

**EMOCIONES POSITIVAS
Y AUTOESTIMA. ANÁLISIS
DE SU RELACIÓN**

**MANUEL RIVERA
PESCADOR**

**ARTURO BARRAZA
MACÍAS**

ISBN: 978-607-8730-38-4



9 786078 730384

EMOCIONES POSITIVAS Y AUTOESTIMA.

ANÁLISIS DE SU RELACIÓN

Manuel Rivera Pescador

Arturo Barraza Macías

Primera edición: enero de 2022

Editado en México

ISBN: 978-607-8730-38-4

Editor:

Universidad Pedagógica de Durango

Fotografía de portada

CANVA: <https://www.canva.com/>

Corrector de estilo:

Rosa de Lima Moreno Luna

Este libro no puede ser impreso, ni reproducido total o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito de los editores

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	vi
CAPÍTULO I.....	1
CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN.....	1
Antecedentes	1
Planteamiento del problema.....	10
Justificación del problema.....	14
Alcances y delimitaciones	16
CAPÍTULO II	18
MARCO TEÓRICO	18
Emociones positivas.....	19
<i>Teoría de ampliar y construir emociones positivas.</i>	27
Autoestima	34
<i>Modelo teórico de autoestima de Coopersmith.</i>	44
CAPÍTULO III.....	51
MÉTODO	51
Paradigma	51
Método.....	57
Tipo de estudio.....	58
Hipótesis de investigación.....	64
Definición de las variables	64

Sujetos o participantes de la investigación.....	65
Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	66
CAPÍTULO IV	73
RESULTADOS	73
 Presentación de resultados	73
 Análisis descriptivo de resultados.....	83
 Análisis inferencial de resultados	85
CONCLUSIONES.....	90
REFERENCIAS.....	96
ANEXOS.....	105

INTRODUCCIÓN

Hablar de educación, nos remite a contemplar los diversos procesos que se viven en el aula, la escuela y la comunidad, las relaciones que establecen los actores que en ella intervienen, los aprendizajes que habrán de fomentarse y la forma en la que se llevarán a cabo. Considerar un desarrollo integral del alumno, implica el reconocerle como un ser con capacidades, habilidades, necesidades, sentimientos y emociones que son inherentes a su desarrollo y le acompañan en cada proceso, a pesar de ello, dentro del proceso educativo, se ha tendido a privilegiar los aspectos cognitivos por encima de los emocionales.

En México el Plan y Programas de Estudios propuesto para el 2018 atiende la recomendación de que el currículo ha de desarrollar, en cada estudiante, tanto las habilidades tradicionalmente asociadas con los saberes escolares, como las vinculadas con el desempeño emocional y ciudadano, que no responden a lo cognitivo. El currículo ha de apuntar a desarrollar la razón y la emoción, reconociendo la integralidad de la persona, es decir, que en el proceso educativo hay que superar la división tradicional entre lo intelectual y lo emocional.

El reciente surgimiento de la Psicología Positiva se enfoca en promocionar y fortalecer lo que de saludable, positivo y adaptativo hay en todo ser humano, desde el punto de vista cognitivo, emocional y comportamental. Dentro de la Psicología positiva, las emociones positivas juegan un papel importante, de esta manera se ofrece un enfoque preventivo y deja de centrarse exclusivamente en tratar los síntomas de los desórdenes psicológicos.

En tal sentido, es importante conocer la relación que guardan diversas variables con las emociones del individuo. Así, la presente investigación titulada “Las emociones positivas y la

autoestima en alumnos de educación primaria” tiene como propósito determinar la correlación entre ambas variables, al ser dos variables que pocas veces han sido investigadas de manera conjunta y que resultan importantes porque definen en gran medida la forma en que el alumno afronta las actividades cotidianas en las que participa.

El desarrollo de la investigación se divide en cuatro capítulos que a continuación se describen.

En el primer capítulo se presenta la construcción del objeto de estudio, partiendo de la revisión de los antecedentes para las emociones positivas y la autoestima, que son las variables a considerar en la presente investigación. Se incluye también el planteamiento del problema, en el cual se establecen las preguntas y los objetivos, además se justifica la importancia de la investigación y se determinan sus alcances y delimitaciones.

En el segundo capítulo se estructura el marco teórico que fundamenta la presente investigación, se presentan diversas conceptualizaciones sobre las variables elegidas y se determina la definición asumida para cada una de ellas. Se presentan además los modelos o perspectivas teóricas adoptadas, que dan sustento a cada una de las variables.

En el tercer capítulo se ofrece una descripción detallada de la metodología utilizada para el desarrollo de la presente investigación, la cual se aborda desde el paradigma postpositivista, bajo el método hipotético deductivo, con la técnica de encuesta, utilizando como instrumento el cuestionario, del cual se aplicó uno para medir el nivel de emociones positivas y otro para medir el nivel de autoestima, siendo un estudio de tipo descriptivo correlacional, transversal no experimental. Además, se plantean las hipótesis correspondientes, la definición conceptual y operacional de las variables, la descripción de los participantes y se detallan las características que justifican la factibilidad de los inventarios utilizados.

En el cuarto capítulo se expone el análisis y discusión de los resultados obtenidos en relación a cada una de las variables, se hace en tres apartados, el primero de ellos corresponde a la presentación general de los resultados, en un segundo apartado se realiza el análisis descriptivo de los mismos, mientras que en el tercer apartado se realiza el análisis inferencial, apoyado en la información obtenida mediante el programa SPSS.

Posteriormente se presenta un apartado de conclusiones, en el cual se hace una valoración de los objetivos a partir del análisis de los resultados, se destacan los resultados que revisten especial importancia, sus implicaciones y se emiten algunas sugerencias para futuras investigaciones.

En una sección final se encuentran las referencias y anexos.

CAPÍTULO I

CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

Antecedentes

Todo constructo dentro de la investigación, conlleva la revisión de fundamentos teóricos y antecedentes referidos al tema, esto nos permite reconocer los aspectos que han sido abordados y los enfoques desde los cuales se ha trabajado, un análisis adecuado de los antecedentes nos permitirá refinar nuestro planteamiento, ajustarlo y contextualizarlo de mejor manera.

Características de los antecedentes.

Para el desarrollo de la presente investigación se llevó a cabo la revisión de los antecedentes referentes al objeto de estudio, en un primer acercamiento al tema “las emociones positivas y la autoestima en alumnos de educación primaria” se analizaron 31 documentos.

De acuerdo a su procedencia 21 corresponden al ámbito internacional (Alcaide, Aguilar & Cantero, 2017; Broc, 2000; Cabanach, Souto, Freire & Ferradás, 2014; Caldera, 2014; Cava & Musitu, 2001; Domínguez & Pino, 2014; Estrada & Trujillo, 2016; García & Doménech, 1997; Garrido, 1997; Greco & Ison, 2011; Kara, 2013; Llaza, 2011; Lupano & Castro, 2010; Nicho, 2013; Oros 2009 A; Oros, 2009 B; Rodríguez & Muro, 1999; Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu & Rovira, 2014; Steiner, 2005; Yapura, 2015; Zuppardo, Rodríguez & Serrano, 2017), ocho pertenecen al ámbito nacional (Altamirano 2008; Caso & Hernández, 2007; García, 2005; García, 2014; González, Valdez & Serrano, 2003; Grijalva, Valdés & Urías, 2017; Marcué & González,

2017; Plan y programas de estudio para la educación básica, 2017), y dos pertenecen al ámbito local (Cisneros, 2018; Flores, 2018).

En cuanto al tipo de antecedentes, se presenta 1 institucional o programático (Plan y programas de estudio para la educación básica, 2017), 4 teóricos (García, 2014; García & Doménech, 1997; Lupano & Castro, 2010; Oros, 2009 A), y 26 de investigación (Alcaide, Aguilar & Cantero, 2017; Altamirano, 2008; Broc, 2000; Cabanach, Souto, Freire & Ferradás, 2014; Caldera, 2014; Caso & Hernández, 2007; Cava & Musitu, 2001; Cisneros, 2018; Domínguez & Pino, 2014; Estrada & Trujillo, 2016; Flores, 2018; García, 2005; Garrido, 1997; González, Valdez & Serrano, 2003; Greco & Ison, 2011; Grijalva, Valdés & Urías, 2017; Kara, 2013; Llaza, 2011; Marcué & González, 2017; Nicho, 2013; Oros, 2009 B; Rodríguez & Muro, 1999; Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu & Rovira, 2014; Steiner, 2005; Yapura, 2015; Zuppardo, Rodríguez & Serrano, 2017).

En relación al enfoque metodológico de las investigaciones analizadas, se presentan 22 cuantitativas (Alcaide, Aguilar & Cantero, 2017; Altamirano 2008; Broc, 2000; Cabanach, Souto, Freire & Ferradás, 2014; Caldera 2014; Caso & Hernández, 2007; Cava & Musitu, 2001; Cisneros, 2018; Domínguez & Pino, 2014; Estrada & Trujillo, 2016; Flores, 2018; García, 2005; Garrido, 1997; González, Valdez & Serrano, 2003; Greco & Ison, 2011; Grijalva, Valdés & Urías, 2017; Kara, 2013; Llaza, 2011; Marcué & González, 2017; Nicho, 2013; Rodríguez & Muro, 1999; Zuppardo, Rodríguez & Serrano, 2017), dos cualitativas (Steiner, 2005; Yapura, 2015), una mixta (Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu & Rovira, 2014), y una con enfoque sociocrítico (Oros, 2009 B).

En referencia al nivel educativo donde se aplicaron las investigaciones, ocho se llevaron a cabo en primaria (Alcaide, Aguilar & Cantero, 2017; Flores, 2018; Greco & Ison, 2011; Llaza, 2011; Oros, 2009 B; Rodríguez & Muro, 1999; Yapura, 2015; Zuppardo, Rodríguez & Serrano,

2017), cinco en nivel secundaria (Altamirano 2008; Cava & Musitu, 2001; Domínguez & Pino, 2014; Garrido, 1997; Grijalva, Valdés & Urías, 2017), cuatro en nivel medio superior (Broc, 2000; Caso & Hernández, 2007; Cisneros, 2018; García, 2005), y nueve en nivel superior (Cabanach, Souto, Freire & Ferradás, 2014; Caldera, 2014; Estrada & Trujillo, 2016; González, Valdez & Serrano, 2003; Kara, 2013; Marcué & González, 2017; Nicho, 2013; Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu & Rovira, 2014; Steiner, 2005).

Descripción de los antecedentes.

Algunos de los antecedentes analizados abordan aspectos fundamentales o guardan estrecha relación con el tema de investigación, por ello, se realizó un análisis más profundo de los mismos, ya que además aportan conocimiento que complementa el fundamento teórico y son considerados como punto de partida para desarrollar la presente investigación. Se presentan los hallazgos principales de los antecedentes más relevantes, organizados de acuerdo a su tipo (1 institucional o programáticos, 4 teóricos y 7 de investigación)

Institucionales o programáticos.

Históricamente las emociones han jugado un papel importante en el desarrollo de la humanidad, se pueden observar esfuerzos considerables que las instituciones han llevado a cabo para el manejo adecuado y promoción de las mismas. El documento que orienta las actividades escolares en México, modificado recientemente, para su puesta en operación durante el 2018 (Plan y Programas de Estudios para la Educación Básica, 2017), atiende la recomendación de que el currículo ha de

desarrollar, en cada estudiante, tanto las habilidades tradicionalmente asociadas con los saberes escolares, como las vinculadas con el desempeño emocional y ciudadano, que no responden a lo cognitivo. El currículo ha de apuntar a desarrollar la razón y la emoción, reconociendo la integralidad de la persona, es decir, que en el proceso educativo hay que superar la división tradicional entre lo intelectual y lo emocional, al respecto el Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica (SEP, 2017) especifica que:

El bienestar del estudiante, clave para el logro de aprendizajes relevantes y sustentables, requiere de la sinergia entre los aspectos cognitivos, emocionales y sociales, fortaleciendo la idea de que la persona y la personalidad no son divisibles en partes abstraídas del conjunto (p. 92).

En este mismo sentido, orientado al desarrollo integral del individuo, podemos citar uno de los postulados fundamentales del artículo 3° constitucional que dice:

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia (Congreso de la Unión, 2016, p. 4).

Se expresa con claridad la necesidad de desarrollar todas sus facultades, en las cuales se incluyen los aspectos cognitivos, emocionales y sociales.

Teóricos.

En el artículo titulado “Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar” (Pekrun, 1992, citado en García & Doménech, 1997) se analizó el impacto que tienen las emociones positivas y negativas

en la realización de las tareas escolares, en donde los procesos motivacionales actuaban como mediadores

A) Emociones positivas de la tarea:

Se producen un conjunto de efectos, desencadenados por emociones positivas relacionadas con la tarea, que conducen a un incremento del rendimiento, como es el caso de disfrutar realizando una tarea.

Pekrun (1992, citado en García & Doménech, 1997) también analizó el carácter prospectivo y retrospectivo de las emociones positivas experimentadas en la tarea. Si la emoción se experimenta antes o después, no se puede asumir que sus efectos sobre el procesamiento de la información (uso de estrategias, procesos atencionales, etc.) puedan tener una influencia directa sobre la ejecución. Sin embargo, se han detectado numerosos efectos indirectos sobre la ejecución, mediados por el impacto de las emociones en la motivación. Por ejemplo, la esperanza experimentada antes de acometer la tarea puede influir positivamente en la motivación y por tanto en la conducta y en la ejecución.

Existe consenso en considerar que el inicio de la Psicología Positiva se señala en 1998 con el discurso inaugural de Martin Seligman como presidente de la American Psychological Association, (Seligman, 1999, citado en Lupano & Castro, 2010) a partir de entonces el foco ya no se centra exclusivamente en tratar los síntomas de los desórdenes psicológicos, sino también en promocionar y fortalecer lo que de saludable, positivo y adaptativo hay en todo ser humano, desde el punto de vista cognitivo, emocional y comportamental. Dentro de la Psicología Positiva, las emociones positivas juegan un papel preponderante, sin embargo, no existe un consenso que ofrezca un listado específico de ellas, según Seligman (1999, citado en García, 2014) se distinguen tres tipos de emociones positivas, relacionadas con la felicidad: las relativas al pasado

(satisfacción, complacencia, realización personal, orgullo y serenidad), las relativas al presente (alegría, éxtasis, tranquilidad, entusiasmo, euforia, placer y fluidez) y las relativas al futuro (esperanza, fe, confianza y seguridad).

Una de las teorías que de manera más sólida representan esta corriente es la desarrollada por Bárbara Fredrickson. Según este modelo, las emociones positivas pueden ser canalizadas hacia la prevención, el tratamiento y el afrontamiento de forma que se transformen en verdaderas armas para enfrentar problemas (Fredrickson, 2000, citado en Oros, 2009 A). 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 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, citado en Oros, 2009 A).

Investigaciones.

Diversas investigaciones abordan las emociones positivas y/o la autoestima asociadas a diferentes variables, a continuación, presentamos las más relevantes para nuestra investigación.

En cuanto a las emociones positivas, Greco e Ison (2011) nos presentan una investigación cuyo objetivo fue analizar si las emociones positivas inciden sobre las habilidades cognitivas para solucionar problemas interpersonales, participaron en este estudio 120 niños/as entre 7 y 9 años de edad, de escuelas primarias estatales, de ámbito marginal, Argentina. Los resultados indicaron que los niños que obtuvieron altos valores de emociones positivas presentaron alternativas de

soluciones asertivas, anticiparon consecuencias positivas y tomaron decisiones asertivas en comparación con el grupo de niños que presentó bajos valores de emociones positivas.

Un tema similar a la investigación anterior fue desarrollado desde un enfoque mixto (Sáez, Lavega, Mateu, & Rovira, 2014) en el cual se planteó la hipótesis “La vivencia de emociones positivas o negativas en las situaciones motrices tiene una relación directa con la educación de las relaciones interpersonales”. De manera general los resultados confirmaron la contribución de la expresión en la vivencia de experiencias positivas. Pero resultan muy interesantes los datos arrojados al considerar la variable de género, ya que los resultados cuantitativos mostraron que los hombres vivieron las emociones negativas con mayor intensidad que las mujeres, mientras que en las emociones positivas se invirtió esa tendencia ya que las mujeres registraron valores superiores a los hombres, asimismo, las mujeres originaron mayor presencia de comentarios referidos a emociones positivas que los hombres. Lo anterior resulta de gran interés, ya que consideraremos la variable sexo dentro de nuestra investigación, a fin de conocer si existe alguna diferencia de grupos entre hombres y mujeres con respecto a las emociones positivas y la autoestima.

En concordancia con las investigaciones anteriores, se presentan los resultados de un estudio llevado a cabo con 495 estudiantes de 4 secundarias de Sonora sobre la relación del apoyo parental con emociones de los estudiantes, asociadas a las tareas escolares (Grijalva, Valdés & Urías, 2017) se confirmó la hipótesis que el apoyo parental aumenta las emociones positivas y disminuye las emociones negativas asociadas a las tareas escolares.

En relación a la autoestima, se presentan los resultados de una investigación titulada “Autoestima y rendimiento académico en las alumnas del nivel primario”, (Rodríguez & Muro, 1999) cuyo resultado obtenido es: la autoestima de las alumnas respecto al desempeño en las asignaturas y la misma actividad escolar está en relación con el desempeño y los niveles de

comunicación de los docentes de las correspondientes asignaturas, lo cual implica que el manejo de los aspectos emocionales pueden ser muy productivos en términos de elevar el rendimiento académico.

Con un planteamiento similar, Nicho (2013) presenta los resultados de una investigación llevada a cabo en Perú desarrollada bajo el enfoque cuantitativo, con el objetivo de determinar de qué manera se relaciona la autoestima y el rendimiento académico de los estudiantes de la E.B.C. Tecnológica de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, los resultados mostraron que existe una dependencia, además de una asociación fuerte y directa entre las variables.

Una investigación más (Llaza, 2011), que presenta algunas similitudes a las anteriores, fue desarrollada en Perú bajo el enfoque cuantitativo con el objetivo de determinar y analizar la relación entre autoestima y desarrollo personal de los alumnos del tercer grado de Educación Primaria de la I.E. N°, 40081 “César Augusto Mazeyra Acosta” del Distrito de Cayma – Arequipa. El resultado obtenido fue que la relación es positiva considerable, con un valor de: +0,7326. Este resultado demuestra que mientras los alumnos presenten un nivel de autoestima alto, el desarrollo personal también será alto.

La investigación que a continuación se presenta (Oros, 2009 B), se desarrolló bajo un sociocrítico, adoptó el diseño de grupo único antes-después, con evaluaciones pre y post intervención. Se le considera cuasi-experimental y se incluyeron en el programa 42 niños y niñas que concurrían a 1° grado de una escuela estatal, ubicada en la ciudad de Paraná, en la provincia de Entre Ríos. 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.

Balance general de los antecedentes.

Como balance general de la revisión de los antecedentes podemos concluir que:

- La mayoría de las investigaciones corresponden al ámbito internacional.
- El número de investigaciones que estudian las emociones positivas es muy limitado, ya que la mayoría de ellas abordan la autoestima.
- No se han encontrado investigaciones referentes a las emociones positivas en el ámbito local, solo algunas enfocadas a la autoestima.
- Predomina el enfoque cuantitativo en el desarrollo de las investigaciones.
- Los niveles en los que se han desarrollado la mayoría de las investigaciones son primaria y superior.
- En los antecedentes analizados, referidos a investigaciones, encontramos que solo una de ellas aborda las emociones y la autoestima, por lo que consideramos importante profundizar en su estudio.

Los resultados de la investigaciones analizadas muestran que la variable “emociones positivas”, se ha estudiado principalmente asociada a las relaciones interpersonales, arrojando algunos datos importantes, entre los que se destaca que el apoyo parental aumenta las emociones

positivas, los alumnos con altos valores de emociones positivas son más asertivos y un dato interesante indica que los hombre y mujeres vivieron de manera de manera diferente las emociones, por lo que integraremos este criterio para ser analizado en nuestra investigación.

Por otra parte, encontramos que la variable “autoestima”, ha sido investigada en diferentes niveles educativos, principalmente asociada al rendimiento académico, encontrando un resultado similar en el que la autoestima de los alumnos tiene relación directa con desempeño y los niveles de comunicación de los docentes.

Al encontrar solo una investigación que estudia la relación entre las emociones positivas y la autoestima, además de los pocos estudios realizados a nivel local y considerando la importancia de estas variables dentro del proceso educativo, según lo indican los hallazgos, resulta importante el desarrollo de la presente investigación, considerando algunas variables sociodemográficas y académicas como el sexo, promedio de aprovechamiento y número de personas que viven en casa, que nos permitan determinar si existe diferencia de grupos sin atribución causal en relación con respecto a las emociones positivas y la autoestima.

Planteamiento del problema

De acuerdo con García (2012) dentro del proceso educativo, se ha tendido a privilegiar los aspectos cognitivos por encima de los emocionales. Incluso para muchos estos dos aspectos deben ser considerados por separado; sin embargo, esto no es conveniente si se pretende lograr el desarrollo integral del educando.

En tal sentido, encontramos que el plan y programas para la educación básica, propuesto para el 2018 atiende la recomendación de los expertos, que apunta a desarrollar la razón y la

emoción, reconociendo la integralidad de la persona e indicando que “El bienestar del estudiante, clave para el logro de aprendizajes relevantes y sustentables, requiere de la sinergia entre los aspectos cognitivos, emocionales y sociales, fortaleciendo la idea de que la persona y la personalidad no son divisibles en partes abstraídas del conjunto”

Sin embargo, no basta con decretar la importancia de desarrollar los aspectos emocionales del alumno, pues se requiere comprenderlos, mediante investigaciones que nos permitan conocer los diversos factores asociados a las emociones, en este sentido, la presente investigación se enfoca a la parte positiva de la mismas, al estudiar la relación entre las emociones positivas y la autoestima en alumnos de educación primaria.

En relación a la parte positiva de las emociones, es ya común afirmar que el elemento catalizador de este interés es el discurso inaugural pronunciado por Martin Seligman en la toma de posesión de la presidencia de la American Psychological Association en 1998, en la cual elaboró un objetivo programático para la psicología del futuro y propuso el término de Psicología Positiva para denominar la idea (Vázquez, 2006). Básicamente, la idea de ese movimiento es “empezar a canalizar un cambio en el foco de la psicología de la preocupación por reparar las peores cosas de la vida para también construir las cualidades positivas” (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, citados en Vázquez & Hervás, 2009). Dentro de la Psicología Positiva, las emociones positivas juegan un papel importante, una de las teorías que de manera más sólida representan esta corriente es la desarrollada por Bárbara Fredrickson. Esta autora reivindica la importancia de las emociones positivas como medio para solventar muchos de los problemas que generan las emociones negativas y cómo a través de ellas el ser humano puede conseguir sobreponerse a los momentos difíciles y salir fortalecidos de ellos. Según este modelo, las emociones positivas pueden ser

canalizadas hacia la prevención, el tratamiento y el afrontamiento de forma que se transformen en verdaderas armas para enfrentar problemas (Fredrickson, 2000, citada en Vera, 2006)

Se sigue de lo anterior, la importancia de considerar las emociones como parte esencial de la práctica docente.

En el tenor hasta ahora descrito y de acuerdo a la valoración de las investigaciones, al encontrar que solo una de ellas que estudia la relación entre las emociones positivas y la autoestima, además de los pocos estudios encontrados a nivel local y considerando la importancia de estas variables dentro del proceso educativo, según lo indican los hallazgos, resulta importante el desarrollo de la presente investigación, considerando el contexto y algunas variables sociodemográficas y académicas como: sexo, promedio de aprovechamiento y número de personas que viven en casa, que nos permitan conocer la relación entre las variables y determinar si existe diferencia de grupos sin atribución causal, con respecto a las emociones positivas y la autoestima.

Considerando que un problema de investigación es una pregunta que se plantea el investigador, una vez que se ha descrito de manera general el problema de investigación, resulta necesario plantear la pregunta o preguntas que guiarán el desarrollo de las actividades, con el propósito de encontrar una respuesta a la pregunta inicial planteada por el investigador.

Preguntas de investigación.

Pregunta general.

¿Qué relación existe entre las emociones positivas y la autoestima en los alumnos de 5° y 6° de la escuela primaria “José Vasconcelos”?

Preguntas específicas.

¿Cuál es el nivel de emociones positivas que presentan los alumnos de 5° y 6° en la escuela primaria “José Vasconcelos”?

¿Cuál es el nivel de autoestima que presentan los alumnos de 5° y 6° en la escuela primaria “José Vasconcelos”?

¿Qué diferencias de grupo sin atribución causal se manifiestan en los alumnos de 5° y 6° de la escuela primaria “José Vasconcelos” conforme a diversos grupos de clasificación: sexo, promedio de aprovechamiento, número de personas que viven en casa, de acuerdo a sus respuestas, en referencia a las emociones positivas y la autoestima?

Objetivos de la investigación.

Objetivo general.

Determinar las relaciones existentes entre las emociones positivas y la autoestima en los alumnos de 5° y 6° de la escuela primaria “José Vasconcelos”

Objetivos específicos.

Identificar el nivel de emociones positivas que presentan los alumnos de 5° y 6° en la escuela primaria “José Vasconcelos”

Identificar el nivel de autoestima que presentan los alumnos de 5° y 6° en la escuela primaria “José Vasconcelos”

Establecer diferencias de grupo sin atribución causal que se manifiestan en los alumnos de 5° y 6° de la escuela primaria “José Vasconcelos” conforme a diversos grupos de clasificación: sexo, nivel de aprovechamiento, número de personas que viven en casa, de acuerdo a sus respuestas en referencia a las emociones positivas y la autoestima.

Justificación del problema

Las emociones son inherentes al ser humano, le acompañan en cada uno de sus procesos, sin embargo, de acuerdo a García (2012), dentro del proceso educativo, se ha tendido a privilegiar los aspectos cognitivos por encima de los emocionales. Si se pretende lograr el desarrollo integral del educando, resulta necesario incorporar los aspectos emocionales en el proceso educativo.

Resulta indispensable para los docentes principalmente, adentrarse en el estudio y conocimiento de los aspectos emocionales, ya que el Plan y Programas de Estudios para la Educación Básica (2017), en su apartado “habilidades socioemocionales” atiende la recomendación de que el currículo ha de desarrollar, en cada estudiante, tanto las habilidades tradicionalmente asociadas con los saberes escolares, como las vinculadas con el desempeño emocional y ciudadano, que no responden a lo cognitivo. Es decir, la escuela ha de atender tanto al desarrollo de la dimensión sociocognitiva de los estudiantes como al impulso de sus emociones. El currículo ha de apuntar a desarrollar la razón y la emoción, reconociendo la integralidad de la persona, es decir, que en el proceso educativo hay que superar la división tradicional entre lo intelectual y lo emocional: “El bienestar del estudiante, clave para el logro de aprendizajes

relevantes y sustentables, requiere de la sinergia entre los aspectos cognitivos, emocionales y sociales, fortaleciendo la idea de que la persona y la personalidad no son divisibles en partes abstraídas del conjunto”. Lo anterior, reafirma la importancia de llevar a cabo la presente investigación, al desarrollar un tema de actualidad, que requiere ser estudiado y comprendido.

Esta investigación es importante porque al estudiar verazmente la relación entre las emociones positivas y la autoestima, ofrece a los docentes la posibilidad de conocer y fortalecer lo que de saludable, positivo y adaptativo hay en todo ser humano tal como lo señala Fredrickson (2005, citado en García 2014)

La valoración de las investigaciones presentadas en los antecedentes, también contribuye a justificar nuestra investigación ya que, al no encontrarse investigaciones que estudien la relación entre las emociones positivas y la autoestima, además de los pocos estudios realizados a nivel local y considerando la importancia de estas variables dentro del proceso educativo, según lo indican los hallazgos, resulta importante el desarrollo de la presente investigación, considerando algunas variables sociodemográficas y académicas como el sexo, promedio de aprovechamiento y número de personas que viven en casa, a fin de determinar la relación entre las variables y establecer si existen diferencias de grupo conforme a los grupos de clasificación considerados.

En tal sentido, el propósito de esta investigación es generar un conocimiento básico de la relación entre las emociones positivas y la autoestima, ya que en la medida que los docentes conozcan la relación entre las variables de estudio, tendrán mayores posibilidades de promover actividades que favorezcan el desarrollo de emociones positivas y la autoestima para contribuir a formar a los estudiantes en el manejo de sus emociones. Además, se pretende despertar en docentes, asesores, directores y quienes estén involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el deseo de profundizar en su estudio.

La investigación es viable, pues se cuenta con los recursos necesarios para llevarla a cabo, ya que la institución en la que se aplicará muestra interés por participar, es de fácil acceso al ubicarse dentro de la ciudad, cuenta con una infraestructura adecuada para poder desarrollar las actividades que se requieran, lo cual permite que el costo de la misma sea muy bajo, además existe una buena relación con los participantes, también se dispone de tiempo completo por parte del investigador y hay buena disposición de los participantes. Asimismo, se cuenta con asesoría personalizada para orientar las cuestiones técnicas de la investigación.

Alcances y delimitaciones

Delimitación espacial.

Escuela primaria “José Vasconcelos” ubicada en el fraccionamiento Nuevo Durango II, Victoria de Durango, Durango.

Delimitación temporal.

Agosto de 2018- junio de 2019

Delimitación social.

Se trabajará con 94 estudiantes, provenientes de un entorno medio- bajo, pertenecientes a los grupos de 5° y 6° de la escuela primaria arriba mencionada.

Delimitación del objeto.

Se aplicará un cuestionario escrito para la recolección de datos de cada variable, se contrastará la información, se establecerán diferencias de grupo conforme a los diversos grupos de clasificación contemplados y se determinarán las correlaciones entre las emociones positivas y la autoestima, en alumnos de 5° y 6° de la escuela primaria “José Vasconcelos”

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Durante el desarrollo de este capítulo, se presentan algunas concepciones, referentes a la definición e importancia del marco teórico, asimismo, se estructuran los temas y subtemas que forman la columna vertebral, a partir de la cual se orienta nuestra búsqueda y se organiza la información.

Resulta importante comprender a que nos referimos cuando se habla de marco teórico, Según Sabino (1992) el marco teórico, también llamado marco referencial, tiene el propósito de dar a la investigación un sistema coordinado y coherente de conceptos y proposiciones que permitan abordar el problema. Es decir, se trata de integrar al problema dentro de un ámbito donde éste cobre sentido, incorporando los conocimientos previos referentes al mismo y ordenándolos de modo tal que resulten útiles en nuestra tarea. Por esta razón, el punto de partida para construir un marco de referencia lo constituye nuestro conocimiento previo de los fenómenos que abordamos y las enseñanzas que extraigamos del trabajo de la revisión bibliográfica que obligatoriamente tendremos que hacer. En congruencia con la idea anterior, Rojas (2001, citado en Hernández, et al., 2014) refiere que el desarrollo de la perspectiva teórica implica exponer y analizar las teorías, las conceptualizaciones, las investigaciones previas y los antecedentes en general que se consideren que se consideren válidos para encuadrar el estudio

De acuerdo a la revisión de literatura realizada hasta el momento, no se han encontrado teorías o modelos teóricos, que aborden de manera conjunta la relación entre las emociones positivas y la autoestima, por ello, el análisis de las variables, se llevará a cabo por separado, incluyendo los respectivos modelos teóricos que sustentan a cada una de ellas.

Emociones positivas

En este apartado se abordan algunos subtemas relacionados con la primera de las variables de investigación, encaminados a ofrecer un panorama general que permita ubicar a las emociones positivas en su contexto sociohistórico, conocer su importancia, exponer y analizar las teorías y las conceptualizaciones que se han realizado al respecto.

Historia.

Para remitirnos al origen y evolución de las emociones positivas, partimos del análisis del primero de sus términos, de acuerdo con Fredrickson (2013), la emoción, un concepto que a menudo se considera etéreo, fue un tema temprano dentro de la psicología. Sin embargo, las corrientes ideológicas predominantes durante la época, prácticamente dejaron de lado los fenómenos emocionales que finalmente fueron acordonados en el espíritu del conductismo, cuyos defensores los catalogaron como epifenómenos engañosos e irrelevantes, y ridiculizaron a quienes los estudiaron como mentalistas.

Según Fredrickson (2013), algunos psicólogos heterodoxos se aventuraron fuera del camino trillado para estudiar emociones (Tomkins, 1962, citado en Fredrickson, 2013) cuyo trabajo inspiró a Paul Ekman, Carroll Izard, entre otros, la ciencia de las emociones no emergió como una subespecialidad organizada hasta mediados de los 80, marcado por la formación de la Sociedad Internacional para la Investigación de las Emociones (ISRE) en 1984, la primera asociación profesional multidisciplinaria para académicos especializados en esta área. Desde entonces, la investigación sobre las emociones se ha disparado.

El nacimiento de la Psicología Positiva, marcó un punto clave, que permitió impulsar el estudio de las emociones positivas. Existe consenso en considerar que el inicio de la Psicología Positiva se señala en 1998 con el discurso inaugural de Martín Seligman como presidente de la American Psychological Association (APA) (Seligmán, 1999, citado en Lupano & Castro, 2010).

Según lo indican Castro y Lupano (2010) un momento clave para el despegue de la Psicología Positiva fue el encuentro entre investigadores realizado en Akumal-México, en el que se acordaron tres pilares básicos: el estudio de las emociones positivas, de los rasgos positivos y de las instituciones educativas, centros especializados dirigidos por Diener, Csikszentmihalyi y Jamieson respectivamente. De entre los diversos autores que trabajaron las emociones positivas, destacan las investigaciones de Bárbara Fredrickson, quien en 1998 presentó la teoría de “ampliar y construir” que aborda la importancia de las emociones positivas como base para los procesos de ampliación y construcción.

Definiciones.

Las definiciones que a continuación se presentan, fueron rescatadas durante la revisión de la literatura, asimismo, se realizó una búsqueda complementaria, con la intención de contar con elementos suficientes, que permitan contrastar diferentes puntos de vista y elegir una definición congruente con las teorías abordadas y en general con el desarrollo de la investigación. Algunos intentos por definir las consideran que:

Las emociones de tono positivo, proporcionan al sujeto la experiencia de placer y bienestar (Larsen & Diener, 1992, citado en Oros, 2009 B).

Lucas, Diener y Larsen (2003, citados en Oros, 2008 A) refieren que las emociones positivas en particular son aquellas en las que predomina la valencia de placer o bienestar.

Estas primeras definiciones muestran algunas coincidencias, al considerar que el placer y bienestar están directamente relacionados con las emociones positivas, sin embargo, la información que aportan es limitada, por lo que resulta necesario analizar las aportaciones que ofrecen otros investigadores. Según Carr (2007, citado en Grijalva, Valdés & Urías, 2017), Las emociones positivas, son vivencias agradables asociadas con el bienestar psicológico, tales como el disfrute y el orgullo. Igual que las definiciones anteriores, considera la asociación entre las emociones positivas y el bienestar, pero a diferencia, ofrece algunos ejemplos que nos acercan a una definición más completa.

La revisión de la literatura llevada a cabo para la presente investigación, permite ubicar a Bárbara Fredrickson como una de las investigadoras que más ha profundizado en el estudio de las emociones positivas, entre sus principales aportaciones encontramos las siguientes:

Las emociones tanto positivas como negativas se conceptualizan mejor como tendencias de respuesta multicompuestas que se desencadenan en periodos de tiempo relativamente cortos (Fredrickson, 2004). Este intento queda lejos de aportarnos una idea clara y completa del concepto estudiado al ofrecer una misma definición tanto para las emociones positivas como para las emociones negativas, sin embargo, más adelante, las aportaciones de Diener (2006); Fredrickson (2006) (citados en Vázquez & Hervás, 2009) permiten entender las emociones como:

Tendencias de respuesta con múltiples componentes (por ej.: experiencia subjetiva placentera, expresión facial, cambios fisiológicos) que suelen desarrollarse durante una ventana temporal limitada. Casi siempre incluyen algún tipo de valoración, consciente o

no, de algún suceso antecedente, lo que desencadena esa serie de componentes que son bastante efímeros (p. 10).

Esta definición ofrece un panorama más amplio, al considerar diferentes elementos que pueden estar involucrados, y puede complementarse con lo dicho por la misma Bárbara Fredrickson (2013), en su teoría de ampliación y construcción:

Las emociones positivas son respuestas breves y multisistema a algún cambio en la forma en que las personas interpretan (o evalúan) sus circunstancias actuales. Cuando esta respuesta multisistema registra que las circunstancias son de alguna manera malas para uno mismo, surge una emoción negativa, cuando registra buenos prospectos o buena fortuna, surge una emoción positiva (p. 3).

Como se mencionó anteriormente, las dos definiciones presentadas al final se complementan, por lo que, a partir de ellas, se plantea para la presente investigación el siguiente constructo:

Las emociones positivas son tendencias de respuesta con múltiples componentes (por ej.: experiencia subjetiva placentera, expresión facial, cambios fisiológicos) que suelen desarrollarse durante una ventana temporal limitada. Incluyen la valoración de una situación como beneficiosa, dicha valoración puede ser consciente o no, de algún suceso antecedente o de las circunstancias actuales de la persona, lo que desencadena esa serie de componentes que son bastante efímeros.

Para dar sentido a esta definición, es necesario puntualizar las emociones positivas que se abordarán durante el desarrollo de esta investigación. En el siguiente subtema, se presentan las clasificaciones más comunes y se delimita de manera específica, las que se estarán trabajando.

Clasificación.

No existe un consenso general que abarque todas las emociones positivas, por tanto, en el presente apartado se describen las clasificaciones de dos de los investigadores que más han profundizado en su estudio, según lo indica la revisión de la literatura.

Las emociones positivas relativas al pasado, presente y futuro.

Según Seligman (citado en García, 2014), se distinguen tres tipos de emociones positivas, relacionadas con la felicidad: las relativas al pasado (satisfacción, complacencia, realización personal, orgullo y serenidad), las relativas al presente (alegría, éxtasis, tranquilidad, entusiasmo, euforia, placer y fluidez) y las relativas al futuro (esperanza, fe, confianza y seguridad).

Las emociones positivas asociadas al pasado se generan y/o fortalecen mediante la superación de la creencia de que estamos determinados por el pasado. Parecen buenos recursos para afrontar positivamente situaciones existencialmente críticas, el perdón por el mal o daño padecidos, el arrepentimiento por los ocasionados y la gratitud por los aspectos positivos que la existencia sigue conservando a pesar de la experiencia negativa.

En cuanto al presente, las emociones positivas se generan y/o fortalecen mediante el disfrute de placeres y gratificaciones, que se corresponden con la distinción de Seligman entre lo que podríamos denominar metas hedonistas y metas eudaimónicas, respectivamente. Esto es, placer y gratificación distinguen la aspiración a una buena vida (hedonia) o a una vida buena (eudaimonia).

En relación con el futuro, las emociones positivas se generan y/o fortalecen mediante un estilo atribucional optimista (la pauta explicativa optimista que propone Seligman) y una actitud de esperanza, recursos que facilitan encarar las situaciones por venir y las consecuencias de la resolución de la crisis con expectativas positivas, de superación, crecimiento y maduración personal.

Las diez emociones positivas de Fredrickson.

Por su parte Fredrickson (2013), al desarrollar su teoría de ampliar y construir, considera diez emociones positivas clave, que de ninguna manera son una lista exhaustiva. Sino que elije centrarse en estas diez no solo porque son el objetivo de aumentar la investigación, sino también porque la evidencia del Laboratorio de Psicología y Emociones Positivas de Fredrickson (PEP, Lab), sugiere que estas diez emociones positivas se experimentan con relativa frecuencia en la vida cotidiana de las personas. Con una excepción importante, las describe en el orden de su frecuencia relativa, comenzando con las emociones positivas que las personas parecen sentir más a menudo, y avanzando hacia aquellas que sienten con menos frecuencia. La excepción es el amor, que en sus estudios surge como la emoción positiva más experimentada.

Las diez emociones positivas que considera se enlistan a continuación: alegría, gratitud, serenidad, interés, esperanza, orgullo, diversión, inspiración, admiración y amor.

Para el desarrollo de la presente investigación, se considerarán las diez emociones positivas mencionadas anteriormente, por lo que será necesario tener claro a que se refiere cada una de ellas, en el apartado donde se presentan los modelos teóricos, se ofrecen las definiciones correspondientes para efectos del presente trabajo.

Importancia de las emociones positivas.

Según Fredrickson (citada en García, 2014), a pesar de que el estudio de las emociones positivas es relativamente reciente en psicología, se ha evidenciado su importante papel protector en situaciones de adversidad y facilitador de la salud, el bienestar y el desarrollo de recursos personales que potencian la competencia social. Esto es subrayado en la teoría de la ampliación y construcción de las emociones positivas de Fredrickson, desde la que se afirma que las experiencias emocionales positivas tienen un efecto acumulativo con el transcurso del tiempo, ampliando el repertorio de pensamientos y acciones, y contribuyendo así al desarrollo de recursos adaptativos. Al respecto Fredrickson 2001, 2009 (citada por Lupano & Castro, 2010) demostró, con firme evidencia empírica, que si las personas incrementan su emocionalidad positiva mediante diferentes técnicas de forma sostenida (meditación, *savoring*, *flow*) las personas, no solamente se vuelven más creativas y resuelven mejor los problemas que se les presentan (efecto ampliación), sino que las emociones positivas en el largo plazo crean recursos personales y resiliencia (efecto construcción).

Como ya se mencionó anteriormente, el estudio de las emociones positivas es un tema de reciente incursión en la psicología, al respecto Vázquez y Hervás (2009) señalan que en las dos últimas décadas se ha desarrollado una variedad de investigaciones que demuestran claramente que los estados de ánimo y las emociones positivas cumplen una función adaptativa. Entre otros efectos, cuando nos sentimos bien, somos más generosos y altruistas, somos más creativos, y mostramos más benevolencia hacia los demás y hacia nosotros mismos.

Efectos empíricamente demostrados de estados afectivos positivos según Avia y Vázquez (1998); Isen (2001); Aspinwall (2001); Fredrickson (2001, 2006); Vázquez, Hervás y Ho (2006) (citados en Vázquez & Hervás, 2009).

- Favorecen la atracción, la simpatía y el apego de los demás
- Hacen codificar y recuperar mejor recuerdos positivos
- Amplían el campo visual y el foco atencional
- Generan un pensamiento más flexible y creativo
- Favorecen la búsqueda de información
- Generan más repertorios de conducta
- Permiten el cambio constructivo, no defensivo
- Reducen la duda
- El juicio hacia los demás y hacia uno mismo es más indulgente
- Favorecen relaciones interpersonales e íntimas más satisfactorias
- Se generan conductas altruistas.
- Favorecen la resistencia ante las adversidades
- Favorecen reparar o contrarrestar estados de ánimo negativos
- Asociados a mejor salud cardiovascular (menor tensión arterial, menor tasa cardiaca ambulatoria...)
- Permiten disfrutar más del trabajo
- Permiten tolerar mejor el dolor físico
- Mejoran el funcionamiento del sistema inmunitario
- Probablemente, incrementan la longevidad
- Permiten percibir mejor las pequeñas recompensas diarias

Modelos teóricos.

A través de la revisión de la literatura, se ha podido advertir, que no existen muchas teorías o modelos que aborden las emociones positivas, probablemente se deba como ya se mencionó antes, a su reciente incursión en la psicología o a la proliferación de estudios relacionados con las emociones positivas solo en décadas recientes. Por ello, en este apartado solo se aborda la teoría que dará sustento a la presente investigación.

Teoría de ampliar y construir emociones positivas.

La teoría de ampliar y construir desafía los paradigmas existentes porque pone a las emociones positivas en un papel mucho más relevante en la historia del bienestar humano (Fredrickson, 2005). Las perspectivas tradicionales han sugerido que las emociones positivas marcan o señalan la salud y bienestar Kahneman (1999); Diener (2000) (citados en Fredrickson, 2005), la teoría de ampliar y construir sugiere que las emociones positivas también producen salud y bienestar (Fredrickson 2001, citada por Fredrickson, 2005).

Como punto de partida para su análisis, se proporciona un resumen gráfico (ver figura 1) de la teoría de ampliar y construir emociones positivas, que ofrece una visión general y permite identificar de manera rápida algunos de los conceptos centrales que la caracterizan, asimismo, facilita la comprensión de las relaciones que se establecen entre dichos conceptos.

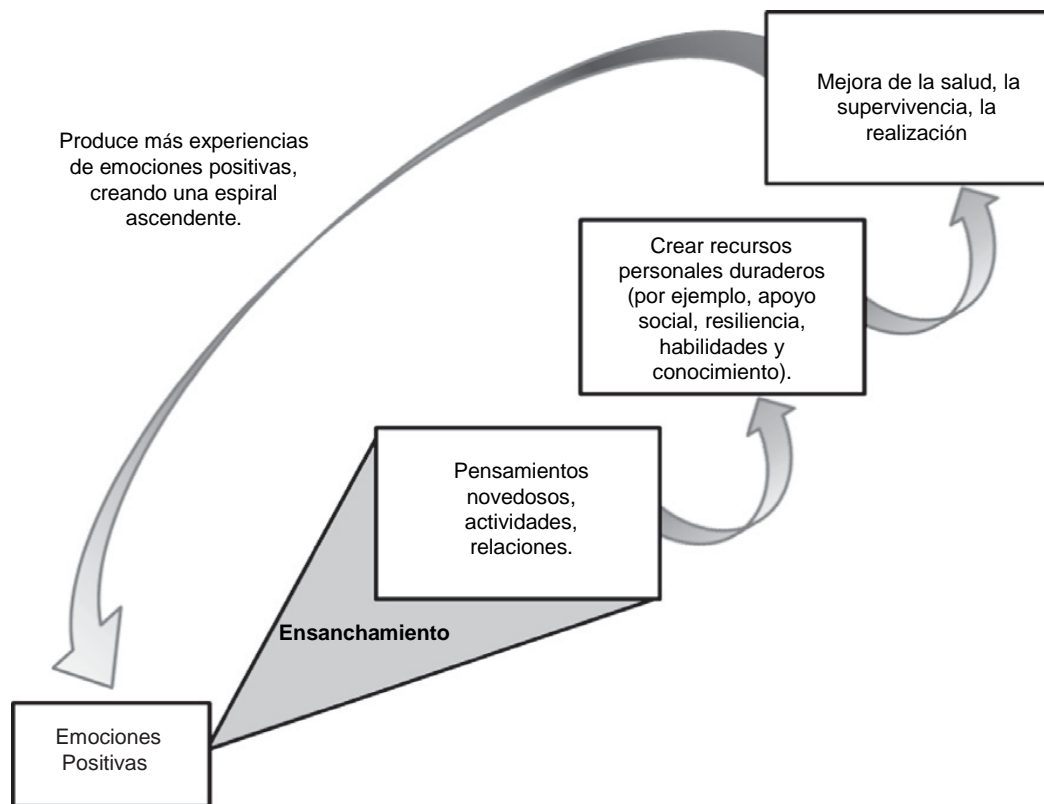


Figura 1 Resumen gráfico de la teoría de la ampliación y construcción de las emociones positivas. Fuente: Fredrickson (2013)

Una vez que se tiene un panorama general, resulta necesario proceder al análisis de sus conceptos centrales, Fredrickson (2005) en su teoría de ampliar y construir, subraya las formas en que las emociones positivas son elementos esenciales del funcionamiento óptimo y, por lo tanto, un tema esencial dentro de la ciencia del bienestar, sugiere que las emociones positivas: amplían la atención y el pensamiento de las personas; deshacen la persistente excitación emocional negativa; potencian la resiliencia psicológica; construyen recursos personales consecuentes; desencadenan espirales ascendentes hacia un mayor bienestar en el futuro; y el florecimiento humano de semillas.

A partir de los conceptos centrales contenidos tanto en la figura 1, como en la definición anterior y de acuerdo con Fredrickson (2005), se establecen los postulados siguientes:

- **Ampliación:** las emociones positivas amplían las tendencias de pensamiento y acción.
- **Construcción:** debido a la ampliación, se favorece la construcción de recursos personales para afrontar situaciones difíciles o problemáticas.
- **Transformación:** esta construcción produce la transformación de la persona, que se torna más creativa, muestra un conocimiento más profundo de las situaciones, es más resistente a las dificultades y socialmente mejor integrado, con lo que llega a una “espiral ascendente” que lleva a que se experimenten nuevas emociones positivas.
- **Deshacer:** al ampliar el repertorio de acciones de pensamiento momentáneo de una persona, una emoción positiva puede disminuir la influencia que una emoción negativa ha adquirido en la mente y el cuerpo de esa persona al dismantelar o deshacer la preparación para una acción específica.
- **Resiliencia:** los individuos resilientes pueden ser, de manera consciente o inconsciente, usuarios expertos del efecto “deshacer” de las emociones positivas.
- **Espirales:** la teoría de ampliar y construir sugiere una espiral ascendente complementaria en la que las emociones positivas y el pensamiento ampliado que engendran también se influyen recíprocamente. Las emociones positivas pueden controlar estas espirales ascendentes, en parte, al generar resiliencia e influenciar las formas en que las personas enfrentan la adversidad.
- **Florecimiento:** las emociones positivas al ampliar la mentalidad de las personas y construir sus recursos perdurables pueden aliviar la languidez humana y el florecimiento humano de las semillas.

Para efectos del presente trabajo, se retomarán la ampliación y construcción, por ser los postulados centrales que muestran una relación directa con la autoestima, que es nuestra segunda variable, lo cual justifica, orienta y da sentido al desarrollo de ésta investigación.

Ampliación: las emociones positivas amplían las tendencias de pensamiento y acción. La hipótesis ampliada, extraída de la teoría de ampliar y construir, establece que las emociones positivas, en relación con las emociones negativas y los estados neutros, amplían la gama de pensamientos, impulsos de acción y percepciones que espontáneamente vienen a la mente (Fredrickson, 2013). En este mismo sentido Caldera (2014) señala que la cognición ampliada provocada por emociones positivas conduce a estrategias de afrontamiento más eficaces, incluso cuando se trata de fallas, y amplía lo que se ve como opciones posibles en situaciones difíciles. Las emociones positivas desencadenan una espiral ascendente al ampliar la atención y la cognición para crear estas estrategias de afrontamiento, lo que puede conducir a una autoestima más estable.

Desde la perspectiva de la teoría de ampliar y construir, el efecto de deshacer de las emociones positivas fue un subproducto del efecto ampliado. En la medida en que las emociones positivas amplíen el repertorio accesible de pensamientos e impulsos de acción de un individuo, también servirían para aflojar la influencia que cualquier emoción negativa particular podría ganar en la mentalidad de un individuo en virtud de su necesidad asociada de acción específica (Fredrickson, 2013). En concordancia con lo dicho anteriormente Caldera (2014), expresa que la teoría de ampliar y construir predice que la ampliación en el nivel cognitivo conduce a deshacer el aumento de la frecuencia cardíaca y la presión sanguínea causada por emociones negativas, como el estrés y la ansiedad causados por la presión para desempeñarse bien en una contingencia dada de autoestima.

Construcción: debido a la ampliación, se favorece la construcción de recursos personales para afrontar situaciones difíciles o problemáticas. En particular, la teoría de ampliar y construir postula que las emociones positivas, aunque fugaces, se acumulan y se combinan a lo largo del tiempo de maneras que incrementan progresivamente los recursos duraderos de las personas, en este mismo sentido, la teoría de ampliar y construir postula que la función de la forma expansiva de emociones positivas es estimular el desarrollo de recursos, colocando a la gente en trayectorias positivas de crecimiento, de acuerdo con esta hipótesis de construcción, una amplia investigación ha demostrado que las personas que experimentan y expresan emociones positivas con mayor frecuencia que otras son más resistentes, ingeniosas, socialmente conectadas y es más probable que funcionen a niveles óptimos (Fredrickson, 2013).

El aumento de los recursos personales y sociales causado por emociones positivas llevan a una mayor red de apoyo social. Se ha demostrado que el apoyo social es efectivo para mediar en los efectos de las emociones negativas, y es particularmente importante para la autoestima (Crocker, Luhtanen, Cooper & Bouvrette, 2003, citados en Caldera, 2014). Las personas que basan su autoestima en contingencias no saludables, podrían beneficiarse al volverse más sensibles socialmente, y esto podría ayudar a la vez para disminuir su ansiedad por ser aceptados por otros.

Se han descrito de manera general los postulados centrales de la teoría de ampliar y construir emociones positivas, a la vez que se ha profundizado en aquellos que presentan mayor interés para la presente investigación.

Sin embargo, además de los postulados, es indispensable delimitar y conceptualizar las emociones positivas para efectos de la presente investigación, para ello, se tomará como base el trabajo realizado por Fredrickson (2013), en el cual ofrece las siguientes definiciones, sobre cada una de las emociones positivas a considerar.

Alegría. La alegría surge cuando las circunstancias actuales presentan una buena fortuna inesperada. La gente siente alegría, por ejemplo, cuando recibe buenas noticias o una agradable sorpresa. La alegría crea el impulso de jugar e involucrarse, o lo que Frijda (1986, citada por Fredrickson, 2013) denominó activación libre, definida como una "disposición sin objetivo, no solicitada para participar en cualquier interacción que se presente" (página 89). Los recursos duraderos creados a través del juego son las habilidades adquiridas a través del aprendizaje experiencial que impulsa.

Gratitud. La gratitud surge cuando las personas reconocen a otra persona como la fuente de su inesperada buena fortuna. El gozo se convierte en gratitud, por ejemplo, cuando la conciencia de la propia buena fortuna se combina con la admiración por otra persona que cuidadosamente se desvía de su camino para crear esa buena fortuna (Algoe, en prensa). La gratitud crea el impulso de considerar creativamente nuevas formas de ser amable y generoso. Los recursos duraderos acumulados cuando las personas actúan de acuerdo con este impulso son nuevas habilidades para expresar bondad y cuidado a los demás.

Serenidad. También llamada satisfacción, la serenidad surge cuando las personas interpretan sus circunstancias actuales como totalmente apreciadas, correctas o satisfactorias. Las personas sienten serenidad, por ejemplo, cuando se sienten cómodas, a gusto o en armonía con su situación. Serenidad crea la necesidad de saborear esas circunstancias actuales e integrarlas en nuevas prioridades o valores. Los recursos duraderos creados a través de saborear e integrar incluyen un sentido más refinado y complejo de uno mismo y de las prioridades de uno.

Interés. El interés surge en circunstancias evaluadas como seguras pero que ofrecen novedad. Las personas sienten interés, por ejemplo, cuando encuentran algo misterioso o desafiante, pero no abrumador. El interés crea la necesidad de explorar, de aprender, de sumergirse

en la novedad y de expandir el yo, Izard (1977) y Silvia (2008) (citados en Fredrickson 2013). El conocimiento así ganado se convierte en un recurso duradero.

Esperanza. Mientras que la mayoría de las emociones positivas surgen en circunstancias evaluadas como seguras, la esperanza es la excepción. La esperanza surge en circunstancias extremas en las que las personas temen lo peor y, sin embargo, anhelan algo mejor (Lazarus, 1991 citado en Fredrickson, 2013). La gente siente esperanza, por ejemplo, en situaciones sombrías en las que pueden imaginar al menos una posibilidad de que las cosas cambien para mejor. La esperanza crea la necesidad de recurrir a las propias capacidades y la inventiva para cambiar las cosas. Los recursos duraderos que construye incluyen optimismo y resistencia a la adversidad.

Orgullo. El orgullo surge cuando las personas toman el crédito apropiado de un buen resultado socialmente valioso. Las personas sienten orgullo, por ejemplo, cuando logran un objetivo importante (Tracy & Robins, 2007, citados en Fredrickson, 2013). El orgullo crea la necesidad de fantasear sobre logros aún mayores en ámbitos similares. Los grandes sueños provocados por el orgullo contribuyen al recurso duradero de la motivación de logro (Williams & DeSteno, 2008, citados en Fredrickson, 2013).

Diversión. La diversión ocurre cuando las personas evalúan sus circunstancias actuales como si involucraran algún tipo de incongruencia social no grave. Puede entrar en erupción, por ejemplo, a raíz de un error de habla inofensiva o un error físico. La diversión crea la necesidad de compartir una risa y encontrar maneras creativas de continuar la jovialidad. A medida que las personas siguen estos impulsos, construyen y solidifican vínculos sociales duraderos (Gervais & Wilson, 2005, citados en Fredrickson, 2013).

Inspiración. La inspiración surge cuando las personas son testigos de la excelencia humana de alguna manera. Las personas se sienten inspiradas, por ejemplo, cuando ven a otra persona

hacer una buena obra o actuar a un nivel sin precedentes. La inspiración crea la necesidad de superarse a sí mismo, de alcanzar su propio terreno superior o el mejor personal. El recurso duradero que construye es la motivación para el crecimiento personal (Algoe & Haidt, 2009 y Thrash & Elliot, 2004, citados en Fredrickson, 2013).

Asombro. Surge cuando las personas encuentran la bondad a gran escala, se sienten sobrecogidas, por ejemplo, cuando se sienten abrumadas por algo (o alguien) bello o poderoso que parece más grande que la vida. La experiencia de asombro obliga a las personas a absorber y adaptarse a esta nueva inmensidad que han encontrado. El temor a los recursos duraderos crea nuevas visiones del mundo (Shiota, Keltner & Mossman, 2007, citados en Fredrickson, 2013).

Amor. El amor, que parece ser las emociones positivas que las personas sienten con mayor frecuencia, surge cuando cualquier otra de las emociones positivas se siente en el contexto de una conexión o relación segura e interpersonal. Ofreceré una descripción más rica del amor más adelante en este capítulo, cuando discuto la resonancia positiva como una derivación de la teoría de ampliar y construir. Por ahora, basta decir que, como una amalgama de otras emociones positivas, el amor amplía los repertorios de pensamiento-acción tanto de una manera "todo lo anterior" como creando percepciones momentáneas de conexión social y expansión personal. Del mismo modo, el amor construye una amplia gama de recursos perdurables, especialmente los vínculos sociales y la comunidad.

Autoestima

En este apartado se abordarán algunos subtemas relacionados con la segunda variable de investigación, encaminados a ofrecer un panorama general que permita ubicar a la autoestima en

su contexto sociohistórico, conocer su importancia, exponer y analizar las teorías y las conceptualizaciones que se han realizado al respecto.

Antecedentes.

El self, precede conceptualmente a las entidades que hoy conocemos como autoconcepto y autoestima. Aunque aparentemente los conceptos presentan semejanzas; el self es considerado como la estructura nuclear de la que se derivaron marcos conceptuales que dieron origen a otros constructos. La explicación de su desarrollo está relacionada con el constructo autoestima. Es por esta razón, que no debe ser analizada en forma separada (Vite, 2008).

Según Epstein (1991, citado en Vite, 2008), James fue el primero que habló de “self”; y desde entonces se le estudia como objeto de investigación.

Para Connell y Wellborn (1991, citados en Vite, 2008), el sistema del self es una serie de procesos valorativos donde el individuo evalúa su estatus en contextos particulares con respecto a tres necesidades psicológicas fundamentales: competencia, autonomía y relación con otros.

Así pues, para Pope, McHale y Craighead (1996, citados en Vite, 2008) la autoestima surge de la discrepancia entre el self percibido o autoconcepto —visión objetiva de sí mismo— y el self ideal, lo que la persona valora o le gustaría ser.

¿Autoconcepto o autoestima?

De acuerdo con Vite (2008) Autoconcepto y autoestima han sido relacionados íntimamente; ya que se enfocan al mismo objeto: el “sí mismo”; aunque señalan diferentes aspectos. Por ello, resulta importante

conocer las características que corresponden a cada uno de ellos, lo cual apoyará para comprender el concepto de autoestima dentro de la presente investigación.

Rodríguez y Cols (1988, citados en Vite, 2008) son los autores que con más claridad señalan la diferencia entre autoconcepto y autoestima:

Autoconcepto. - serie de creencias que tiene el individuo sobre sí mismo y que manifiesta en su conducta.

Autoestima. - sentimiento que acompaña al autoconcepto y está estrechamente relacionado con la familia y el medio ambiente.

En coincidencia con estos autores, Heinsen (2013) define estos términos de la siguiente manera:

El autoconcepto es la representación mental que la persona tiene de sí misma, es decir, de sus características, habilidades y cualidades. Estas ideas se basan en lo que los demás perciben y en las propias experiencias.

Junto al autoconcepto el niño va desarrollando su autoestima, es decir la evaluación o valoración de sí mismo.

Como puede observarse, ambas definiciones coinciden al relacionar el autoconcepto con la percepción que se tiene de sí mismo, mientras que la autoestima está relacionada con la valoración que el individuo hace de esa percepción. En éste sentido Shavelson, Hubner y Stanton (1976, citados en Hernández, 2016) indican que el autoconcepto tiene una doble vertiente: una descriptiva o de autoimagen, y una valorativa o de autoestima. La primera corresponde a “cómo percibo lo que soy”, mientras que la segunda se refiere a cómo se valora la autoimagen.

Definiciones de la autoestima.

Las definiciones que a continuación se presentan, al igual que en la variable anterior fueron rescatadas durante la revisión de la literatura, asimismo, se realizó una búsqueda complementaria, con la intención de contar con elementos suficientes, que permitan contrastar diferentes puntos de vista y elegir una definición congruente con la teoría abordada para la autoestima y en general con el desarrollo de la investigación.

Según lo considera Branden (1999) el primer intento por definir la autoestima lo realiza William James quien la define de la siguiente manera:

Lo que sentimos con respecto a nosotros mismos en este mundo depende enteramente de lo que apostemos a ser y hacer. Está determinado por la proporción en nuestra realidad y nuestras supuestas potencialidades; una fracción en la cual el denominador son nuestras pretensiones y el numerador nuestro éxito: por lo tanto

$$\text{Autoestima} = \frac{\text{éxito}}{\text{Pretensiones}}$$

Dicha fracción puede aumentarse tanto disminuyendo el denominador como aumentando el numerador (p. 21).

Por su parte Branden (1999) indica que la autoestima es la experiencia de ser aptos para la vida y para sus requerimientos. Mas concretamente consiste en:

- Confianza en nuestra capacidad de pensar y de afrontar los desafíos de la vida.
- Confianza en nuestro derecho a ser felices el sentimiento de ser digno de merecer de tener derecho a afirmar nuestras necesidades y a gozar de los frutos de nuestros esfuerzos.

Maslow (1962, citado en Nicho, 2013) sostiene que la autoestima es el sentirse capaz de dominar algo del ambiente, saberse competente e independiente.

La autoestima es la evaluación que efectúa y mantiene comúnmente el individuo en referencia a sí mismo; por lo que la autoestima no es solo un sentimiento, implica también factores preceptuales y cognitivos (Mruk, 1999, citado en Llaza, 2011).

Una de las definiciones más comunes sobre la autoestima es la de Coopersmith (1967) quien sostiene que la autoestima es la evaluación que el individuo hace y habitualmente mantiene con respecto a sí mismo. Esta autoestima se expresa a través de una actitud de aprobación o desaprobación que refleja el grado en el cual el individuo cree en sí mismo para ser capaz, productivo, importante y digno. Por tanto, la autoestima implica un juicio personal de la dignidad que es expresado en las actitudes que el individuo tiene hacia sí mismo.

La autoestima ha sido ampliamente estudiada y los diferentes autores nos ofrecen una serie de definiciones, que, aunque abordan diferentes aspectos, mantienen cierta coincidencia, al considerar de manera explícita o implícita la valoración del individuo en referencia a sí mismo. En la presente investigación, se considera la definición de Coopersmith, ya que más adelante se analiza su teoría de la autoestima, como parte de las bases teóricas de nuestra investigación, por tanto, resulta necesario mantener congruencia en los diferentes apartados.

Componentes de la autoestima.

Según lo indica Mruk (citado en Llaza, 2011) la autoestima resulta de la interacción de dos componentes: merecimiento y competencia. El primero de ellos, referente a la convicción de que: tengo derecho a satisfacer mis necesidades vitales y a ser feliz. Mientras que el segundo se refiere a la convicción de que: soy apto para afrontar adecuadamente los desafíos básicos de la vida.

Sin embargo, existe coincidencia en diversas investigaciones Flores (2018), Sparisci (2013), Llaza (2011) e Inca (2017) en considerar los siguientes componentes:

Cognitivo: Indica idea, opinión, percepción de uno mismo (a), es el autoconcepto. También acompañado por la autoimagen o representación mental que tenemos de nosotros. Ocupa un lugar fundamental en la génesis y el crecimiento de la autoestima.

Afectivo: Nos indica la valoración de lo positivo y negativo que hay en nosotros. Implica un sentido de lo favorable o desfavorable, de lo agradable o desagradable que vemos en nosotros. Significa sentirse bien o a disgusto con uno mismo. Es un juicio de valor sobre nuestras cualidades personales.

Conductual: Significa tensión, intención y decisión de actuar, de llevar a la práctica un comportamiento coherente y consecuente. Es la autoafirmación dirigida hacia uno mismo y la búsqueda de consideración y reconocimiento por parte de los demás.

Formación de la autoestima.

Respecto a la formación de la autoestima. Wilber (1995, citado en Steiner, 2005), refiere que el concepto del yo y de la autoestima, se desarrollan gradualmente durante toda la vida, empezando en la infancia y pasando por diversas etapas de progresiva complejidad. Cada etapa aporta impresiones, sentimientos, e incluso, complicados razonamientos sobre el Yo. El resultado es un sentimiento generalizado de valía o de incapacidad.

En este mismo sentido McKay y Fanning (1999, citados en Steiner, 2005), agregan que la conformación de la autoestima se inicia con estos primeros esbozos que el niño recibe, principalmente, de las figuras de apego, las más significativas a su temprana edad.

Por su parte, Craighead, McHale y Pope (2001, citados en Steiner, 2005), afirman que la autoestima se forma a consecuencia del autoconcepto y autocontrol. De igual manera afirman que las experiencias de la infancia, la interrelación con los padres y las oportunidades que tengan los individuos, son esenciales en el proceso de desarrollo del autoconcepto, del autocontrol, y por ende, de la autoestima. Al respecto Coopersmith (1967) indica que, los padres influyen en sus hijos no solo por lo que son y por lo que creen, sino especialmente por lo que hacen. Los códigos de conducta que establecen ante sus hijos, sirven como guías para lograr el éxito y el poder. El mismo autor refiere que la familia es fundamental en la formación de la autoestima, la madre tiene gran influencia desde que su bebé crece dentro de su vientre. Un niño amado por su padre y su madre, respetado, valorado, será un adulto más seguro de sí mismo.

El mismo Coopersmith (1967) señala que el proceso de formación de la autoestima se inicia a los seis meses del nacimiento, cuando el individuo comienza a distinguir su cuerpo como un todo absoluto diferente del ambiente que lo rodea. Explica que en este momento se comienza a elaborar el concepto de objeto, iniciando su concepto de sí mismo, a través de las experiencias y exploraciones de su cuerpo, del ambiente que le rodea y de las personas que están cerca de él.

Explica el autor que las experiencias continúan, y en este proceso de aprendizaje, el individuo consolida su propio concepto, distingue su nombre de los restantes y reacciona ante él.

Todas las afirmaciones antes descritas en relación con el proceso de formación y desarrollo de la autoestima resultan importantes, al presentar amplias coincidencias y permitir una visión general de dicho proceso, sin embargo, para el presente estudio se consideran las aportaciones de Coopersmith (1967), por ser el autor de la teoría que sustenta la presente investigación.

Niveles de autoestima.

La medición de las variables es parte medular de la presente investigación, por lo que resulta indispensable conocer los niveles de autoestima y las características que corresponde a cada uno de ellos.

Para efectos del presente estudio, se considera la autoestima desde la perspectiva de los niveles formulados por Coopersmith (1967), pues sirven de referencia de apoyo para la evaluación de la autoestima.

En relación a los grados o niveles de autoestima, Coopersmith (1967) afirma que la autoestima puede presentarse en tres niveles: alta, media o baja, que se evidencia porque las personas experimentan las mismas situaciones en forma notablemente diferente, dado que cuentan con expectativas diferentes sobre el futuro, reacciones afectivas y autoconcepto.

Explica el autor que estos niveles se diferencian entre sí dado que caracteriza el comportamiento de los individuos.

Las personas con autoestima alta son activas, expresivas, con éxitos sociales y académicos, son líderes, no rehúyen al desacuerdo y se interesan por asuntos públicos. También es característico de los individuos con alta autoestima, la baja destructividad al inicio de la niñez, les perturban los sentimientos de ansiedad, confían en sus propias percepciones, esperan que sus esfuerzos deriven el éxito, se acercan a otras personas con la expectativa de ser bien recibidas, consideran que el trabajo que realizan generalmente es de alta calidad, esperan realizar grandes trabajos en el futuro y son populares entre los individuos de su misma edad.

En referencia a los individuos con un nivel de autoestima medio, afirma que son personas que se caracterizan por presentar similitud con las que presentan alta autoestima, pero la evidencian

en menor magnitud, y en otros casos, muestran conductas inadecuadas que reflejan dificultades en el autoconcepto. Sus conductas pueden ser positivas, tales como mostrarse optimistas y capaces de aceptar críticas, sin embargo, presentan tendencia a sentirse inseguros en las estimaciones de su valía personal y pueden depender de la aceptación social.

Finalmente, conceptualiza a las personas con un nivel de autoestima bajo como aquellos individuos que muestran desánimo, depresión, aislamiento, se sienten poco atractivos, así como incapaces de expresarse y defenderse pues sienten temor de provocar el enfado de los demás. Agrega que estos individuos se consideran débiles para vencer sus deficiencias, permanecen aislados ante un grupo social determinado, son sensibles a la crítica, se encuentran preocupados por problemas internos, presentan dificultades para establecer relaciones amistosas, no están seguros de sus ideas, dudan de sus habilidades y consideran que los trabajos e ideas de los demás son mejores que las suyas.

Importancia de la autoestima.

El concepto más importante que podemos formarnos es el concepto sobre nosotros mismos. Nuestra autoestima constituye la clave de nuestro éxito o de nuestro fracaso (Branden, 1999). El mismo autor considera que la autoestima es una necesidad muy importante para el ser humano. Es básica y efectúa una contribución esencial al proceso de la vida: es indispensable para el desarrollo normal y sano: tiene valor de supervivencia.

El no tener una autoestima positiva impide nuestro crecimiento psicológico. Cuando se posee actúa como el sistema inmunológico de la conciencia, dándole resistencia, fortaleza y capacidad de regeneración. Cuando es baja, disminuye nuestra resistencia frente a las adversidades

de la vida. Nos derrumbamos ante vicisitudes que un sentido más positivo del uno mismo podría vencer. Tendemos a estar más influidos por el deseo de evitar el dolor que de experimentar la alegría. Lo negativo ejerce más poder sobre nosotros que lo positivo. (Branden, 1999)

Por su parte, Wilber (1995, citado en Steiner, 2005) indica que la autoestima es base para el desarrollo humano. Indica que el avance en el nivel de conciencia no solo permite nuevas miradas del mundo y de sí mismos, sino que impulsa a realizar acciones creativas y transformadoras, impulso que para ser eficaz exige saber cómo enfrentar las amenazas que acechan, así como materializar las aspiraciones que nos motivan.

Según lo indica Llaza (2011) la autoestima es importante porque:

- Condiciona el aprendizaje. Alumnos que tiene una autoimagen positiva de sí mismo se hallan en mejor disposición para aprender.
- Facilita la superación de las dificultades personales. Una persona con autoestima alta, se siente con mayor capacidad para enfrentar los fracasos y los problemas que se le presentan.
- Apoya la creatividad; una persona puede trabajar para crear algo si confía en sí mismo.
- Determina la autonomía personal, si la persona tiene confianza en sí misma, podrá tomar sus propias decisiones.
- Posibilita una relación social saludable; la persona que se siente segura de sí misma, puede relacionarse mejor.

De acuerdo con las aportaciones realizadas por los diversos autores, la autoestima cobra especial importancia, al considerarla como la clave del éxito o del fracaso, además de ser indispensable para comprendernos y comprender a los demás, y como requisito fundamental para una vida plena. Es importante en todas las épocas de la vida, pero lo es de manera especial en la época formativa de la infancia y de la adolescencia, en el hogar y en el aula.

Modelos teóricos.

El modelo teórico de Coopersmith es el respaldo de la presente investigación, dado su carácter integral e incluyente, con relación a los elementos que conforman la autoestima, además de considerar 4 grandes áreas de influencia de la autoestima en el individuo, incluyendo la dimensión académica, en donde cabe mencionar, se desarrollará la presente investigación.

Modelo teórico de autoestima de Coopersmith.

La autoestima es la evaluación que el individuo hace y habitualmente mantiene con respecto a sí mismo. Esta autoestima se expresa a través de una actitud de aprobación o desaprobación que refleja el grado en el cual el individuo cree en sí mismo para ser capaz, productivo, importante y digno. Por tanto, la autoestima implica un juicio personal de la dignidad que es expresado en las actitudes que el individuo tiene hacia sí mismo. Coopersmith (1967).

Como punto de partida para su análisis, es importante ofrecer una visión general que permita identificar de manera rápida los conceptos centrales que la caracterizan. Para ello, se presentan los postulados siguientes:

- La autoestima, está determinada principalmente por el ambiente familiar, las propias experiencias de competencia y autoestima de los padres son factores significativos en el desarrollo de ésta.
- Las experiencias de éxito o fracaso son factores que inciden en el desarrollo de la autoestima.

➤ El proceso de formación de la autoestima se inicia a los seis meses del nacimiento, las experiencias continúan, y en este proceso de aprendizaje, el individuo consolida su propio concepto.

➤ La primera infancia inicia y consolida las habilidades de socialización, ampliamente ligadas al desarrollo de la autoestima.

➤ La autoestima posee cuatro dimensiones que se caracterizan por su amplitud y radio de acción: personal; académica; familiar; social.

➤ La autoestima es relativamente estable en el tiempo, esta característica incluye que la autoestima es susceptible de variar, pero esta variación no es fácil, dado que la misma es el resultado de la experiencia.

➤ La historia del sujeto en relación con el trato respetuoso que ha recibido, el status, las relaciones interpersonales, la comunicación y el afecto que recibe son elementos que connotan el proceso de formación de la autoestima.

➤ La autoestima puede presentarse en tres niveles: alta, media o baja, que se evidencia porque las personas experimentan las mismas situaciones en forma notablemente diferente, dado que cuentan con expectativas diferentes sobre el futuro, reacciones afectivas y autoconcepto.

Durante el análisis de la teoría de “ampliar y construir emociones positivas” que sustenta teóricamente la variable “emociones positivas”, se retomaron la ampliación y construcción, por ser los postulados centrales directamente relacionados con la autoestima.

Con respecto a los postulados centrales de la autoestima, se profundiza en cada uno de ellos, puesto que resulta necesario comprenderla de manera global, comprender los elementos que la conforman, las dimensiones que la caracterizan y la forma en que el individuo puede

manifestarla. Lo anterior aportará elementos que amplíen las posibilidades de identificar las relaciones que se presenten entre ambas variables.

Características de la Autoestima.

Coopersmith (1967), afirma que existen diversas características de la autoestima, entre las cuales incluye que es relativamente estable en el tiempo. Esta característica incluye que la autoestima es susceptible de variar, pero esta variación no es fácil, dado que la misma es el resultado de la experiencia, por lo cual solo otras experiencias pueden lograr cambiar la autoestima. Asimismo, explica el autor que la autoestima puede variar de acuerdo al sexo, la edad y otras condiciones que definen el rol sexual. De esta manera, un individuo puede manifestar una autoestima en relación con sus factores específicos.

La segunda característica de la autoestima propuesta por Coopersmith (1967) es su individualidad. Dado que la autoestima está vinculada a factores subjetivos, ésta es la resultante de las experiencias individuales de cada individuo, el cual es diferente a otros en toda su magnitud y expresión. La autoevaluación implícita en el reporte de la autoestima exige que el sujeto examine su rendimiento, sus capacidades y atributos, de acuerdo con estándares y valores personales, llegando a la decisión de su propia valía.

Este autor agrega que otra característica de la autoestima es que no es requisito indispensable que el individuo tenga consciencia de sus actitudes hacia sí mismo, pues igualmente las expresará a través de su voz, postura o gestos, y en definitiva, al sugerirle que aporte información sobre sí mismo, tenderá a evaluarse considerando las apreciaciones que tiene elaboradas sobre su persona.

Formación de la autoestima.

Coopersmith (1967), señala que el proceso de formación de la autoestima se inicia a los seis meses del nacimiento, cuando el individuo comienza a distinguir su cuerpo como un todo absoluto diferente del ambiente que lo rodea. Explica que en este momento se comienza a elaborar el concepto de objeto, iniciando su concepto de sí mismo, a través de las experiencias y exploraciones de su cuerpo, del ambiente que le rodea y de las personas que están cerca de él.

Explica el autor que las experiencias continúan, y en este proceso de aprendizaje, el individuo consolida su propio concepto, distingue su nombre de los restantes y reacciona ante él. Entre los tres y cinco años, el individuo se torna egocéntrico, puesto que piensa que el mundo gira en torno a él y sus necesidades, lo que implica el desarrollo del concepto de posesión, relacionado con la autoestima.

Durante este período, las experiencias provistas por los padres y la forma de ejercer su autoridad, así como la manera como establecen las relaciones de independencia son esenciales para que el individuo adquiera las habilidades de interrelacionarse contribuyendo en la formación de la autoestima, por lo cual, los padres deberán ofrecer al individuo vivencias gratificantes que contribuyan con su ajuste personal y social para lograr beneficios a nivel de la autoestima.

Después de evaluar a padres con autoestima elevada, Coopersmith (1959, citado en Vite, 2008) dedujo, que deberían existir ciertas condiciones en el ambiente familiar para el desarrollo de una autoestima sana, siendo éstas:

- Los padres deben comunicar claramente al niño su aceptación, comprobando que el niño se sienta un miembro de la familia valioso y apreciado.
- Establecimiento de límites bien definidos

- Expectativas altas con respecto a la conducta del niño
- Respeto a su individualidad, dándole libertad para ser diferente y único.

En la edad de seis años, explica Coopersmith (1967), se inician las experiencias escolares y la interacción con otros individuos o grupos de pares, desarrolla la necesidad de compartir para adaptarse al medio ambiente, el cual es de suma importancia para el desarrollo de la apreciación de sí mismo a partir de los criterios que elaboran los individuos que le rodean. A los ocho y nueve años, ya el individuo establece su propio nivel de autoapreciación y lo conserva relativamente estable en el tiempo.

Agrega Coopersmith (1967), que la primera infancia inicia y consolida las habilidades de socialización, ampliamente ligadas al desarrollo de la autoestima; puesto que muestra las oportunidades de comunicarse con otras personas de manera directa y continua. Por tanto, si el ambiente que rodea al individuo es un mundo de paz y aceptación, el individuo conseguirá seguridad, integración y armonía interior, lo cual constituirá la base del desarrollo de la autoestima.

Explica el mismo autor que, la historia del sujeto en relación con el trato respetuoso que ha recibido, el status, las relaciones interpersonales, la comunicación y el afecto que recibe son elementos que connotan el proceso de formación de la autoestima y hacen que el individuo dirija sus percepciones de manera ajustada o desajustada.

Dimensiones de la autoestima.

Desde la perspectiva que se ha adoptado, Coopersmith (1976, citado en Válek, 2007) señala que la autoestima posee cuatro dimensiones que se caracterizan por su amplitud y radio de acción, logrando identificar las siguientes:

Autoestima en el área personal: consiste en la evaluación que el individuo realiza y con frecuencia mantiene de sí, en relación con su imagen corporal y cualidades personales, considerando su capacidad, productividad, importancia y dignidad, lleva implícito un juicio personal expresado en la actitud hacia sí mismo.

Autoestima en el área académica: es la evaluación que el individuo hace y con frecuencia sostiene sobre sí mismo, en relación con su desempeño en el ámbito escolar teniendo en cuenta su capacidad, productividad, importancia y dignidad, lo cual nuevamente implica un juicio personal manifestado en la actitud hacia sí mismo.

Autoestima en el área familiar: consiste en la evaluación que el individuo hace y frecuentemente mantiene con respecto a sí mismo, en relación con sus interacciones con los miembros de su grupo familiar, su capacidad, productividad, importancia y dignidad, implicando un juicio personal manifestado en las actitudes asumidas hacia sí mismo.

Autoestima en el área social: es la valoración que el individuo realiza y con frecuencia mantiene con respecto a sí mismo en relación con sus interacciones sociales, considerando su capacidad, productividad, importancia y dignidad, lo cual igualmente lleva implícito un juicio personal que se manifiesta en las actitudes asumidas hacia sí mismo (Coopersmith 1976, citado en Válek, 2007).

Fases para el desarrollo de la autoestima.

Cabe considerar la autoestima como un proceso que se lleva a cabo mediante una serie de fases que permiten su desarrollo, según Coopersmith (1990, citado en Válek, 2007), esas fases son las siguientes:

➤ El grado de trato respetuoso, de aceptación e interés que el individuo recibe de las personas significativas de su vida.

➤ La historia de éxito, el status y la posición que el individuo tiene en el mundo.

➤ Los valores y las aspiraciones por los cuáles estos últimos pueden ser modificados e interpretados.

➤ La manera singular y personal de responder a los factores que disminuyen la autoestima, ya sea que el individuo minimice, distorsione o suprima las percepciones de las fallas propias y las de los demás.

CAPÍTULO III

MÉTODO

Como punto de partida, es necesario clarificar la función de la metodología en el desarrollo de la investigación, así pues, Sabino (1992) afirma que existe un paralelismo entre la formulación del marco teórico de la investigación y la elaboración de su diseño. Si la primera tarea tiene por finalidad analizar el objeto en tanto que construcción teórica, para permitir una clara aproximación conceptual, la elaboración del diseño se ocupa, por contraparte, del abordaje de ese mismo objeto en tanto que fenómeno empírico, para lograr confrontar así la visión teórica del problema con los datos de la realidad.

Paradigma

En este mismo sentido, resulta necesario conocer la conceptualización del término de paradigma, una de las concepciones más comunes es la de Kuhn (1962, citado en Ramos, 2015) quien afirma que un paradigma es un conjunto de suposiciones que mantienen interrelación respecto a la interpretación del mundo, además, el paradigma sirve como una guía base para los profesionales dentro de su disciplina, ya que indica las diferentes problemáticas que se deben tratar y busca un marco referencial en el cual se aclaren las interrogantes mediante una epistemología adecuada.

Por su parte Flores (2004, citado en Ramos, 2015) expresa que un paradigma engloba un sistema de creencias sobre la realidad, la visión del mundo, el lugar que el individuo ocupa en él y las diversas relaciones que esa postura permitiría con lo que se considera existente.

Taylor y Bogdan (1986) consideran que en las ciencias sociales han prevalecido dos perspectivas teóricas principales: la positivista que busca los hechos o causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de las personas y la fenomenológica que quiere entender los fenómenos sociales desde la perspectiva propia de los actores. Otros autores incluyen una tercera opción denominada crítica (Carr & Kemmis, 1986).

A continuación, se describen de manera general las características de cada uno de ellos, asimismo, se especifica el paradigma que será utilizado en esta investigación y se expresan las razones de su elección.

Paradigma socio-crítico.

El paradigma socio-crítico de acuerdo con Arnal (1992, citado en Alvarado & García, 2008) adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni solo interpretativa; sus contribuciones, se originan, “de los estudios comunitarios y de la investigación participante”. Tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros.

Este paradigma es introducido por la Escuela de Frankfurt en busca de una alternativa al positivista e interpretativo. Entre los autores representativos (ya clásicos) se encuentran: Horkheimer, Marcuse, Appel y Habermas, Giroux, Carr y Kemmis, Freire, etc.

Popkewitz (1988, citado en Alvarado & García, 2008) afirma que algunos de los principios del paradigma son: (a) conocer y comprender la realidad como praxis; (b) unir teoría y práctica, integrando conocimiento, acción y valores; (c) orientar el conocimiento hacia la emancipación

y liberación del ser humano; y (d) proponer la integración de todos los participantes, incluyendo al investigador, en procesos de autorreflexión y de toma de decisiones consensuadas, las cuales se asumen de manera corresponsable.

Entre las características más importantes del paradigma socio-crítico aplicado al ámbito de la educación se encuentran: (a) la adopción de una visión global y dialéctica de la realidad educativa; (b) la aceptación compartida de una visión democrática del conocimiento, así como de los procesos implicados en su elaboración; y (c) la asunción de una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica (Alvarado & García 2008).

Los sujetos crean su realidad, se sitúan en ella y desde ella son seres capaces de transformarla como sujetos creativos crítico-reflexivos. El paradigma crítico goza de un enfoque cualitativo con connotaciones interpretativas que permiten profundizar en la investigación desde una perspectiva holística, atendiendo a la propia significatividad del contexto real en que se encuadre (YIN, 1987, citado en Ricoy, 2006). Aunque no es sencillo conjugar la diversidad de criterios a tener en cuenta, resulta una opción valiosa en la investigación.

Paradigma interpretativo.

A diferencia del paradigma positivista, el paradigma interpretativo sustituye la medición, la constatación empírica, la parametrización observable por la comprensión y la interpretación de la realidad. Asimismo, el paradigma interpretativo abre una dimensión completamente opuesta al positivismo en la investigación educativa al ir al rescate y anteponer, sobredimensionar, el factor subjetividad con relación al factor objetividad (Castro, 2014).

El paradigma interpretativo tiene su surgimiento en Europa en los finales del siglo XIX y principio del siglo XX, específicamente en Inglaterra, Alemania y Francia, aunque su fuente teórica de base podemos hallarla en el siglo XVII en la propia Europa, en los teólogos protestantes quienes acuñaban el término hermenéutica para denominar “el sistema de interpretación del significado de la Biblia”, diferenciándolo de los significados eclesiásticos tradicionales (Colás, 1994, citado en Castro, 2014).

Según Carr y Kemis (1988, citados en Castro, 2014), el paradigma interpretativo se establece como tal en las investigaciones sociológicas en el período comprendido entre 1960-1980 (y cobra auge en las décadas de 1980 y 1990 dentro del campo de las investigaciones educativas). Dentro de los fundadores del paradigma interpretativo se reconocen a Dilthey, Rilckert y Max Weber (Bisquerra, 1989, Colás, 1994, citados en Castro, 2014).

Para Pérez Serrano (1994, citado en Ricoy, 2006), las características más importantes de este paradigma son:

a) La teoría constituye una reflexión en y desde la praxis, conformando la realidad de hechos observables y externos, por significados e interpretaciones elaboradas del propio sujeto, a través de una interacción con los demás dentro de la globalidad de un contexto determinado. Se hace énfasis en la comprensión de los procesos desde las propias creencias, valores y reflexiones. El objetivo de la investigación es la construcción de teorías prácticas, configuradas desde la práctica. Utiliza la metodología etnográfica y suele trabajar con datos cualitativos.

b) Intenta comprender la realidad, considera que el conocimiento no es neutral. Es relativo a los significados de los sujetos en interacción mutua y tiene pleno sentido en la cultura y en las peculiaridades de la cotidianidad del fenómeno educativo. En este sentido, tiene lógica remontarnos al pasado para comprender y afrontar mejor el presente.

c) Describir el hecho en el que se desarrolla el acontecimiento, en el que el uso de la metodología cualitativa permite hacer una rigurosa descripción contextual de estas situaciones que posibilitan la intersubjetividad en la captación de la realidad, a través de una recogida sistemática de los datos que admite el análisis descriptivo.

Postpositivista.

Para abordar el paradigma postpositivista, es necesario referir antes el paradigma positivista, el cual Según Hernández, Fernández y Baptista (2010, citados en Ramos 2015) es Augusto Comte quien bautiza el nacimiento del positivismo, cuando en 1849 publica su discurso sobre el espíritu positivo, lo cual genera el gran comienzo del paradigma positivista en la investigación.

Ricoy (2006) indica que el “paradigma positivista se califica de cuantitativo, empírico-analítico, racionalista, sistemático gerencial y científico tecnológico”. Por tanto, el paradigma positivista sustentará a la investigación que tenga como objetivo comprobar una hipótesis por medios estadísticos o determinar los parámetros de una determinada variable mediante la expresión numérica. El positivismo se inició como un modelo de investigación en las ciencias físicas o naturales y posteriormente se lo adoptó en el campo de las ciencias sociales (Ricoy, 2006).

La investigación positivista asume la existencia de una sola realidad; parte de supuestos tales como que el mundo tiene existencia propia, independiente de quien lo estudia y que está regido por leyes, las cuales permiten explicar, predecir y controlar los fenómenos. En consecuencia, la finalidad de las ciencias está dirigida a descubrir esas leyes, a arribar a generalizaciones teóricas que contribuyan al enriquecimiento de un conocimiento de carácter universal. En el campo de las ciencias sociales en general es considerada esta posición una

limitante puesto que se aleja de los problemas reales, de situaciones concretas en determinado contexto, impidiendo ofrecer soluciones a los eventos particulares de la práctica.

Flores (2004, citado en Ramos, 2015) afirma que el post-positivismo es una versión modificada del paradigma positivista. La diferencia con el positivismo radica en que en el post-positivismo la realidad existe, pero no puede ser completamente aprehendida.

Hernández et al. (2010, citados en Ramos, 2015) hacen un resumen de las características del paradigma post-positivista, en donde afirman que en éste la realidad puede ser conocida de forma imperfecta, el investigador puede formar parte del fenómeno de interés, el objeto de estudio influencia al investigador y viceversa, la teoría o hipótesis que sustenta la investigación influye en el desarrollo de la misma, el investigador debe estar consciente de que sus valores o tendencias pueden influir en su investigación, se puede realizar investigación de laboratorio o diseño cuasiexperimental, siempre existirá un nivel de error en las mediciones del fenómeno que se realicen y los hallazgos deben estar comprobados con fundamentos teóricos que los respalden.

Después de realizado el análisis de los paradigmas en la investigación, se concluye que la presente investigación se desarrolla bajo el paradigma post-positivista, el cual permite sustentar a la investigación que tenga como objetivo comprobar una hipótesis por medios estadísticos o determinar los parámetros de una determinada variable mediante la expresión numérica, además al reconocer que la realidad no puede ser completamente aprehendida, ofrece la posibilidad de abordar parte de ella y estudiar situaciones concretas en determinado contexto, lo cual corresponde a las características de la presente investigación.

Método

Una vez definido el paradigma bajo el cual se desarrolla la investigación y de acuerdo a las características de la misma, se requiere seleccionar el método, que a grandes rasgos refiere a un camino, a una sistematización de pasos que llevan al objetivo.

Según Sabino (1992) el método se refiere directamente a la lógica interior del proceso de descubrimiento científico, y a él le corresponden no solamente orientar la selección de los instrumentos y técnicas específicos de cada estudio sino también, fundamentalmente, fijar los criterios de verificación o demostración de lo que se afirme en la investigación.

Hipotético deductivo.

De acuerdo con Sabino (1992) un elemento que es preciso incluir como integrante, en todos los casos, del proceder científico, es el uso sistemático de la inferencia, o razonamiento deductivo. Al respecto Popper (s/f, citado en Sabino, 1992) indica que, inferir significa sacar consecuencias de un principio o supuesto, de modo tal que dichas conclusiones deban ser asumidas como válidas si el principio también lo es. La inferencia opera durante la investigación, por lo general, de la siguiente manera: una vez formulada una hipótesis, se deducen de ella posibles consecuencias observacionales que son luego, a su vez, sometidas a contrastación. La hipótesis misma no se prueba, no se confirma, sino las consecuencias deducibles de ella. A este tipo de razonamiento operacional se le llama "modelo hipotético deductivo".

De acuerdo a la información anterior, el presente trabajo se desarrolla bajo el método hipotético deductivo, ya que se ajusta a sus características.

Tipo de estudio

Según lo indican Briones (2002); Arias (2012), hay numerosos tipos de investigaciones cuantitativas que resultan de la aplicación de uno o más criterios de clasificación, existen muchos modelos y diversas clasificaciones. No obstante, lo importante es precisar los criterios de clasificación.

Para efectos de la presente investigación se consideran los siguientes criterios:

- Tipos de investigación según el nivel
- Tipos de investigación según el tiempo durante el cual se realiza el estudio
- Tipos de investigación según la manipulación de las variables y grupos de estudio

Sin embargo, independientemente de su clasificación, todos son tipos de investigación, y al no ser excluyentes, un estudio puede ubicarse en más de una clase (Arias, 2012).

Tipos de investigación según el nivel.

De acuerdo con Arias (2012) el nivel de investigación se refiere al grado de profundidad con que se aborda un fenómeno u objeto de estudio. Según el nivel, la investigación se clasifica en:

Investigación exploratoria.

La investigación exploratoria es aquella que se efectúa sobre un tema u objeto desconocido o poco estudiado, por lo que sus resultados constituyen una visión aproximada de dicho objeto, es decir, un nivel superficial de conocimientos.

Según Selltiz, Wrightsman y Cook (1980, citados en Arias, 2012), los estudios exploratorios pueden ser:

- Dirigidos a la formulación más precisa de un problema de investigación.
- Dado que se carece de información suficiente y de conocimiento previo del objeto de estudio, resulta lógico que la formulación inicial del problema sea imprecisa.
- En este orden de ideas, la exploración permitirá obtener nuevos datos y elementos que pueden conducir a formular con mayor precisión las preguntas de investigación.

Investigación descriptiva.

Según Arias (2012) la investigación descriptiva consiste en la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento. Los resultados de este tipo de investigación se ubican en un nivel intermedio en cuanto a la profundidad de los conocimientos se refiere. La investigación descriptiva se clasifica en:

Estudios de medición de variables independientes.

Su misión es observar y cuantificar la modificación de una o más características en un grupo, sin establecer relaciones entre éstas. Es decir, cada característica o variable se analiza de forma autónoma o independiente. Por consiguiente, en este tipo de estudio no se formulan hipótesis, sin embargo, es obvia la presencia de variables.

Investigación correlacional.

Su finalidad es determinar el grado de relación o asociación (no causal) existente entre dos o más variables. En estos estudios, primero se miden las variables y luego, mediante pruebas de hipótesis correlacionales y la aplicación de técnicas estadísticas, se estima la correlación. Aunque la investigación correlacional no establece de forma directa relaciones causales, puede aportar indicios sobre las posibles causas de un fenómeno.

La utilidad y el propósito principal de los estudios correlacionales es saber cómo se puede comportar un concepto o variable conociendo el comportamiento de otras variables relacionadas. Es decir, intentar predecir el valor aproximado que tendrá una variable en un grupo de individuos, a partir del valor obtenido en la variable o variables relacionadas. (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, citado en Arias, 2012).

Los estudios correlacionales son un tipo de investigación descriptiva que intenta determinar el grado de relación existente entre las variables (Ary, Jacobs & Razavieh, 1989, citado en Arias, 2012).

Investigación explicativa.

La investigación explicativa se encarga de buscar el porqué de los hechos mediante el establecimiento de relaciones causa-efecto. En este sentido, los estudios explicativos pueden ocuparse tanto de la determinación de las causas (investigación post facto), como de los efectos (investigación experimental), mediante la prueba de hipótesis. Sus resultados y conclusiones constituyen el nivel más profundo de conocimientos (Arias, 2012).

De acuerdo a las características descritas anteriormente, el tipo de estudio bajo el cual se desarrolla la presente investigación, corresponde al descriptivo correlacional, el cual atiende dos fases, en la primera de ellas se describe de manera detallada los aspectos trabajados en los objetivos específicos, mientras que, en la segunda fase, se establece la correlación entre ambos objetivos.

Tipos de investigación según el tiempo durante el cual se realiza el estudio.

Según el tiempo durante el cual se realiza el estudio se distinguen las investigaciones sincrónicas o transversales, que se refieren al objeto de investigación en un mismo período de tiempo, y las investigaciones diacrónicas o longitudinales, en las cuales los individuos se analizan durante un cierto tiempo, de manera más o menos continua. A este tipo pertenecen los estudios de cohortes, constituidos por personas que tienen uno o más rasgos comunes y los estudios de paneles (Briones, 2002).

De acuerdo a sus características, la presente investigación es transversal, ya que la aplicación de los instrumentos para la recopilación de la información, se lleva a cabo en un solo momento.

Tipos de investigación según la manipulación de las variables y grupos de estudio.

Según lo indica Briones (2002) otra clasificación importante de las investigaciones cuantitativas se basa en la posibilidad que tiene el investigador de controlar la variable independiente y otras situaciones del estudio (como conformar por su cuenta el grupo o los grupos que serán objetos de

su estudio). De acuerdo con este criterio se distinguen los siguientes tipos generales de investigaciones: a) experimentales; b) cuasiexperimentales; y c) no experimentales.

Investigaciones experimentales.

En las investigaciones experimentales el investigador tiene el control de la variable independiente o variable estímulo, la cual puede hacer variar en la forma que sea más apropiada a sus objetivos. De igual manera, puede controlar la conformación de los grupos que necesita para su estudio.

En términos generales, las investigaciones experimentales permiten determinar:

- El efecto de una variable independiente (llamada también causal, estímulo o tratamiento) sobre una variable dependiente.
- Los efectos diferenciales de dos o más modalidades de una variable independiente sobre otra dependiente.
- El efecto conjunto de dos o más variables independientes sobre otra

Investigaciones cuasiexperimentales.

En todos los diseños experimentales, propiamente tales, la asignación a los grupos experimentales y de control se realiza en forma aleatoria, con la finalidad principal de lograr una igualación, lo más cercana posible, de las características de los sujetos que conforman esos grupos. Esto, en definitiva, para descartar variables (propiedades) distintas a la variable independiente cuyo efecto particular se desea establecer en la variable dependiente.

Con toda la importancia que tiene la aleatorización de los grupos, en muchas circunstancias no es posible cumplir con el propósito de control señalado anteriormente. Sin embargo, como lo han señalado Campbell y Stanley (citados en Briones, 2002), en ausencia de esa posibilidad, aún es posible realizar experimentos que pueden tener validez interna y externa, si bien no eliminan todos los factores que las debilitan. De manera general, los diseños en los cuales no se ha podido utilizar el azar en la formación de los grupos reciben el nombre de diseños cuasiexperimentales.

Investigaciones no experimentales.

Las investigaciones no experimentales son aquellas en las cuales el investigador no tiene el control sobre la variable independiente, que es una de las características de las investigaciones experimentales y cuasiexperimentales, como tampoco conforma a los grupos del estudio. En estas investigaciones, la variable independiente ya ha ocurrido cuando el investigador hace el estudio. O sea, ha ocurrido un cierto fenómeno, que es tomado como variable independiente para un estudio en el cual el investigador desea describir esa variable como también los efectos que provoca sobre otro fenómeno, que es la variable dependiente. Por esta característica distintiva en lo que se refiere a la ocurrencia de la variable independiente, las investigaciones en las que se da esta circunstancia reciben el nombre de investigaciones ex post facto (después del hecho).

La presente investigación es no experimental, ya que no se manipulan, ni se tiene control sobre las variables, así como tampoco se han conformado los grupos de estudio, además la recolección de información, es posterior a la ocurrencia de los hechos.

Hipótesis de investigación

En palabras de Briones (2002) una hipótesis es una suposición o conjetura sobre características con las cuales se da en la realidad el fenómeno social en estudio; o bien como una conjetura de las relaciones que se dan entre características o variables de ese fenómeno. Como un problema de investigación es una pregunta que se plantea el investigador con el propósito de darle una respuesta correcta, también se puede decir que la hipótesis es la respuesta anticipada que el investigador propone a tal pregunta, respuesta que someterá a verificación empírica con los datos que recoja, ya sea de manera directa o indirecta. Con base en los planteamientos anteriores y considerando el carácter correlacional de la presente investigación, las hipótesis serán estructuradas de forma tal que se busque la relación entre las variables propuestas, para lo cual se plantean las siguientes:

H₁: “Existe relación positiva entre las emociones positivas y la autoestima en alumnos de 5° y 6° de la escuela primaria José Vasconcelos”.

Su contraparte, las hipótesis nulas, quedó definida de la siguiente manera:

H₀: “No existe una relación positiva entre las emociones positivas y la autoestima en alumnos de 5° y 6° de la escuela primaria José Vasconcelos”

Definición de las variables

En este apartado se presenta la definición conceptual y operacional para las emociones positivas y la autoestima, que son las variables de estudio en la presente investigación. La definición conceptual se realiza en base al marco teórico seleccionado para respaldar la presente investigación. En referencia a la definición operacional, Briones (2002) afirma que la selección

de indicadores objetivos para medir una variable subyacente o compleja corresponde a la definición operacional de esa variable. De manera abreviada, y si corresponde, una definición operacional consiste en señalar el instrumento con el cual será medida la variable.

En base a lo anterior, se presenta la tabla 1, que incluye la operacionalización de las variables, de acuerdo a las características antes señaladas.

Tabla 1.
Definición de las variables.

Definición de las variables	Emociones Positivas	Autoestima
Conceptual o constitutiva	<p>A partir de las definiciones realizadas por Diener (2006); Fredrickson (2006); Fredrickson (2013), se plantea para la presente investigación el siguiente constructo:</p> <p>Las emociones positivas son tendencias de respuesta con múltiples componentes (por ej.: experiencia subjetiva placentera, expresión facial, cambios fisiológicos) que suelen desarrollarse durante una ventana temporal limitada. Incluyen la valoración de una situación como beneficiosa, dicha valoración puede ser consciente o no, de algún suceso antecedente o de las circunstancias actuales de la persona, lo que desencadena esa serie de componentes que son bastante efímeros.</p>	<p>Para la presente investigación, se considera la definición aportada por Coopersmith (1967) quien sostiene que la autoestima es la evaluación que el individuo hace y habitualmente mantiene con respecto a sí mismo. Esta autoestima se expresa a través de una actitud de aprobación o desaprobación que refleja el grado en el cual el individuo cree en sí mismo para ser capaz, productivo, importante y digno. Por tanto, la autoestima implica un juicio personal de la dignidad que es expresado en las actitudes que el individuo tiene hacia sí mismo.</p>
Operacional u operativa	<p>Auto-prueba de positividad de Fredrickson (traducido por Cortina & Berenzon, 2013)</p>	<p>Inventario de Autoestima de Coopersmith (adaptado por Miranda, Miranda & Enríquez, 2011)</p>

Sujetos o participantes de la investigación

La población y muestra, son dos conceptos comúnmente utilizados para designar a los sujetos que participarán en la investigación, por ello resulta importante definir el significado de cada uno de ellos. De acuerdo con Briones (2002), se presentan las siguientes definiciones:

Población o universo. Es el conjunto de unidades que componen el colectivo en el cual se estudiará el fenómeno expuesto en el proyecto de investigación. La delimitación exacta de la población es una condición necesaria para el cumplimiento de los objetivos de la investigación.

Muestra. Es el conjunto de unidades de muestreo incluidas en la muestra mediante algún procedimiento de selección. Habitualmente se la designa con la letra “n”.

Población.

Para la presente investigación, la población estuvo conformada por 94 niños y niñas matriculados en el 5° y 6° grado de educación primaria, durante el ciclo escolar 2018-2019, en la escuela “José Vasconcelos”, perteneciente a la zona 138, sector 24, ubicada en Victoria de Durango, Durango. Se llevó a cabo un estudio censal en el que se incluye a todos los alumnos.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Una vez realizada la definición de las variables y definidos los indicadores, es hora de seleccionar las técnicas e instrumentos de recolección de datos pertinentes para verificar las hipótesis o responder las interrogantes formuladas. Todo en correspondencia con el problema, los objetivos y el tipo de investigación.

Arias (2012) menciona que “se entenderá por técnica de investigación, el procedimiento o forma particular de obtener datos o información” (p. 67). El mismo autor indica que la aplicación de una técnica conduce a la obtención de información, la cual debe ser guardada en un medio

material de manera que los datos puedan ser recuperados, procesados, analizados e interpretados posteriormente. A dicho soporte se le denomina instrumento.

En este sentido Arias (2012) indica que un instrumento de recolección de datos es cualquier recurso, dispositivo o formato (en papel o digital), que se utiliza para obtener, registrar o almacenar información. Para Sabino (1992) un instrumento de recolección de datos es, en principio, cualquier recurso de que se vale el investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos información. Dentro de cada instrumento concreto pueden distinguirse dos aspectos diferentes: forma y contenido.

La técnica elegida para la recolección de datos en esta investigación es la encuesta escrita, la cual se realizará a través de un cuestionario auto administrado grupal para cada una de las variables, mismo que debe ser llenado por el encuestado, sin intervención del encuestador.

A continuación, se describen los instrumentos que serán utilizados en la presente investigación, para la recolección de datos de cada una de las variables.

Auto-prueba de positividad de Fredrickson.

La versión del Positivity Self Test presentada por Fredrickson en el año 2009 y traducida al español por Cortina y Berenzon (2013) está compuesta por 20 reactivos que evalúan la experiencia emocional con base en la proporción entre el afecto positivo y el negativo. Cada reactivo consiste en un trio de palabras que comparten semejanza (divertido, juguetón, simplón), al que los sujetos responden de acuerdo con el grado en que las experimentan en cinco puntos de anclaje, que van del 0 al 4, los cuales significan 0=Nada, 1=Un poco, 2=De forma moderada, 3=Mucho y 4=Muchísimo. La calificación se obtiene de la división entre el número total de reactivos positivos experimentados por lo menos

moderadamente (≥ 2) y el número total de reactivos negativos sentidos al menos un poco (≥ 1). El resultado es indicativo de florecimiento si es igual o mayor a una razón de 3.1:1, y de languidez si se encuentra por debajo de este.

A continuación, se describe el procedimiento utilizado por Cortina y Berenzon (2013) para traducir, validar y determinar la confiabilidad de la auto-prueba de positividad de Fredrickson, la cual será utilizada en la presente investigación para la recolección de datos de la variable Emociones Positivas.

Se realizó la traducción y retraducción de la versión original por expertos traductores en ambos idiomas y en psicología clínica. La versión final resulto del acuerdo entre investigadores en psicología con especialidad en psicometría. Se determinó el empleo de los términos más comprensibles y adecuados a la cultura con el método de laboratorio cognitivo, por el cual se comprobó la constancia de sinonimia entre las palabras que componen cada reactivo, por lo que se realizaron modificaciones. Se eliminaron los términos ambiguos y se conservaron los que mejor expresaron a la emoción principal.

Se piloteó con 70 estudiantes que completaron de forma individual una impresión en papel de la prueba y un cuestionario de evaluación sobre la misma. Al final, se analizaron todos los comentarios, eliminando las confusiones en instrucciones, reactivos y ejemplos.

La versión definitiva se aplicó en internet a 383 estudiantes que aceptaron ayudar a las investigadoras a conocer las emociones que experimentan los universitarios y a beneficiarse de un curso presencial de bienestar emocional⁶. Al concluir, se evaluó la validez y confiabilidad de dicho instrumento.

La aplicación de la prueba t de Student demostró el adecuado poder de discriminación de los reactivos ($p=.000$).

Validez factorial.

La evaluación de la matriz de datos empleando el índice de adecuación de la muestra Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) con valor de .854 y la Prueba de Esfericidad de Bartlett situada en $\chi^2 = 2799.705$, $p = .000$ indicaron la pertinencia para realizar el análisis factorial. Para éste se consideraron los reactivos con pesaje factorial $\geq .40$ y se definieron como factores a partir de tres reactivos.

El análisis factorial exploratorio mediante el método de componentes principales con rotación Varimax arrojó tres factores que integraron 20 reactivos, explicando 40.65% de la varianza total.

Los resultados del análisis factorial determinaron “renombrar” las agrupaciones para dar lugar a una lectura válida y congruente del constructo.

Tabla 2.

Factores resultantes del análisis factorial aplicado al instrumento para medir el afecto positivo y negativo.

Factores	No de ítems	Ítems
1. Componente emocional positivo	10	Diversión, asombro, agradecimiento, esperanza, inspiración, interés, alegría, amor, orgullo y serenidad
2. Vivencia emocional negativa	6	Enojo, ofensa, rencor, tristeza, fastidio, estrés
3. Percepción emocional negativa	4	Asustado-inseguro, pena-timidez, vergüenza, culpa

Estos datos representan una forma de validez de constructo (Kerlinger & Lee, 2002, citados en Cortina & Berenzon, 2013) y develan el constructo subyacente del conjunto de variables observadas y diferenciadas bajo el cual se agrupan los reactivos de la versión mexicana del instrumento.

Confiabilidad.

La evaluación de la consistencia interna utilizando el método alfa de Cronbach determinó el adecuado índice de fiabilidad global de .795 y de .899 para el componente emocional positivo, de .768 para vivencia emocional negativa y de .736 para percepción emocional negativa.

El Instrumento de Positividad en su versión en español quedó agrupado en 3 factores como se muestra en la tabla 2, para la presente investigación, fueron utilizados solamente los 10 ítems comprendidos por el componente emocional positivo, dado que corresponden a la variable “Emociones positivas”, mientras que la vivencia emocional negativa y la percepción emocional negativa no fueron incluidas, por lo que fueron descartadas para su inclusión en el instrumento aplicado. (anexo 1, sección 3).

Según reportan Cortina y Berenzon (2013) los resultados presentados responden al propósito de contar con un instrumento válido y fiable basado en las características de una muestra estudiantil mexicana.

Inventario de Autoestima de Coopersmith.

Según lo indican Brinkmann y Segure (1989) el inventario de Autoestima de Coopersmith corresponde a un instrumento de medición cuantitativa de la autoestima. Este fue presentado originalmente por Stanley Coopersmith en 1959. El autor describe el instrumento “como inventario consistente en 50 ítems referido a las percepciones del sujeto en cuatro áreas: sus pares, padres, colegio y sí mismo”

Los mismos autores señalan que en 1967 Coopersmith informa que la contabilidad test- retest, en un grupo de estudiantes de quinto y sexto año fue de un 0.88

Para efectos de la presente investigación, se considera la adaptación realizada al instrumento de Coopersmith para aplicar a los niños sonorenses de educación primaria, la cual se describe a continuación (anexo 1, sección 2).

De acuerdo con Miranda, Miranda y Enríquez (2011), las dimensiones que mide son la autoestima personal, social, escolar y del hogar. El instrumento se integra por 58 ítems, se utiliza una escala tipo Likert, con opciones de respuesta 0, 1 y 2. La adaptación se realizó mediante el jueceo de expertos. La confiabilidad del instrumento se calculó mediante el alfa de Cronbach, obteniéndose un índice de 0.813. Se empleó el paquete estadístico SPSS v. 16.0.

Los factores que integran este instrumento se describen en la Tabla 3

Tabla 3.

Factores del instrumento para medir la autoestima en alumnos de primaria.

Factores	Ítems
1. Autoestima Personal	1, 2, 3, 6, 8, 9, 10, 13, 16, 17, 20, 22, 23, 24, 29, 30, 31, 36, 37, 38, 41, 43, 44, 48, 50, 51, 57
2. Autoestima Social	4, 7, 11, 15, 25, 27, 32, 39, 45, 46, 52, 53, 55, 58
3. Autoestima Escolar	14, 18, 21, 28, 35, 42, 49, 56
4. Autoestima en el hogar	5, 12, 19, 26, 33, 34, 40, 47, 54

El instrumento se integra por los cuatro factores presentados en la tabla 3.

Para medir la autoestima se incorporó una escala tipo Likert con los siguientes valores: 0 = nunca, 1 = a veces, 2 = siempre.

El procedimiento realizado fue:

1. Se consultó la bibliografía especializada en el tema, para identificar los factores de la autoestima.
2. Se seleccionó el Inventario de Autoestima de Coopersmith (1967) para adaptarse a los niños de educación primaria.
3. Se realizó un jueceo de expertos, para la corrección gramatical del test.

4. Se calculó el índice de consistencia interno del instrumento, mediante el paquete estadístico SPSS v. 16.0.

El índice de consistencia interna calculado mediante el alfa de Cronbach se presenta en la tabla 4.

Tabla 4.
Índice de consistencia interna del instrumento.

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de ítems
.813	58

Además, se presenta un listado de aquellos ítems que pueden mejorarse en su redacción, para que el índice de consistencia interna de la adaptación del instrumento se eleve. Sin embargo, al analizar la consistencia de cada uno de los ítems en referencia al alfa de Cronbach, se pudo observar que el más alejado corresponde al ítem “A los demás les gusta pelear contigo” con .803 lo cual representa una diferencia mínima que no se considera necesario discutir.

La consistencia interna practicada al instrumento, refleja un nivel aceptable esto significa que puede ser utilizado, ya que la precisión de la medición resulta útil (Kerlinger & Lee, 2002, citados en Miranda, Miranda & Enríquez, 2011).

Según lo indican Miranda, Miranda y Enríquez (2011) la adaptación del Inventario de Autoestima de Coopersmith presenta un índice de consistencia interna aceptable. Además, es un instrumento útil para medir la autoestima en sus cuatro dimensiones (personal, social, escolar y del hogar) en estudiantes de educación primaria.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

Presentación de resultados

En este apartado se presentan los resultados de las variables sociodemográficas y académicas a considerar en la presente investigación, así mismo, se presentan los resultados obtenidos para las variables autoestima y emociones positivas en cada una de sus dimensiones y de manera global.

VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y ACADÉMICAS.

El sexo, promedio de aprovechamiento, además del número de personas que viven en casa, son las variables sociodemográficas y académicas de interés para la presente investigación, a continuación, se describen los resultados para cada una de ellas.

La Tabla 5 muestra los resultados obtenidos, en relación al sexo de los participantes

Tabla 5.
Sexo de los encuestados.

Género	Frecuencia	Porcentaje Válido
Hombre	46	48.9
Mujer	48	51.1
Total	94	100

De los 94 estudiantes encuestados, 46 (48.9%) son hombres, mientras que 48 (51.1%) son mujeres, lo cual no representa una diferencia importante e indica una participación equilibrada en referencia al sexo de los participantes. Sin embargo, resulta importante la consideración de esta

variable, ya que se pretende determinar si existe alguna diferencia de grupos para las variables autoestima y emociones positivas en relación con el sexo de los encuestados.

En la Tabla 6 se presentan los resultados de frecuencia y porcentaje para cada uno de los intervalos previamente establecidos, respecto al promedio de aprovechamiento de los alumnos durante el ciclo escolar cursado.

Tabla 6.
Promedio de los encuestados.

Promedio	Frecuencia	Porcentaje Válido
Entre 6 y 7	10	10.6
Entre 7.1 y 8	19	20.2
Entre 8.1 y 9	54	57.4
Entre 9.1 y 10	11	11.7
Total	94	100

Según se muestra en la Tabla 6, el grueso de los alumnos se ubica entre 8.1 y 9, rango en el que encontramos 54 (57.4%) estudiantes, mientras que, para el rango más bajo (entre 6 y 7) y para el rango más alto (entre 9.1 y 10) encontramos una frecuencia casi equivalente 10 (10.6%) y 11 (11.7%) respectivamente.

Con respecto al número de personas que viven en casa de los participantes, se presenta la Tabla 7, en la cual los resultados indican que la mayoría de las familias están integradas por cuatro o cinco integrantes, pues las respuestas vertidas por los alumnos indican que 35 (37.2%) se integran en familias de 4 integrantes, mientras que 32 (34.0%) corresponden a familias de 5 integrantes, en contraparte, solo 2 participantes indican pertenecer a familias con dos integrantes, la información también refleja que cada vez es menos común encontrar familias numerosas, pues apenas 5 participantes indicaron pertenecer a familias con más de seis miembros.

Tabla 7.
Número de personas que viven en casa de los encuestados.

Número de personas	Frecuencia	Porcentaje Válido
Dos	2	2.1
Tres	7	7.4
Cuatro	35	37.2
Cinco	32	34.0
Seis	13	13.8
Más de seis	5	5.3
Total	94	100

Autoestima.

En este apartado se presentan los resultados obtenidos para la variable autoestima en sus cuatro dimensiones y de manera general, de acuerdo con el Inventario de Autoestima de Coopersmith, que fue el instrumento aplicado para la medición de esta variable. Para el análisis de los resultados se consideran los valores categoriales: nunca, a veces, siempre.

Dimensión autoestima personal.

Esta dimensión consta de 27 ítems, los cuales aparecen en la Tabla 8 con la numeración que les corresponde dentro del instrumento aplicado, lo cual explica que no aparezcan ordenados consecutivamente, esta dimensión considera la evaluación que el individuo realiza y con frecuencia mantiene de sí, en relación con su imagen corporal y cualidades personales, por lo que cada uno de los ítems presentados en la Tabla 8 permite recuperar un juicio personal expresado en la actitud hacia sí mismo.

Tabla 8.

Porcentaje válido de los ítems de la dimensión autoestima personal.

Ítems	Nunca		A veces		Siempre	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
1) Paso mucho tiempo soñando despierto	11	11.7	56	59.6	27	28.7
2) Estoy seguro de mí mismo	3	3.2	41	43.6	50	53.2
3) Deseo frecuentemente ser otra persona	6	6.4	27	28.7	61	64.9
6) Regularmente me preocupo por todo	21	22.3	54	57.4	19	20.2
8) Desearía tener mayor edad	7	7.4	33	35.1	54	57.4
9) Hay muchas cosas acerca de mí mismo que me gustaría cambiar si pudiera	18	19.1	40	42.6	36	38.3
10) Puedo tomar decisiones fácilmente	19	20.2	62	66	13	13.8
13) Siempre hago lo correcto	4	4.3	80	85.1	10	10.6
16) Me toma mucho tiempo acostumbrarme a cosas nuevas	17	18.1	55	58.5	22	23.4
17) Frecuentemente, me arrepiento de las cosas que hago	17	18.1	66	70.2	11	11.7
20) Frecuentemente estoy triste	5	5.3	57	60.6	32	34
22) Me doy por vencido fácilmente	6	6.4	25	26.6	63	67
23) Usualmente, puedo cuidarme de mí mismo	5	5.3	55	58.5	34	36.2
24) Me siento suficientemente feliz	6	6.4	27	28.7	61	64.9
29) Me entiendo a mí mismo	2	2.1	37	39.4	55	58.5
30) Me cuesta comportarme como en realidad soy	23	24.5	32	34	39	41.5
31) Las cosas en mi vida están muy complicadas	8	8.5	38	40.4	48	51.1
36) Puedo tomar decisiones y cumplirlas	8	8.5	57	60.6	29	30.9
37) Realmente me gusta ser niño (a)	11	11.7	9	9.6	74	78.7
38) Tengo una opinión positiva de mí mismo	9	9.6	31	33	54	57.4
41) Soy tímido	15	16	45	47.9	34	36.2
43) Frecuentemente me avergüenzo de mí mismo	1	1.1	37	39.4	56	59.6
44) Me considero guapo (a)	11	11.7	35	37.2	48	51.1
48) Siempre digo la verdad	3	3.2	78	83	13	13.8
50) A mí me importa lo que me pasa	4	4.3	25	26.6	65	69.1
51) Soy un niño exitoso en lo que hago	5	5.3	63	67	26	27.7
57) Generalmente me interesan las cosas que pasan	2	2.1	45	47.9	47	50

En la opción de respuesta “nunca” encontramos que la frecuencia más alta, 23 (24.5%) corresponde al ítem “me cuesta comportarme como en realidad soy” el cual fue codificado de manera inversa, puesto que la respuesta “siempre”, indica una dificultad para mostrar su comportamiento real, éste, junto con algunos otros ítems como: “puedo tomar decisiones fácilmente” con 19 (20.2%) y “hay muchas cosas de mí mismo que me gustaría cambiar si

pudiera” con 18 (19.1%), también codificado de manera inversa, muestran la insatisfacción de los alumnos con su condición actual y su dificultad para tomar decisiones.

Con respecto a la opción de respuesta “algunas veces” la frecuencia más alta 80 (85.1%) corresponde al ítem “siempre hago lo correcto” seguido del ítem “siempre digo la verdad” con 78 (83 %), lo cual indica la congruencia de las respuestas registradas por los participantes, puesto que ambos ítems están planteados en un sentido similar y para éstos, la respuesta siempre o nunca, indicaría situaciones extremas que probablemente reflejen un exacerbado nivel de autoestima, una carencia total de la misma, o simplemente una respuesta indiferente ante el ítem.

La opción de respuesta “siempre” presenta el ítem “ realmente me gusta ser niño(a)” con la frecuencia más alta 74 (78.7%), seguido por el ítem “a mí me importa lo que me pasa” con una frecuencia de 65 (69.1%), estos resultados indican el gran porcentaje de alumnos que disfrutan su condición de niño(a) y su preocupación por las cosas que les suceden, es importante también la frecuencia presentada para el ítem “me doy por vencido fácilmente” el cual, mediante una codificación inversa alcanza una frecuencia de 63 (67%) y da muestra de que la mayoría de los participantes se aferran a seguir luchando por aquello que les interesa.

Dimensión autoestima social.

En la Tabla 9 se presenta la información correspondiente a esta dimensión, la cual está conformada por 14 ítems, mismos que aparecen con la numeración asignada dentro del instrumento aplicado, razón por la cual no aparecen ordenados consecutivamente. Esta dimensión hace referencia a la valoración que el individuo realiza y con frecuencia mantiene con respecto a sí mismo en relación con sus interacciones sociales.

Tabla 9.

Porcentaje válido de los ítems de la dimensión autoestima social.

Ítem	Nunca		A veces		Siempre	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
4) Soy simpático	5	5.3	54	57.4	35	37.2
7) Me avergüenza pararme frente al grupo para hablar	12	12.8	63	67	19	20.2
11) Mis amigos se divierten cuando están conmigo	5	5.3	29	30.9	60	63.8
15) Tengo siempre que tener a alguien que me diga lo que tengo que hacer.	4	4.3	35	37.2	55	58.5
25) Preferiría jugar con niños menores que yo	5	5.3	46	48.9	43	45.7
27) Me gustan todas las personas que conozco	17	18.1	53	56.4	24	25.5
32) Los demás niños casi siempre siguen mis ideas	21	22.3	67	71.3	6	6.4
39) Me gusta estar con otra gente	10	10.6	50	53.2	34	36.2
45) Si tengo algo que decir, habitualmente lo digo	8	8.5	60	63.8	26	27.7
46) A los demás les gusta pelear conmigo	5	5.3	28	29.8	61	64.9
52) Me incomodo fácilmente cuando me regañan	20	21.3	56	59.6	18	19.1
53) Las otras personas son más agradables que yo.	14	14.9	65	69.1	15	16
55) Siempre sé que decir a otras personas.	5	5.3	70	74.5	19	20.2
58) Soy una persona confiable como para que otros crean en mí	4	4.3	38	40.4	52	55.3

Los ítems con mayor frecuencia para la opción de respuesta “nunca” son: “los demás niños casi siempre siguen mis ideas” con 21 (22.3%) seguido de “me incomodo fácilmente cuando me regañan” con 20 (21.3%) el cual fue codificado de manera inversa, aunque la frecuencia presentada es relativamente baja, nos indica la vulnerabilidad del niño ante el regaño de los demás y su inseguridad para manifestar sus ideas, al percibir el rechazo de los demás niños.

Para la opción de respuesta “algunas veces” la frecuencia más alta 70 (74.5%) corresponde al ítem “siempre sé que decir a otras personas” lo cual indica cierta congruencia, ya que un amplio predominio de la respuesta siempre o nunca, indicaría situaciones extremas probablemente asociadas a niveles poco comunes de alta o baja autoestima. Otro de los ítems que presenta una alta frecuencia es “las otras personas son más agradables que yo” con 65 (69.1%), lo cual indica que un gran porcentaje de estudiantes no está del todo satisfecho consigo mismo.

En la opción de respuesta “siempre” los ítems con mayor frecuencia son “a los demás les gusta pelear conmigo” con 61 (64.9%) y “mis amigos se divierten cuando están conmigo” con 60 (63.8%) ambos ítem se complementan e indican la congruencia de las respuestas emitidas por los estudiantes, puesto que el primero de ellos fue codificado de manera inversa e indica la negación de un gran porcentaje de los estudiantes por culpar a los demás de las dificultades presentadas en sus interacciones sociales, mientras que el segundo muestra que los estudiantes perciben como divertidas las relaciones con sus compañeros. Cabe destacar, además, la confianza en sí mismos, al indicar que no necesitan alguien que les diga lo que tienen que hacer, así lo indicaron 55 (58.5%) estudiantes en el ítem “tengo que tener siempre alguien que me diga lo que tengo que hacer” el cual fue codificado de manera inversa.

Dimensión autoestima escolar.

En la Tabla 10 se presentan los resultados de la autoestima en el área académica.

Tabla 10.

Porcentaje válido de los ítems de la dimensión autoestima escolar.

Ítem	Nunca		A veces		Siempre	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
14) Me siento orgulloso de cómo trabajo en el aula	3	3.2	35	37.2	56	59.6
18) Soy popular entre mis compañeros de mi misma edad	36	38.3	52	55.3	6	6.4
21) Estoy haciendo el mejor trabajo que puedo	0	0	33	35.1	61	64.9
28) Me gusta que el profesor me pregunte en clases	11	11.7	57	60.6	26	27.7
35) En la escuela progreso como me gustaría	7	7.4	46	48.9	41	43.6
42) Frecuentemente, me incomoda la escuela	3	3.2	41	43.6	50	53.2
49) Mi profesor me hace sentir que soy una gran persona	3	3.2	32	34	59	62.8
56) Frecuentemente, me siento desilusionado en la escuela	5	5.3	36	38.3	53	56.4

Estos resultados corresponden a la evaluación que el individuo hace y con frecuencia sostiene sobre sí mismo, en relación con su desempeño en el ámbito escolar teniendo en cuenta su capacidad, productividad, importancia y dignidad, lo cual nuevamente implica un juicio personal manifestado en la actitud hacia sí mismo. Esta dimensión se compone de 8 ítems, que al igual que las dimensiones anteriores, aparecen con la numeración asignada dentro del instrumento aplicado.

Para esta dimensión, el ítem “soy popular entre mis compañeros de mi misma edad” resulta de especial interés ya que los estudiantes perciben cierto rechazo de sus compañeros, al responder de manera negativa con una frecuencia de 36 (38.3%), que si bien no representa a la mayoría de los estudiantes, es el ítem más alto para la opción de respuesta “nunca” y presenta una frecuencia notablemente superior al resto de los ítems, aunado a lo anterior, encontramos una frecuencia de 52 (55.3%) para la opción de respuesta “a veces” que representa la segunda más alta, lo cual puede indicar serias dificultades en las relaciones entre compañeros, pues apenas 6 (6.4%) manifiestan sentirse populares, lo cual representa por mucho la frecuencia más baja para la opción de respuesta “siempre”

Por otra parte, los estudiantes muestran dudas con respecto a su participación en clase, puesto que la gran mayoría 57 (60,6%) registraron la opción de respuesta “a veces” para el ítem “me gusta que el profesor me pregunte en clases”.

En otro orden de ideas, cabe destacar que pese a las dificultades percibidas por los estudiantes, la gran mayoría de ellos 61 (64.9%), consideran estar haciendo su mejor esfuerzo con respecto al trabajo escolar, al contestar de manera positiva al ítem “estoy haciendo el mejor trabajo que puedo”, seguido por el ítem “mi profesor me hace sentir que soy una gran persona” con 59 (62.8%) para la opción de respuesta “siempre” lo cual puede indicar una buena relación maestro-alumno desde la percepción de los estudiantes.

Dimensión autoestima en el hogar.

La última de las dimensiones para la autoestima, se presenta en la Tabla 11, la cual comprende 9 ítems y corresponde a la evaluación que el individuo hace y frecuentemente mantiene con respecto a sí mismo, en relación a sus interacciones con los miembros de su grupo familiar.

Tabla 11.

Porcentaje válido de los ítems de la dimensión autoestima en el hogar.

Ítem	Nunca		A veces		Siempre	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
5) Mis padres y yo nos divertimos mucho juntos	5	5.3	36	38.3	53	56.4
12) Me incomodo en casa fácilmente	6	6.4	25	26.6	63	67
19) Usualmente, mis padres consideran mis sentimientos	6	6.4	18	19.1	70	74.5
26) Mis padres esperan demasiado de mí	47	50	35	37.2	12	12.8
33) Nadie me presta mucha atención en casa	16	17	18	19.1	60	63.8
34) Me regañan seguido	5	5.3	53	56.4	36	38.3
40) Muchas veces me gustaría irme de casa	6	6.4	23	24.5	65	69.1
47) Mis padres me entienden	3	3.2	25	26.6	66	70.2
54) Habitualmente, siento que mis padres esperan más de mi	39	41.5	39	41.5	16	17

Los resultados obtenidos en esta dimensión, reflejan que muchos de los estudiantes se consideran incapaces de alcanzar lo que sus padres esperan de ellos, ya que los ítems “mis padres esperan demasiado de mí” y “habitualmente, siento que mis padres esperan demasiado de mí” codificados de manera inversa, presentan las frecuencias más altas con 47 (50%) y 39 (41%) respectivamente para la opción de respuesta “nunca”, lo cual además indica, la congruencia de las respuestas expresadas, al obtener frecuencias cercanas para ítems orientados a recuperar información similar.

Por otra parte, los estudiantes perciben buena comprensión de sus padres, así lo manifestaron al responder de manera positiva a los ítems “usualmente mis padres consideran mis

sentimientos” y “mis padres me entienden” con una frecuencia de 70 (74.5%) y 66 (70.2%) respectivamente para la opción de respuesta “siempre”.

Emociones positivas.

En este apartado se presentan los resultados obtenidos para la variable emociones positivas, la cual consta de una sola dimensión, de acuerdo a la Auto-prueba de Positividad de Fredrickson, que fue el instrumento utilizado para su valoración. Para el análisis de los resultados se consideran los valores categoriales: nada, un poco, de forma moderada, mucho, muchísimo.

En la Tabla 12 se muestran los resultados de frecuencia y porcentaje para cada una de las emociones positivas contempladas, las cuales se incluyen en una sola dimensión que se compone de 10 ítems, enfocados a valorar las diferentes emociones que las personas experimentan diariamente.

Tabla 12.
Porcentaje válido de los ítems de la dimensión emociones positivas.

Ítem	Nada		Un poco		De forma moderada		Mucho		Muchísimo	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1) ¿Qué tan divertido (a) te sentiste?	1	1.1	6	6.4	18	19.1	35	37.2	34	36.2
2) ¿Qué tan asombrado(a) te sentiste?	6	6.4	22	23.4	26	27.7	26	27.7	14	14.9
3) ¿Qué tan agradecido(a) te sentiste?	3	3.2	6	6.4	17	18.1	27	28.7	41	43.6
4) ¿Qué tan esperanzado(a) te sentiste?	5	5.3	13	13.8	21	22.3	32	34	23	24.5
5) ¿Qué tan inspirado(a) te sentiste?	6	6.4	5	5.3	21	22.3	23	24.5	39	41.5
6) ¿Qué tan interesado(a) te sentiste?	9	9.6	7	7.4	22	23.4	28	29.8	28	29.8
7) ¿Qué tan alegre te sentiste?	1	1.1	2	2.1	6	6.4	27	28.7	58	61.7
8) ¿Qué tan amoroso(a) te sentiste?	10	10.6	13	13.8	28	29.8	19	20.2	24	25.5
9) ¿Qué tan orgulloso(a) te sentiste?	4	4.3	5	5.3	13	13.8	34	36.2	38	40.4
10) ¿Qué tan sereno(a) te sentiste?	7	7.4	14	14.9	26	27.7	22	23.4	25	26.6

De acuerdo a los resultados reflejados en esta dimensión, se observa un incremento gradual, en el cual las frecuencias más bajas se presentan para la opción de respuesta “nada” y

cada una de las siguientes opciones de respuesta aumenta con respecto a la anterior, hasta llegar a la opción de respuesta “muchísimo” donde se presentan las frecuencias más altas.

Según se muestra en la Tabla 12, el amor y el interés representan las emociones que un mayor número de estudiantes niegan haber experimentado recientemente, al responder de manera negativa a los ítems “¿qué tan amoroso(a) te sentiste?” y “¿qué tan interesado(a) te sentiste?” con una frecuencia de 10 (10.6%) y 9 (9.6%) respectivamente para la opción de respuesta “nada”

En contraparte, la alegría y el agradecimiento representan las emociones más experimentadas por los alumnos recientemente, así lo indicaron al responder de manera positiva a los ítems “¿qué tan alegre te sentiste?” y “¿qué tan agradecido te sentiste?” con una frecuencia de 58 (61.7%) y 41 (43.6%) respectivamente para la opción de respuesta “muchísimo”

Análisis descriptivo de resultados

En esta sección se presenta el análisis correspondiente a cada una de las variables y sus respectivas dimensiones considerando el promedio, porcentaje y desviación estándar.

Análisis descriptivo de la variable autoestima.

En la Tabla 13 se presentan los resultados para la variable autoestima, a partir de ellos se realiza el análisis para cada una de sus dimensiones y de manera general. Considerando que el valor natural de la variable es de 0 a 100 en términos de porcentaje, se establece para su interpretación el baremo siguiente: 0-25 = autoestima baja; 26-50 = autoestima medianamente baja; 51-75 = autoestima medianamente alta; 76-100 = autoestima alta.

Tabla 13.

Resultados generales y por dimensión de la variable autoestima, con respecto a la media, porcentaje y desviación estándar.

Dimensión	Media	Porcentaje	Desv. tip.
Autoestima personal	1.33	66.5	.60
Autoestima social	1.25	62.5	.58
Autoestima escolar	1.38	69	.57
Autoestima en el hogar	1.36	68	.64
Autoestima global	1.32	66	.60

Según se observa en la Tabla 13, la media para la autoestima global corresponde a 1.32, en un rango de 0 a 2, que traducido a porcentaje corresponde a un 66%, lo cual resulta importante, ya que las variables de estudio manejan un rango diferente y será el porcentaje, el que permita establecer algunas comparaciones con mayor claridad.

De acuerdo al baremo establecido y a los resultados presentados, encontramos que la Autoestima global, se ubica en el rango de 51-75, lo cual se traduce en autoestima medianamente alta. También puede observarse que los resultados para cada una de las dimensiones, no presentan una diferencia significativa y todos se ubican en el mismo rango de clasificación.

Análisis descriptivo de la variable emociones positivas.

La variable emociones positivas contempla una sola dimensión, sus resultados se presentan en la Tabla 14, a partir de ellos se realiza el análisis correspondiente. Al igual que para la variable anterior, se considera que el valor natural de la variable es de 0 a 100 en términos de porcentaje, se establece para su interpretación el baremo siguiente: 0-25 = nivel de emociones positivas bajo; 26-50 = nivel de emociones positivas medianamente bajo; 51-75 = nivel de emociones positivas medianamente alto; 76-100 = nivel de emociones positivas alto.

Tabla 14.

Resultados generales de la variable emociones positivas, con respecto a la media, porcentaje y desviación estándar.

Dimensión	Media	Porcentaje	Desv. tip.
Emociones positivas	2.77	69.25	1.12

De acuerdo a los resultados de la Tabla 14, la media para las emociones positivas corresponde a 2.77, en un rango de 0 a 4, que traducido a porcentaje corresponde a un 69.25%, y una desviación típica de 1.12.

De acuerdo al baremo establecido y a los resultados presentados, encontramos que la media de las emociones positivas, se ubica en el rango de 51-75, los cual se traduce en un nivel de emociones positivas medianamente alto.

Análisis inferencial de resultados

En este apartado, se muestran los resultados de las variables sociodemográficas y académicas, en relación con la autoestima y las emociones positivas, así como la correlación de las emociones positivas, con las dimensiones de la autoestima y la autoestima global.

En la Tabla 15 se presentan los resultados referentes a la distribución de la normalidad de los datos, lo cual permite tomar las decisiones pertinentes con respecto al tipo de prueba que se aplicará.

Tabla 15.

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para la variable emociones positivas, autoestima y sus dimensiones.

Dimensiones	Sig. (bilateral)
Autoestima personal	.829
Autoestima social	.620
Autoestima escolar	.454
Autoestima hogar	.039
Autoestima global	.817
Emociones positivas	.311

Respecto a las dimensiones analizadas y de acuerdo a los resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov presentados en la tabla 15, se concluye que para la autoestima personal (.829); autoestima social (.620); autoestima escolar (.454); autoestima global (.817); emociones positivas (.311), los datos presentan una distribución normal, dado que la significación es mayor a 0.050. Se exceptúa la dimensión autoestima hogar (.039) en la cual los datos no presentan una distribución estándar dado que el nivel de significación es menor a 0.050.

Diferencias estadísticas.

En esta sección se presentan los resultados de las pruebas utilizadas para valorar si existe diferencia de grupos sin atribución causal entre los estudiantes, de acuerdo al sexo, promedio de aprovechamiento y número de personas que viven en casa, en relación a las emociones positivas y la autoestima global.

En referencia al sexo de los encuestados y de acuerdo a los resultados arrojados por la prueba *t* de student, los cuales se presentan en la Tabla 16, no hay diferencia de grupos en la autoestima global (.254), ni en las emociones positivas (.175) entre hombres y mujeres, dado que la significación es mayor a .050 para ambas variables.

Tabla 16.

Prueba t de Student para la variable sexo con las emociones positivas y la autoestima global.

Variable	Sig. (bilateral)
Emociones positivas	.175
Autoestima Global	.254

Con respecto al promedio de aprovechamiento, los resultados de la prueba análisis de varianza (ANOVA), los cuales se presentan en la Tabla 17, indican que no hay diferencia de grupos en los alumnos que tienen diferentes promedios en relación con su autoestima (.056), puesto que

su nivel de significación está por encima de .050. Sin embargo, para las emociones positivas el nivel de significación corresponde a 0.007, por lo cual se concluye que, si existe diferencia de grupos en cuanto a las emociones positivas, entre los alumnos que presentan diferentes promedios, siendo los alumnos con promedio entre 6 y 7 quienes presentan el promedio más bajo (2.1100 puntos) y entre 7.1 y 8 quienes presentan el promedio más alto (3.0421).

Tabla 17.

ANOVA para las variables promedio y número de personas que viven en casa con las emociones positivas y la autoestima global.

Variable	Sig. (bilateral)	
	Promedio	No de personas que viven en casa
Emociones positivas	.007	.151
Autoestima Global	.056	.252

Finalmente, en referencia al número de personas que viven encasa, según lo indican los resultados de la Tabla 17, se concluye no hay diferencia de grupos relevante en la autoestima global (.252), ni en las emociones positivas (.151), en los estudiantes que conviven con diferente número de personas en casa. Así lo indican los resultados de la prueba análisis de varianza (ANOVA), donde el nivel de significación para ambas variables es superior a 0.050.

Correlación.

La parte central de la presente investigación, se orienta a conocer la relación entre la autoestima y las emociones positivas. En la Tabla 18 se presentan los resultados correspondientes a la prueba *r* de Pearson, donde se muestra la correlación entre las emociones positivas y la autoestima, tanto de manera global, como en cada una de sus dimensiones, se exceptúa la dimensión de autoestima en el hogar, ya que no presenta una distribución normal de la información.

Tabla 18.

Prueba r de Pearson para las dimensiones de la autoestima y las emociones positivas.

Correlaciones		Emociones positivas
Autoestima personal	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.340 .001
Autoestima social	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.315 .002
Autoestima escolar	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.308 .002
Autoestima global	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.360 .000

Según los resultados presentados en la Tabla 18, entre las emociones positivas y la dimensión autoestima personal, la correlación de Pearson corresponde a .340, lo cual indica que existe una correlación positiva que se ubica entre débil y media, en base a la interpretación sugerida por Hernández et al. (2014) en la cual indica que 0.25 corresponde a una correlación positiva débil, mientras que 0.50 corresponde a una correlación positiva media.

Entre las emociones positivas y la dimensión autoestima social, según la correlación de Pearson (.315) al igual que en la dimensión anterior, existe una correlación positiva ubicada entre débil y media, esta misma correlación se presenta entre las emociones positivas y la dimensión autoestima escolar, donde la correlación de Pearson corresponde a .308. Por tanto, se concluye que las 3 dimensiones valoradas presentan el mismo tipo de correlación con las emociones positivas.

Finalmente, entre las emociones positivas y la autoestima global, existe una correlación positiva ubicada entre débil y media, ya que su correlación de Pearson corresponde a .360. Estos resultados indican que, a mayor nivel de autoestima, mayor nivel de emociones positivas o viceversa.

En referencia a su significación bilateral, los resultados indican para la dimensión autoestima personal .001, dimensión autoestima social .002, dimensión autoestima escolar .002 y

para la autoestima global .000, lo cual indica un alto grado de significatividad, ya que, tanto para las dimensiones, como en la autoestima global, el coeficiente es significativo al nivel de 0.01 (99% de confianza de que la correlación sea verdadera y 1% de probabilidad de error).

En la Tabla 19 se muestran los resultados correspondientes a la prueba rho de Spearman, donde se muestra la correlación entre las emociones positivas y la dimensión autoestima en el hogar.

Tabla 19.

Prueba rho de Spearman para las emociones positivas y la dimensión autoestima en el hogar.

Correlaciones		Emociones positivas
Autoestima	Coefficiente de correlación	.143
en el hogar	Sig. (bilateral)	.170

Según lo indican los resultados, no existe una correlación significativa entre las emociones positivas y la dimensión autoestima en el hogar, ya que la significación bilateral (.170) es mayor a .050.

CONCLUSIONES

En este apartado se exponen las conclusiones relativas a la presente investigación, se parte de la valoración de los objetivos planteados de manera inicial, en base a los resultados obtenidos del proceso metodológico llevado a cabo para la obtención y análisis de la información, y en general para la construcción esta investigación..

Para el desarrollo de esta investigación se plantean cuatro objetivos, el primero de ellos corresponde al objetivo general y se enuncia como: “Determinar las relaciones existentes entre las emociones positivas y la autoestima en alumnos de 5° y 6° de la escuela primaria José Vasconcelos”, encontrando que la correlación de Pearson corresponde a .360 con una significación bilateral de .000, la cual se identifica como una correlación positiva media-débil, en la que “a mayor nivel de emociones positivas, mayor nivel de autoestima y viceversa”, en base a la información anterior se acepta la H_{i1} : “Existe relación positiva entre las emociones positivas y la autoestima en alumnos de 5° y 6° de la escuela primaria José Vasconcelos”, quedando descartada la hipótesis nula. Al respecto Caldera (2014) señala que la cognición ampliada provocada por emociones positivas conduce a estrategias de afrontamiento más eficaces, incluso cuando se trata de fallas, y amplía lo que se ve como opciones posibles en situaciones difíciles. Las emociones positivas desencadenan una espiral ascendente al ampliar la atención y la cognición para crear estas estrategias de afrontamiento, lo que puede conducir a una autoestima más estable.

El segundo y tercero de los objetivos, se ubican dentro de los objetivos específicos y recuperan la información necesaria sobre las emociones positivas y la autoestima, que hace posible establecer la correlación planteada en el objetivo general, en cuanto al segundo objetivo, “Identificar el nivel de emociones positivas que presentan los alumnos de 5° y 6° en la escuela

primaria José Vasconcelos”, este objetivo se logró mediante la aplicación de la Autoprueba de positividad de Fredrickson (Cortina & Berenzon, 2013), para la medición del nivel de emociones positivas en los estudiantes, encontrando una media de 2.77 en un rango 0 a 4, lo cual representa un porcentaje de 69.25 %, que indica en los estudiantes un nivel de emociones positivas medianamente alto.

En referencia al tercero de los objetivos, “Identificar el nivel de autoestima que presentan los alumnos de 5° y 6° en la escuela primaria José Vasconcelos” se valoró mediante aplicación del Inventario de Autoestima de Coopersmith (Miranda, Miranda & Enríquez, 2011), obteniendo una media de 1.32 en un rango de 0 a 2, lo cual representa un porcentaje de 66%, que indica en los estudiantes un nivel de autoestima medianamente alta.

Se concluye que los porcentajes resultantes de la valoración de cada una de las variables están cercanos entre sí, se ubican en el mismo rango (51-75), reciben la misma denominación (medianamente alta) y tienen una correlación positiva, en donde la correlación de Pearson corresponde a .360 y su significación bilateral es de .000.

Con respecto al último de los objetivos en el que se plantea “establecer diferencias de grupo sin atribución causal en los alumnos de 5° y 6° de la escuela primaria José Vasconcelos, conforme a diversos grupos de clasificación: sexo, promedio de aprovechamiento, número de personas que viven en casa, de acuerdo a sus respuestas en referencia a las emociones positivas y la autoestima”. Los resultados permiten concluir que solo existe una diferencia de grupos relevante en cuanto a las emociones positivas, entre los alumnos que presentan diferentes promedios (.0007), siendo los alumnos con promedio entre 6 y 7 quienes presentan el promedio más bajo (2.1100 puntos) y entre 7.1 y 8 quienes presentan el promedio más alto (3.0421). Al respecto, la teoría de ampliar y construir (Fredrickson, 2005) sugiere que las emociones positivas amplían las tendencias de

pensamiento y acción, lo que a su vez favorece la construcción de recursos personales para afrontar situaciones difíciles o problemáticas.

Algunos resultados revisten especial importancia, por la información que aportan para la investigación, ya que permiten identificar aspectos fundamentales que deben ser resaltados y analizados para apoyar la comprensión de los resultados de la investigación y conocer sus posibles implicaciones.

En los resultados obtenidos para la variable sociodemográfica “sexo” se destaca que hombres y mujeres viven de manera similar sus emociones positivas (.175) y su autoestima (.254), al no encontrar una diferencia de grupos significativa, lo cual difiere de los resultados encontrados por Sáez, Lavega, Mateu, y Rovira (2014) quienes en su investigación encontraron que hombres y mujeres viven las emociones positivas y negativas de manera diferente.

Siguiendo el mismo orden de ideas, se destaca para la variable académica “promedio de aprovechamiento” una diferencia de grupos relevante en cuanto a las emociones positivas (.007), donde los alumnos con promedio entre 6 y 7 presentan el promedio de emociones positivas más bajo (2.11), y entre 7.1 y 8 quienes presentan el promedio más alto (3.0421), lo cual podría explicarse desde la teoría de ampliar y construir (Fredrickson, 2005) según la cual, las emociones positivas amplían las tendencias de pensamiento y acción, debido a la ampliación, se favorece la construcción de recursos personales para afrontar situaciones difíciles o problemáticas.

En cuanto a los resultados respecto a la variable autoestima, la media más alta corresponde a la dimensión autoestima escolar (1.38), mientras que la más baja se presentó en autoestima social (1.25), estos resultados sugieren que las estrategias promovidas por los docentes y la escuela han sido valoradas de manera positiva por los estudiantes y les ha permitido fortalecer su autoestima en el área académica, en contraparte, los bajos resultados para la autoestima social, sugieren un

entorno poco propicio que posibilite una interacción social saludable, donde los estudiantes se sientan seguros de sí mismos.

Como parte central de la investigación, se destacan las correlaciones resultantes entre ambas variables, donde según lo indican los resultados, las emociones positivas presentan una correlación positiva con tres de las cuatro dimensiones de la autoestima, con la dimensión personal (.340) y una significación bilateral de .001, con la dimensión social (.315) y una significación bilateral de .002, con la dimensión escolar (.308) y una significación bilateral de .002, finalmente, entre las emociones positivas y la autoestima global se presenta una correlación de .360, con una significación bilateral de .000. Al respecto, Caldera (2014) señala que las emociones positivas desencadenan una espiral ascendente al ampliar la atención y la cognición para crear estas estrategias de afrontamiento, lo que puede conducir a una autoestima más estable.

Se destacan los resultados de la dimensión autoestima en el hogar, por presentar diferencias considerables con el resto de las dimensiones, de inicio, fue la única que no presentó una distribución normal de la información al arrojar un resultado de .039 en la prueba de Kolmogorov-Smirnov, de igual manera, fue la única que no presentó una correlación significativa con las emociones positivas. Por tanto, los resultados sugieren revisar la dimensión de la autoestima en el hogar, como parte del instrumento y como parte de los diferentes aspectos de la autoestima, pudiendo representar un problema del instrumento o de considerar eso como autoestima en el hogar, lo cual puede ser considerado en investigaciones posteriores.

Otro aspecto que resulta de gran importancia, es conocer las implicaciones de los resultados que se destacan, a continuación, se presentan algunas de ellas:

- Implica en primer lugar un análisis reflexivo, que permita comprender la relación entre ambas variables y su importancia para el ámbito educativo.

- Implica contemplar la posibilidad de promover las emociones positivas para fortalecer la autoestima de los estudiantes y viceversa, lo que a su vez les proporcionará recursos para mejorar su aprendizaje y afrontar cualquier situación que se les presente.
- Implica considerar que las emociones positivas pueden desencadenar una espiral ascendente al ampliar la atención y la cognición para crear estas estrategias de afrontamiento, lo que puede conducir a una autoestima más estable.
- Implica en los docentes el compromiso para promover las emociones positivas como una posibilidad para crear recursos personales duraderos en los alumnos (apoyo social, resiliencia, habilidades y conocimiento)
- Implica considerar a la autoestima como una condicionante del aprendizaje, ya que los alumnos que tiene una autoimagen positiva de sí mismo se hallan en mejor disposición para aprender.
- Implica comprender que la autoestima facilita la superación de las dificultades personales, apoya la creatividad, determina la autonomía personal y posibilita una relación social saludable.
- Implica estar conscientes que la escuela es el lugar por excelencia, en el que, de una manera estructurada e informada, se puede fortalecer la autoestima de los alumnos, y que es el docente quien debe tener la disposición y el compromiso para hacerlo.
- Implica el compromiso de considerar durante el desarrollo de la práctica docente, las sugerencias realizadas en la presente investigación, a la vez que se promueven nuevas investigaciones, surgidas de las acciones emprendidas y del propio interés del docente por mejorar su práctica educativa.

Los resultados de esta investigación son un precedente para futuras investigaciones, en primer lugar, se sugiere hacer nuevas aplicaciones del inventario de autoestima de Coopersmith, quitando la dimensión de autoestima en el hogar y ver si los resultados de las pruebas aplicadas, presentan alguna diferencia estadística importante con respecto a los aquí obtenidos.

Conocer el comportamiento de las variables en diferentes medios resulta importante, por ello, se sugiere como posible estudio posterior, la correlación de las emociones positivas y la autoestima, en el medio rural, a fin de establecer una comparación con el medio urbano.

Así mismo, se sugiere como posible tema de investigación, la relación entre emociones positivas y el aprovechamiento escolar, dado que es un tema poco investigado y de gran relevancia para la labor docente.

De igual manera, se propone realizar intervenciones, enfocadas a promover las emociones positivas y estudiar su impacto en procesos como la resiliencia y las relaciones interpersonales.

REFERENCIAS

- Alcaide, M., Aguilar, P. & Cantero, N. (2017). Influencia de la autoestima en niños de 6° de Primaria según la variable género. *MLS-Educational Research*, 1 (1), 85-100. DOI: 10.29314/mlser.v1i1.14
- Altamirano, C. (2008). *Relación entre las variables afectividad y aprendizaje de la geometría en alumnos de la escuela telesecundaria* (Tesis de maestría). Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, Oaxaca. Recuperada de: <https://es.scribd.com/doc/3331839/REPORTE-DE-INVESTIGACION>
- Alvarado, L. & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el doctorado de educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/410/41011837011.pdf>
- Arias, F. (2012) *El proyecto de la investigación*. Caracas, Venezuela: Editorial Episteme.
- Branden, N. (1999). *El poder de la autoestima. Como potenciar este importante recurso psicológico*. Ciudad de México, México: Paidós.
- Brinkmann, H. & Segure, T. (1989). Adaptación, Estandarización y Elaboración de Normas para el Inventario de Autoestima de Coopersmith. *Revista Chilena de Investigación*, 10(1), 63-71. Recuperado de: http://www2.udec.cl/~hbrinkma/articulo_coopersmith.pdf
- Briones, G. (2002). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Bogotá, Colombia: ARFO Editores.

- Broc, M. A. (2000). Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4° de ESO implicaciones psicopedagógicas en la orientación y tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (1), 119-146. Recuperado de:
<https://revistas.um.es/rie/article/view/121521/114201>
- Cabanach, R. G., Souto, A., Freire, C. & Ferradás, M. M. (2014). Relaciones entre autoestima y estresores, percibidos en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 7 (1), 41-45. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129330657004>
- Caldera, C. (2014). *Contingencies of Self-Worth and Positive Emotions in College Students* (Bachelor Thesis). Recuperado de:
<https://cdr.lib.unc.edu/indexablecontent/uuid:a5a417a0-b95f-4232-ad53-f40c9deee1ca>
- Carbelo, B. & Jaúregui, E. (2006). Emociones positivas: Humor positivo. *Papeles del Psicólogo*, 27 (1), 18-30. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77827104>
- Carr, W. & Stephen, K. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España. Martínez Roca.
- Caso, J. & Hernández, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 487-501. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/805/80539304.pdf>
- Castro, R. (2014). *Paradigma de la investigación educativa* (Monografía). Universidad San Agustín de Arequipa, Cusco-Perú. Recuperado de:
<https://es.scribd.com/document/202694017/Monografia-de-Paradigmas-de-La-Investigacion-Educativa>

- Cava, M.J. & Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54 (2), 297-311. Recuperado de: <https://www.uv.es/~lisis/mjesus/7cava.pdf>
- Cisneros, J. (2018). *La motivación, la autoestima y el rendimiento académico en estudiantes del colegio de ciencias y humanidades* (Tesis doctoral). Instituto Universitario Anglo español, Durango México.
- Congreso de la Unión. (2016). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Diario Oficial de la Federación*. Ciudad de México, México.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. El Cerrito California, USA: Consulting Psychologists Press, Inc.
- Cortina, L. G. & Berenzon, S. (2013). Traducción al español y propiedades psicométricas del instrumento Positivity Self Test. *Psicología Iberoamericana*, 21 (1), 53-64. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/1339/133929862007/>
- Dalle, P., Boniolo, P., Sautu, R. & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos aires, Argentina: Editorial CLACSO.
- Domínguez, J. & Pino, M. R. (2014). Motivación intrínseca y extrínseca: análisis en adolescentes gallegos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 349-358. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3498/349851780036.pdf>
- Estrada, M. M. y Trujillo, J. M. (2016). Estudio descriptivo sobre la influencia de las variables personales y el fracaso escolar en la Ciudad Autónoma de Melilla. *European Scientific Journal*, 12(16), 37-53. Recuperado de: <http://eujournal.org/index.php/esj/article/viewFile/7566/7293>

- Flores, M. A. (2018). *La autoestima y su relación con el rendimiento escolar* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica de Durango, Durango México.
- Fredrickson, B. L. (2004) The broaden and build theory of positive emotions. *The Royal Society*. 1367-1377. Recuperado de:
http://www.unc.edu/peplab/publications/Chap_Fredrickson_2005.pdf
- Fredrickson, B. L. (2005). The broaden-and-build theory of positive emotions. *The Royal Society*. 217-238. Recuperado de:
http://peplab.web.unc.edu/files/2018/11/fredrickson2005_reduced.pdf
- Fredrickson, B. L. (2013). Positive Emotions Broaden and Build. *Advances in Experimental Social Psychology*, 47(1), 1-53. Recuperado de:
<http://peplab.web.unc.edu/files/2018/11/fredricksonAESP2013.pdf>
- García, F. J. & Doménech, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1 (0), 1-18. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/28076510_Motivacion_aprendizaje_rendimiento_escolar
- García, J. (2014). Psicología positiva, bienestar y calidad de vida. *En-claves del pensamiento*, 8 (16), 13-29. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/enclav/v8n16/1870-879X-enclav-8-16-00013.pdf>
- García, J. A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36 (1), 1-24. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>
- García, L. C. (2005). *Autoconcepto, autoestima y su relación con el rendimiento académico* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey N L. Recuperado de:
<http://eprints.uanl.mx/6882/1/1080127503.pdf>

- Garrido, M. (1997). Autoestima en adolescentes con bajo rendimiento escolar a través del psicodiagnóstico de Rorschach. *Revista de Psicología de la PUCP*, 15(2), 179-199. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/290753201/Autoestima-en-Adolescentes-Con-Bajo-Rendimiento-Escolar-a-Traves-Del-Psicodiagnostico-de-Rorschach#logout>
- González, N. I., Valdez, J. L. & Serrano, J. M. (2003). Autoestima en jóvenes universitarios. *Ciencia Ergo Sum*, 10 (2), 173-179. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10410206>
- Greco, C. & Ison, M. S. (2011). Emociones positivas y solución de problemas interpersonales: su importancia en el desarrollo de competencias sociales en la mediana infancia. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 8(2), 20-29. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483549017004>
- Grijalva, C. S., Valdés, A. A. & Urías M. (2017). Apoyo parental y emociones de los estudiantes, asociadas a las tareas escolares. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1-8. Recuperado de: <http://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1307.pdf>
- Heinsen, M. (2012). *Autoestima y tacto pedagógico*. Madrid, España: Editorial Narcea.
- Hernández, L. F. (2016). Autorregulación del aprendizaje y sus constructos asociados. Estado del arte. En D. Gutiérrez., F. Alvarado., A. Barraza., A. Méndez., N. Bocanegra., M. Navarro. & L.F. Hernández. (Eds.) *Cognición y aprendizaje. Líneas de investigación* (pp.43-81). Ciudad de México, México: Plaza y Valdes editores.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill.
- Inca, L. H. (2017). *Niveles de autoestima en los trabajadores de la empresa Grupo Cabal* (Tesis de pregrado). Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima-Perú. Recuperado de:

<http://repositorio.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/1404/TRAB.SUFIC.PROF.%20INCA%20L%20LILIANA%20HAYDE%20C3%89.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Kara, T. (2013). *The Effects of Pride and Admiration on Pain* (Bachelor Thesis). University of North Carolina at Chapel Hill, North Carolina.

Llaza, Y. (2011). *Relación entre autoestima y el desarrollo personal de los alumnos del tercer grado de Educación Primaria de la I.E. N° 40081 “César Augusto Mazeyra Acosta”, del Distrito de Cayma – Arequipa* (Tesis de maestría). Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Huacho Perú. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/51607861/TESIS-AUTOESTIMA-2011>

Lupano, M. L. & Castro, A. (2010). Psicología positiva: Análisis desde su surgimiento. *Ciencias Psicológicas*, 4 (1), 43-56. Recuperado de: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v4n1/v4n1a05.pdf>

Marcué, P. C. & González, R. (2017). Las emociones y el rendimiento académico: La ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1-14. Recuperado de: <http://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1307.pdf>

Miranda, J. B., Miranda, J. F. & Enríquez, A. L. (2011). Adaptación del Inventario de Autoestima Coopersmith para alumnos mexicanos de educación primaria. *Praxis Investigativa ReDIE*, 3(4), 5-14. Recuperado de: <http://www.redie.mx/librosyrevistas/revistas/praxisinv04.pdf>

Nicho, J. L. (2013). *Relación entre autoestima y el rendimiento académico de los estudiantes de la EBC Tecnológica de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión* (Tesis de maestría). Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Huacho Perú. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/204365356/RELACION-ENTRE-LA-AUTOESTIMA-Y-EL-RENDIMIENTO->

Oros, L. B. (2009). El valor adaptativo de las emociones positivas. Una mirada al funcionamiento psicológico de los niños pobres. *Revista Interamericana de Psicología*, 43 (2), 288-296.

Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28412891010>

Oros, L.B. (2009). Impacto de una intervención piloto para estimular las emociones positivas en niños y niñas afectados por la pobreza. En M.C. Richaud de Minzi. & J.E. Moreno. (Eds.), *Recientes desarrollos iberoamericanos en investigación en Ciencias del Comportamiento* (pp. 243-255). Buenos Aires, Argentina: CIIPME-CONICET.

Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Av. Psicol.*, 21(1), 9-17.

Recuperado de:

http://200.23.125.51/upd/pluginfile.php?file=%2F44546%2Fmod_resource%2Fcontent%2F1%2FLosparadigmasdelainvestigacincientfica%281%29.pdf

Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Revista del Centro de Educación*, 31(1), 11-22. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>

Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Caracas, Venezuela: Editorial Panapo.

Sáez de Ocariz, U., Lavega, P., Mateu, M. & Rovira, G. (2014). Emociones positivas y educación de la convivencia escolar. Contribución de la expresión motriz cooperativa. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 309-326. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283331396003>

SEP. (2017). *Plan y programas de estudio para la educación básica*. Ciudad de Mexico, México.

- Sparici, V. (2013). *Representación de la autoestima y la personalidad en protagonistas de anuncios audiovisuales de automóviles* (Tesis de licenciatura). Universidad Abierta Interamericana, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de:
<http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC113919.pdf>
- Steiner, D. (2005). *La teoría de la autoestima en el proceso terapéutico para el desarrollo del ser humano* (Tesis de maestría). Tecana American University, Maracaibo. Recuperado de:
<https://es.scribd.com/document/88493111/Tesis-Daniela-Steiner>
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos*. Argentina. PAIDOS.
- Válek de Bracho, M. (2007). *Autoestima y motivaciones sociales en estudiantes de educación superior* (Tesis de maestría). Universidad Rafael Urdaneta, Maracaibo. Recuperado de:
<http://www.eumed.net/libros-gratis/2011b/971/indice.htm>
- Vázquez, C. (2006). Papeles del psicólogo. *Revista del Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos*, 27(1), 1-64. Recuperado de: <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1120.pdf>
- Vázquez, C. & Hervás, G. (2009). *La ciencia del bienestar, fundamentos de una psicología positiva*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Vera, B. (2006). Psicología Positiva: Una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del psicólogo*, 27 (1) 3-8. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/778/77827102.pdf>
- Vite, M. (2008). *Autoestima adolescente* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, Mexico. Recuperado de:
<http://132.248.9.195/ptd2008/agosto/0630645/>
- Yapura, M. E. (2015). *Estudio sobre la incidencia de la baja autoestima en el rendimiento académico en los primeros años de la escolaridad primaria* (Tesis de pregrado). Universidad Abierta Interamericana, Argentina. Recuperado de:
<http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC118097.pdf>

Zuppardo, L., Rodríguez, A. & Serrano F. (2017). Modelo piloto de estudio del tratamiento rehabilitador de autoestima y comportamiento en adolescentes con dislexia y disortografía mediante su mejora lectoescritora. *Propósitos y Representaciones*, 5 (2), 359 - 400. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n2.174>

ANEXOS



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA DE DURANGO

El presente cuestionario tiene como objetivo, identificar el nivel de emociones positivas y autoestima en los destinatarios. La sinceridad con que respondan a los cuestionamientos será de gran utilidad para el estudio. La información que se proporcione será totalmente confidencial y solo se manejarán resultados globales. La respuesta a este cuestionario es voluntaria y usted está en su derecho de contestarlo o no.

DATOS GENERALES

a) Fecha: _____

b) Sexo

- Hombre
- Mujer

c) Promedio de aprovechamiento _____.

- 6.0 a 7.0
- 7.1 a 8.0
- 8.1 a 9.0
- 9.1 a 10

d) Número de personas que viven en casa:

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- Más de 6

SEGUNDA SECCION: AUTOESTIMA.

INVENTARIO DE AUTOESTIMA DE COOPERSMITH

Adaptación de Miranda, Miranda y Enríquez (2010)

Instrucciones

Marca con una “x” la frecuencia con la que habitualmente sientes cada una de las siguientes declaraciones:

Ítem	NUNCA	A VECES	SIEMPRE
1- Paso mucho tiempo soñando despierto.			
2- Estoy seguro de mí mismo.			
3- Deseo frecuentemente ser otra persona.			
4- Soy simpático.			
5- Mis padres y yo nos divertimos mucho juntos.			
6- Regularmente me preocupo por todo			
7- Me avergüenza pararme frente al grupo para hablar			
8- Desearía tener mayor edad			
9- Hay muchas cosas acerca de mí mismo que me gustaría cambiar si pudiera.			
10- Puedo tomar decisiones fácilmente.			
11- Mis amigos se divierten cuando están conmigo			
12- Me incomodo en casa fácilmente.			
13- Siempre hago lo correcto.			
14- Me siento orgulloso de cómo trabajo en el aula			
15- Tengo siempre que tener a alguien que me diga lo que tengo que hacer.			
16- Me toma mucho tiempo acostumbrarme a cosas nuevas.			
17- Frecuentemente, me arrepiento de las cosas que hago.			
18- Soy popular entre mis compañeros de mi misma edad.			
19- Usualmente, mis padres consideran mis sentimientos.			
20- Frecuentemente estoy triste.			
Ítem	NUNCA	A VECES	SIEMPRE
21- Estoy haciendo el mejor trabajo que puedo.			
22- Me doy por vencido fácilmente.			
23- Usualmente, puedo cuidarme de mí mismo.			
24- Me siento suficientemente feliz.			
25- Preferiría jugar con niños menores que yo.			
26- Mis padres esperan demasiado de mí.			
27- Me gustan todas las personas que conozco.			
28- Me gusta que el profesor me pregunte en clases.			
29- Me entiendo a mí mismo.			
30- Me cuesta comportarme como en realidad soy.			
31- Las cosas en mi vida están muy complicadas.			
32- Los demás niños casi siempre siguen mis ideas.			
33- Nadie me presta mucha atención en casa			
34- Me regañan seguido			
35- En la escuela progreso como me gustaría.			
36- Puedo tomar decisiones y cumplirlas.			
37- Realmente me gusta ser niño (a)			
38- Tengo una opinión positiva de mí mismo.			
39- Me gusta estar con otra gente.			
40- Muchas veces me gustaría irme de casa.			

41- Soy tímido			
Ítem	NUNCA	A VECES	SIEMPRE
42- Frecuentemente, me incomoda la escuela.			
43- Frecuentemente, me avergüenzo de mí mismo.			
44- Me considero guapo (a)			
45- Si tengo algo que decir, habitualmente lo digo.			
46- A los demás les gusta pelear conmigo			
47- Mis padres me entienden.			
48- Siempre digo la verdad.			
49- Mi profesor me hace sentir que soy una gran persona			
50- A mí me importa lo que me pasa.			
51- Soy un niño exitoso en lo que hago			
52- Me incomodo fácilmente cuando me regañan.			
53- Las otras personas son más agradables que yo.			
54- Habitualmente, siento que mis padres esperan más de mí.			
55- Siempre sé qué decir a otras personas.			
56- Frecuentemente, me siento desilusionado en la escuela.			
57- Generalmente, me interesan las cosas que pasan			
58- Soy una persona confiable como para que otros crean en mí.			

TERCERA SECCION: EMOCIONES POSITIVAS

Autoprueba de positividad versión en español, traducción de Cortina y Berenzon (2013)

Instrucciones

Las siguientes preguntas son acerca de diferentes emociones que las personas experimentan diariamente. Lee cada oración y marca el número que indica la fuerza con que sentiste cada emoción el día de ayer.

	Nada	Un poco	De forma moderada	Mucho	Muchísimo
¿Qué tan divertido(a) te sentiste?	0	1	2	3	4
¿Qué tan asombrado(a) te sentiste?	0	1	2	3	4
¿Qué tan agradecido(a) te sentiste?	0	1	2	3	4
¿Qué tan esperanzado(a) te sentiste?	0	1	2	3	4
¿Qué tan inspirado(a) te sentiste?	0	1	2	3	4
¿Qué tan interesado (a) te sentiste?	0	1	2	3	4

	Nada	Un poco	De forma moderada	Mucho	Muchísimo
¿Qué tan alegre te sentiste?	0	1	2	3	4
¿Qué tan amoroso(a) te sentiste?	0	1	2	3	4
¿Qué tan orgulloso(a) te sentiste?	0	1	2	3	4
¿Qué tan sereno(a) te sentiste?	0	1	2	3	4

POR SU VALIOSA PARTICIPACION ¡MUCHAS GRACIAS!

