

IMPACTO DE UNA INTERVENCIÓN CONTINUA PARA ESTIMULAR LAS EMOCIONES POSITIVAS EN NIÑOS Y NIÑAS AFECTADOS POR LA POBREZA

Laura B. Oros

Introducción

La pobreza implica desventajas cognitivas, afectivas, sociales y madurativas que dificultan el logro de una adaptación saludable (Kotliarenco, Cáceres, & Fontecilla, 1996). Los niños que crecen en situación de pobreza tienen una probabilidad casi dos veces mayor que los niños criados en mejores contextos socioculturales, de experimentar desajustes emocionales en la edad adulta (Fan & Eaton, 2001). De acuerdo a Ehrensaft y Tousignant (2005) la causa de estos desajustes no se encuentra en la insuficiencia de ingresos en sí misma, sino en los factores que están frecuentemente asociados a la situación de pobreza, como las enfermedades mentales de los padres, la negligencia, el abuso, etc.

Estas consideraciones remarcen la importancia que adquiere la intervención temprana para la prevención de comportamientos desadaptativos y la promoción de la salud psicológica en contextos de marginalidad social.

Una forma de incrementar la capacidad infantil de sobreponerse a la adversidad y construir nuevos recursos a partir de esta experiencia, es fortaleciendo los factores protectores (Werner, 1990) que modifican, e incluso llegan a revertir, la predicción de resultados negativos (Garmezy & Masten, 1994).

Desde hace algunos años, se viene acentuando el interés en el estudio de las emociones positivas como elementos protectores de la salud mental. La literatura psicológica da cuenta de que las mismas ayudan a mantener esfuerzos perseverantes para afrontar situaciones adversas, proveen alivio y reponen los recursos agotados (Fredrickson & Joiner, 2002; Folkman & Moskowitz, 2000).

En este trabajo, se entiende que la emoción es un “proceso psicológico constituido por cambios que pueden repercutir en el sujeto a nivel cognitivo, a nivel fisiológico y a nivel social, posibilitando acciones organizadas y adaptativas, cuando su intensidad es adecuada, o una desorganización de

las acciones, cuando es inadecuada” (Garrido Gutiérrez, 2000, pág. 77). Las emociones de tono positivo, proporcionan al sujeto la experiencia de placer y bienestar (Larsen & Diener, 1992).

Tomando conocimiento de estos aspectos y de la gran vulnerabilidad psicológica que manifiestan los niños pobres, se propuso diseñar y poner a prueba un conjunto de estrategias para potenciar el desarrollo emocional positivo en escolares en situación de pobreza extrema. Dicha acción se encuadró en el contexto de un programa de intervención dirigido por la Dra. María Cristina Richaud de Minzi, denominado “*Sin afecto no se aprende ni se crece. Un Programa para reforzar los recursos afectivos, cognitivos y lingüísticos en niños en riesgo por pobreza extrema*”, declarado de interés educativo por el Honorable Senado de la Nación.

Para cumplir con este propósito fue necesario seleccionar un número limitado de emociones positivas, que pudieran ser fácilmente estimuladas en niños pequeños, muchos de ellos, sin la capacidad de la lecto-escritura y con niveles de atención disminuidos. Se escogieron la alegría, la serenidad, la simpatía, la gratitud y la satisfacción personal.

La alegría es un estado emocional positivo que suele caracterizarse por la excitación fisiológica y que es provocado por algo deseable (Lazarus, 2000). La serenidad tiene que ver con la experiencia interna de confianza y tranquilidad (Roberts & Cunningham, 1990) a pesar de las dificultades y conflictos (Connors, Toscova, & Tonigan, 1999). La simpatía, también llamada compasión, es una reacción emocional que involucra la preocupación por la condición emocional del otro y el deseo de asistencia y consuelo (Kienbaum, Volland, & Ulich, 2001). La gratitud es una experiencia emocional desencadenada por la recepción de un beneficio, percibido como positivo, otorgado por un benefactor (Emmons, McCullough, & Tsang, 2003). Finalmente, la satisfacción personal hace referencia a la valoración, conformidad y aceptación de uno mismo, así como al reconocimiento de los propios progresos y cualidades positivas (Lazarus, 2000; Oros & Richaud de Minzi, en prensa).

A partir de estas definiciones constitutivas se diseñaron diversas estrategias para operacionalizar experimentalmente las emociones. A continuación se describen las características del diseño utilizado.

Método

Tipo de estudio y diseño

En términos generales, el estudio adoptó el diseño de grupo único *antes-después*, con evaluaciones pre y post intervención. Se lo considera cuasi-experimental porque si bien implicó la manipulación de la variable independiente, no se cumplió con la condición de una selección aleatoria de los casos.

Participantes

Se incluyeron en el programa 42 niños y niñas que concurrían a 1° grado del 1° ciclo de EGB de una escuela estatal, ubicada en la ciudad de Paraná, en la provincia de Entre Ríos. De acuerdo al Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE), dependiente del Ministerio de Educación de la República Argentina, dicho establecimiento corresponde a una de las 1000 escuelas bajo el límite de la pobreza.

La edad de los escolares (22 niñas y 20 varones) osciló entre los 6 y los 8 años ($M = 6.13$; $DE = .82$).

Instrumentos

Para evaluar las emociones positivas se utilizaron estímulos escalados al estilo Likert. Algunas de las pruebas corresponden al estilo Likert convencional y otras utilizan un diseño iconográfico. Todas las pruebas fueron diseñadas por la autora de este trabajo y presentan propiedades psicométricas satisfactorias (véase Oros, 2008a).

La alegría se evaluó mediante una lámina de siete expresiones faciales infantiles, ordenadas secuencialmente desde la más alegre a la más triste, incluyendo una expresión neutra. Hay una versión para niños y una para niñas. La consigna propone a los escolares señalar cuál expresión se asemeja más a la forma en que se sienten habitualmente. Los estímulos se puntúan de 7 a 1, correspondiendo al mayor valor, el nivel de alegría más elevado.

Para la satisfacción personal se utilizaron viñetas que representan diferentes cantidades de monedas (desde un cofre colmado hasta a una pequeña monedita). En base a esta lámina, se realizan preguntas acerca del valor que cree tener el niño y que cree que los demás le confieren. Los valores de esta escala oscilan entre 5 y 1 puntos, siendo 5, el valor que refleja una satisfacción personal óptima y 1, una deficiente.

Para evaluar la capacidad de serenarse se trabajó con una escala que incluía diversas situaciones potencialmente estresantes para los niños de esta edad. Las mismas fueron extraídas del discurso de los mismos niños en una entrevista previa. Frente a cada situación problema, la consigna propone al niño indicar cuánta dificultad-facilidad representa para él poder mantenerse tranquilo o relajado frente a ese tipo de suceso.

Para evaluar la simpatía se administró a cada niño una escala de 11 ítems, que pueden responderse en una escala de tres puntos: si, más o menos y no. Los ítems operacionalizan las dos dimensiones del constructo: (a) la sintonía con la emoción del otro y (b) la inclinación a ayudar. Los valores de la escala pueden oscilar entre 11 y 33 puntos. A mayor valor obtenido, corresponde mayor nivel de simpatía.

Para evaluar la gratitud se empleó la técnica de respuestas libres, recomendada por algunos autores (Emmons, McCullough, & Tsang, 2003), mediante la cual se solicita a los niños que identifiquen y mencionen aspectos cotidianos por los cuales manifiestan gratitud. Para el análisis de las respuestas se toma en consideración el número de eventos mencionados y la cualidad de su contenido. El estudio y clasificación del material discursivo se realiza mediante un análisis de contenido.

Modelo de Intervención

Se propuso un modelo de intervención dinámico, interactivo y sistemático. Las sesiones se desarrollaron semanalmente, durante un módulo del cursado escolar, dentro del aula, en presencia y con la colaboración del docente a cargo del grupo. Los interventores, todos ellos profesionales de la salud mental debidamente capacitados para ejercer su función, participaron de reuniones semanales y quincenales con el resto de los integrantes del programa marco en el cual se insertó esta propuesta, con el fin de intercambiar experiencias y recibir supervisión técnica. La intervención abarcó un período lectivo anual.

Las estrategias de estimulación incluyeron el refuerzo positivo, la relajación mental y muscular, el ensayo conductual o role play, el análisis de costos y beneficios, la narración, la búsqueda de soluciones alternativas, las técnicas autorreferenciales, la música, el dibujo y el juego planificado.

Cada sesión de trabajo cubrió la siguiente rutina: (a) actividad introductoria con fines psicoeducativos, (b) actividades centrales o de

intervención propiamente dicha, (c) tareas de transferencia y generalización de lo aprendido a los contextos habituales (hogar-barrio). Para una descripción detallada de las sesiones véase Oros (2005; 2008b) y Oros y Richaud de Minzi (en prensa).

El objetivo de la aplicación piloto fue evaluar si las actividades propuestas se adecuaban al desarrollo madurativo de estos niños y sobre todo si respetaban su idiosincrasia y se adaptaban a su marco cultural.

A pesar de que el entrenamiento afectivo lleva tiempo, los resultados recogidos al finalizar el año lectivo revelaron cambios favorables en el desarrollo de emociones positivas.

Antes de detallar dichos resultados, conviene aclarar que si bien la muestra piloto estuvo compuesta inicialmente por 42 alumnos, en algunos casos se produjo una muerte experimental de más del 50%. Algunos niños desertaron, otros asistieron a la escuela pero de manera irregular y otros estuvieron ausentes en al menos una de las instancias de evaluación. El abandono escolar y el alto porcentaje de inasistencia son características comunes en poblaciones en riesgo ambiental.

Esta pérdida de sujetos pudo haber restado sensibilidad a las pruebas estadísticas, no obstante, se cree que los resultados preliminares aportan información valiosa respecto a la eficacia de las estrategias propuestas.

Resultados

Alegría

Se realizó un análisis de medidas repetidas para evaluar las diferencias en el nivel de alegría antes y después del programa de intervención sin encontrar resultados de significación estadística ($F(1,24) = 1.52; p = .23$). Sin embargo, la observación de los casos particulares evidenciaba progresos llamativos para algunos niños, por lo que se decidió llevar a cabo un análisis interpretativo menos exigente.

Se tomó esta determinación debido a que no era el objetivo del programa que *todos* los niños mostraran cambios importantes luego de la intervención. Esto no sólo hubiera sido pretencioso sino también difícil de evaluar dado que algunos niños antes de ser expuestos al programa ya se encontraban en condiciones óptimas de alegría, según los parámetros de la escala utilizada, lo que no hubiera permitido evidenciar progreso en ellos.

Con el programa de intervención se aspiró a mantener elevado el estado de alegría de quienes habían obtenidos puntuaciones altas en la evaluación pre-intervención y aumentar el nivel de alegría del grupo de niños que no se encontraban en el extremo más favorable de la escala, intentando que pudieran ascender, como mínimo, un punto en la secuencia. Este objetivo quedó por demás cumplido.

En la evaluación pre-intervención el 20% de los niños se ubicó en el segmento de expresiones neutral y tristes, mientras que en la evaluación post-intervención el porcentaje de niños que se ubicó en este segmento disminuyó al 8%.

En la evaluación preintervención, todos los íconos de la escala fueron marcados por al menos un niño. En la evaluación postintervención no se registraron respuestas en las dos expresiones de tristeza extrema.

En la evaluación preintervención, el 72% de los niños se ubicó en el extremo feliz de la serie (últimas dos opciones), en la evaluación postintervención este porcentaje ascendió al 84%.

En la evaluación preintervención el 60% de los niños estaba ubicado en el extremo feliz, el 40% restante podía mejorar. Si se considera ese 40% como el total de niños que podían incrementar su nivel de alegría, el 100% mostró una mejoría.

Más del 73% que estaba en el extremo feliz se mantuvo en ese nivel, mientras que el porcentaje restante mostró una leve disminución en sus puntajes¹.

Satisfacción Personal

Los resultados del análisis de variancia mostraron resultados favorables en relación a la satisfacción personal ($F(1,10)=6.45, p=.03$). Las alternativas de respuesta indicaban 5 niveles de satisfacción: *óptima, elevada, moderada, escasa y deficiente*.

Cabe destacar que la media correspondiente a la primera evaluación fue de 3,97 ($DE=1.47$) y la media final de 4,52 ($DE=1.03$) lo que evidencia una mejoría en el nivel de satisfacción personal del grupo.

En la evaluación preintervención el 33,3% de los niños se ubicó en la opción extrema de insatisfacción, mientras que en la evaluación

¹Estos resultados fueron presentados al docente a cargo del grupo quien tomó conocimiento de los niños que habían reducido sus valores de alegría con el fin de poder hacer una intervención al respecto

postintervención no se registraron respuestas en esta alternativa. La alternativa negativa que le antecedió en la serie (*satisfacción personal escasa*) tuvo una adherencia de sólo el 9,1%.

El 8,33% redujo en un punto su nivel de satisfacción, pasando de *satisfacción moderada* a *satisfacción escasa*. El 91,67% restante que podía mejorar mostró un progreso. La totalidad de los niños que se encontraban en el extremo negativo durante la evaluación inicial formaron parte del grupo con valores más elevados en la evaluación final.

Mientras en la evaluación preintervención el 58,4% de los niños marcaron las dos opciones más elevadas de satisfacción personal, en la evaluación final este porcentaje no sólo se incrementó a 90,9% sino que se acumuló únicamente en la opción más extrema positiva.

El 100% de los niños que se encontraba en el extremo máximo de satisfacción al comienzo de la intervención mantuvo su nivel a lo largo del programa.

Simpatía

Los resultados obtenidos mediante el análisis de medidas repetidas indicaron un aumento significativo en el nivel de simpatía luego de la aplicación del programa ($F(1,26) = 63.88; p = .000$).

En cuanto a los valores grupales, la media mostró un incremento de 11,11 puntos entre la medición antes ($M=21.52; DE= 4.31$) y la medición después ($M=32.63; DE= 5.22$).

Gratitud

Se realizó el mismo análisis estadístico para comparar los valores de gratitud antes y después de la aplicación del programa encontrando modificaciones en el nivel de gratitud, que si bien muestran una clara tendencia, no llegan a ser estadísticamente relevantes ($F(1,24) = 3.18; p = .87$). El grupo obtuvo una media inicial de 1.92 ($DE= 1.08$) y un promedio final de 2,52 ($DE= 1.19$).

Realizando un análisis de contenido se encontró que antes del programa de intervención el 63% de los niños manifestaba un agradecimiento mas bien instrumental; agradecía por préstamos y regalos ("*Porque me prestaron una campera*", "*Porque me dieron un juguete anoche*", "*Porque me compraron ropa*", "*Porque me prestan cosas*", etc.), mientras que después de la intervención el 56% de los menores agradecía por el afecto y

la compañía de personas significativas: “*Porque tengo amigos*”, “*Porque mi papá me cuida*”, “*Porque la tengo a la seño*”, “*Porque mi mamá me quiere*”, “*Porque vienen ustedes* (haciendo referencia al evaluador)”.

Estos resultados indican que valorar el contenido del agradecimiento puede, en ocasiones, ser más relevante que simplemente analizar la cantidad de agradecimientos expresados por los sujetos evaluados.

Serenidad

Los resultados obtenidos con relación al impacto del programa sobre esta emoción revelaron que era necesario un cambio de estrategia. Los valores de serenidad variaban asistemáticamente, sin presentar una tendencia definida que permitiera interpretar los resultados con claridad. A raíz de esto, se decidió revisar la forma en que habían sido recabados los datos y la manera en que se había estimulado esta emoción. Se llegó a la conclusión de que tanto la técnica de evaluación como la modalidad de intervención propuestas habían resultado inadecuadas.

Para evaluar la serenidad se había elaborado una lista de situaciones potencialmente estresantes para los niños de esta edad y se les preguntaba cuánta dificultad representaba para ellos poder mantenerse tranquilos o relajados frente a este tipo de sucesos. El desacierto al trabajar con este método fue suponer “universalmente” estresantes, para los niños de esta muestra, situaciones que en realidad no lo eran.

Si bien la lista de eventos potencialmente amenazantes fue desarrollada con base en el discurso de los propios niños, obtenido mediante entrevistas personales, no todos manifestaban preocuparse exactamente por las mismas situaciones; postulado que coincide con el modelo transaccional del estrés sugerido por Lazarus (2000).

Había niños que no se habían enfrentado nunca a la situación que proponía el evaluador, por ejemplo, la pérdida de un juguete, y otros para los cuales ese evento no resultaba significativamente estresante.

Como puede verse, en algunos casos se evaluó si el evento actuaba o no como estresor y no si el niño tenía la capacidad de relajarse ante él, afectándose por consiguiente la validez de la prueba.

Por otra parte, con respecto a la intervención, se había dado prioridad a las técnicas de relajación de mayor complejidad, como la relajación progresiva de diversos grupos musculares, lo cual dificultaba la transferencia de los aprendizajes al vivir cotidiano de los niños. En general, estas actividades

implicaban el uso de colchonetas, luz tenue, música suave, etc. Los niños dominaban el ejercicio pero no lograban aplicarlo en situaciones cotidianas. En las situaciones reales, no disponían de colchonetas, luz tenue ni música instrumental para incitar un estado de relajación. Resultaba, en síntesis, inaplicable.

Luego de analizar cuidadosamente las deficiencias de este método, se propusieron nuevas alternativas de evaluación e intervención. Con relación a la primera, se utilizaron preguntas abiertas y el reporte de un observador. Durante la entrevista abierta se indagó el conocimiento de los niños respecto a diferentes estados emocionales, entre ellos el nerviosismo, el enojo y el temor. Luego de solicitarles que relataran una experiencia personal en la que hubieran experimentado alguna de esas emociones, se les preguntó qué solían hacer frente a la situación estresante mencionada, y no sugerida por el evaluador, para disminuir su estado de tensión.

La información proporcionada por cada escolar indicaba si tenían, o no, la capacidad de relajarse haciendo uso de alguna técnica o estrategia adaptativa para reducir la ansiedad. En este sentido, el método de evaluación se asemejó mucho al que habitualmente se emplea para medir los modos de afrontamiento infantil (Richaud de Minzi, 2006). Las respuestas de los niños fueron clasificadas, mediante un análisis de contenido, en respuestas agresivas, pasivas no funcionales, tenencias a la evitación y respuestas activas funcionales entre las que se incluyen los intentos de relajación (para más detalle véase Oros, 2008b)

Paralelamente, se incluyó la participación de un observador o informante clave, en este caso el docente, quien debía completar un breve cuestionario por cada uno de sus alumnos. El mismo incluye preguntas del tipo: ¿Puede mantenerse tranquilo/a aunque esté en un ambiente bullicioso o excitante?, ¿Tiene la capacidad de autocontrolarse cuando lo/la han puesto nervioso/a?, ¿Realiza algún intento observable para mantener la calma en momentos de tensión?, etc. Los valores de esta escala oscilan entre 6 y 18 puntos, correspondiendo a mayor valor, mayor iniciativa por lograr la serenidad.

Con relación a la intervención, se optó por entrenar a los niños en técnicas de respiración, distracción cognitiva y autoinstrucción positiva. En el primer caso, se ejercita la respiración regulada y diafragmática; en el segundo caso, se anima a los niños a controlar sus impulsos y reducir su tensión mediante el conteo mental, sugiriendo que cuenten hasta tres o diez

antes de actuar frente a un episodio estresante. En tercer lugar, se anima a los niños a utilizar el diálogo interno, repitiendo mentalmente instrucciones positivas que le den seguridad y confianza en sí mismos para minimizar la tensión y comportarse de una manera adecuada frente al estresor.

Estas nuevas estrategias se pusieron a prueba con un grupo de 40 niños y niñas de entre 6 y 7 años que concurrían a la misma escuela (Oros, 2008b). Se utilizó el estadístico *V* de Cramer para analizar diferencias en el nivel de serenidad antes y después de la estimulación emocional.

Los resultados indican una reducción significativa de las conductas agresivas luego de la intervención y un incremento de las respuestas adaptativas, particularmente importante en relación a las estrategias de relajación ($V = .37$; $p = .002$).

Las conductas agresivas se redujeron en un 50% y los intentos concretos para conseguir la relajación aumentaron notablemente. En la evaluación preintervención no se registraron respuestas que evidenciaran intentos de tranquilizarse antes de reaccionar a insultos o agresiones por parte de terceros, mientras que en la evaluación postintervención, el 43% de los niños mencionó hacer uso de diversas estrategias de relajación, algunas de las cuales habían sido propuestas por ellos mismos. Estos resultados evidencian que el nuevo modelo de evaluación e intervención resulta más eficaz que el anterior.

Conclusión

Las nuevas tendencias en el estudio de la emoción humana muestran que las emociones positivas pueden optimizar la salud, el bienestar subjetivo y la resiliencia psicológica, estableciéndose de este modo, como importantes recursos para el crecimiento personal en situaciones de adversidad (Fredrikson, 2000; Vera Poseck, 2004).

El propósito general de este trabajo consistió en diseñar y aplicar un conjunto de técnicas de estimulación emocional para promover este recurso en niños que se encuentran en situación de pobreza extrema.

Los resultados de la aplicación piloto no son todos significativos desde el punto de vista estadístico pero sí desde el punto de vista valorativo. A pesar de la escasa cantidad de niños incluidos en los análisis, se observaron importantes progresos cuantitativos y cualitativos, con relación a la experiencia emocional positiva. Los niños participantes incrementaron y mejoraron su nivel de alegría, simpatía, satisfacción personal, serenidad y gratitud.

Como fruto de esta labor preliminar, se pudo perfeccionar la metodología de trabajo, rediseñar y proponer nuevas actividades en función de las necesidades concretas de los alumnos y docentes y de las preferencias de cada uno.

Del trabajo realizado hasta aquí se desprenden nuevos interrogantes: (a) los logros alcanzados ¿son perdurables o tienden diluirse con el transcurso del tiempo?, (b) ¿hasta qué punto las diferencias observadas se deben a la intervención en el área de emociones positivas y hasta qué punto se relacionan con la estimulación de los otros recursos que promueve el programa general?, (c) ¿en qué medida los cambios observados se deben a la estimulación emocional y hasta qué punto se consideran inherentes al paso del tiempo?

Para dar respuesta a estos interrogantes se están realizando evaluaciones a largo plazo y se están comparando los resultados del grupo experimental con los de un grupo de control que recibió estimulación emocional pero no participó del programa general. También se están comparando con los de un segundo grupo de control que no recibió ninguna intervención, con el fin de determinar hasta qué punto las variaciones del grupo experimental pueden atribuirse simplemente al paso del tiempo.

Sin duda, quedan aún muchos aspectos por mejorar, no obstante, se cree que esta primera aproximación a un modelo de estimulación de emociones positivas aporta información valiosa acerca de la posibilidad de aumentar y enriquecer la experiencia emocional durante la niñez.

■ Referencias

- Connors, G. J., Toscova, R. T., & Tonigan, J. S. (1999). Serenity. En W.R. Miller (Ed.), *Integrating spirituality into treatment. Resources for practitioners* (pp. 235-250). Washington D.C.: American Psychological Association.
- Emmons, R. A., McCullough, M. E., & Tsang, J. T. (2003). The Assessment of Gratitude. En S. Lopez and C. R. Snyder. *A Handbook of Models and Measures. Positive Psychological Assessment.*, (pp. 327-341). Washington, DC: American Psychological Association.
- Fredrickson, B. L. (2000). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention & Treatment*, 3. Recuperado el 30 de enero de 2008 de <http://www.unc.edu/peplab/publications/cultivating.pdf>
- Fan, A., & Eaton, W. (2001). Longitudinal study assessing the joint effects

- of socioeconomic status and birth risks on adult emotional and nervous conditions. *British Journal of Psychiatry*, 178, 78-83.
- Folkman, S., & Moskowitz, J.T. (2000). Stress, Positive Emotions, and Coping. *Current Directions in Psychological Science*, 9 (4), 115-118.
- Fredrickson, B. L. (2000). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention & Treatment*, 3. Recuperado el 30 de enero de 2008 de <http://www.unc.edu/peplab/publications/cultivating.pdf>
- Fredrickson, B., & Joiner, T. (2002). Possitive Emotion Trigger Upward Spirals Toward Emotional Well-Being. *Psychological Science*, 13(2), 172-175.
- Frijda, N. H., Manstead, A. S. R. & Bem, S. (2000). *Emotions and Beliefs. How Feelings Influence Thoughts*. Cambridge University Press: Francia.
- Garnezy, N., & Masten, A. (1994). Chronic Adversities. In M. Rutter, E. Taylor, & L. Herson (Orgs.), *Child and Adolescent Psychiatry* (pp. 191-207). Oxford: Blackwell Scientific.
- Garrido Gutiérrez, I. (2000). *Psicología de la emoción*. Madrid: Síntesis.
- Kienbaum, J.; Volland C., & Ulich, D. (2001). Sympathy In The Context of Mother-Child and Teacher-Child Relationships. *International Journal of Behavioral Development*, 25 (4) 302-309.
- Kotliarenco, M; Cáceres, I & Fontecilla, M.(1996). *Estado del arte en resiliencia*. Chile: CEANIM.
- Larsen, R. J., & Diener, E. (1992). Promises and problems with the circumplex model of emotion. In M. S. Clark (Ed.), *Review of personality and social psychology: Emotion* (Vol. 13, pp. 25-59). Newbury Park, CA: Sage.
- Lazarus, R. S. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. España: Desclée de Brouwer.
- Oros, L. B., & Richaud de Minzi, M. C. (en prensa). Promoviendo emociones positivas en la escuela. *Propuestas para integrar el desarrollo afectivo al currículo escolar*. Manual para docentes de 1º grado.
- Oros, L. B. (2005). Una propuesta para medir y fortalecer las emociones positivas en niños carenciados. En Jorge Ricardo Vivas (comp.). *Las Ciencias del Comportamiento en los albores del siglo XXI*. (pp. 142-144) Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, pp.142-144.
- Oros, L. B. (2008a). Avances metodológicos en evaluación de emociones positivas en niños en riesgo social. *Revista EVALUAR*, 8, 20-33.

- Oros, L. B. (2008b). Promoviendo la serenidad infantil en el contexto escolar. Experiencias preliminares en una zona de riesgo ambiental. *Revista Interdisciplinaria*, 25(2), 181-196.
- Padrós Blázquez, F. (2002). Disfrute y bienestar subjetivo. Un estudio psicométrico de la gaudibilidad. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Richaud de Minzi, M. C. (2006). Evaluación del afrontamiento en niños de 8 a 12 años. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2), 196-201.
- Roberts K., & Cunningham, G. (1990). Serenity: Concept analysis and measurement. *Educational Gerontology*, 16, 577-589.
- Ehrensaft, E., & Tousignant, M. (2005). Ecología humana y social de la resiliencia. En M. Manciaux (Comp.), *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 159-174). Barcelona: Gedisa.
- Vera Poseck, B. (2004). Resistir y rehacerse: una reconceptualización de la experiencia traumática desde la psicología positiva. *Revista de Psicología Positiva*, 1, 1-42.
- Werner, E. (1990). Protective factors and individual resilience. In S. Meisels y J. Shonkoff (Eds.). *Handbook of Early Childhood Intervention* (pp.115-133). New York: Cambridge University.

La autora agradece a la Dra. María Cristina Richaud de Minzi por su asesoramiento y dirección en este trabajo. También a los demás integrantes del Programa “Sin afecto no se aprende ni se crece. Un programa para reforzar los recursos cognitivos, afectivos y lingüísticos de niños en riesgo ambiental por pobreza extrema”, quienes colaboraron en la evaluación, intervención y tabulación de datos.
