

El Valor Adaptativo de las Emociones Positivas. Una Mirada al Funcionamiento Psicológico de los Niños Pobres

Laura Oros¹

*Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental
(CIIPME-CONICET), Buenos Aires, Argentina
Universidad Adventista del Plata, Entre Rios, Argentina*

Compendio

La pobreza expone a los niños a numerosos factores de riesgo que comprometen su calidad de vida y funcionamiento psicológico. La evidencia empírica indica mayor fragilidad emocional, menor desempeño intelectual y peor ejecución académica en niños que se desarrollan en situación de pobreza extrema. Sin embargo, el daño potencial ocasionado por todas las situaciones que se vinculan con la pobreza no es inevitable ni irreversible. Existen también factores protectores que amortiguan el impacto de las diferentes clases de privación a las que están expuestos estos niños. Las emociones positivas pueden contrarrestar e incluso prevenir los efectos nocivos que acarrear las vivencias derivadas de la pobreza. El propósito de este trabajo es examinar cuatro argumentos acerca de la importancia y utilidad que podría tener la promoción de emociones positivas. Las mismas pueden optimizar el funcionamiento de los niños pobres porque (a) favorecen una apreciación más saludable de las dificultades y (b) un afrontamiento más funcional de las mismas, (c) incrementan aspectos cognitivos involucrados en la prevención del fracaso académico y (d) fomentan actitudes más tolerantes y persistentes ante las frustraciones.

Palabras clave: Afectos positivos; Niñez; Pobreza; Intervención.

The Adaptive Value of Positive Affect: A Look at Children's Psychological Behaviour Under Extreme Poverty

Abstract

Poverty exposes children to a series of risk factors which threaten their quality of life and psychological functioning. Empirical evidence suggests that children who grow and develop in extreme poverty are more emotionally fragile, their intellectual performance is poorer, and have lower grades. However, potential damage due to extreme poverty is not inevitable nor irreversible. There are also protective factors which buffer the impact of different kinds of needs to which these children are exposed. Positive affect can counteract and even prevent harmful effects of living in extreme poverty. The purpose of our study is to examine four arguments on the importance and usefulness of promoting positive affect. These emotions optimize the way children function because (a) they encourage a healthier perspective on problems as well as (b) healthier coping skills, (c) they increase cognitive aspects which help prevent academic failure, and (d) they foster a more tolerant and persistent attitude when coping with frustration.

Keywords: Positive affect; Childhood; Extreme poverty; Intervention.

La promoción del desarrollo positivo ha adquirido mayor relevancia en los últimos años. Investigadores de diferentes latitudes suman sus esfuerzos para contribuir al crecimiento de esta línea de trabajo que tiene como objeto favorecer un desenvolvimiento saludable en la infancia, la adolescencia y la adultez (Barber &

Weichold, 2006). La estimulación de las emociones positivas, se incluye dentro de esta tendencia. El propósito de este trabajo es examinar cuatro argumentos acerca de la importancia que reviste la promoción de emociones positivas para el desarrollo salugénico en población infantil en situación de riesgo ambiental.

¹ Dirección: Universidad Adventista del Plata, Centro de Investigación en Psicología y Ciencias Afines, 25 de Mayo 99, Libertador San Martín, Entre Rios, Argentina, 3103. E-mail: fachuin2@uapar.edu
Este trabajo ha sido elaborado como producto de un proyecto co-financiado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica

(PICT N° 1796) y la Universidad Adventista del Plata.
La autora agradece especialmente a la Dra. María Cristina Richaud de Minzi por su orientación y guía en la investigación e intervención de las emociones positivas en contextos de pobreza y al equipo de interventores y técnicos por su colaboración en las distintas etapas del proyecto.

La Pobreza como Factor de Riesgo Psicológico

Habitualmente cuando se habla de infancia se supone una etapa de dependencia familiar, descubrimiento y exploración, escasas responsabilidades y predominio de juegos y dibujos. Sin embargo, el contexto sociocultural en que crece un niño impone enormes diferencias a nivel de oportunidades.

Hay un gran número de menores que en lugar de jugar deben trabajar, muchas veces a expensas de su propia salud y dignidad. Hay otros tantos para los que las actividades lúdicas están severamente restringidas debido a enfermedades que los obligan a ocupar la cama de un hospital. Hay niños que no crecen en hogares contenedores sino que provienen de familias fragmentadas con historias de abuso y alcoholismo, y muchos otros que viven sumidos en la más extrema soledad.

A pesar de que los niños son extraordinariamente fuertes y adaptables, las condiciones adversas pueden incrementar su vulnerabilidad comprometiendo su desarrollo posterior. Es decir, volviéndolos frágiles psicológica y físicamente, propensos a padecer más desajustes que otros niños nacidos y criados en mejores condiciones socioambientales y de salud.

Las experiencias de desprotección, el abandono físico y afectivo, las enfermedades, la marginalidad, la violencia y abuso doméstico, la muerte o ausencia de los padres o cuidadores, entre otros, son factores de alto riesgo para la salud y el bienestar infantil (Rodríguez, Camacho, Rodrigo, Martín, & Máiquez, 2006).

Muchos de estos factores pueden potenciar su impacto, multiplicarlo o tener un efecto catalítico al combinarse (Rutter, 1985). Tal es el caso de la pobreza, condición que implica para el niño múltiples riesgos simultáneos. De acuerdo a Lazarus (2000), el alcoholismo, el suicidio, el crimen y la enfermedad mental de los padres son más prevalentes cuando se ocupa una posición marginal en la estructura social.

Las condiciones adversas que rodean a un niño no necesariamente producen efectos dañinos, pero la combinación de los factores de riesgo puede producir una gran vulnerabilidad (Fan & Eaton, 2001). Por lo tanto, podría considerarse que la pobreza es una situación de gran riesgo psicológico porque a su vez engendra otros estresores que, combinados, atentan contra la salud mental y física de los niños (Kotliarenco, Cáceres, & Fontecilla, 1997).

Richaud de Minzi (2007) cita diferentes autores que enfatizan el efecto perjudicial que produce la pobreza sobre el desarrollo del cerebro y los procesos cognitivos. La autora menciona que la cognición de los niños en situación de pobreza extrema se ve afectada principalmente por dos fuentes: los factores biológicos y los factores contextuales. Entre los primeros se pueden

mencionar la exposición a la contaminación ambiental, el bajo peso al nacer y las carencias nutricionales. Entre los segundos, se citan la salud mental de los padres, las características del vínculo padres-hijo, la estimulación sensorial y del lenguaje, la calidad de los cuidados y las características del ambiente físico. Cuando el ambiente que rodea al niño no ofrece las condiciones óptimas para su desarrollo, la poda neuronal se vuelve más extensa y perjudicial. "El ambiente provee *alimento* (en forma de estimulación y contenido) para el crecimiento de la mente" (Richaud de Minzi, 2007, p. 154).

Los atrasos cognitivos e intelectuales ocasionados por las condiciones de pobreza perjudican el desempeño de los menores que asisten a la escuela. Es ampliamente conocido que hay una gran prevalencia de fracaso y abandono escolar en niños en riesgo ambiental. Los menores suelen comenzar su educación con un retraso en el desarrollo de las habilidades lingüísticas y el pensamiento simbólico (Martínez & Rama Montaldo, 2000), consecuencia de la escasa estimulación temprana, la privación cultural, la desnutrición, el hacinamiento, la carencia general de oportunidades culturales, etc. (Guevara Benítez & Macotela Flores, 2002).

A esto hay que sumarle que el currículo escolar no suele adaptarse a las características culturales de los niños pobres, lo que aumenta la dificultad para cumplir con los requerimientos que impone la planificación académica formal, aumentando los índices de repitencia, sobreedad y deserción.

El bajo rendimiento escolar, a su vez, engendra o potencia actitudes, creencias y emociones que debilitan aún más el funcionamiento académico. Los educadores que desempeñan su labor en escuelas marginales suelen percibir en los niños cierto acostumbamiento al fracaso, una especie de indefensión aprendida por la cual, luego de algunos fracasos consecutivos los niños se desvalorizan y ya no se esmeran por avanzar, o lo hacen superficialmente. Esta es una de las causas que propicia que aún puedan verse alumnos de 12 y 13 años en primer grado, y uno de los factores que explica el elevado índice de desgranamiento escolar (Ghiglione, 2007).

Desde una perspectiva cognitiva, esta actitud infantil de derrota es consecuencia de atribuir las fallas escolares a la propia ineficacia, lo que suele a su vez desencadenar un sinnúmero de emociones negativas como frustración, desánimo y tristeza. La convicción de que los fracasos están producidos por causas internas estables (como ser poco capaz intelectualmente) aumenta la resignación y reduce la probabilidad de esperar éxito en el futuro, resintiéndose aún más la autoestima y la valoración personal (Trianes Torres, 1996).

Sameroff, Bartko, Baldwin, Baldwin y Seifer (1998) mencionan que la exposición a una mayor cantidad de factores de riesgo en la infancia debilita el desarrollo socioemocional y aumenta la probabilidad de desajuste

psicológico. Los hallazgos de Fan y Eaton (2001) revelan que los niños de familias con bajos ingresos pueden mostrar una probabilidad casi dos veces mayor que otros niños de padecer una disfunción emocional en la edad adulta.

Los mismos autores mencionan que vivir con bajos ingresos favorece también el desarrollo de una baja autoestima, el bloqueo de las aspiraciones, la frustración, el fatalismo y la baja sensación de eficacia y control personal. Así mismo, puede incrementar el número de crisis y atentar contra los recursos que serían útiles para afrontar dichas circunstancias.

El hecho de que la salud emocional de los niños pobres se vea disminuida en comparación a otros niños, puede deberse entre otras causas, a que sus principales modelos de indentificación, sus padres o cuidadores, proveen una escasa estimulación emocional (Richaud de Minzi, 2007) al tiempo que presentan una probabilidad más alta de desarrollar alteraciones emocionales como irritabilidad, depresión o ansiedad (Bradley et al., 1994; Patel & Kleinman, 2003).

De hecho, Elder, van Nguyen y Caspi (1985) señalan que los problemas socioemocionales de los niños no surgen como resultado directo de las condiciones de la pobreza crónica. La pobreza ejerce un efecto indirecto en el niño mediante su impacto en el estado emocional de los padres, quienes transmiten el malhumor y la irritabilidad a sus hijos mediante conductas de rechazo y descuido.

Diversos autores (Bradley et al., 1994; Garret, Ng'andu, & Ferron, 1994; Smith & Sandhu, 2004) mencionan que la interacción padres-hijos en el contexto de la pobreza suele estar caracterizada por un bajo nivel de sostén y contención y escasas manifestaciones de afectos positivos como la ternura y la sensibilidad. Más bien predominan el castigo físico y la negligencia.

Todas estas condiciones son adversas y aunque no es posible establecer el peso independiente de cada una, pues todas están íntimamente vinculadas (Di Iorio, Urrutia, & Rodrigo, 2000), es importante admitir que no tienen el mismo efecto negativo en los niños que las experimentan y que, por lo tanto, no todos exhibirán problemas afectivos. Muchos de ellos manifestarán un adecuado funcionamiento emocional. Estos niños, a los que se llama resilientes, han podido mantener un adecuado balance entre los factores de riesgo y los factores protectores lo que les ha permitido resistir el impacto de los estresores (Werner, 1990).

Cuando el desarrollo de los factores protectores no surge espontáneamente, es posible propiciarlo mediante intervenciones externas, siempre y cuando éstas sean intensas y continuadas (Richaud de Minzi, 2007). Aunque:

no es esperable que los niños con este desarrollo deficitario alcancen el nivel de los otros niños en corto tiempo . . . sí

podemos esperar que desarrollen sus potencialidades y acerquen su perfil de recursos lo más posible al resto de los niños, al menos para garantizar su bienestar psicológico. (Richaud de Minzi, 2007, p. 155).

Fortaleciendo los Factores Protectores

Los factores protectores hacen referencia a aquellos recursos que pertenecen al niño, a su entorno o a la interacción entre ambos, y que amortiguan el impacto de los estresores, alterando o incluso revirtiendo la predicción de resultados negativos (Garmezy, 1991; Garmezy & Masten, 1994; Lazarus & Folkman, 1986). Estos factores favorecen un funcionamiento adaptativo y contribuyen a la resiliencia (Cecconello & Koller, 2000), la cual podría considerarse como el producto final de este proceso de protección, que no hace desaparecer el riesgo, pero permite al individuo afrontarlo de una manera funcional (Werner, 1990). La expresión resiliencia describe la resistencia relativa a experiencias de riesgo psicosocial (Rutter, 1999). No se trata de una característica inmutable sino de un proceso en el que convergen factores personales y ambientales (Masten, 1994; Rutter, 1993; Torre de Carvalho, Araujo de Morais, Koller, & Piccinini, 2007).

Entre los factores protectores de índole personal pueden mencionarse la competencia social y la empatía (Cecconello & Koller, 2000), la flexibilidad, la sensibilidad, el sentido del humor, la autoestima, la capacidad de resolución de problemas (Benard, 1991), las emociones positivas (Fredrickson, 2000), etc. Entre los factores contextuales pueden incluirse el apoyo, el cuidado afectivo, el establecimiento de expectativas elevadas y las oportunidades de participación en el ámbito familiar, escolar y/o comunitario, entre otros (Benard, 1991).

Werner (1990) plantea que el desarrollo de la resiliencia, a través de un programa de intervención, puede lograrse por dos vías: (a) reduciendo la exposición de los individuos a aquellos eventos de vida que ponen en riesgo su salud integral, y/o (b) maximizando o fortaleciendo los factores protectores; lo que posibilita que el desarrollo de la resiliencia pueda lograrse también sin grandes intervenciones en los contextos naturales. Esta última opción resulta apropiada en el caso de la pobreza ya que sería muy complejo efectuar cambios a nivel contextual debido a que dicha situación responde a múltiples factores políticos y culturales normalmente fuera del alcance del interventor.

De un modo similar, Benard (1991) afirma que para lograr resultados exitosos, los programas de intervención deberían combinar la promoción de conductas adaptativas con el fortalecimiento y la creación de medioambientes positivos (familia, escuela y comunidad). Incrementar los recursos disponibles tanto a nivel individual como ambiental puede ser una manera efectiva

de minimizar los daños causados por situaciones adversas (Cecconello & Koller, 2000).

En línea con estas propuestas algunos investigadores ya han iniciado programas para promover la resiliencia en niños en situación de riesgo mediante el fortalecimiento de los recursos psicológicos y sociales. Los resultados obtenidos muestran que, como producto de la intervención, se ha conseguido una adquisición progresiva de las capacidades resilientes, pudiendo observar cambios significativos que evidencian una mejora de la salud mental de los niños. Por ejemplo, el proyecto denominado *Desarrollo de resiliencia en niños en riesgo ambiental por pobreza extrema*², cuya aplicación se está realizando desde el año 2005 en las provincias de Buenos Aires y Entre Ríos/AR, ha detectado cambios notables en las habilidades sociales de los niños participantes (Musso, Lopez, & Iglesia, 2007), incrementos en el nivel de autoeficacia (Ghiglione, 2007), un aumento en la capacidad de resolución de problemas y control ejecutivo (Musso et al., 2007), un enriquecimiento significativo de la experiencia de emociones positivas (Oros, 2006), una disminución paulatina de la inhibición generalizada (Richaud de Minzi, 2007) y un descenso de conductas agresivas (Oros, 2008b) frente a situaciones estresantes en el contexto de la pobreza.

Es importante destacar que aún con logros como éstos es imposible garantizar que los niños participantes serán, debido al fortalecimiento de sus recursos, resistentes a cualquier tipo de factor de riesgo o resilientes para toda la vida. Kalawsky y Haz (2003) mencionan que no es adecuado “hablar de factores que promueven la resiliencia, sino de factores que promueven la resiliencia frente a un determinado factor” (p. 370), en este caso, circunstancias específicas de la pobreza. Resiliencia no es sinónimo de invulnerabilidad.

No obstante, parece acertado pensar que el fortalecimiento de recursos protectores como la experiencia de emociones positivas o el desarrollo de habilidades sociales competentes podrían facilitar una adaptación más sana también en otros contextos de riesgo. Esto hace pensar, con cierta precaución, que cuantos más recursos se fortalezcan mayor podría ser la posibilidad de resistir otros estresores.

Conjugando el aporte de diversos autores, Kotliarenco et al. (1997) destacan que ningún factor por sí solo promueve la resiliencia a menos que esté involucrado con otros, razón por la cual es indispensable que cualquier programa de intervención fortalezca simultáneamente aquellos recursos afectivos, cognitivos, emocionales y lingüísticos, entre otros, que hayan demostrado ser

relevantes para mejorar la condición de bienestar de las personas implicadas en el contexto de riesgo que está siendo centro de análisis. Sólo cuando los factores protectores actúan integrados, es que pueden promover un desarrollo psicológico óptimo. Esto se debe a que los factores actúan entrelazados, potenciándose mutuamente.

En esta oportunidad, se discutirá la utilidad de incluir intervenciones en el área de las emociones positivas en los programas que se proponen desarrollar resiliencia en niños pobres.

Emociones Positivas: Relevancia y Utilidad de su Promoción en Contextos de Pobreza

Las emociones, en general, son estados mentales y afectivos que comprenden sentimientos, cambios fisiológicos, expresiones corporales y tendencias a actuar de una manera específica (Frijda, Manstead, & Bem, 2000). Las emociones positivas en particular son aquellas en las que predomina la valencia de placer o bienestar (Lucas, Diener, & Larsen, 2003).

Existe un repertorio muy extenso de estas emociones. Algunas, como la alegría, la felicidad, el humor, la serenidad o la satisfacción personal, surgen como consecuencia de vivir situaciones favorables, otras, como la esperanza y el alivio, son desencadenadas por condiciones vitales desfavorables, y otras, como la simpatía y la gratitud son consecuencia de empatizar con las respuestas o reacciones de los otros (Lazarus, 2000).

Fredrickson (2000) menciona que las emociones positivas pueden optimizar la salud, el bienestar subjetivo y la resiliencia psicológica por lo que parece acertado hipotetizar que las desventajas cognitivas y emocionales que muestran los niños pobres en comparación a otros niños pueden ser minimizadas mediante el fortalecimiento de las emociones positivas.

Pese a que la pobreza marca la vida de los niños, partimos de la premisa de que el daño no es irreversible y de que puede hacerse mucho en lo que respecta a los aspectos emocionales para proteger y/o recuperar a los niños víctimas de esta situación.

Se desarrollan a continuación cuatro beneficios que aporta la experiencia frecuente de emociones positivas y que resultan particularmente útiles para los niños en situación de pobreza extrema.

Las Emociones Positivas Amplian el Repertorio de Pensamientos, Enriquecen las Funciones Intelectuales y Cognitivas y Mejoran el Desempeño Integral en la Escuela

Las emociones positivas favorecen un razonamiento eficiente, flexible y creativo. Un razonamiento de este tipo es predictor de un aprendizaje significativo y por tanto, de un buen rendimiento académico. Mientras

² El proyecto está dirigido por la Dra. María Cristina Richaud de Minzi y es financiado por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (PICT 03/14064, FONCYT 2005-2007).

que la ansiedad, la depresión y las experiencias de fracaso disminuyen la atención, las emociones positivas enriquecen las funciones cognitivas y mejoran la focalización atencional (Fredrickson & Joiner, 2002), debido posiblemente a un aumento en los niveles de dopamina del cerebro (Ashby, Isen, & Turken, 1999).

Se ha demostrado que la experiencia de afectos positivos incrementa la flexibilidad cognitiva, facilita la resolución creativa e innovadora de problemas y favorece un procesamiento eficiente de la información propiciando el desarrollo de ciertas funciones ejecutivas (Ashby et al., 1999; Phillips, Bull, Adams, & Fraser, 2002). Al mismo tiempo, aumenta la habilidad personal para organizar las ideas y para proponer múltiples alternativas para desenvolverse en tareas específicas (Ashby et al., 1999). Quienes experimentan con frecuencia emociones positivas tienen más facilidad para planificar y fijar metas a largo plazo (Fredrickson, 2005). Estos estados positivos, preparan para un aprendizaje más rápido y un mejor desempeño intelectual (Fredrickson, 2005).

Las emociones positivas fortalecen los recursos intelectuales que conducen a la práctica de acciones específicas – como por ejemplo el juego – que robustecen el desarrollo del cerebro (Panksepp, 1998). La alegría, impulsa a los niños a jugar; a su vez, el juego promueve habilidades intelectuales, y la exploración incrementa el conocimiento y la complejidad psicológica (Fredrickson & Joiner, 2002).

En el plano educativo, el humor favorece la retención y el recuerdo de información. Cuando los docentes integran la creatividad y la diversión para exponer un contenido académico, aumenta la probabilidad de que los alumnos recuperen con menor esfuerzo esa información en el futuro (Tamblyn, 2003).

La serenidad, otra de las emociones positivas vinculadas al desempeño académico, permite que los niños minimicen su inquietud y aprehensión, mostrando menos dificultades para comprender con claridad las consignas escolares y para desarrollar sus tareas bajo los criterios esperables de prolijidad y exactitud. Así mismo, les ayuda a permanecer quietos y en silencio, mejorando su nivel de atención y concentración (Nadeau, 2001).

Además de mejorar los procesos cognitivos e intelectuales, las emociones positivas también podrían favorecer la aparición de actitudes y conductas en pro del aprendizaje. Por ejemplo, el optimismo y la esperanza ayudarían a mantener esfuerzos perseverantes frente a los fracasos académicos, la capacidad de disfrutar de las actividades en el contexto escolar incrementaría el gusto por la participación y el sentido de pertenencia al grupo, la facilidad para serenarse y el disfrute de esta facultad predispondría a la aparición de conductas más eficientes y menos disruptivas dentro del aula, por último, el desarrollo de la satisfacción personal por los lo-

gos académicos podría tener un invaluable impacto sobre las competencias escolares futuras.

Las Emociones Positivas Inducen una Revaloración Positiva de las Circunstancias Externas

Las emociones positivas ayudan a otorgar sentido y significado positivo a las circunstancias adversas o difíciles (Fredrickson & Joiner, 2002). La experiencia de emociones positivas en situaciones de gran adversidad, lejos de suponer negación de los problemas o algún tipo de trastorno emocional constituye un importante recurso para el crecimiento personal (Vera Poseck, 2004).

Percibir menos amenazas del entorno resulta saludable para cualquier tipo de persona (Lazarus & Folkman, 1986), más aún, para aquellos niños que crecen en situación de riesgo ambiental, donde las amenazas son mayores.

Una valoración funcional y positiva del medio no supone ocultar o evadir los problemas desencadenados por la pobreza extrema y crónica, sino verlos desde el ángulo más positivo posible y considerar las dificultades como desafíos en lugar de situaciones irresolubles que amenazan el bienestar y limitan la capacidad de afrontarlas (Folkman & Moskowitz, 2000; Lazarus & Folkman, 1986). Incluso en el caso de que el manejo de las dificultades esté fuera del alcance de los niños implicaría un razonamiento optimista del tipo: “No es lo peor que me podría suceder”; una focalización en los aspectos positivos que aún conserva el entorno donde les toca crecer y desarrollarse. Esto es posible independientemente de las características del medio y de la gravedad que las mismas revistan. El ser humano tiene la capacidad de encontrar lo positivo, resistir y rehacerse aún en las peores circunstancias (Vera Poseck, 2004).

Las Emociones Positivas Promueven el Uso de Estrategias Efectivas para Manejar la Adversidad

Las emociones positivas no sólo permiten que los niños evalúen las circunstancias adversas desde un plano más favorable sino que además facilitan el empleo de estrategias funcionales y adaptativas para enfrentarlas. La experiencia de emociones positivas, previene la paralización frente a las dificultades, facilitando que los niños puedan hacer algo productivo ante esa amenaza.

Schmidt (2006) analizó el perfil de afrontamiento de dos grupos de adolescentes, encontrando que el grupo que experimentaba con frecuencia emociones positivas como el optimismo, la tranquilidad, el interés/entusiasmo y la satisfacción, empleaba estrategias de afrontamiento más funcionales. Así mismo, halló que la experiencia de emociones positivas prevenía la uti-

lización de intentos poco productivos para manejar la tensión, tales como el aislamiento, la descarga emocional inadecuada y la somatización.

Dentro del repertorio de las emociones positivas, la serenidad podría considerarse una de las más asociadas al afrontamiento exitoso del estrés (Connors, Toscolta, & Tonigan, 1999). Resultados de estudios previos (2008a) parecen confirmar esta idea. Los niños que fueron entrenados en técnicas de relajación mostraron un importante progreso en el manejo del estrés, disminuyendo el número de respuestas agresivas y aumentando los intentos de relajación frente a situaciones de tensión interpersonal.

Es interesante advertir que, tal como lo postula el modelo de espiral ascendente de Fredrickson (2005) existiría una relación recíproca entre la experiencia de emociones positivas y el afrontamiento del estrés. Las emociones positivas actuarían como predictoras de un buen afrontamiento, y éste se convertiría en un disparador de nuevas experiencias positivas (Burns et al., 2008). Por esta razón, Fredrickson sostiene que las emociones positivas no sólo permiten una experiencia momentánea de bienestar sino que incrementan la probabilidad de sentirse bien en el futuro.

Fredrickson (2005) afirma que las emociones positivas amplían el repertorio de pensamientos y conductas, construyen recursos para el afrontamiento que son durables en el tiempo y que por lo tanto tienen un efecto transformador en las personas. De acuerdo a esta línea, la experiencia de emociones positivas y el afrontamiento al estrés estarían íntimamente vinculadas a la resiliencia.

Las Emociones Positivas Promueven la Perseverancia y la Tenacidad Frente al Fracaso

Otro de los beneficios que reporta la experiencia frecuente de afectos positivos se relaciona con el mantenimiento de los esfuerzos para alcanzar objetivos.

Según lo señalan Folkman y Moskowitz (2000) las emociones positivas tienen al menos tres funciones saludables: (a) ayudan a mantener esfuerzos perseverantes para afrontar situaciones difíciles, (b) proveen alivio y (c) reponen los recursos agotados.

En línea con esto, Pereyra (2006) menciona que la esperanza otorga fuerzas para afrontar la adversidad con entereza, a través de una actitud de resistencia y persistencia incluso en las situaciones más desfavorables.

García Bacete y Doménech Betoret (2000) comentan que las emociones positivas, como la esperanza o la satisfacción, afectan favorablemente el nivel de motivación interna y externa para ejecutar diversas tareas y desafíos.

La perseverancia y la motivación pueden ser particularmente útiles en el ámbito escolar puesto que como ya se comentó, los niños en situación de riesgo ambiental

suelen desmotivarse fácilmente al enfrentarse con exigencias académicas para las cuales no se encuentran preparados.

Las situaciones de fracaso escolar, pueden acarrear innumerables consecuencias emocionales, por lo que sería oportuno sumar el fortalecimiento de emociones y atributos positivos como la satisfacción personal, la esperanza y el optimismo junto a un adecuado programa de recuperación escolar de niños en riesgo con sobre-edad por repetencia continuada.

Fortalecer la satisfacción personal y modificar las atribuciones y expectativas negativas, ayudará a interrumpir el círculo vicioso fracaso-autodesvalorización-fracaso, potenciando el impacto de las prácticas de recuperación escolar.

Lineamientos Generales para la Promoción de Emociones Positivas

Fredrickson (2000) expresa que es posible cultivar y fortalecer las emociones positivas mediante la implementación de estrategias apropiadas. La autora aboga por un método de intervención indirecto, que implica reforzar, aumentar o elicitarse aquellas situaciones, eventos o procesos que evocan emociones positivas. Esto requiere de un cuidadoso análisis de las situaciones que despiertan estas emociones en cada etapa del ciclo vital.

Contrariamente a lo que podría pensarse, la promoción de emociones positivas no consiste en reemplazar las emociones negativas por las positivas, sino en lograr un mejor *balance* entre ambas. Aunque son procesos independientes, despertar emociones positivas puede resultar tan complejo como erradicar emociones negativas que han estado arraigadas durante mucho tiempo. Normalmente, las emociones se derivan de apreciaciones personales y evaluaciones cognitivas de lo que acontece diariamente (Fredrickson, 2000; Lazarus, 2000), lo que hace necesario alterar determinados patrones de creencias y mantener una intervención sistemática y a largo plazo para observar cambios significativos. Por otro lado, las emociones tienen cierta base disposicional, que si bien no las hace estáticas, en ocasiones las vuelve difíciles de modificar.

La promoción de emociones positivas no suprime la experiencia de emociones negativas ni borra mágicamente lo que se ha vivido y sufrido en condiciones de adversidad pero ayuda a cicatrizar las dolencias pasadas, a atenuar las secuelas derivadas de vivencias críticas y a fortalecer la base para el desarrollo de nuevos recursos que permitirán afrontar próximos desafíos. Del mismo modo como la salud y el bienestar son más que la ausencia de enfermedad, la experiencia emocional positiva es más que la ausencia de emociones negativas (Fredrickson, 2000).

El diseño de un programa de intervención puede adoptar diferentes formas, no obstante, es posible delinear algunas pautas de acción aplicables a una gran variedad de programas. Aunque no es el objetivo de este artículo proponer una orientación definida para la implementación de estrategias, se esbozarán algunas sugerencias originadas en experiencias previas en la intervención de emociones positivas en escolares en situación de pobreza (Oros, 2006, 2008a, 2008b).

Siempre que sea posible, se recomienda aprovechar el contexto escolar como centro de intervención. La escuela provee un medio facilitador para el entrenamiento social y afectivo y nutre, mediante la acción de los maestros, muchos de los factores protectores del desarrollo infantil (Garmezy, 1987). Se sugiere planificar actividades didácticas, estructuradas, con un propósito definido, integradas al currículo escolar para obtener de ellas todo el beneficio posible. Las mismas deberían implementarse sistemáticamente en el horario habitual de clases. Algunas estrategias que resultan particularmente útiles son: (a) el entrenamiento en relajación y resolución de conflictos interpersonales; (b) la reestructuración cognitiva; (c) la búsqueda de significados positivos; (d) la estimulación empática; (e) el refuerzo de la capacidad de disfrute; (f) el aumento de situaciones en las que es probable que el niño obtenga resultados exitosos, etc. Esto requiere de un adecuado proyecto de formación de maestros, lo que implica concientización del impacto que tiene el desarrollo afectivo sobre el desempeño académico y adiestramiento para la ejecución de actividades de estimulación socio-emocional.

Es indispensable además el fortalecimiento de los vínculos de amistad con los pares, ya que se ha documentado que los niños atribuyen su alegría a relaciones satisfactorias con sus congéneres (Greco, 2008). Así mismo es necesario optimizar el vínculo parento-filial, debido a que la experiencia emocional de los niños se ve afectada principalmente por el tipo de relación que desarrollan con sus padres o cuidadores y por la propia experiencia emocional de estos últimos. Por tal motivo, se recomienda trazar simultáneamente un plan de sostén y educación familiar para ayudar a los padres a construir relaciones seguras y positivas con sus niños. Los encuentros periódicos entre padres, maestros y profesionales de apoyo para instruir en métodos y estilos de disciplina y comunicación eficaz, expresión de afectos, mejoramiento de la autoestima, etc. resultan muy provechosos (Gentile, Mesurado, & Vignale, 2007).

Estas estrategias han probado ser eficaces para la promoción de emociones positivas en niños socialmente vulnerables de la provincia de Entre Ríos/AR. Los resultados obtenidos luego de un año de intervención con los niños, los maestros y los padres, evidenciaron un aumento significativo en los niveles de alegría, satis-

facción personal, gratitud, simpatía y serenidad de los escolares que participaron de la intervención (Oros, 2006, 2008a). Esto demuestra que con trabajo criterioso, intensivo y sistemático es posible enriquecer la experiencia emocional en la infancia.

Conclusión

Gracias a que numerosos investigadores se han dedicado a explorar aquellos factores afectivos que favorecen una mejor resistencia frente a los estresores, hoy se sabe que las emociones positivas constituyen un importante recurso para la salud. No obstante, aunque la importancia de detectar los recursos que posibilitan que una persona sea resiliente es de tal magnitud que deberían sumarse esfuerzos mancomunados para la realización de esta labor, es evidente que la mera identificación de los recursos carece de valor si no se la utiliza como sustrato para la prevención del desajuste y/o para la promoción de la salud psicológica. Rutter (1985) sostiene que no es suficiente identificar los recursos, es necesario además crear o fortalecer los mecanismos protectores, siendo este el objetivo esencial de las estrategias de intervención preventiva.

El propósito principal de este trabajo ha sido analizar la relevancia y utilidad de promover la experiencia de emociones positivas en niños que se encuentran en situación de riesgo por pobreza. La elevada vulnerabilidad psicológica que presentan los niños pobres reclama la realización de nuevos emprendimientos que logren ayudar a estos niños a fortalecer aquellos recursos personales y sociales que puedan actuar como protectores de su salud física y mental augurando perspectivas positivas para el futuro.

En este artículo se han presentado cuatro argumentos acerca de la importancia y utilidad de promover la experiencia de emociones positivas de los niños pobres. En síntesis, podría decirse que las emociones positivas favorecen una apreciación más saludable de las dificultades y un afrontamiento más funcional de las mismas, incrementan aspectos cognitivos involucrados en la prevención de fracaso académico y fomentan actitudes más tolerantes y persistentes ante las frustraciones.

La experiencia emocional puede fortalecerse con diversos programas, dentro y fuera de la escuela o los centros de salud. Se estima que la promoción simultánea de diversas emociones positivas como la gratitud, la esperanza, la compasión, la alegría o la serenidad podría resultar más provechoso que la promoción de las emociones en forma aislada, ya que el desarrollo de unas abriría el camino para el desarrollo de otras.

Del mismo modo como los factores de riesgo potencian su impacto al conjugarse, puede pensarse que las emociones positivas al ser experimentadas con

frecuencia y en forma combinada acentuarían su efecto sobre el bienestar psicológico, físico y social.

Se lanza el desafío para aquellas personas que asisten o educan a niños pobres para que intenten fomentar comportamientos resilientes a través de diversas acciones que incrementen la experiencia de emociones positivas. Esta importante labor debiera aplicarse desde la primera infancia puesto que el hecho de realizar tempranamente las intervenciones produce mejores resultados (Bronfenbrenner, 1974).

Referencias

- Ashby, G. F., Isen, A. M., & Turken, U. (1999). A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition. *Psychological Review*, 106(3), 529-550.
- Barber, B. L., & Weichold, K. (2006, November). Introduction to research on interventions targeting the promotion of positive development. Research on interventions targeting the promotion of positive development. *International Society for the Study of Behavioural Development Newsletter*, 50(2), 1-4.
- Benard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school, and community*. Portland, OR: Western Center for Drug-Free Schools and Communities.
- Bradley, R. H., Whiteside, L., Mundfrom, D. J., Casey, P. H., Kellher, K. J., & Pope, S. K. (1994). Early indications of resilience and their relations to experiences in the home environments of low birthweight, premature children living in poverty. *Child Development*, 65, 346-360.
- Bronfenbrenner, U. (1974). *Is early intervention effective. A report of longitudinal evaluations of preschool programs?* (Vol. 2). Washington, DC: Department of Health, Education and Welfare.
- Burns, A. B., Brown, J. S., Sachs-Ericsson, N., Plant, E. A., Curtis, J. T., Fredrickson, B. L., et al. (2008). Upward spirals of positive emotion and coping: Replication, extension, and initial exploration of neurochemical substrates. *Personality and Individual Differences*, 44, 360-370.
- Cecconello, A. M., & Koller, S. H. (2000). Competência social e empatia: Um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de Psicologia* (Natal), 5(1), 71-93.
- Connors, G. J., Toscova, R. T., & Tonigan, J. S. (1999). Serenity. In W. R. Miller (Ed.), *Integrating spirituality into treatment. Resources for practitioners* (pp. 235-250). Washington, DC: American Psychological Association.
- Dí Iorio, S., Urrutia, M. I., & Rodrigo, M. A. (2000). Desarrollo psicológico, nutrición y pobreza. *Revista Chilena de Pediatría*, 71(3), 263-274.
- Elder, G. H., van Nguyen, T., & Caspi, A. (1985). Linking family hardship to children's lives. *Child Development*, 56(2), 361-375.
- 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. Retrieved January 30, 2008, from <http://www.unc.edu/peplab/publications/cultivating.pdf>
- Fredrickson, B. L. (2005). Positive emotions. In C. R. Zinder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 121-134). New York: Oxford University Press.
- Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2002). Positive 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, UK: Cambridge University Press.
- García Bacete, F. J., & Doménech Betoret, F. (2000). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *REME. Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1, 55-65.
- Garnezy, N. (1987). Stress, competence, and development: Continuities in the study of schizophrenic adults, children vulnerable to psychopathology, and the search for stress-resistant children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(2), 159-174.
- Garnezy, N. (1991). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist*, 34(4), 416-430.
- Garnezy, N., & Masten, A. (1994). Chronic adversities. In M. Rutter, E. Taylor, & L. Herson (Eds.), *Child and adolescent psychiatry* (pp. 191-207). Oxford, UK: Blackwell Scientific.
- Garret, P., Ng'andu, N., & Ferron, J. (1994). Poverty experiences of young children and the quality of their home environments. *Child Development*, 65, 331-345.
- Gentile, S., Mesurado, B., & Vignale, P. (2007). Resiliencia en familias: una intervención en contexto educativo de riesgo social. *Psicología y Psicopedagogía*, 6(17), 1-6.
- Ghiglione, M. E. (2007). Percepción de autoeficacia y logro académico en niños frente al fracaso reiterado. In M. C. Richaud de Minzi & M. Ison (Eds.), *Avances en investigación en ciencias del comportamiento en Argentina: Vol. 1. Niñez en riesgo por pobreza* (pp. 317-337). Mendoza, Argentina: Editorial de la Universidad del Aconcagua.
- Greco, C. (2008, July). Positive development in Argentinian School Children. A contextualized research on joyfulness. In W. Bukowski (Ed.), *The interface between risk and positive characteristics and emotions: Evidence of protection and resilience in Latin American Samples*. Symposium conducted at the meeting of the 20th Biennial ISSBD, Würzburg, Germany.
- Guevara Benítez, Y., & Macotela Flores, S. (2002). Sondeo de habilidades preacadémicas en niños y niñas mexicanos de estrato socioeconómico bajo. *Revista Interamericana de Psicología*, 36(1/2), 255-177.
- Kalawsky, J. P., & Haz, A. M. (2003). Y...¿Dónde está la resiliencia? Una reflexión conceptual. *Revista Interamericana de Psicología*, 37(2), 365-372.
- Kotliarenco, M. A., Cáceres, I., & Fontecilla, M. (1997). *Estado del arte en resiliencia*. Washington, DC: Organización Panamericana de la Salud.
- Lazarus, R. S. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Lucas, R. E., Diener, E., & Larsen, R. J. (2003). Measuring positive emotions. In S. J. Lopez & C. R. Zinder (Eds.), *Positive psychological assessment. A handbook of models and measures*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Martínez, E., & Rama Montaldo, B. (2000). *Aproximación a un enfoque integral del proceso de aprendizaje y sus dificultades*. Montevideo, Uruguay: Instituto Interamericano del Niño. Retrieved January 02, 2008, from http://www.iin.oea.org/Seminario_Contexto_Familia/conferencia_Psic_E_Martinez.htm
- Masten, A. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In M. C. Wang & E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 3-26). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Musso, M., López, M., & Iglesia, F. (2007). Autorregulación y habilidades sociales: intervención en una población infantil de riesgo por pobreza. In M. C. Richaud de Minzi & M. Ison (Eds.), *Avances en investigación en ciencias del comportamiento en Argentina: Vol. 1. Niñez en riesgo por pobreza* (pp. 208-236). Mendoza, Argentina: Editorial de la Universidad del Aconcagua.

- Nadeau, M. (2001). *Juegos de relajación para niños de 5 a 12 años*. Málaga, España: Sirio.
- Oros, L. B. (2006, August). *Aplicación piloto de un programa de promoción de emociones positivas en un grupo de niños en riesgo ambiental*. Paper presented at the meetinf of the Primer Encuentro Iberoamericano de Psicología Positiva, Buenos Aires, Argentina.
- Oros, L. B. (2008a, August). *Eficacia de una intervención para fortalecer las emociones positivas en preescolares en situación de pobreza*. Paper presented at the Tercer Encuentro Iberoamericano de Psicología Positiva, Buenos Aires, Argentina.
- 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.
- Pereyra, M. (2006). *La terapia de la esperanza. Cómo abrir los horizontes del futuro*. Lima, Peru: Publicaciones de la Universidad Peruana Unión.
- Panksepp, J. (1998). Attention deficit hyperactivity disorders, psychostimulants, and intolerance of childhood playfulness: A tragedy in the making?. *Current Directions in Psychological Science*, 7(3), 91-98.
- Patel, V., & Kleinman, A. (2003). Poverty and common mental disorders in developing countries. *Bulletin of the World Health Organization*, 81(8), 609-615.
- Phillips, L. H., Bull, R., Adams, E., & Fraser, L. (2002). Positive mood and executive function: Evidence from stroop and fluency tasks [Electronic version]. *Emotion*, 2(1), 12-22.
- Richaud de Minzi, M. C. (2007). Fortalecimiento de recursos cognitivos, afectivos, sociales y lingüísticos en niñez en riesgo ambiental por pobreza: un programa de intervención. In M. C. Richaud de Minzi & M. Ison (Eds.), *Avances en investigación en ciencias del comportamiento en Argentina: Vol. 1. Niñez en riesgo por pobreza* (pp. 147-176). Mendoza, Argentina: Editorial de la Universidad del Aconcagua.
- Rodríguez, G., Camacho, J., Rodrigo, M. J., Martín, J. C., & Máiquez, M. L. (2006). Evaluación del riesgo psicosocial en familias usuarias de servicios sociales municipales. *Psicothema*, 18(2), 200-206.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14, 626-631.
- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: Implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 21, 119-144.
- Sameroff, A. J., Bartko, W. T., Baldwin, A., Baldwin, C., & Seifer, R. (1998). Family and social influences on the development of child competence. In M. Lewis & C. Feiring, (Eds.), *Families, risk and competence* (pp. 161-185). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schmidt, C. (2006). *Construcción de un cuestionario de emociones positivas en población entrerriana*. Unpublished graduation thesis, Universidad Adventista del Plata, Entre Ríos, Argentina.
- Smith, D. C., & Sandhu, D. S. (2004). Toward a positive perspective on violence prevention in schools: Building connections. *Journal of Counseling and Development*, 82, 287-293.
- Tamblyn, D. (2003). *Laugh and learn*. New York: Amacom.
- Torre de Carvalho, F., Araujo de Moraes, N., Koller, S. H., & Piccinini, C. A. (2007). Fatores de proteção relacionados à promoção de resiliência em pessoas que vivem com HIV/Aids. *Cadernos de Saúde Pública* 23(9), 2023-2033.
- Trianes Torres, M. V. (1996). *Educación y competencia social*. Málaga, España: Aljibe
- 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 & J. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 115-133). New York: Cambridge University Press.

Received 03/03/2008
Accepted 24/12/2008

Laura Oros. Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME-CONICET), Buenos Aires, Argentina y Universidad Adventista del Plata, Entre Ríos, Argentina.