, p.554). Con este diseño es factible que uno de los dos enfoques predomine; en esta investigación será el cualitativo en cuanto se busca caracterizar a la muestra a través de rasgos específicos. Los datos cuantitativos guiarán la definición de la muestra según un propósito específico (Hernández et al., 2014, p.7). En este caso, el propósito es diferenciar participantes con niveles altos, medios y bajos de resiliencia.

El alcance será descriptivo, ya que se busca describir al grupo de niños y niñas en función de sus niveles de resiliencia y su capacidad para experimentar emociones positivas (Hernández et al., 2014, p.92).

Muestreo

La muestra será tomada de una población asentada en un área rural. La situación demográfica de la parroquia está caracterizada por altos niveles de

migración, alcoholismo y violencia. En los hogares se han encontrado casos de explotación y negligencia infantil (GAD, 2012; SNI, 2015).

Se estima que la escuela donde se recogerá la muestra cuenta con un universo de 100 estudiantes entre 8 y 10 años. La escala se aplicará a todos aquellos que cumplan los criterios de inclusión. Posteriormente, se seleccionará 30 estudiantes a través de un muestreo probabilístico estratificado para que todos los niveles de resiliencia (alto, medio y bajo) estén representados al momento de conformar los grupos focales. Este tipo de muestreo permite que todos los y las participantes tengan la misma probabilidad de ser seleccionados (Hernández et al, 2014, p.180).

Tabla 1

Criterios de inclusión y exclusión

CRITERIOS DE INCLUSIÓN	CRITERIOS DE EXCLUSIÓN
Estudiantes de entre 8 a 10 años que hayan residido toda su vida en Nono	Haber recibido apoyo psicológico
Haber sido criados por personas que han residido al menos 10 años en Nono	Tener algún grado de discapacidad física o mental diagnosticado

Se han estipulado los dos criterios de inclusión dado que es importante para la investigación que los y las participantes no tengan influencias culturales o idiosincráticas externas, pues esto podría modificar los rasgos identitarios adquiridos en Nono y esto a su vez influenciar en la capacidad de afrontamiento de adversidades.

El primer criterio de exclusión es necesario ya que se pretende estudiar el desarrollo por cuenta propia de habilidades resilientes y emociones positivas y un seguimiento psicológico podría ser un factor externo que promulgue este desarrollo. También se excluirán a niños/as con discapacidad ya que su desarrollo en general tiende a ser distinto e implicaría tomar en consideración otros factores que son ajenos a la investigación.

Recolección de datos

Se utilizarán dos herramientas para recolectar la información ya que esto favorece a la riqueza de los datos que serán analizados y contrastados entre sí.

- Grupo focal con estudiantes: es una herramienta que se adapta al rango de edad de la muestra ya que permite incluir técnicas visuales para la comprensión de los términos sobre los que se va a dialogar. De igual manera, al encontrarse en un grupo con personas de edades similares a las propias, los niños/as van a tener mayor facilidad de expresarse a comparación de hacerlo a solas con un adulto (Gómez, 2012, pp.50-54).
- Escala de Resiliencia Escolar E.R.E.: Es un instrumento desarrollado por los Doctores Saavedra y Castro (2009 pp.14-21) en Chile a partir de la necesidad de contar con una herramienta confiable, dirigida a una población escolar, que mida la resiliencia por áreas y se adapte al contexto cultural. La E.R.E. tiene 27 ítems que se puntúan desde 1 (muy en desacuerdo) hasta 5 (muy de acuerdo) y están divididos en cinco dimensiones:
 1. Identidad – Autoestima: (ítems 1-9) fortalezas personales y condiciones internas
 2. Redes – Modelos: (ítems 10-18) contar con redes de apoyo o capacidad de generarlas
 3. Aprendizaje – Generatividad: (ítems 19-27) habilidades para relacionarse y resolver problemas
 4. Recursos internos: (ítems 1,2,3,5,7,8,9,16,17,18,20,26,27) aspectos estructurales, características personales
 5. Recursos externos: (ítems 4,6,10,11,12,13,14,15,19,21,22,23,24,25) interacciones con el entorno

La E.R.E. fue aplicada a 300 niños/as entre 9 y 14 años y fue evaluada por diez jueces expertos (6 educadores y 4 psicólogos). Según el análisis de validez y confiabilidad, efectivamente se puede utilizar para evaluar la resiliencia por dimensiones (Validez: Coeficiente de Pearson= 0,78) y los datos que

proporciona son consistentes y coherentes (Confiabilidad: Alfa de Cronbach= 0,88).

Pre-validación del instrumento

El guion para el grupo focal fue estructurado en base a las preguntas directrices, las dimensiones de la E.R.E y otras investigaciones sobre resiliencia infantil y emotividad positiva en las que se hayan utilizado focus group. Las preguntas giran en torno a: comprensión de conceptos (Gómez, 2012, p54), recursos internos y generatividad (Saavedra y Castro, 2009, p.18), elaboración de experiencias tomando en cuenta creencias, emociones y actitudes (Guzmán, González y Rivera, 2015, p.706) e identificación de los problemas como obstáculos o retos (Raimundi, Molina, Giménez y Minichiello, 2014, p.523). Por último, fue revisado por dos expertos que realizaron observaciones sobre el orden, la coherencia y la pertinencia de cada pregunta. La E.R.E fue sometida a una revisión de expertos en la que se requirió la ficha técnica de la misma y se sugirió incluir una etapa de pilotaje previo a su aplicación, dado que no ha sido tipificada en población ecuatoriana. También se consideró utilizarla como una prueba de tamizaje, idea que se desechó dado que los datos obtenidos con la escala sí serán analizados y aportarán a los resultados de la investigación. Tras revisar su validez, confiabilidad, los aspectos que evalúa y su coherencia con el estudio, ambos expertos aprobaron su uso.

Procedimiento

El contacto con la muestra será por medio de las autoridades del plantel educativo donde se realizará la investigación. Tras haber explicado en qué consiste el estudio y los posibles aportes del mismo, se procederá a contactar vía telefónica a los representantes. Personalmente se detallará el objetivo del estudio y se presentará el consentimiento informado donde se especifican aspectos sobre confidencialidad y las actividades en las que se requerirá a los menores.

Contando con el consentimiento de los representantes, se estipulará con las autoridades de la escuela los horarios en los que se podría aplicar la escala y realizar los grupos focales. Antes de proceder a la recolección de datos, se entregará a cada participante el asentimiento y se les explicará todo el documento, principalmente temas de confidencialidad y que su participación es totalmente voluntaria. Después de asegurar la colaboración de los/as participantes, se procederá a realizar un pilotaje con la escala, para realizar adaptaciones lingüísticas de ser necesario. La aplicación de la escala se realizará de manera individual, lo que tomará veinte minutos aproximadamente en cada caso. Una vez calificada la escala, se escogerá de manera aleatoria 30 estudiantes para realizar tres grupos focales; uno conformado por 10 estudiantes que hayan obtenido puntajes altos, otro por 10 estudiantes con puntajes medios y el último de 10 estudiantes con puntajes bajos. Cada grupo focal podría tomar alrededor de una hora y media y la retribución por la participación se realizará a través de un refrigerio.

Tipo de análisis

En el caso de la E.R.E., se realizará un análisis estadístico descriptivo de los resultados. Posteriormente se realizará una triangulación de estos datos con los obtenidos en los grupos focales para obtener una visión integral de las variables a estudiar. Esta triangulación permitirá que los resultados posean mayor validez (Hernández et al., 2014, p.574).

Para los grupos focales se utilizará un análisis cualitativo; una vez transcritos en su totalidad, se organizarán los datos emergentes a través de categorías que surgirán de la revisión teórica. Este proceso permitirá escoger datos relevantes, conectar conceptos y encontrar significados. El proceso finalizará cuando ya no emerjan más unidades de análisis o categorías nuevas y todos los datos encajen perfectamente en el esquema (Hernández et al, 2014, p.423).

Dado que el alcance del estudio es descriptivo, se espera que tras este análisis se pueda detallar la función de la emotividad positiva como uno de los

factores que facilitan el desarrollo de la resiliencia. De igual manera, se espera adquirir una perspectiva de cómo se manifiestan ambas variables en la vida cotidiana de los/as participantes.

Viabilidad

Al haber existido un convenio anterior entre la institución y la universidad, tanto el personal como las familias ya están familiarizados con la presencia de estudiantes de psicología en la comunidad, por lo que se espera que haya una apertura para colaborar con el estudio.

El estudio estará supervisado por la docente Lila Adana que anteriormente desarrolló un proyecto de vinculación con la comunidad de Nono, lo que ha permitido que esté familiarizada con su población. Además, su experiencia de trabajo con niños y niñas es suficiente para guiar este estudio.

Los recursos que se necesitarán durante el desarrollo de la investigación no representan un costo elevado, por lo que pueden ser cubiertos en su totalidad por la estudiante a cargo. La disponibilidad de los recursos es alta dado que los materiales que principalmente se requieren son hojas de papel, lápices y una computadora portátil. La estudiante utilizará transporte privado para movilizarse desde y hasta la comunidad y la retribución a los y las participantes tendrá un valor más simbólico (refrigerio) que económico.

Aspectos éticos

Consentimientos o asentimientos informados

Para llevar a cabo una investigación, los psicólogos/as deben contar con la autorización de los participantes por medio del consentimiento o asentimiento informado. Este documento debe estar redactado en términos sencillos y explicar detalladamente en qué consiste la participación de los invitados (APA, 2010).

En este estudio se requiere el asentimiento de los menores de edad y la autorización de sus representantes legales a través del consentimiento (ver anexos).

Tratamiento de la información

Según los principios éticos de la Asociación Americana de Psicología (APA, 2010), la información de los participantes se comparte únicamente para fines formativos o científicos con otros profesionales estrechamente implicados en la investigación. Este estudio, al tratarse de un trabajo realizado por una estudiante en formación, necesita de la supervisión de un tutor responsable. Asimismo, la identidad de los participantes debe mantenerse en total confidencialidad, por lo que se les otorgará un código para evitar que sus nombres se den a conocer al momento de publicar los resultados del estudio. Finalmente, se debe informar a los/as participantes que la confidencialidad tiene limitaciones cuando se tiene conocimiento de que su integridad está siendo amenazada.

Autorreflexividad

Durante mi formación profesional, tuve la oportunidad de conocer niños y niñas cuyos padres no pueden cubrir los gastos necesarios para brindarles educación, alimentación y salud adecuadas y además viven en contextos caracterizados por la violencia y la delincuencia. Gracias a esta grata experiencia, aprendí que eso resultaba problemático solo para mí, pues durante el tiempo que compartí con ellos me demostraron que su capacidad de amar, reír, jugar, soñar no estaba limitada de ninguna manera.

Espero que más personas se den la oportunidad de aprender de los niños y niñas como lo hice yo. Quisiera que los logros de estos “súper niños” sean visibilizados y reconocidos y que sus historias de vida sean tomadas como un ejemplo para otros en condiciones similares a las de ellos.

Consecuencias de la investigación

Una posible consecuencia del estudio sería que los participantes, al ser compañeros de clase y se relacionan entre sí, comenten sobre la investigación y aquellos que no fueron escogidos para la segunda fase sientan que fueron excluidos por algún motivo relacionado a sus características.

Para contrarrestar estos posibles efectos negativos, se realizará un taller con este grupo de niños donde se incentive el desarrollo de resiliencia y experimentación de emociones positivas. Además se recomendaría a representantes y docentes que trabajen en esta área, recordándoles siempre que la resiliencia no es algo con lo que se nace sino una capacidad que todos/as podemos desarrollar.

Devolución de resultados

En primer lugar sería importante que los y las participantes conozcan los resultados de la investigación; aquellos que obtuvieron puntajes altos en la E.R.E contarán con evidencia para reconocerse como personas capaces de superar adversidades y esto aportará a su bienestar y reforzará la experimentación de emociones positivas como el orgullo y la satisfacción.

También se compartirá los resultados con docentes y representantes para que conozcan la importancia de la resiliencia y las emociones positivas en el desarrollo de los niños y niñas y así promuevan comportamientos relacionados a las mismas

Autorización para uso de tests

Se realizó una carta para recibir la autorización de los creadores de la Escala de Resiliencia Escolar para adaptar esta herramienta según las necesidades de la investigación (ver anexos).

El guion que se utilizará para el grupo focal fue validado por expertos familiarizados con el tema de resiliencia y con el trabajo en Nono (ver anexos).

Derechos de autor

La propiedad intelectual de los trabajos de titulación pertenecerá a la Universidad. En casos extraordinarios en los que el o los estudiantes tengan razones para solicitar que la propiedad intelectual les pertenezca, deberán solicitarlo directamente a su Decano o Director, quién tratará el tema con la Vicerrectoría y la Dirección de Coordinación Docente. Se comunicará la respuesta al solicitante a más tardar dentro de los 30 días siguientes a su requerimiento. Los trabajos de titulación, de aceptarse el requerimiento del estudiante, serán tratados como secreto comercial e información no divulgada en los términos previstos en la Ley de Propiedad intelectual.

Análisis de estrategias de intervención

La prevención es uno de los puntos en los que la Psicología Positiva pone mayor énfasis (Park, Peterson y Sun, 2013; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). Obedeciendo a esta premisa, la PP propone que experimentar emociones positivas previo a una crisis fomenta la construcción de recursos personales y el pensamiento creativo que facilita la resolución de problemas; por ende, si una persona que experimenta este tipo de emociones enfrenta un evento doloroso o traumático se recuperará con mayor facilidad, seguirá experimentando emociones positivas y le otorgará un significado positivo al evento. Así lo comprobaron Fredrickson y sus colaboradores en un estudio realizado entre 12 y 56 días después del atentado del 11 de septiembre de 2001 en Estados Unidos (Fredrickson, 2003, citado en Vargas, 2012, pp.54-64). Por estas razones, las estrategias que se proponen a partir de la presente investigación tendrán como objetivo prevenir la aparición de trastornos psicológicos en niños y niñas a través de la promoción de factores relacionados a la emotividad positiva que favorezcan el desarrollo de resiliencia. Planificar proyectos basados en investigaciones previas va a permitir que se trabaje con variables cuya utilidad en la intervención social ha sido comprobada y que se conozcan los factores que deben ser trabajados para promocionar la resiliencia. De esta manera se cuenta con fundamentos suficientes para aspirar

que estas intervenciones incidan en la creación de políticas públicas enfocadas en la prevención (Carretero, 2010, p.2).

Los proyectos estarán dirigidos a representantes de familia y docentes ya que estos adultos representan figuras significativas para los menores, por ende son los llamados a crear espacios donde niños y niñas se sientan seguros y motivados a desarrollar habilidades y competencias para enfrentar las adversidades presentes en sus contextos (Muñoz y De Pedro, 2005, p.113). El trabajo debe ser coordinado entre varias instituciones y la intervención debe darse en varios niveles: familiar, educativo y comunitario, pues resulta muy difícil lograr cambios de manera aislada sin considerar la influencia de los demás elementos que interactúan simultáneamente en los contextos en los que niños y niñas se desenvuelven (Kreuz, Casas, Aguilar y Carbó, 2009, p.48).

Profundizando en el nivel educativo, las escuelas son espacios en los que es posible realizar intervenciones de manera continua y que se sostengan a través del tiempo. Además, son los docentes los que trabajan diariamente con niños y niñas; están familiarizados con sus realidades y por lo tanto tienen mayor oportunidad de detectar algún malestar en ellos (Melendro, González y Rodríguez, 2012). De igual manera, aquellos centros educativos ubicados en contextos desfavorecidos social y económicamente (altas tasas de desempleo, mayor presencia de grupos minoritarios, familias desestructuradas, violencia, etc.) tienen el reto de tomar en cuenta todos estos aspectos al momento de estructurar sus planes curriculares y reducir los riesgos de absentismo o deserción escolar que también se dan en estos contextos (Greco et al, 2006, p.83). Diversos estudios sugieren que en este tipo de situaciones la escuela puede desplegar una serie de factores protectores, empezando por la creación de un clima de respeto, buen humor y motivación para alcanzar logros (Uriarte, 2006, pp.11-15). En este sentido, el trabajo de los docentes no se limita a impartir clases; para los y las estudiantes resulta motivante que sus profesores inspiren confianza, que estén abiertos para comunicarse, que sean tolerantes y empáticos (Tapia, 2012, p.111).

Para entender la importancia de la participación de las familias en este ámbito se hace referencia al estudio realizado por Aldaz-Carrol y Morán en el 2001 sobre la transmisión intergeneracional de la pobreza en 16 países latinoamericanos. Sus resultados indican que fortalecer la familia puede contribuir a la superación de la pobreza y por lo tanto se sugiere crear estrategias para intervenir en aspectos como estructura familiar disfuncional, violencia doméstica, estrés parental, entre otros (Oros y Vargas, 2012, p.70). Tomando como antecedente este y otros estudios (Barudy y Datagnan, 2005; Gentile, Mesurado y Vignale, 2007; Richaud de Minzi, 2009) que consideran al apoyo social (externo) como influencia positiva en el funcionamiento familiar, Oros y Vargas (2012, pp.74-78) proponen estrategias para fortalecer los recursos emocionales de los padres para que estos a su vez puedan reforzar los recursos emocionales de sus hijos y así construyan relaciones seguras y positivas entre. Las autoras sugieren entonces realizar talleres psicoeducativos que estén dirigidos a: fortalecer las capacidades cognitivas, emocionales y conductuales de los representantes, proveer alternativas de disciplina que reemplacen al castigo físico, brindar información sobre la importancia de las emociones positivas en la adaptación de los niños y niñas y enseñar habilidades comunicativas para resolución de conflictos.

En cuanto al nivel comunitario, se espera que los niños y niñas estén vinculados a sistemas sociales o instituciones que trabajen en: la disminución del riesgo social al que se puede enfrentar este tipo de población, en la promoción de factores resilientes o en la creación de programas que permitan a los niños y niñas tener experiencias nuevas y diferentes a las que viven día a día para mitigar los posibles efectos de enfrentarse a factores de riesgo (Lázaro, 2009, pp.93-94). En Nono, el Gobierno Autónomo Descentralizado tiene entre sus funciones promover sistemas de protección integral a los grupos de atención prioritaria y promover actividades en beneficio de la colectividad (Gobierno de Pichincha, 2013).

El proyecto ¡Dando poder a los niños! -La promoción de resiliencia en instituciones para niños pequeños ("Kinder Stärken! Resilienzförderung in der

Kindertageseinrichtung”) es un claro ejemplo de cómo los tres niveles descritos anteriormente pueden ser integrados para desarrollar la resiliencia en esta población. Este proyecto fue llevado a cabo en Alemania entre 2005 y 2007 en dos preescolares urbanos y dos rurales. Contó con la participación de 247 niños y niñas entre 3 y 6 años de edad y 44 educadores. También se contó con un grupo control formado por 193 niños/as del mismo rango de edad y 51 educadores. Se utilizaron métodos cuantitativos y cualitativos para analizar los resultados; de igual manera, se utilizaron escalas para evaluar por separado a las instituciones, educadores, padres de familia y niños/as antes y después de la intervención (Rönnau-Böse y Fröhlich-Gildhoff, 2009, pp.303-306).

Las intervenciones que formaron parte de este proyecto son las siguientes:

- capacitación y supervisión a educadores de la primera infancia
- participación de niños y niñas en cursos enfocados en la resiliencia
- capacitación a los padres de manera individual y entrenamiento en grupo
- establecimiento de redes con instituciones de asistencia social

(Rönnau-Böse y Fröhlich-Gildhoff, 2009, p.300).

Este proyecto se crea basándose en varias investigaciones realizadas desde la psicología evolutiva, pedagogía y la neurobiología cuyos resultados indican que promover a edades tempranas la autoestima, la autoeficacia, el autocontrol, la autorregulación, la habilidad de resolver problemas y la competencia social mejora el manejo de cambios, crisis y problemas (Dornes, 2000; Singer, 2003; Spitzer, 2000 citado en Rönnau-Böse y Fröhlich-Gildhoff, 2009, p.302).

Al terminar padres y maestros afirmaron haber observado una evolución positiva en los niños y niñas del grupo en el que se intervino. De igual manera, los educadores indicaron que después de la intervención aprendieron a colaborar entre sí y que la comunicación con los padres había mejorado notablemente. Los padres por su parte, evidenciaron los beneficios del proyecto en tanto valoraban a sus hijos/as de manera más positiva y se incrementó su capacidad de reconocer sus propias habilidades, con lo que se

percibían como más competentes en su rol parental (Rönnau-Böse y Fröhlich-Gildhoff, 2009, pp.309-314).

Ahora, para contar con una perspectiva más cercana al contexto donde se realizará la presente investigación, se presentarán programas que promueven el desarrollo de la resiliencia llevados a cabo en Perú, Argentina y Brasil. Estos programas guardan algunos aspectos en común; para empezar, todos se enfocan en poblaciones que se encuentran entre la primera y segunda infancia y tienen como objetivo aumentar los factores de protección en niños y niñas para minimizar los posibles riesgos de vivir en un medio de pobreza o exclusión social y posteriormente influenciar en las decisiones estatales en torno a políticas que velen los derechos y el bienestar de la población. También comparten el manejo de un enfoque integral y el uso de herramientas lúdicas para sus estrategias de intervención (García-Vesga y Domínguez-de la Ossa, 2013, pp.63-74). Entre estos programas, se destaca el denominado Resiliencia infantil andina en contextos de violencia política y pobreza extrema en el Perú. Su propósito fue fortalecer los factores resilientes de niños y niñas de entre 4 y 12 años de edad y sus familias para controlar el impacto de los riesgos presentes en el sistema de socialización y crianza. La Casita de la resiliencia andina fue la estrategia de intervención de este programa y consistió en talleres lúdicos, talleres laborales, espacios de reflexión y la creación de comités para gestionar el desarrollo infantil liderados por promotores miembros de la comunidad. Entre los resultados se menciona un incremento en los niveles de resiliencia infantil y el desarrollo de una visión más esperanzadora del futuro en las familias. De igual manera, se logró el apoyo del Estado para las iniciativas de los Gobiernos locales relacionadas a esta temática (Ríos, 2000 citado en García-Vesga y Domínguez-de la Ossa, 2013, p.73).

Programa de Nono

Tomando en consideración las propuestas descritas anteriormente, a continuación se describe un programa de prevención dirigido a la comunidad educativa de la escuela donde se realizará la investigación. Este programa tendrá los siguientes objetivos:

1. Fortalecer los aspectos relacionados a la emotividad positiva en niños y niñas que contribuyan al desarrollo de resiliencia
2. Capacitar a educadores y representantes de familia en temas de emociones y habilidades comunicacionales
3. Promover la autogestión para que el trabajo se sostenga a través de líderes comunitarios tras la intervención externa
4. Incentivar la gestión del Gobierno Autónomo Descentralizado en torno a la creación de programas de prevención en salud mental

Cada objetivo estará cubierto por una serie de estrategias adaptadas al contexto cultural y necesidades de la población, su rango de edad y nivel de educación.

Para el primer objetivo, las estrategias deben tener un componente lúdico que asegure el interés y la participación de los niños y niñas en el programa. Se realizarán talleres participativos cuya temática girará en torno a la identificación de habilidades y fortalezas; gestión de emociones, desarrollo de la creatividad y fortalecimiento del autoestima.

De igual manera, fortalecer los vínculos entre pares permite que los niños se sientan queridos y apoyados, aspectos que contrarrestan factores de riesgo y favorecen la resiliencia (Henderson y Milstein, 2003 citado en Uriarte, 2006, p.14). Por lo tanto, otra estrategia que se propone dentro de este objetivo es establecer un horario para entablar un diálogo sobre los problemas de niños y niñas. Lo que se espera es que el grupo realice un esfuerzo en conjunto para encontrar soluciones creativas basadas en las emociones positivas como por ejemplo el optimismo y la esperanza.

Esta estrategia da paso al segundo objetivo, pues se requiere de un docente capacitado para moderar el diálogo entre niños/as. Para ello, se realizarán talleres de psicoeducación enfocados en promoción de factores protectores, comunicación empática, motivación y manejo del humor.

A su vez, los representantes participarán en talleres psicoeducativos sobre habilidades parentales, gestión de conflictos, creación de normas y límites y

gestión y potenciación de emociones tales como la alegría, el amor y la confianza. Una vez que ellos hayan aprendido la importancia que tienen estos factores para sí mismos, podrán transmitirlo a sus niños/as.

Para el tercer objetivo, se debe identificar a aquellos miembros de la comunidad que se hayan comprometido con el programa. Posteriormente se les brindará talleres de emprendimiento para formarlos como líderes comunitarios y a partir de ello, gestionen nuevas estrategias que promuevan la importancia de la emotividad positiva una vez finalizada la intervención de la investigadora.

Finalmente, se espera contar con el apoyo del Gobierno Autónomo Descentralizado, pues desde las facultades que la Constitución le otorga puede planificar, fomentar y construir programas en conjunto con los líderes comunitarios y disponer de los días festivos para exponer los aportes de las intervenciones realizadas, incidiendo así en una mayor cantidad de personas.

Tabla 2

Cronograma

Actividad	Fecha
2 Tutoría – Revisión de cronograma y estudios previos comparativos (formulación del problema y justificación)	27/03/2017
Redacción de carta a los autores de la escala	29/03/2017
Redacción de la introducción y esquema de marco teórico	31/03/2017
3 Tutoría – Revisión de introducción y esquema de marco teórico	3/04/2017
Aumentar justificación	5/04/2017
4 Tutoría – Revisión de justificación	10/04/2017
Redactar guion (entrevistas semiestructuradas y focus group)	13/04/2016
Aumentar marco teórico	16/04/2017
5 Tutoría (revisión de entrevistas/grupo focal y marco teórico)	24/04/2017
Contactar a los expertos para validar los instrumentos	
Aumentar aspectos éticos y metodología	27/04/2017
Redactar viabilidad	
6 Tutoría (Revisión de aspectos éticos, metodología y viabilidad)	1/05/2017
Aumentar consecuencias de la investigación	4/05/2017
Análisis de estrategias de intervención	
7 Tutoría (revisión de consecuencias y estrategias de intervención)	8/05/2017
Análisis de estrategias de intervención	11/05/2017
8 Tutoría (revisión estrategias de intervención)	15/05/2017
Reunión con los expertos para revisión y aprobación de instrumentos	23/05/2017
9 Tutoría (revisión del borrador final)	29/05/2017

Tabla 3

Cronograma

ACTIVIDAD	FECHA
Contacto con la unidad educativa	1/09/2017
Reunión con las autoridades	4/09/2017
Contacto telefónico con los representantes	5/09/2017 6/09/2017
Reunión presencial con los representantes. Entrega de consentimientos informados	8/09/2017
Entrega de asentimientos. Aplicación de la escala	13/09/2017 14/09/2017
Calificación de la escala	18/09/2017 19/09/2017
Selección aleatoria de participantes para grupos focales	21/09/2017
Grupo focal #1	26/09/2017
Grupo focal #2	3/10/2017
Grupo focal #3	10/10/2017
Análisis de resultados	12/10/2017 – 31/10/2017
Devolución de resultados	6/11/2017

REFERENCIAS

- Angamarca, V., Cáceres, L. y Jaramillo, J. (2014). Resiliencia en niños de 7 a 10 años de edad en los mercados del cantón Paute. *Panorama médico*, 8(2), 26-33. Recuperado de <http://dspace.ucacue.edu.ec/bitstream/reducacue/6341/1/articulo%204.pdf>
- Asociación Americana de Psicología. (2010). *Principios éticos de los psicólogos y código de comportamiento*. Recuperado de http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/comite_etica/Codigo_AP A.pdf
- Bayón, M. (2013). Hacia una sociología de la pobreza: la relevancia de las dimensiones culturales. *Estudios Sociológicos*, 31(91), 87-112. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/598/59830136004.pdf>
- Bonanno, G. (2004). Loss, trauma, and human resilience. Have We Underestimated the Human Capacity to Thrive After Extremely Aversive Events? *American Psychological Association*, 59(1), 20–28 DOI: 10.1037/0003-066X.59.1.20
- Fernández, M. (2000). La construcción social de la pobreza en la sociología de Simmel. *Cuadernos de trabajo social*, 13, 15-32. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/viewFile/CUTS0000110015A/8024>
- Figueroa, J. (2012). *Nono: movilización política y migración campesina. El caso de una parroquia rural de Quito*. Recuperado de <http://www.institutodelaciudad.com.ec/documentos/LibrosICQ/Nono.pdf>
- Gallardo, P. (2006). El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años). *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 143-159. Recuperado de <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/18/09%20desarrollo%20emocional.pdf>

- García-Vesga, M. C. & Domínguez-de la Ossa, E. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 63-77. Recuperado de
- García, M. y Soria, M. (2011). *Factores protectores psico-socio-económico que determinen resiliencia en adolescentes de 11 a 19 años de dos colegios de la ciudad de Quito realizado durante el mes de enero 2011*. (tesis de maestría). Recuperado de <http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/4110/T-PUCE-3388.pdf?sequence=1>
- Glantz, M. y Johnson, J. (eds.). (2002). *Resilience and development. Positive life adaptations*. New York: Kluwer Academic Publishers.
- Gómez, J. (2012). El grupo focal y el uso de viñetas en la investigación con niños/Focal groups and vignettes in research with children. *Empiria*, (24), 45-65. Recuperado de <https://search-proquest-com.bibliotecavirtual.udla.edu.ec/docview/1441488125?accountid=33194>
- Gobierno Autónomo Descentralizado Parroquial de Nono. (2012). *Plan de desarrollo y ordenamiento territorial de la Parroquia Nono 2012-2025*. Recuperado de http://www.pichincha.gob.ec/phocadownload/leytransparencia/literal_k/ppot/dmq/ppdot_nono.pdf
- Gobierno de Pichincha. (2013). *Funciones y competencias*. Recuperado de <http://www.pichincha.gob.ec/gobierno/competencias/item/116-funciones-y-competencias.html>
- Greco, C., Morelato, G. e Ison, M. (2006). Emociones positivas: una herramienta psicológica para promocionar el proceso de resiliencia infantil. *Psicodebate*, 7. Recuperado de <http://texas.palermo.edu.ar/cienciassociales/publicaciones/pdf/Psico7/7Psico%2006.pdf>
- González, N., Reyes, M., Valdez, J. y González S. (2011). Resiliencia, autoestima y personalidad resistente en niños y adolescentes con

antecedentes de maltrato. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología Social y de la Salud*. Recuperado de http://www.psicumex.uson.mx/revistas/articulos/1-r1_art5.pdf

Grotberg, E. (2001). Nuevas tendencias en resiliencia. En Melillo, A. y Suárez, E. (comps.). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.

Guzmán, K., González, B. y Rivera, M. (2015). Recursos psicológicos y percepción de la migración en menores con familiares migrantes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), 701-714. Recuperado de <http://search.proquest.com.bibliotecavirtual.udla.edu.ec/docview/1708884272/fulltextPDF/C261BC94880B4822PQ/2?accountid=33194>

Henao, G. y García, M. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 785-802. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/773/77315614009.pdf>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ta edición). México: McGraw-Hill Interamericana

Kotliarenco, M., Cáceres, I. y Fontecilla, M. (1997). *Estado de arte en resiliencia*. Organización Panamericana de la Salud.

Keyes, C. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207-22. Recuperado de <https://search-proquest-com.bibliotecavirtual.udla.edu.ec/docview/201657592?accountid=33194>

Kreuz, A., Casas, C., Aguilar, I. y Carbó, M. (2014). La convivencia escolar desde el enfoque sistémico. El niño en la encrucijada entre sociedad, familia y escuela. *Información psicológica*, 95, 46-6. Recuperado de <http://www.informaciopsicologica.info/OJSmottif/index.php/leonardo/articloe/view/169/133>

- Lázaro, S. (2009). Resiliencia en niños y adolescentes: revisión teórica e implicaciones para la intervención psicoeducativa en situaciones de maltrato familiar. *Estudios de psicología*, 30(1), 89-104. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1174/021093909787536254>
- Lindström, B. y Eriksson, M. (2009). The salutogenic approach to the making of HiAP/healthy public policy: Illustrated by a case study. *Global Health Promotion*, 16(1), 17-28. Recuperado de <http://search.proquest.com.bibliotecavirtual.udla.edu.ec/docview/233352663?accountid=33194>
- Linsley, A. y Joseph, S. (eds.). (2004). *Positive psychology in practice*. Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.
- Llobet, V. y Wegsman, S. (2004). El Enfoque de Resiliencia en los Proyectos Sociales: Perspectivas y Desafíos. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 13(1), 143-152 DOI: 10.5354/0719-0581.2004.17493.
- Martínez-Martí, L., y Ruch, W. (2017). Character strengths predict resilience over and above positive affect, self-efficacy, optimism, social support, self-esteem, and life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 12(2), 110–119. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1163403>
- Melendro, M. González, A. y Rodríguez, A. (2013). Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo social. *Revista interuniversitaria*, (22), 105-121. Recuperado de <file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-EstrategiasEficacesDeIntervencionSocioeducativaCon-4287413.pdf>
- Melillo, A. Estamatti, M. y Cuestas, A. (2001). Algunos fundamentos psicológicos del concepto de resiliencia. En Melillo, A. y Suárez, E. (comps.). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.

- Morelato, G. (2014). Evaluación de factores de resiliencia en niños argentinos en condiciones de vulnerabilidad familiar. *Universitas Psychologica*, 13(4). Recuperado de <http://search.proquest.com.bibliotecavirtual.udla.edu.ec/docview/1771627254?accountid=33194>
- Muñoz, V. y De Pedro, F. (2005). Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista Complutense de educación*, 16(1), 107-124. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0505120107A/16059>
- Namakforoosh, M. (2005). *Metodología de la investigación*. México: Limusa
- Oros, L. y Vargas, J. (2012). Fortalecimiento emocional de las familias en situación de pobreza: una propuesta de intervención desde el contexto escolar. *Suma Psicológica*, 19(1), 69-80. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/sumps/v19n1/v19n1a06.pdf>
- Oros, L. (2009). El valor adaptativo de las emociones positivas: Una mirada al funcionamiento psicológico de los niños pobres. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(2), 288-296. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-96902009000200010&lng=pt&tlng=es.
- Papalia, D. y Feldman, R. (2012). *Desarrollo humano*. México: McGrawHill Education.
- Park, N., Peterson, C., y Sun, J. K. (2013). La psicología positiva: investigación y aplicaciones. *Terapia psicológica*, 31(1), 11-19. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/terpsicol/v31n1/art02.pdf>
- Pérez, A. (2013). *Un modelo explicativo procesual de la pobreza desde la psicología social comunitaria y el enfoque de los DDHH*. [Tesis Doctoral]. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/19915/1/T34309.pdf>

- Raimundi, M., Molina, M., Giménez, M. y Minichiello, C. (2014). ¿Qué es un desafío? Estudio cualitativo de su significado subjetivo en adolescentes de Buenos Aires. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (2), pp. 521-534. Recuperado de <http://search.proquest.com.bibliotecavirtual.udla.edu.ec/docview/1616373868/fulltextPDF/341F0050AC5347E8PQ/11?accountid=33194>
- Rodríguez, H., Guzmán, L. y Yela, N. (2012). Factores personales que influyen en el desarrollo de la resiliencia en niños y niñas en edades comprendidas entre 7 y 12 años que se desarrollan en extrema pobreza. *International Journal of Psychological Research*, 5(2), 98-107. Recuperado de <http://web.a.ebscohost.com.bibliotecavirtual.udla.edu.ec/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=d6d97066-88f6-45cb-8f72-e138ea837104%40sessionmgr4007&vid=0&hid=4206>
- Reimundo, M. y Romero, S. (2011). *Resiliencia en niños trabajadores de 7mo, 6to y 5to de básica de las escuelas Fernando Villacís y Carlos Larco Hidalgo, en Ecuador Provincia de Pichincha, Cantón Rumiñahui, Ciudad de Sangolquí*. (tesis de maestría). Recuperado de <http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/4093/T-PUCE-3379.pdf?sequence=1>
- Rönnau-Böse, M., y Fröhlich-Gildhoff, K. (2009). The Promotion of Resilience: A Person-Centered Perspective of Prevention in Early Childhood Institutions. *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*, 8(4), 299-318. <http://dx.doi.org.bibliotecavirtual.udla.edu.ec/10.1080/14779757.2009.9688495>
- Saavedra, E., y Castro, A. (2009). *Escala de Resiliencia Escolar*. Recuperado de http://www.rediberoamericanadetrabajoconfamilias.org/ponentes/pdf/chi_castoriosana.pdf

- Seligman, M. (2003). *La auténtica felicidad*. España: Ediciones B, S.A.
- Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive Psychology: An introduction*. Recuperado de <http://www.bdp-gus.de/gus/positive-psychologie-aufruf-2000.pdf>
- Sistema Nacional de Información (SNI). (2015). *Plan de desarrollo y ordenamiento territorial Parroquia Nono*. Recuperado de http://app.sni.gob.ec/sni-link/sni/PORTAL_SNI/data_sigad_plus/sigadplusdocumentofinal/1768122810001_PDOT%20APROBADO%20GAD%20NONO%202015-2019_30-10-2015_23-32-18.pdf
- Smith, B., Tooley, E., Christopher, P. y Kay, V. (2010). Resilience as the ability to bounce back from stress: A neglected personal resource? *The Journal of Positive Psychology*. 166-176 Recuperado de <http://dx.doi.org.bibliotecavirtual.udla.edu.ec/10.1080/17439760.2010.482186>
- Tapia, A. (2012). *Psicología positiva*. México: Editorial Trillas.
- Trujillo, S. (2011). ¿Hay un origen del proceso resiliente? Una lectura de *La maravilla del dolor* de Boris Cyrulnik. *Psicogente*, 14(25) Recuperado de <https://search-proquest-com.bibliotecavirtual.udla.edu.ec/docview/1815499240?accountid=33194>
- Vázquez, C. y Hervás, C. (coords.) (2014). *La ciencia del bienestar. Fundamentos de una psicología positiva*. [versión electrónica]. Recuperado de <http://www.digitaliapublishing.com.bibliotecavirtual.udla.edu.ec/visorepub/44523>
- Vázquez, C. y Hervás, G. (Eds.). (2009). *Psicología positiva aplicada* (2a. ed.). [versión electrónica]. Recuperado de <http://site.ebrary.com.bibliotecavirtual.udla.edu.ec/lib/udlasp/reader.action?docID=10473106>

- Vanderbilt-Adriance, E., y Shaw, S. (2008). Conceptualizing and re-evaluating resilience across levels of risk, time, and domains of competence. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 11(1-2), 30-58. Recuperado de [doi:http://dx.doi.org.bibliotecavirtual.udla.edu.ec/10.1007/s10567-008-0031-2](http://dx.doi.org.bibliotecavirtual.udla.edu.ec/10.1007/s10567-008-0031-2)
- Vera, B. (2006). Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del psicólogo*, 27(1), 3-8. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1279.pdf>
- Uriarte, J. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de psicodidáctica*, 11(1), 7-24. Recuperado de <https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/7215/Rev.%20Psicodidactica%2011%281%29%20-%207-24.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

ANEXOS

Formato de asentimiento

Yo..... he sido invitado/a a participar en un estudio que servirá a la estudiante Guadalupe Dueñas como trabajo de titulación para egresar de la carrera de Psicología de la Universidad de las Américas.

Entiendo que mi participación consiste en responder algunas preguntas y contestar un cuestionario sobre mis emociones y mi manera de enfrentar dificultades, lo que me tomará aproximadamente 1 hora. Puedo negarme a brindar algún tipo de información y de detener la entrevista en caso de así quererlo en cualquier momento.

Toda la información que yo brinde para este estudio será conocida solamente por la estudiante a cargo. Únicamente se compartirán ciertos datos con profesores encargados de la supervisión. Al finalizar el estudio, se me devolverá un informe con los resultados del mismo.

Mi participación es totalmente voluntaria y no representa ningún costo para mi familia.

Si tengo alguna duda, puedo comunicarme con Guadalupe Dueñas al 0987004836 o enviando un correo electrónico a dgduenas@udlanet.ec

Nombre del participante:

Firma del representante legal:

Fecha:

Formato de consentimiento

Mi hijo/a ha sido invitado a participar en un estudio que pretende conocer qué tipo de emociones experimenta mi hijo/a y su capacidad de afrontar situaciones difíciles, a través de una entrevista y la resolución de un cuestionario. Además esta investigación servirá a la estudiante Guadalupe Dueñas como trabajo de titulación para egresar de la carrera de Psicología de la Universidad de las Américas.

Estoy dispuesto/a a brindar información sobre ciertos aspectos de mi familia y parroquia tomando en cuenta que esto no representará ningún daño hacia mí o hacia mis allegados.

Acepto voluntariamente que mi hijo/a forme parte de este estudio y entiendo que tengo el derecho de retirar mi consentimiento en cualquier momento.

Si necesito mayor información o tengo alguna inquietud, puedo comunicarme con Guadalupe Dueñas al 0987004836 o enviando un correo electrónico a dgduenas@udlanet.ec

Nombre del participante:

Nombre del representante legal:

Firma del representante legal:

Fecha:

Autorización para uso de tests

Carta de autorización para uso de la Escala de Resiliencia Escolar (E.R.E)

Para: Eugenio Saavedra (esaavedra@ucm.cl)

Ana Castro (acastro@ucm.cl)

Dres. Saavedra y Castro:

Mi nombre es Guadalupe Dueñas y soy estudiante de psicología clínica en la Universidad de las Américas de Quito, Ecuador. Me encuentro realizando el proyecto de tesis para obtener el título de psicóloga y mi investigación es: *Emociones positivas: posibles factores que inciden en la resiliencia durante la niñez.*

Tuve la oportunidad de familiarizarme con su trabajo al realizar la investigación bibliográfica para mi proyecto y me pareció realmente interesante y sobre todo útil el desarrollo de la Escala de Resiliencia para Escolares y el sustento teórico que le antecede, ya que yo también estoy interesada en estudiar aquellos factores protectores que facilitan un desarrollo óptimo en niños y niñas que enfrentan contextos socioeconómicos adversos y pienso que el trabajo que ustedes han realizado calza perfectamente con este objetivo. De igual manera, concuerdo con ustedes cuando mencionan que el contexto latinoamericano necesita sus propios instrumentos de evaluación ya que escalas europeas o norteamericanas por ejemplo, no toman en cuenta nuestros referentes culturales.

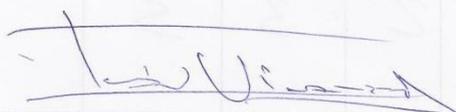
Por estas razones me dirijo a ustedes con la finalidad de recibir su aprobación para utilizar la escala E.R.E en mi estudio y si fuese necesario, realizar adaptaciones al contexto y al tipo de población con la que planteo trabajar. Creo que aplicar este instrumento con la validez y confiabilidad que presenta va a permitirme contar con datos enriquecedores para la investigación y que finalmente podrían contribuir con el bienestar de los y las participantes.

Agradezco de antemano su atención.

Validación del quion para el grupo focal

Formato de validación: Cada ítem se puede evaluar en una escala del 1 al 3, siendo 1 el menor puntaje posible

Pregunta	Claridad	Pertinencia	Congruencia	Observaciones
¿Para qué creen que sirven las emociones? ¿Cuál es su función?	3	3	3	
De todas las emociones que hemos hablado hasta ahora, ¿cuáles sienten la mayor parte del tiempo? Por ejemplo, en una semana la mayoría de días están alegres, tristes, enojados, entusiasmados...	2	3	3	
¿Cuándo han sentido emociones positivas? Pueden contarnos sobre un día en especial, darnos un ejemplo	3	3	3	
Quisiera que ahora piensen en un problema, y tienen que calificarle del 1 al 10 según lo grave que fue	3	3	3	
¿Cómo se sintieron cuando tuvieron ese problema?	3	3	3	
¿Creen que pudieron hacer algo para volver a sentirse mejor?	3	3	3	
¿Se acuerdan de alguna vez en la que hayan solucionado un problema?	3	3	3	
¿Qué hicieron para que se solucione?	3	3	3	
¿Cómo les hace sentir eso?	3	3	3	
¿Cómo les puede servir eso que hicieron en el futuro?	3	3	3	



Fonno de '(alidación: Cada ítem se puede evaluar en una escala del 1 al 3, siendo 1 el menor puntaje posible

Pregunta	Claridad	Pertinencia	Congruencia	Observaciones
¿Para qué creen que sirven las emociones? ¿Cuál es su función?	<u> </u> 1	<u> </u> 1	<u> </u> 3	bl...iñ<1"0<0 pv<2.c.l.A. W 'Le- 3
De todas las emociones que hemos hablado hasta ahora, ¿cuáles sienten la mayor parte del tiempo? Por ejemplo, en una semana la mayoría de días están alegres, tristes, enojados, entusiasmados ...	3	3	3	
¿Cuándo han sentido emociones positivas? Pueden contarnos sobre un día en especial, damos un ejemplo	<u> </u> 3	3	3	
Quisiera que ahora piensen en un problema, y tienen que calificarle del 1 al 10 según lo grave que fue	<u> </u> 1	3	3	
¿Cómo se sintieron cuando tuvieron ese problema?	■	3	3	
¿Creen que pudieron hacer algo para volver a sentirse mejor?	<u> </u> 1	3	3	
¿Se acuerdan de alguna vez en la que hayan solucionado un problema?	3	?	3	
¿Qué hicieron para que se solucione?	3	3	3	
¿Cómo les hace sentir eso?	1	1	1	1
¿Cómo!!!11.9.1Jedeservireso que hicieron en el futuro?	1	1	1	1

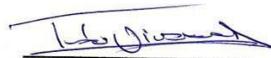
Aprobación de la escala

Quito, 30 de mayo de 2017

PRE-VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

La presente tiene por objeto certificar la pre-validación del instrumento Escala de Resiliencia Escolar (E.R.E), mismo que ha sido propuesto en el estudio denominado *Emociones positivas: factores resilientes frente a contextos adversos en la niñez*, el cual será presentado como trabajo de titulación para optar por el título de Psicólogo/a por el/la estudiante Guadalupe Dueñas.

A continuación firman los presentes:



Iván Villafuerte



Édgar Zúñiga



Lila Adana



Guadalupe Dueñas

Instrumentos de recolección

Escala de Resiliencia Escolar (E.R.E)

ADAPTACIÓN DE LA ESCALA DE RESILIENCIA ESCOLAR (Saavedra y Castro, 2009)					
A continuación encontrarás una lista de afirmaciones. Piensa cuánto te describe cada una de ellas y dibuja una línea en el 1 si estás “muy en desacuerdo” , 2 si estás “en desacuerdo” , 3 si estás “algo de acuerdo” , 4 si estás “de acuerdo” y 5 si estás “muy de acuerdo” .					
1. Yo soy una persona que se quiere a sí misma	1	2	3	4	5
2. Yo soy optimista con respecto al futuro	1	2	3	4	5
3. Yo estoy seguro/a de mí mismo/a	1	2	3	4	5
4. Yo me siento seguro en el ambiente que vivo	1	2	3	4	5
5. Yo soy un ejemplo positivo para otros	1	2	3	4	5
6. Yo estoy a gusto con mis amistades	1	2	3	4	5
7. Yo soy una persona con metas en la vida	1	2	3	4	5
8. Yo soy independiente	1	2	3	4	5
9. Yo soy responsable	1	2	3	4	5
10. Yo tengo una familia que me apoya	1	2	3	4	5
11. Yo tengo personas a quien recurrir en caso de problemas	1	2	3	4	5
12. Yo tengo personas que me guían y aconsejan	1	2	3	4	5
13. Yo tengo persona que me ayudan a evitar problemas	1	2	3	4	5
14. Yo tengo personas a las que puedo contarles mis problemas	1	2	3	4	5
15. Yo tengo amigos que me cuentan sus problemas	1	2	3	4	5
16. Yo tengo metas en mi vida	1	2	3	4	5
17. Yo tengo planes para mi futuro	1	2	3	4	5
18. Yo tengo en general una vida feliz	1	2	3	4	5
19. Yo puedo hablar de mis emociones con otros	1	2	3	4	5
20. Yo puedo expresar cariño	1	2	3	4	5
21. Yo puedo confiar en otras personas	1	2	3	4	5

22. Yo puedo dar mi opinión	1	2	3	4	5
23. Yo puedo buscar ayuda cuando la necesito	1	2	3	4	5
24. Yo puedo apoyar a otros que tiene problemas	1	2	3	4	5
25. Yo puedo comunicarme bien con otras personas	1	2	3	4	5
26. Yo puedo aprender de mis aciertos y errores	1	2	3	4	5
27. Yo puedo esforzarme por lograr mis objetivos	1	2	3	4	5

Ficha técnica de la ER.E

Tipo de Instrumento: Escala.
Rango de edad para la aplicación: 9 a 14 años. Requiere saber leer y escribir.
Formato: En papel, dos carillas.
Administración: Auto administrado, individual o colectivo.
Tiempo de administración: 20 minutos.
Ítems: 27 ítems con 5 alternativas cada uno.
Puntaje: "muy de acuerdo" = 5 a "muy en desacuerdo" = 1
Puntaje máximo: 135 puntos.
Puntaje mínimo: 27 puntos.
Validez: Coeficiente Pearson $r = 0,78$
Confiabilidad: Alfa de Cronbach = 0,88

Figura I. Ficha técnica de la Escala de Resiliencia Escolar (E.R.E).

Fuente: Saavedra, E. y Castro, A. (2009). *Escala de Resiliencia Escolar (E.R.E.) para niños entre 9 y 14 años* (p.62)

Grupo focal

- Encuadre
“Hola con todos y todas, les recuerdo que mi nombre es Guadalupe y antes de empezar con la actividad de hoy quiero darles las gracias por seguir ayudándome con mi trabajo de investigación. Primero, les aviso que vamos a estar aquí reunidos más o menos 45 minutos, si alguno de ustedes no desea estar aquí o no quiere responder alguna de las preguntas que les voy a hacer puede salir en cualquier momento sin ningún problema, pero quiero que sepan que la opinión de cada uno de ustedes es muy importante para mi trabajo y por eso fueron escogidos, así que me gustaría que todos participen. Hoy vamos a hablar de dos temas: *las emociones y la manera en que solucionamos problemas*. Como no estamos en clases, no hay respuestas correctas o incorrectas solo es una especie de conversación en la que ustedes van a opinar sobre este tema.

A muchas personas se les hace difícil hablar de las emociones o de sus problemas e incluso no pueden diferenciar qué es lo que ellos mismos están sintiendo. Por estas razones, antes de preguntarles sobre estos temas, les voy a mostrar unos videos que cuentan una historia y ustedes me van a decir qué creen que está pasando y qué emociones pueden estarse mostrando en cada historia. Luego, yo les voy a dar una explicación muy corta de cada una, si algo no les queda totalmente claro, pueden hacer preguntas. Comencemos”

- Introducción teórica: Antes de empezar con las preguntas, es necesario asegurarse de que todos y todas los participantes tienen claros los conceptos sobre los que se va a discutir. Para ello, se va a trabajar dividiendo al focus group en relación a dos temas. Se comenzará con la explicación de emociones positivas a través de videos cortos donde se refleje que los personajes están experimentando distintas emociones relacionadas a circunstancias específicas. Se pedirá a los participantes que opinen sobre los videos y posteriormente se dará una breve explicación

teórica sobre las emociones positivas y negativas. Tras la explicación, se procederá a realizar las preguntas referentes a este tema. Una vez concluidas, se contará un cuento a los participantes para aclarar el significado de *problema* y de *resiliencia* y finalmente se procederá a realizar las preguntas.

Los siguientes videos sobre emociones serán utilizados como referencia para que la investigadora cree recursos audiovisuales adaptados al contexto:

- <https://www.youtube.com/watch?v=acz4wnn8-nk>
- <https://www.youtube.com/watch?v=xtcQFO-FlpE>

En el siguiente link se puede encontrar un cuento sobre resiliencia:

- <http://complicesenlaempresa.blogspot.com/2010/02/cuento-sobre-la-resiliencia.html>

Para asegurar que los temas hayan sido comprendidos, se les pedirá a los participantes que hagan un dibujo que represente una emoción y que escojan entre una serie de ejemplos, cuáles son referentes a la resiliencia

- Guion: El guion está conformado por 5 preguntas principales y 6 secundarias que podrían complementar/aclarar la información obtenida a partir las principales:

1. De todas las emociones que hemos hablado hasta ahora, ¿cuáles sienten la mayor parte del tiempo? Por ejemplo, en una semana la mayoría de días están alegres, tristes, enojados, entusiasmados...
2. ¿Para qué creen que sirven las emociones?
 - ¿Cuál es su función?
3. ¿Cuándo han sentido emociones positivas? Pueden contarnos sobre un día o un momento en especial, darnos un ejemplo
4. Quisiera que ahora piensen en un problema, y tienen que calificarle del 1 al 10 según lo grave que fue
 - ¿Cómo se sintieron cuando tuvieron ese problema?
 - ¿Creen que pudieron hacer algo para volver a sentirse mejor?
5. ¿Se acuerdan de alguna vez en la que hayan solucionado un problema?

- ¿Qué hicieron para que se solucione?
- ¿Cómo les hace sentir eso?
- ¿Cómo les puede servir eso que hicieron en el futuro?

