

**UNIVERSIDAD**  
**DEL**  
**ACONCAGUA**



**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**TESINA DE LICENCIATURA EN**  
**PSICOLOGÍA**

**“DESAROLLO DE OPTIMISMO EN NIÑOS**  
**PREESCOLARES”**

**Análisis comparativo de indicadores afectivos,**  
**conductuales y relacionales**

**ALUMNA: Arias, Ivana Vanesa.**

**DIRECTORA: Licenciada Carolina Chacón.**

## HOJA DE EVALUACIÓN

### TRIBUNAL

**Presidente:**

**Vocal:**

**Vocal:**

**Profesora invitada:**

**Nota:**

## **AGRADECIMIENTOS**

*Esta tesina, si bien ha requerido de esfuerzo y dedicación de mi parte, no hubiese sido posible su finalización sin la cooperación desinteresada de todas y cada una de las personas que a continuación citaré y muchas de las cuales han sido un soporte muy fuerte en momentos de mi vida.*

*Comienzo dando gracias a Dios, por estar conmigo en cada paso que doy.*

*A mi familia, quienes son los pilares de mi vida, Cristina, Fernando y Gastón, por su amor y apoyo incondicional, los cuales me permitieron ser fuerte y seguir luchando para convertir las dificultades en desafíos.*

*Un agradecimiento especial a Jesús por mostrarme que siempre hay un lado más lindo de ver las cosas. Y a todos mis amigos y compañeros de estudio, por el apoyo, la comprensión y el entusiasmo de vivir cada momento.*

*De igual manera mi más sincero agradecimiento a mi directora de Tesis la Licenciada Carolina Chacon por sus aportes valiosos, dedicación, y colaboración; y a la Fundación Puentes de Cambio, por darme la posibilidad de participar en el Programa de Optimismo, por la generosidad de compartir en todo momento sus conocimientos y experiencias conmigo.*

*Finalmente, gracias a todas aquellas personas que participaron e hicieron posible este trabajo de investigación.*

## RESUMEN

El objetivo de la presente investigación es evaluar si la aplicación del Programa Promoción del Optimismo genera cambios en las áreas afectiva, conductual y relacional en niños preescolares. El estilo explicativo se desarrolla en la infancia, por lo que, si no se interviene de manera explícita en él, durará toda la vida.

La metodología está basada en un estudio cuasi-experimental, pre-post con grupo de cuasicontrol, de tipo exploratorio. Posee una muestra no probabilística, de carácter intencional. Participaron 2 maestras de nivel inicial, y un total de 46 niños, con edad de 5 años, divididos en grupo tratamiento y grupo control.

El instrumento de evaluación utilizado es una Grilla de Observación (Parlanti y García, 2008, en prensa), consta de tres áreas: afectiva, conductual y relaciones sociales.

Los niños que participaron del Programa de Promoción del Optimismo presentaron cambios, en las áreas afectiva, conductual y relacional; ligados al optimismo; no ocurriendo lo mismo en el grupo control.

**Palabras claves:** Optimismo Infantil. Niños preescolares. Psicología Positiva.

## SUMMARY

The objective of the present investigation is to evaluate if the application of the Program Promotion of the Optimism generates changes in the areas affective, behavioural and relational in pre-school children. The explanatory style is developed in the childhood, reason why, if it is not found of explicit way in him, all the life will last.

The methodology is based on an cuasi-experimental study, pre-post with group of cuasicontrol, exploratory type. It owns a nonprobabilistic sample, of intentional character. 2 teachers of initial level participated, and a total of 46 children, with age of 5 years, divided in group treatment and group control.

The used instrument of evaluation is a Grilla de Observación (Parlanti and Garci'a, 2008, in press), consists of three areas: affective, behavioural and social relations.

The children who participated in the Program of Promotion of the Optimism presented/displayed changes, in the areas affective, behavioural and relational; bound to the optimism; not happening the same in the group control.

**Key words:** Infantile Optimism. Pre-school children. Positive psychology.

## ÍNDICE

PORTADA	1
TÍTULO	2
HOJA DE EVALUACIÓN	3
AGRADECIMIENTOS	4
RESUMEN	5
SUMMARY	6
ÍNDICE	7
INTRODUCCIÓN	10
<b>PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO</b>	<b>12</b>
<u><b>CAPÍTULO I: PSICOLOGÍA POSITIVA</b></u>	<b>13</b>
1. ¿QUE ES LA PSICOLOGÍA POSITIVA?	14
2. OBJETIVOS DE LA PSICOLOGÍA POSITIVA	15
3. PRINCIPIOS FILOSÓFICOS	15
4. EVOLUCIÓN DE LA PSICOLOGÍA POSITIVA	17
4.1. Antecedentes de la Psicología Positiva	17
4.2. Consolidación de la Psicología Positiva	19
4.3. Crecimiento e impacto de la Psicología Positiva	20
4.4. Retos para el futuro	22
5. LOS TRES PILARES DE LA PSICOLOGÍA POSITIVA	22
6. EMOCIONES POSITIVAS	24
6.1. Concepto	24
6.2. Beneficios de las Emociones Positivas	25
6.3. Clasificación de las emociones	27
6.4. Las emociones positivas en los niños pequeños	27
<u><b>CAPÍTULO II: OPTIMISMO</b></u>	<b>30</b>
1. INTRODUCCIÓN	31
2. ¿QUÉ ES EL OPTIMISMO?	31
3. ETIOLOGÍA Y DESARROLLO DEL OPTIMISMO	33
4. BASES EVOLUTIVAS DEL OPTIMISMO	36
4.1. Apego	37
4.2. Exploración	38
4.3. Necesidad De Control	39
5. OPTIMISMO EN NIÑOS PREESCOLARES	40
6. TIPOS DE OPTIMISMO	41
6.1. Disposicional	41
6.2. Situacional	41
7. MODELO DEL DESAMPARO APRENDIDO	42
8. ESTILO EXPLICATIVO O ATRIBUCIONAL	43
8.1. Dimensiones	44
8.1.1. Duración	44
8.1.2. Alcance	45
8.1.3. Personalización	46

8.1. Estilo atribucional optimista y pesimista	48
9. ESTADO ACTUAL SOBRE EL CONOCIMIENTO DEL OPTIMISMO EN LA INFANCIA	49
<b><u>CAPÍTULO III: NIÑOS PREESCOLARES</u></b>	<b>52</b>
1. INTRODUCCIÓN	53
2. ¿POR QUE ES NECESARIO INVERTIR EN LA EDUCACIÓN TEMPRANA?	53
3. DESARROLLO EVOLUTIVO INFANTIL	54
4. DESARROLLO INTELECTUAL	56
4.1. Etapa preoperacional	56
4.2. Adquisición del Lenguaje	58
4.2.1. Funciones del lenguaje	59
4.2.2. Características del Lenguaje Infantil	60
4.3. Comunicación	60
4.3.1. Facilitadores de la comunicación	60
4.3.2. Obstáculos de la comunicación	61
4.3.3. Cómo escuchar a un niño	61
4.3.4. Como hacer que el niño lo escuche	62
5. DESARROLLO MOTOR	62
5.1. La Importancia de Jugar	63
6. DESARROLLO SOCIAL	66
6.1. Modelos básicos	66
6.2. Conducta Prosocial	66
7. DESARROLLO EMOCIONAL	68
7.1. Iniciación del Desarrollo Emocional	68
7.2. Tareas de cumplimiento	69
7.2.1. Los primeros cinco años de la vida	69
8. CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS DEL NIÑO PREESCOLAR	70
9. LA EDUCACIÓN PREESCOLAR	71
<b><u>CAPÍTULO IV: PROGRAMA PROMOCIÓN DEL OPTIMISMO</u></b>	<b>73</b>
1. INTRODUCCIÓN	74
2. DESARROLLO DEL PROGRAMA	74
2.1. Antecedentes	75
2.2. Propuesta del Programa	75
2.3. Objetivos del programa	76
2.3.1. Objetivo General	76
2.3.2. Objetivos Específicos	76
2.4. Ejes de proyecto	76
2.5. Beneficiarios del programa	77
2.6. Talleres	77
2.6.1. Iniciación del Programa	78
2.6.2. Área Dominio	78
2.6.3. Área Afectiva	80
2.6.4. Área Relaciones Sociales	82
2.6.5. Cierre del Programa	84



<b>3. SISTEMATIZACIÓN Y EVALUACIÓN</b>	<b>85</b>
<b>3.1. Dominio</b>	<b>86</b>
<b>3.2. Positividad</b>	<b>87</b>
<b>3.3. Estilo Explicativo</b>	<b>88</b>
<b>3.4. Operacionalización de Variables e Instrumento de Evaluación</b>	<b>89</b>
3.4.1. Áreas y definición operativa de la Grilla de Observación	89
3.4.1.1. <i>Área Conductual</i>	89
3.4.1.2. <i>Área Afectiva</i>	96
3.4.1.3. <i>Área de Relaciones Sociales</i>	102
<b>SEGUNDA PARTE: MARCO METODOLÓGICO</b>	<b>111</b>
<b><u>CAPÍTULO V: ASPECTOS METODOLÓGICOS</u></b>	<b>112</b>
1.1. <b>Objetivos Del Trabajo</b>	<b>113</b>
1.2. <b>Preguntas de investigación:</b>	<b>113</b>
<b>2. MÉTODO</b>	<b>113</b>
2.1. <b>Tipo de Estudio</b>	<b>113</b>
2.2. <b>Diseño de Investigación</b>	<b>114</b>
2.3. <b>Estudio Exploratorio</b>	<b>115</b>
2.4. <b>Descripción de la muestra</b>	<b>115</b>
<b>3. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b>	<b>116</b>
<b>4. PROCEDIMIENTO</b>	<b>117</b>
<b><u>CAPÍTULO VI: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS</u></b>	<b>119</b>
<b>1. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS</b>	<b>120</b>
<b>1.1. Área Afectiva</b>	<b>121</b>
1.1.1. Estado de ánimo preponderante	121
1.1.2. Diferentes reacciones emocionales	122
<b>1.2. Área Conductual</b>	<b>123</b>
1.2.1. Frente a un aprendizaje nuevo	123
1.2.2. Reconoce y expresa sus habilidades. Frente a una dificultad.	
Cuándo muestra gratificación	125
<b>1.3. Área Relaciones Sociales</b>	<b>127</b>
1.3.1. Dimensiones del área relaciones sociales	127
<b><u>CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES</u></b>	<b>134</b>
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>135</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>140</b>
<b>APÉNDICE</b>	<b>145</b>

## INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente la Psicología se ha ocupado, fundamentalmente, de estudiar temas ligados a las carencias humanas y su posible reparación, aspectos psicopatológicos y el funcionamiento adulto ha descuidado el estudio de otros aspectos importantes para la prevención y promoción de estilos de vida saludables, así como la necesidad de iniciar esas tareas en edades tempranas. En las últimas décadas, determinados cambios han facilitado un creciente interés por constructos psicológicos como el optimismo y se han iniciado estudios con niños en edades escolares no existiendo, sin embargo, ningún acercamiento para niños menores de seis años.

En los últimos diez años, las investigaciones sobre optimismo e infancia se han mantenido en su mayoría en el marco poblacional clásico de la Psicología Clínica: los niños con problemas, ya sean éstos de tipo somático o socio-político. Aun más abundantes son las investigaciones referidas al optimismo de los padres de niños con problemas, igualmente ya sean éstos de orden más físico o social. Así, nos encontramos ante escasos estudios referidos a la promoción de la salud mental en la infancia desde el optimismo, generalmente estos estudios se enfocan como un modo de corregir o prevenir lo patológico dejando de lado al optimismo como fomento del crecimiento personal y desarrollo de los aspectos más positivos del ser humano.

El objetivo de la presente investigación es evaluar si la aplicación del Programa Promoción del Optimismo genera cambios en las áreas afectiva, conductual y relacional en niños preescolares.

La temática se abordará desde el marco teórico de la Psicología Positiva, cuyo precursor es Martin Seligman. Éste y sus colaboradores descubrieron que los niños pesimistas son más proclives a sufrir un trastorno del estado de ánimo en comparación con los optimistas. En Psicología Positiva, el optimismo constituye una de las emociones que ha despertado mayor interés en los investigadores. Hay muchas concepciones acerca del optimismo, desde este trabajo tomamos la de Seligman (1995), define el optimismo en función del modo en que la gente se explica a sí misma sus éxitos y sus fracasos.

El interés por estudiar el optimismo tiene su origen en la experiencia personal de trabajar con niños y la convicción de que, si se le diera una importancia mayor a la salud mental en la infancia, la sociedad estaría conformada por adultos más felices y saludables, tanto física como psíquicamente. Asimismo, el generar programas que apunten a fortalecer estos aspectos en la población favorecería la prevención de aparición de trastornos mentales, patologías y el mejoramiento de la calidad de vida.

El presente trabajo está estructurado en dos grandes partes. En la primera se presenta el Marco Teórico, sostén de este trabajo de investigación, y en la segunda parte, el desarrollo del Marco Metodológico. El Marco Teórico está dividido en tres capítulos.

El *primer capítulo*, denominado Psicología Positiva, trata de lograr un acercamiento al tema de la Psicología Positiva, abordándola a partir de su evolución, sus tres pilares, sus principales características, por último un modelo de emociones positivas y, la clasificación de las mismas.

El *segundo capítulo*, tiene por objetivo desarrollar el tema de Optimismo. Se comienza el capítulo explicando concepciones básicas sobre el optimismo, etiología, bases evolutivas, posteriormente encontramos, el estado actual y el optimismo en niños preescolares. A su vez, se desarrolla el modelo de desamparo aprendido y la teoría de los estilos explicativos con las tres dimensiones del mismo: alcance, duración y personalización. Finalmente, se diferenciarán las características de personas que presentan un estilo optimista/pesimista.

El *tercer capítulo*, nombrado Niños Preescolares, hace referencia al desarrollo evolutivo infantil y sus diferentes teorías, incluyendo desarrollo intelectual, motor, afectivo, social y psicológico de los niños preescolares; así como también la importancia de intervenir en la educación temprana y la necesidad de la promoción del optimismo en la educación preescolar.

El último capítulo de esta primera parte, es el *capítulo cuatro*, denominado Programa Promoción del Optimismo. Aquí se describe el desarrollo del programa referente en esta investigación, la implementación, los talleres realizados, y el fundamento teórico del instrumento de evaluación utilizado.

En la segunda parte se desarrolla el marco metodológico de la investigación en el que se describe el diseño de trabajo, las características de la muestra y del instrumento de evaluación utilizado.

El *quinto capítulo* se caracteriza por desarrollar los aspectos metodológicos de esta investigación. Describe los objetivos, método, el instrumento de evaluación y el procedimiento.

En el *sexto capítulo* se realiza la presentación y análisis de los resultados obtenidos, pertenecientes a las tres áreas evaluadas.

Finalmente, en el *capítulo siete* se presentan las conclusiones del trabajo que dan cuenta del análisis de los resultados obtenidos en la investigación. También detallan los aportes personales que se desprenden de los datos obtenidos, la experiencia y de la temática abordada, realizando aportes para el mejoramiento del Programa de Promoción del Optimismo.

**PRIMERA PARTE**

**MARCO TEÓRICO**

# CAPÍTULO I

# PSICOLOGÍA POSITIVA

El marco teórico que fundamenta el tema principal de esta investigación es la Psicología Positiva, la cual se constituye como marco de referencia para el estudio de los aspectos saludables de los seres humanos, entre ellos, el optimismo.

## 1. ¿QUE ES LA PSICOLOGÍA POSITIVA?

La psicología positiva, es una rama de la psicología, que, con la misma rigurosidad científica que ésta, focaliza su atención en un campo de investigación e interés distinto al adoptado tradicionalmente: las cualidades y características positivas humanas (Poseck, 2006).

Poseck (2006), diferencia qué es la psicología positiva y qué no es, delimitando así el concepto. Manifiesta:

“La psicología positiva no es... un movimiento filosófico ni espiritual, no pretende promover el crecimiento espiritual ni humano a través de métodos dudosamente establecidos. No es un ejercicio de autoayuda ni un método mágico para alcanzar la felicidad. No pretende ser un abrigo bajo el que arropar creencias y dogmas de fe, ni siquiera un camino a seguir por nadie. La psicología positiva no debe ser confundida en ningún caso con una corriente dogmática que pretende atraer adeptos ni seguidores, y en ningún caso debe ser entendida fuera de un riguroso contexto profesional.

La psicología positiva es... una rama de la psicología que busca comprender, a través de la investigación científica, los procesos que subyacen a las cualidades y emociones positivas del ser humano, durante tanto tiempo ignoradas por la psicología”.

Otro autor define a la Psicología Positiva como una rama de la psicología de reciente aparición, que se centra en el estudio científico de las experiencias positivas y los rasgos individuales positivos, además de las instituciones que facilitan su desarrollo. Constituye un campo concerniente al bienestar y el funcionamiento óptimo del ser humano. (Seligman & cols. 2005).

Casullo (2008), siguiendo los lineamientos aportados por Linley y sus colaboradores, define la Psicología Positiva como el estudio científico del funcionamiento psíquico óptimo. Desde un nivel meta-psicológico, intenta corregir el desbalance histórico en la investigación y la práctica psicológica, llamando la atención sobre los aspectos positivos del funcionamiento y la experiencia humana. En un nivel pragmático, se trata de entender las condiciones, los procesos y los mecanismos que llevan a aquellos estados subjetivos, sociales y culturales que caracterizan una buena vida.

Luego de analizar cada una de las definiciones expuestas anteriormente, nos parece pertinente no dejar a ninguna de lado, ya que las mismas se

complementan y a la vez, nos conceptualizan a la Psicología Positiva desde perspectivas similares.

## **2 OBJETIVOS DE LA PSICOLOGÍA POSITIVA**

El objetivo de la psicología positiva es mejorar la calidad de vida de las personas y prevenir la aparición de trastornos mentales y patologías. Seligman y Csikszentmihalyi (2000), refieren que la psicología positiva insiste en la construcción de competencias y en la prevención.

En palabras de su creador, la Psicología Positiva es el estudio científico de las experiencias positivas y los rasgos individuales positivos, además de las instituciones que facilitan su desarrollo. El propósito de la Psicología Positiva es ampliar el foco de la Psicología Clínica más allá del sufrimiento y su consecuente alivio (Lee Duckworth, Steen y Seligman, 2005).

La Psicología Positiva surge con el objetivo de investigar acerca de las fortalezas y virtudes humanas y los efectos que éstas tienen en las vidas de las personas y en las sociedades en que viven (Cuadra & Florenzano, 2003).

## **3. PRINCIPIOS FILOSÓFICOS**

Como concepción teórica debemos aclarar que a la fecha la Psicología Positiva carece de un modelo teórico unificado, con una base epistemológica única y coherente. Quizá el principal aporte del movimiento consistió en agrupar bajo un mismo paraguas investigaciones sobre los aspectos saludables del psiquismo que se realizaron de modo independiente durante la segunda mitad del siglo XX. De este modo, se intentó aunar en un movimiento unificado diversas líneas teóricas que proponían el rescate de un enfoque salugénico, en comparación con el clásico de la psicología del siglo XX que solo prestaba atención a los aspectos patológicos del ser humano y a su rehabilitación (Gancedo, 2009). La idea base de la Psicología Positiva es la siguiente: aun cuando la desaparición de los trastornos psicológicos trae aparejado un alivio para el sufrimiento humano, no implica un mayor bienestar psicológico. Si bien esta línea de pensamiento no es nueva, el aporte de la Psicología Positiva consistió en ubicar estas ideas en un programa de investigación, intervención y formación profesional con una dirección común (Castro Solano, 2010).

Podemos encontrar claras tendencias positivistas en la corriente humanista de la psicología, floreciente en los años 60 y representada por autores tan reconocidos como Carl Rogers, Abraham Maslow o Erich Fromm.

Desgraciadamente, la psicología humanista no se ha visto acompañada de una base empírica sólida y ha dado lugar a una inmensa cantidad de movimientos de autoayuda dudosos y poco fiables (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

La autora Vera Poseck (2006), afirma que en esta búsqueda de lo mejor del ser humano, de las cosas buenas que hacen que florezca su potencial, la psicología positiva no confía en sueños dorados, utopías, espejismos, fe, ni autoengaño, sino que adopta el método de la psicología científica, ampliando el campo tradicional de actuación y distanciándose de dudosos métodos de autoayuda o filosofías espirituales que tanto proliferan en nuestros días.

Confirmando lo que la autora dice, aludimos a los que Castro Solano (2010) expresa en su libro Fundamentos de Psicología Positiva: *“El modelo humanista y existencial tuvo mucho impacto clínico y poca repercusión en los medios académicos, quizá por la falta de empleo de una metodología científica; este es el punto de distanciamiento entre los autores de la Psicología Positiva y los del humanismo”*.

El principio filosófico que mejor representa a la Psicología Positiva es la propuesta del *meliorismo*. Este movimiento supone una concepción de la persona y de la sociedad y constituye el fundamento de la democracia contemporánea y de los derechos humanos. Sus principios provienen de la tradición pragmática de base norteamericana y es frecuentemente referenciada en las obras de John Dewey y William James, entre otros. Según este pensamiento metafísico, a través de la agencia humana es posible mejorar el mundo en la dirección que queremos (Castro Solano, 2010).

Según James Pawelski existen dos formas de meliorismo. Uno, más mitigativo, consiste en tener menos de lo que no queremos; esta es la base del enfoque psicológico clásico (*psycho-logy as usual*, como la llaman los psicólogos positivos). Sería tener menos afectos negativos, menos psicopatología, menos situaciones problema. El otro tipo de meliorismo, más constructivo, consiste en tener más de lo que realmente queremos; esta es la base del enfoque de la Psicología Positiva. Dado que la mayoría de las situaciones humanas son complejas se requieren ambos enfoques del meliorismo (Pawelski, 2007). Ambos tipos de meliorismo serían la base filosófica de los dos enfoques en psicología: por un lado, la psicología más clásica y ligada al modelo médico; por el otro, las propuestas más positivas, ligadas a los enfoques salugénicos (Castro Solano, 2010).



## 4. EVOLUCIÓN DE LA PSICOLOGÍA POSITIVA

### 4.1 Antecedentes de la Psicología Positiva

Seligman y colaboradores (2005), mencionan como antecedentes los aportes del psicoanálisis, el conductismo, el cognitivismo, la psicología humanística y la existencialista para el actual entendimiento de los aspectos positivos de la experiencia humana. Pero sin duda, entre los antecedentes más destacados, se encuentran en primer lugar los aportes de la Psicología Humanística. A decir de Warmoth y colaboradores (2001), los psicólogos humanistas no sólo investigan acerca del sufrimiento y el trauma, sino también abordan cuestiones relacionadas al crecimiento, la creatividad, sueños, ética y valores. Los mismos hacen hincapié en las mismas premisas que la Psicología Positiva, las cuales entre las más destacadas se pueden mencionar la voluntad, responsabilidad, esperanza y emoción positiva.

Desde otra fuente, afirmamos lo dicho por Seligman. En una edición especial de psicología positiva del *Journal of Humanistic Psychology*, los investigadores habían llegado a la conclusión de que las raíces de la psicología positiva se hallan en el movimiento de la psicología humanista académica.

La intención final de este capítulo es entroncar a la Psicología Positiva dentro de la Psicología, por lo tanto ahora debemos saber un poco de la historia. Una historia implica un pasado y una proyección al futuro, pero la Psicología Positiva carece de perspectiva ya que ésta se encuentra en plena evolución. Por ello, se relatará la historia de un movimiento que todavía no ha terminado de madurar.

Durante la primera mitad del Siglo XX, lo conciente quedó relegado debido al énfasis puesto por los psicoanalistas en lo inconsciente y excluido por los psicólogos conductistas que sólo se enfocaban en el comportamiento observable y objetivo (Warmoth & cols., 2001). Afortunadamente, poco después comenzaron a surgir nuevas teorías y conceptos. Entre los más relevantes, encontramos a Maslow (1954), que introdujo la teoría de la motivación humana e ideas tales como las de necesidades de desarrollo y autoactualización (self-actualization). Fue este autor quien probablemente haya introducido las bases de Psicología Positiva.

Según Seligman y Csikszentmihalyi (2000), antes de la Segunda Guerra Mundial, la psicología tenía tres misiones: curar la enfermedad mental, hacer la vida de las personas más plena e identificar y alimentar el talento. Sin embargo, los autores consideran que la única que prosperó hasta nuestros días es el

estudio y tratamiento de enfermedades mentales, dentro de lo cual se han hecho grandes avances. En tanto, las otras dos misiones, hacer mejor la vida de las personas y fomentar “genios”, han sido completamente olvidadas. Una de las posibles causas que menciona Seligman (1998) es que, la psicología ingresó como ciencia de la mano de la medicina y no pudo desligarse del modelo médico basado en el déficit. Además, las secuelas de la Segunda Guerra Mundial, hicieron necesaria una mayor atención a las enfermedades mentales, relegando a un segundo plano el estudio de los procesos normales.

Resumiendo, en el siglo XX, la psicología se ha ocupado, fundamentalmente, de estudiar temas ligados a las carencias humanas y su posible reparación; la depresión, los trastornos psicopatológicos, el estrés, la ansiedad, las adicciones, el suicidio y los trastornos de alimentación, entre otros, han sido los temas privilegiados por las investigaciones de los psicólogos. Una psicología de cara al siglo XXI debería ocuparse no solamente de reparar el daño psicológico, sino también de estudiar cómo se potencian las cualidades positivas que todos los seres humanos poseen (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

Mucho se ha avanzado en el estudio de las psicopatologías y las psicoterapias, probablemente por influencia de las guerras mundiales. La psicología ha hecho progresos significativos en el diagnóstico y tratamiento de algunos trastornos psicológicos y se ha ocupado de cómo hacer que las personas sufran menos (Seligman, 1995). Hasta el año 1950, la mayoría de las psicopatologías no eran tratables y no había acuerdos sobre su delimitación diagnóstica. Desde principios del siglo XXI existe sólida evidencia empírica de que las psicoterapias funcionan y cuáles son las más eficaces para ciertos trastornos (Barret y Ollendick, 2004; Hibbs y Jensen, 1996; Kazdin y Weisz, 2003; Nathan y Gorman, 2002). Sin embargo, si consideramos las tasas de prevalencia de los trastornos depresivos durante el siglo XX, es posible apreciar que su frecuencia ha aumentado diez veces y que de ser una patología adulta en los años sesenta (se desarrollaba alrededor de los 30 años), se ha transformado en una patología adolescente, ya que actualmente la edad de inicio se observa a los 14 años. Por otro lado, si analizamos los estudios sobre la calidad de vida y el bienestar de las naciones, especialmente en las más desarrolladas, se observa que no hubo incrementos significativos en los últimos cuarenta años (Seligman, 2008). Este cuadro de situación denuncia que no se han hecho esfuerzos para mejorar la calidad de vida de las personas y que aquellos dirigidos al tratamiento de las enfermedades mentales no fueron suficientes. El haber centrado el foco en los trastornos psicopatológicos trajo como consecuencia principal que la psicología se transformó en victimología: se ocupó solo de aquellos que requieren tratamiento (entre el 20 y 30% de la población) y dejó de

lado el estudio del funcionamiento mental óptimo (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

Si bien la historia de la Psicología Positiva es relativamente nueva, muchos psicólogos han estado haciendo Psicología Positiva sin saberlo. Los estudios clásicos sobre apego, inteligencia emocional, optimismo, conductas prosociales, valores humanos y creatividad, solo por nombrar algunos, son temas del campo de estudio de la Psicología Positiva (Castro Solano, 2010).

Hacer Psicología Positiva no es desconocer que las personas en y que se enferman, sino dejar de igualar salud mental con ausencia de enfermedad. Es encargarse de potenciar aquello que funciona bien. La Psicología Positiva puede ser entendida desde una perspectiva amplia, como el estudio del funcionamiento psíquico óptimo tanto de personas, como de grupos o instituciones, lo que vendría a corregir el desequilibrio entre investigación psicológica y práctica centrada exclusivamente en variables psicológicas. Asimismo, la Psicología Positiva intenta entender las condiciones, recesos y mecanismos que llevan a aquellos estados subjetivos, sociales y culturales que caracterizan a una vida plena, haciendo hincapié en la rigurosidad del método científico (Linley, Dseph, Harrington y Wood, 2006).

#### **4.2. Consolidación de la Psicología Positiva**

La Psicología Positiva se constituye como una nueva rama de la Psicología en los últimos años del siglo XX. Martín E. Seligman tras ser nombrado presidente de la Asociación Americana de Psiquiatría en 1998, en su discurso señaló como una de las directrices básicas el ir hacia una psicología más positiva. La aparición en el año 2000 de un número especial de la revista *American Psychologist* coordinado por Seligman, que tenía como título *Psicología Positiva* y nucleaba artículos científicos relacionados con la felicidad, la motivación intrínseca, las ilusiones positivas, la sabiduría, el talento, los mecanismos adaptativos, la creatividad y el desarrollo humano óptimo, se constituyó en el preámbulo de su gran desarrollo internacional posterior. Este artículo supone el primer intento sistemático de agrupar y reunir todos los estudios de diversas disciplinas que constituyen el objeto de este nuevo enfoque. La consolidación de la Psicología Positiva como disciplina se ha visto confirmada con la aparición, a comienzos de 1998, de la primera revista científica dedicada de forma exclusiva al estudio relacionado con la Psicología Positiva, el *Journal of Positive Psychology*.

En el año 2000, en un encuentro en la ciudad de Akumal (México), los principales investigadores del campo acordaron los pilares básicos de la

Psicología Positiva: el estudio de las emociones positivas, de los rasgos positivos y de las instituciones positivas (Castro Solano, 2010).

El gran descubrimiento de Seligman no fue empeñarse en definir o curar “enfermedades” conocidas obviamente como tales, como podrían ser depresiones o trastornos de ansiedad, sino en investigar qué hacen y sienten las personas que, en sí mismas, se consideran como personas felices. Posteriormente, se ha ocupado de difundir estos pensamientos y actitudes a la comunidad científica y al público en general.

Por lo tanto los psicólogos enrolados en Psicología Positiva, tienen como objetivo ampliar el foco desde la preocupación casi exclusiva por reparar el daño, hacia un énfasis en el fortalecimiento de las cualidades positivas o de desarrollo de las potencialidades humanas (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). No pretenden reemplazar sino completar el modelo médico que la ciencia psicológica sostuvo durante la mayor parte de la historia.

Tal como se ha dicho anteriormente, durante décadas, la Psicología ha centrado todo su interés en las emociones negativas del ser humano, en corregir sus defectos y en curar sus enfermedades. Es por esto que la Psicología Positiva viene a cubrir un importante vacío: el estudio de lo positivo que hay en el ser humano, de sus virtudes y fortalezas, poniendo especial énfasis en la creación de modelos preventivos que no sólo traten de arreglar aquello que se ya se ha roto sino que fortalezcan aquello que nos hace ser mejores.

La Psicología Positiva no viene a descubrir nada nuevo, su verdadero valor es el acoger bajo un patrón sistemático y estructurado diferentes estudios que ya se realizan desde hace décadas de forma desorganizada y aislada. Así, agrupa tópicos diversos como la felicidad, la creatividad, el optimismo, la resiliencia, el humor y proporciona un marco teórico sobre el que estudiarlos y desarrollarlos.

### **4.3. Crecimiento e impacto de la Psicología Positiva**

En el año 1999 se realiza en Lincoln, Nebraska, la Primera Cumbre Anual de Psicología Positiva y se definen las siguientes metas:

- Trabajar en dos ramas complementarias de la ciencia: una que alivie y prevenga el malestar y otra que promueva el bienestar.
- Enfocar la psicoterapia hacia la identificación e incremento de las fortalezas psíquicas.

- Desarrollar instrumentos de evaluación que midan las fortalezas psíquicas.
- Elaborar una currícula para la difusión y la formación profesional en Psicología Positiva.
- Realizar campañas de recaudación de fondos para expandir la investigación científica sobre los aspectos psíquicos saludables (Casullo, 2008).

Como campo específico, la Psicología Positiva, en su década de existencia, está creciendo a pasos agigantados. Hay cientos de investigadores alrededor del mundo comprometidos con el estudio de constructos positivos. Dichos investigadores publican sus trabajos en las revistas científicas más importantes y asimismo han fundando otras nuevas con el propósito de publicar trabajos inéditos en el área. En América Latina, *Psicodebate* es pionera en esta tarea. En Estados Unidos *American Psychologist*, la revista oficial de la APA, ha publicado números especiales de artículos referentes a la Psicología Positiva. Al día de la fecha continúa publicando artículos en este campo. *The Journal of Happiness Studies*, *The Journal of Positive Psychology* and *The Journal of Health and Well-being* son revistas científicas creadas con el propósito de publicar artículos sobre Psicología Positiva (Castro Solano, 2010).

Los libros sobre Psicología Positiva comenzaron a aparecer con increíble rapidez. Algunos son de corte más académico, escritos por especialistas, y otros están dirigidos a una audiencia más amplia. Sin importar el tipo de público, los autores tienen especial cuidado en que el contenido de los libros tenga una sólida base empírica. Desde la aparición del libro de Seligman, *Auténtica felicidad*, en 2002, hasta la fecha se han desarrollado una gran cantidad de publicaciones destacables.

Los programas educativos en Psicología Positiva también se expandieron en todo el mundo. El primer programa con título de posgrado abrió sus puertas en la Universidad de Pennsylvania en 2005. En 2007 la University of East London, en el Reino Unido, lanzó un programa de Psicología Positiva Aplicada y el mismo año la Claremont Graduate University, en Estados Unidos, abrió su master y programa de doctorado en Psicología Positiva. En 2008 la Universidad Iberoamericana, en la ciudad de México, abrió el primer programa de posgrado en el área, en español. Australia, Israel, Italia y Portugal están también desarrollando programas de posgrado en Psicología Positiva (Castro Solano, 2010).

Los graduados de estos programas están comenzando a aplicar la Psicología Positiva en el campo profesional de modos novedosos, trabajando para transformar a los individuos, las escuelas, empresas y otras organizaciones a la luz de la teoría y la práctica de la Psicología Positiva.

Se han fundado asimismo algunas organizaciones académicas para expandir la misión de la Psicología Positiva. Entre éstas se pueden incluir la European Network of Positive Psychology, la Società Italiana di Psicologia Positiva, y las más recientemente creada International Positive Psychology Association (IPPA).

#### **4.4. Retos para el futuro**

La psicología tiene que superar los conceptos centrados en la patología y crear una terminología positiva que complemente las abundantes expresiones negativas tan presentes en la psicología tradicional. Tiene también que crear nuevos instrumentos de evaluación, centrados en identificar las fortalezas del individuo, para así orientar la prevención y los tratamientos y potenciar el desarrollo personal de las personas. Y tiene que diseñar programas de intervención y técnicas dirigidas a desarrollar los valiosos recursos que las personas, los grupos y las comunidades sin duda poseen. El impacto de estos desarrollos no sólo tendrá efectos positivos individuales, también tendrá efectos sociales benéficos en un mundo complejo que constantemente plantea nuevos retos para sus habitantes (Poseck, 2006).

### **5. LOS TRES PILARES DE LA PSICOLOGÍA POSITIVA**

¿Qué hace que una vida sea plena? ¿Cuáles son los caminos para conseguirla? Estas son las preguntas básicas que se plantean los psicólogos que hacen Psicología Positiva y que desde hace mucho tiempo intentaron responder los filósofos. Según Seligman (2002), existen tres vías de acceso para una vida plena. La primera ruta es a través de las emociones positivas o, dicho en términos del autor, *la vida placentera (pleasant Ufe)*. Consiste en incrementar, la mayor parte del tiempo, la cantidad de emociones positivas para ser feliz. La propuesta es netamente hedonista y considera que la felicidad consiste en tener la mayor cantidad de momentos felices a lo largo de nuestras vidas. Estos momentos felices pueden alcanzarse en el momento presente a través del *savoring* y del *mindfulness*. Ambos consisten en rescatar el momento presente de la forma más genuina posible. El *savoring*, o saborear el momento presente, consiste en deleitar nuestros sentidos de la forma más auténtica posible: se trata de concentrar nuestros esfuerzos en saborear un buen café, una buena comida, escuchar buena música. Por el otro lado, el *mindfulness* es un estado mental que se alcanza a través del entrenamiento caracterizado por la atención plena a los propios pensamientos, acciones o sensaciones (Castro Solano, 2010).

En segundo lugar tenemos la ruta que tiene que ver con el *compromiso* (*engagement Ufe*). El placer se deriva del compromiso con la tarea efectiva y con la capacidad de experimentar *flow*. Se alcanza el estado de *flow* cuando una actividad nos absorbe y tenemos la sensación de que el tiempo se detuvo. Tal vez pueda alcanzarse el estado de *flow* mediante algún desafío en el trabajo, la lectura de un libro o el tocar un instrumento. Para lograr este estado es necesario que la tarea no sea muy aburrida (porque el estado de *flow* no se alcanza) ni tampoco muy estresante (porque este estado se pierde). Es una ecuación entre nuestras habilidades personales y las características de la tarea. Si somos conscientes de nuestras fortalezas personales (para qué somos buenos y qué somos capaces de hacer), al aplicarlas en una tarea concreta alcanzaremos esa conexión tan particular que llamamos compromiso. El *flow* consiste en que la gratificación no se da de primera mano como en las emociones positivas, sino que exige esfuerzo y trabajo (Castro Solano, 2010).

La tercera vía de acceso o *vida con significado* (*meaningful Ufe*) está vinculada con la búsqueda de sentido y esto solo puede entenderse en un contexto global más amplio. Esta vía es aplicar las fortalezas para ayudar a los demás y hacer que estos puedan desarrollar sus potencialidades. Generalmente este proceso se da a través de las instituciones: la familia, el trabajo, la escuela, la comunidad. La "*vida con significado*", es aquella vivida cuando las personas forman parte y sirven a instituciones en las cuales creen y son superiores a uno. Son denominadas "instituciones positivas" por ser lugares que generan y potencian emociones y rasgos de estas características. Ejemplos de vivir una vida con significado se encuentran en las obras de caridad, la militancia política, prensa libre, hasta incluso sonreír al vecino. Entre las instituciones positivas se encuentran: la democracia, la familia, la educación, etc. Esta vida es la más duradera de las tres (Castro Solano, 2010).

Estas tres vidas, la vida placentera que da lugar al estudio de las emociones positivas; la vida comprometida está relacionada con el estudio de las fortalezas, las virtudes personales y los estados de *flow*, y la vida con significado está en relación con las instituciones positivas son tres caminos para alcanzar la felicidad

Las tres rutas mencionadas son complementarias. Si bien las personas pueden alcanzar la vida plena a través de cualquiera de ellas, quienes emplean conjuntamente las tres rutas registran mayor satisfacción (Peterson, 2006). Recientemente Seligman (2009) agregó un cuarto pilar de estudio: los vínculos positivos -la vida social- como vía de acceso a la felicidad. Esto tiene su origen en las investigaciones sobre el bienestar psicológico, que identifican a las personas extremadamente sociables como las más felices.

## 6.- EMOCIONES POSITIVAS

### 6.1. Concepto

Anteriormente se ha mencionado, en reiteradas ocasiones, el concepto de emoción positiva, lo cual nos impulsa a ampliar el conocimiento de las emociones, puesto que estas son de fundamental importancia en el estudio tanto del optimismo como de la Psicología Positiva.

Antes de conceptualizar a las emociones positivas es necesario mencionar qué son las emociones. Son diversos los enfoques u orientaciones teóricas sobre la emoción. Sin embargo, la mayoría de los estudios sobre el tema consideran que las emociones tienen múltiples facetas e implican la consideración de factores fisiológicos, cognitivos, sociales y comportamentales (Sroufe, 2000 citado en Ison y otros, 2006).

Respecto a la definición de emociones positivas, Diener y colaboradores (2003) refieren que algunos estudiosos del tema plantean que una emoción positiva por definición debe referirse a una valencia positiva; otros investigadores manifiestan que, las emociones positivas son producto de una activación del sistema conductual que motiva el actuar del sujeto. Siguiendo el pensamiento de estos últimos investigadores, las emociones positivas deben ser agradables y originadas por una conducta.

Muchas definiciones acerca de las emociones coinciden en que éstas son una tendencia a responder de manera adaptativa, que presentan manifestaciones a nivel fisiológico, siendo éste el más evidente ya que lo podemos observar en la expresión facial, la experiencia subjetiva, el procesamiento de la información. Además, las emociones son muy intensas pero breves en el tiempo y surgen ante la evaluación de algún acontecimiento antecedente.

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).



Es necesario distinguir entre el *placer sensorial*, los *estados de ánimo* y los *rasgos afectivos*. Si bien estos términos son usados a menudo como intercambiables, tienen connotaciones diferentes. Muchas veces los placeres sensoriales son tomados como equivalentes de las emociones positivas, porque comparten con ellas una evaluación subjetiva placentera e incluyen un cambio fisiológico que tiende a co-ocurrir. Así, por ejemplo, tenemos la sensación de hambre, la de sed, el placer sexual, etcétera. Para que estas sensaciones se produzcan es necesaria una modificación del ambiente (comer o proveerse estimulación sexual). Estas sensaciones placenteras son respuestas automáticas a las necesidades del cuerpo. Las emociones, en cambio, ocurren en ausencia de una sensación física (por ejemplo, alegría al recibir una buena noticia; gratitud por recordar alguien que hizo algo por nosotros).

Los estados de ánimo también se confunden con las emociones positivas. Las emociones, en términos generales, tienen un objeto, se refieren a un evento significativo para la vida de la persona y tienen muy corta duración. En cambio, los estados de ánimo no tienen objeto, duran mucho más en el tiempo y ocupan el telón de fondo de la conciencia. En esencia son más permanentes (por ejemplo, el estado de ánimo depresivo, el estado de ánimo maníaco).

Si bien están asociados con las emociones, los rasgos afectivos constituyen un nivel de análisis diferente. Los rasgos son los modos habituales de respuesta emocional que exhiben las personas en una variada gama de situaciones (por ejemplo, extroversión, apertura a la experiencia, agradabilidad). Los rasgos son estudiados por la psicología de la personalidad, resultan escasamente modificables y mucho más permanentes que los estados de ánimo. En ambos casos, los autores coinciden en que el afecto positivo y el negativo constituyen las dimensiones básicas de la experiencia emocional de las personas y son asimismo independientes. Según Fernández-Dols y Carrera (2009), se denomina placer a esta dimensión de la experiencia afectiva positiva y es el factor común de todas las teorías sobre las emociones positivas (Castro Solano, 2010).

## **6.2. Beneficios de las Emociones Positivas**

La presencia de emociones positivas o negativas tiene incidencia en procesos psicológicos de más amplio alcance. Puede decirse que las personas con emociones positivas suelen tener una mejor salud física, establecen vínculos personales de alta calidad, gozan de mejores relaciones interpersonales, rinden mucho más en el trabajo y viven más. Por su parte, las personas con predominio de emociones negativas tienen un razonamiento más crítico, son más aptas para tomar decisiones difíciles y tienen una mejor percepción de la realidad, incluso

cuando esta es desfavorable a sus intereses. Mientras que las emociones negativas nos permiten sobrevivir y nos ayudan a adaptarnos mejor a la realidad, las positivas resultan importantes porque son indicadores del bienestar psicológico. Una persona que cultive sus emociones positivas tendrá no solo un estado de ánimo placentero en el presente, sino que obtendrá mejores recursos psicológicos en el futuro (Fredrickson, 2002). Ideará mejores soluciones a los problemas que enfrente, podrá generar mejores relaciones sociales, estará más abierta a nuevas ideas y tendrá una mejor salud física (Castro Solano 2010).

Las emociones positivas, en oposición a las negativas, son más vagas e inespecíficas y no tienen un propósito relacionado con la supervivencia y la adaptación (Fredrickson y Levenson, 1998). La alegría, por ejemplo, está relacionada con la activación sin objeto; el interés con el prestar atención, y la satisfacción con la inactividad. Según los autores contemporáneos, resulta inadecuado situar las emociones positivas en los modelos generales de las emociones, que fueron construidos específicamente para las negativas y en los que tienen un lugar residual (Ekman, 1992; Fredrickson; 2001; Lazarus, 1991 cit. por Castro Solano, 2010).

Las investigaciones demuestran que: (Avia y Vazquez, 1998; Brown 2004; Buzan 2003, García, Laurini 2006, Tierno 2007, Seligman 2002, Perez-Sales 2003)

*-Las emociones positivas mejoran la forma de pensar, pues facilitan la puesta en marcha de patrones de pensamientos receptivos, flexibles, integradores, más abiertos y complejos, y que hace más creativa, novedosa y acertada la solución de problemas y la toma de decisiones.*

*-Las emociones positivas se relacionan con la salud pues protegen del envejecimiento y prolongan la vida porque protegen la salud (mantienen activado el sistema inmune, producen recuperaciones cardiovasculares más rápidas tras emociones negativas o menor desgaste del sistema cardiovascular y mejoran el recuerdo de informaciones de riesgos para la salud y potencian el cuidado de la salud).*

*-Las emociones positivas mejoran la capacidad de afrontamiento de la adversidad pues hacen más probable que se desarrollen planes de futuro con objetivos realistas, protegen frente a la depresión y el desamparo, capacitan para reevaluar positivamente los acontecimientos adversos y para valorar positivamente los eventos cotidianos, generan más acción, activan defensas más maduras como el buen humor y el altruismo y frenan defensas inmaduras como la negación o la proyección.*

La autora Fredrickson en 1998 crea el *Modelo de Ampliación y Construcción de Emociones Positivas*. La premisa principal de dicho modelo es que, las

emociones positivas y los estados afectivos relacionados con ellas, se encuentran ligados, por un lado, a una mejora de los recursos físicos, intelectuales y sociales de la persona y por otro, a un aumento de la atención, cognición y posibilidades de acción.

El efecto de la experimentación de emociones positivas incrementa los recursos personales más duraderos. Éstos pueden ser luego utilizados en otros contextos, con el fin de afrontar situaciones difíciles o problemáticas y bajo otros estados emocionales.

### **6.3. Clasificación de las emociones positivas**

Seligman (2003), refiere que las emociones positivas pueden centrarse en el presente, pasado o futuro. Entre las emociones positivas respecto al futuro cita el optimismo, la esperanza, la fe y la confianza. Las relacionadas con el presente son la alegría, el éxtasis, la tranquilidad, el entusiasmo la euforia, el placer y, la más importante, la fluidez. Las emociones positivas sobre el pasado incluyen la satisfacción, la complacencia, la realización personal, el orgullo y la serenidad. Según Martin Seligman, estos tres aspectos emocionales son distintos y no se hallan necesariamente ligados.

Algunos autores sugieren como tipos de emociones positivas: la alegría y el amor. Fredrickson (1998) refiere cuatro tipos de emociones positivas: la alegría, el interés, amor y satisfacción. Por su parte Seligman (2003) describe el “flow” que en castellano podría traducirse como “flujo de conciencia” definido como un estado en el que la persona se encuentra completamente absorta en una actividad para su propio placer y disfrute durante la cual pierde la noción del tiempo y experimenta una enorme satisfacción (Ison y otros, 2006).

En Psicología Positiva, el optimismo constituye una de las emociones que ha despertado mayor interés en los investigadores. Hay muchas concepciones acerca del optimismo, las cuales se describirán en el próximo capítulo.

### **6.4. Las emociones positivas en los niños pequeños**

Cuando el adulto se enfrenta a rabietas y quejidos, es muy fácil pasar por alto el hecho que los niños pequeños experimentan muchas emociones positivas.

Seligman (2005), postula que de acuerdo con el trabajo de Bárbara Fredrickson, las consecuencias de las emociones positivas, son ampliables,

acumulativas y permanentes. A diferencia de las negativas, que limitan nuestras posibilidades de enfrentarnos a una amenaza inmediata, las emociones positivas favorecen el crecimiento. El primero de los tres principios sobre emotividad positiva aplicados a la crianza es que este tipo de sentimientos amplían y desarrollan los recursos intelectuales, sociales y físicos que serán la cuenta bancaria de la que dependerán sus hijos cuando sean mayores. Por consiguiente la evolución se ha encargado de que las emociones positivas sean un elemento crucial para el desarrollo de los niños.

Cuando un organismo joven, experimenta emociones negativas corre a protegerse, o, sino dispone de un lugar seguro y conocido en el que esconderse, se queda paralizado en donde está. Cuando vuelve a sentirse seguro y a salvo, abandona su refugio y se enfrenta al mundo. La evolución ha desarrollado mecanismos mediante los cuales los organismos jóvenes se abren al exterior cuando se sienten seguros y amplían sus recursos a través de la exploración y el juego.

Se trata de un lugar en el que el apego seguro, ocupa un lugar preponderante. El niño o niña que goza de un apego seguro empieza a explorar y a dominar el terreno antes que un niño con apego inseguro. Pero cualquier peligro perjudica el desarrollo, y si la madre desaparece surgirán las emociones negativas y el hijo, aunque sintiera un apego seguro, recurrirá a un repertorio de conductas limitado que le ofrecerá seguridad. No asumirá riesgos. Volverá la espalda a lo desconocido y gimoteará o llorará. Cuando su madre regrese se sentirá feliz y seguro, dispuesto a asumir riesgos nuevamente (Seligman, 2005).

Seligman considera que la abundancia de emociones positivas en los niños responde al hecho de que este periodo del desarrollo es fundamental para ampliar y optimizar los recursos cognitivos, sociales y físicos. La emotividad positiva consiguiente, esto de varios modos. En primer lugar genera de manera directa el afán exploratorio, lo que a su vez favorece el dominio de la actividad, El dominio genera más sentimientos positivos, pues induce un espiral ascendente de buenas sensaciones, lo que a su vez incrementa el dominio y produce más buenas sensaciones.

El segundo principio que los padres deben tener en cuenta, consiste en incrementar las emociones positivas de sus hijos para iniciar un espiral ascendente que conduzca a mayores sentimientos positivos.

El tercer principio consiste en que los padres y educadores se tomen tan en serio las emociones positivas de sus hijos como las negativas, como también sus fortalezas y debilidades.

La visión dual según la cual los rasgos positivos y negativos son igualmente genuinos y fundamentales es la premisa básica de la motivación en Psicología Positiva.

Los padres pueden recurrir a tres principios de la práctica de la paternidad surgidos de la Psicología Positiva:

- Las emociones positivas amplían y desarrollan los recursos intelectuales, sociales y físicos de los que sus hijos dispondrán en su vida adulta.
- El hecho de aumentar las emociones positivas en sus hijos puede iniciar un espiral ascendente de sentimientos positivos.
- Los rasgos positivos que muestren sus hijos son igual de reales y auténticos que los negativos.

La tarea más placentera de los padres consiste en incrementar las emociones y rasgos positivos de los hijos, en lugar de meramente disipar o eliminar las emociones y rasgos negativos.

# CAPÍTULO II:

# OPTIMISMO

## 1. INTRODUCCIÓN

El énfasis tradicional de la Psicología Clínica en aspectos psicopatológicos y en el funcionamiento adulto ha descuidado el estudio de otros aspectos importantes para la prevención y promoción de estilos de vida saludables, así como la necesidad de iniciar esas tareas en edades tempranas. En las últimas décadas, determinados cambios han facilitado un creciente interés por constructos psicológicos como el optimismo y se han iniciado estudios con niños en edades escolares no existiendo, sin embargo, ningún acercamiento para niños menores de seis años (Hernangóme, 2001).

Una de las temáticas de gran desarrollo en la actualidad es el estudio del optimismo. Las investigaciones realizadas son abordadas desde diferentes perspectivas teóricas, algunas desde el enfoque cognitivo conductual tomándolo como un estilo explicativo (Peterson y Seligman, 1984), y otras tomándolo como un aspecto disposicional, más ligado aquí a la Psicología de la Personalidad (Scheier y Carver, 1985).

El doctor Martin E. P. Seligman (1942), es catedrático de Psicología de la Universidad de Pennsylvania y ha centrado su investigación y esfuerzo en el desarrollo y la promoción de la Psicología Positiva, disciplina de la cual es el más eminente representante, y en la cual se trabaja desde emociones positivas, y el optimismo es una de ellas.

El interés moderno por el optimismo nace de la constatación del papel jugado por el pesimismo en la depresión (Beck, 1967). Desde entonces son muchos los estudios que muestran que el optimismo tiene valor predictivo sobre la salud y el bienestar, además de actuar como modulador sobre los eventos estresantes, paliando el sufrimiento y el malestar de aquellos que sufren, tienen estrés o enfermedades graves (Peterson, Seligman y Vaillant, 1988).

## 2. ¿QUÉ ES EL OPTIMISMO?

El punto de vista dictado por el sentido común es que el optimismo consiste en ver el vaso medio lleno, o en esperar habitualmente que los problemas tengan un final feliz estilo Hollywood. El punto de vista del "pensamiento positivo" nos dice que el optimismo consiste en repetirnos a nosotros mismos frases alentadoras, como: "Cada día lo voy haciendo mejor", o en visualizar un balón entrando limpiamente en la canasta. Pero el optimismo es algo mucho más profundo que todo esto. Tras veinte años de estudio, los

investigadores han llegado a entender qué es lo fundamental del optimismo. Seligman, lo define en función a *la forma en que la gente se explica a sí misma sus éxitos y sus fracasos*. No reside en decirse a sí mismo frases positivas o tener en la mente imágenes de victoria, sino en *el modo en que uno piensa las causas de lo que le ocurre, siendo estos hábitos relativos al pensar un rasgo personal al que él denominó "estilo explicativo"*.

Scheier y Carver (1985, 2000) definen el optimismo como la actitud de esperar que sucedan cosas buenas y el pesimismo como la de esperar que sucedan cosas negativas. Hablan de un «optimismo disposicional» para referirse a esa tendencia general de esperar consecuencias o situaciones positivas. Seligman (1991) aporta una nueva dimensión, incorporando un estilo atribucional específico a cada una de estas dos variables, es decir, ser optimista o pesimista vendría descrito por la forma en que cada uno de nosotros explica lo que le sucede. Nos centraremos en este aspecto más adelante.

Como en otros muchos casos, la rápida divulgación de estos términos ha dado pie a que aparezcan algunas malinterpretaciones sobre las que conviene reflexionar:

- Ser optimista no es sinónimo de vivir en un mundo lleno de ilusiones o de fantasías, sin ningún soporte en la realidad. En ocasiones esta idea viene reforzada por la creencia errónea de que las personas pesimistas tienen una visión más realista de lo que sucede, porque, ¿no es más real pensar de forma pesimista cuando en el mundo se suceden tantas injusticias, guerras y situaciones adversas? La respuesta es no, no es más real (Schneider, 2001; Avia y Vázquez, 1998); pero es que además resulta menos saludable (Taylor, 1991).

La persona optimista tiene una visión ajustada de la realidad y es capaz de darse cuenta de las desventajas de una decisión o de la gravedad de un problema. La diferencia estriba en que también es capaz de encontrar aspectos positivos que le permitan tomar decisiones, enfrentarse a los problemas y superar dificultades.

- Ser optimista no significa que se sea en todas las situaciones o circunstancias, aunque sí podemos hablar de una tendencia hacia el optimismo que es la que nos protegería de la adversidad y nos permitiría seguir desarrollando actitudes positivas y saludables. Para Armor y Taylor (1988, tomado de Aspinwall y cols., 2000) las creencias optimistas son *limitadas* (no las utilizan más allá de donde se puede), *estratégicas* (ayudan a las personas a encontrar sus objetivos y a usarlos selectivamente) y *responsivas* (están ajustadas a las características de la situación).

- El optimismo también implica ilusión. «No te hagas ilusiones» suele ser una expresión habitual y un consejo de los más generalizados. Bueno, ¿pues por



qué no?, ¿por qué no voy a confiar en que las cosas me van a salir bien? Lo más probable es que haya tantas posibilidades de que vayan bien las cosas como de que no. El optimismo conlleva una dosis importante de ilusión, de confianza, de esperanza.

La ilusión del optimismo implica planificación de objetivos y sistematización de recursos y esfuerzos para lograrlo. El optimismo al que nos estamos refiriendo no confía en las soluciones mágicas, pero sí en el esfuerzo y en la posibilidad de que las cosas pueden ser diferentes (Avia y Vázquez, 1988).

- Ser pesimista también puede tener matices. En ocasiones, algunas personas encubren su optimismo con lo que se ha denominado «pesimismo defensivo», es decir, prefieren ponerse en lo peor o esperar malos resultados porque de esta manera se sienten mejor preparadas para afrontar los acontecimientos estresantes.

Normalmente, una persona con esta tendencia no espera aprobar un examen, tener éxito en una conferencia o que le den el trabajo tras una entrevista, aunque lo más probable es que así sea porque ha hecho todo lo posible para conseguirlo (Norem, 2000; Norem y Cantor, 1986 citado en Monserrat Giménez Hernández, 2005).

Para concluir este apartado, merece la pena recoger la definición que Marujo y cols. (2003) hacen del optimismo:

*«Ser optimista quiere decir apreciar, valorar, estimular, honrar; reconocer lo mejor de una persona, situación o experiencia y, en general, del mundo que nos rodea; aumentar el valor; prestar atención y afirmar las fuerzas, éxitos y potenciales presentes y pasados de esas personas, situaciones o experiencias; identificar y prestar atención a las cosas que dan la vida – salud, vitalidad, excelencia – a los sistemas vivos; tener esperanza; tomar la determinación de hacer planes con la intención de alcanzar objetivos; ejercer el control intencionado y confiado sobre la vida.»*

### 3. ETIOLOGÍA Y DESARROLLO DEL OPTIMISMO

Diferentes autores apuntan que entre el 25 y el 50 por ciento del optimismo y del pesimismo es heredado. ¿Significa esto que existe un gen al que se asocia la capacidad del individuo para preferir los aspectos positivos o negativos? (Monserrat Giménez Hernández, 2005).

Claramente no. Pero sí que el optimismo podría estar asociado a algunas variables que sí se heredan en un porcentaje mayor y que permitirían explicar porqué éste se manifiesta con una determinada frecuencia en sujetos que

comparten material genético y que han sido educados en ambientes diferentes (Montserrat Giménez Hernández, 2005).

En principio hablar de este porcentaje de heredabilidad nos permite pensar en tendencias del individuo, pero nos deja un amplio espectro para poder intervenir y favorecer en las personas actitudes positivas que les permitan sentirse mejor.

Un estudio realizado en Twinsburg con gemelos monocigóticos y con gemelos dicigóticos dieron los siguientes resultados: las parejas de gemelos monocigóticos resultaron ser mucho más parecidas respecto al optimismo y el pesimismo que las de gemelos dicigóticos. Cuando uno de los gemelos de una pareja monocigóticos era muy pesimista, resultaba casi seguro que le otro también lo era. Lo mismo podía decirse del optimismo. En cambio, la puntuación de uno de los gemelos dicigóticos no precedía en absoluto la del otro. Cuando calculamos la parte hereditaria del optimismo ésta resultó ser ligeramente inferior al 50 por ciento. El otro estudio se realizó en Suecia con gemelos monocigóticos que habían sido adoptados y, por lo tanto, educados en diferentes familias. Este estudio produjo los siguientes resultados: alrededor del 25 por ciento de las puntuaciones relativas al optimismo y pesimismo resultaban ser hereditarias (Seligman, 1999).

Desde una perspectiva complementaria, Rojas (2005), plantea que el equipaje genético juega un papel más determinante en el pesimismo de la persona que en el optimismo, ya que aproximadamente el 40 por ciento del pesimismo parece estar controlado por factores genéticos, mientras que sólo el 25 por ciento del optimismo depende de los genes heredados. Se podría inferir entonces que el entorno en el que crecemos, las experiencias que tenemos y nuestro aprendizaje tienen un impacto mayor sobre nuestro nivel de optimismo que de pesimismo.

Rojas (2005), refiere que:

“A nivel cerebral, aunque la inclinación al optimismo o pesimismo no se localiza en un punto determinado ni se reduce a una reacción química concreta, muchas investigaciones revelan que la zona prefrontal izquierda del cerebro registra mayor actividad en los individuos optimistas que en los pesimistas. En las personas en que predomina la influencia de su hemisferio derecho, tienden a manifestar su optimismo o pesimismo de una forma más global, o sea, perciben el mundo, en conjunto, como un lugar acogedor o incómodo. Por el contrario, las personas en las que impera el hemisferio izquierdo, responden de forma optimista o pesimista

según la valoración que hacen de los detalles de la situación concreta”.

Siguiendo con la línea de lo hereditario, otros autores mencionan que una persona extrovertida tendría más facilidad para aprender a estar alegre, y lo contrario ocurriría con las personas altas en neuroticismo, que tendrían facilidad para ponerse tristes con gran rapidez (Costa y McCrae 1980, citado en Avia y Vázquez, 1998).

La mayoría de los estudiosos refieren que el optimismo se debe en parte a los genes, pero esto no lo convenció a Martin Seligman, quien en 1995 manifiesta que aunque este estilo explicativo sea incuestionablemente hereditario en menos del 50 por ciento, esto no significa que existan genes del optimismo, o que una experiencia adecuada en la infancia no sea crucial para configurar el optimismo.

En el desarrollo del optimismo, la familia, como en otras muchas ocasiones, cobra una especial importancia. Ésta se convierte en soporte imprescindible para que el niño establezca unas bases seguras a partir de las cuales poder explorar, sentirse dueño de su propia conducta y aprender a ponerse límites (Gillham y Reivich, 2004; Hernangóme, 2002 citado en Montserrat Giménez Hernández, 2005).

Por otra parte, las circunstancias negativas ejercen una influencia significativa en el desarrollo y mantenimiento del optimismo. Sucesos negativos, experiencias traumáticas o crónicas, están asociados a un aumento del pesimismo (Gillham y Reivich, 2004; Korkeila y cols, 2004). Ahora bien, las experiencias traumáticas en la infancia, como la muerte de un progenitor, no determinan necesariamente, problemas en la vida adulta (Seligman, 2003 citado en Montserrat Giménez Hernández, 2005).

En último lugar, la experiencia de control y dominio como factor determinante en el desarrollo del optimismo. La sensación de control, definida como aquella capacidad que te permite sentirte dueño de tu propia vida, viene determinada por la confianza que tiene la persona en sus propias capacidades y en la posibilidad de poder cambiar cosas en el entorno que la rodea. Esa sensación de control es básicamente acción en los primeros años de vida en los que el niño recorre el entorno y lo manipula. Esa acción de dominio sobre el medio es algo que se puede favorecer durante los años preescolares (Hernangóme, 2002; Seligman, 1999) si los adultos le permitimos explorar en entornos seguros en los cuales puedan asumir riesgos y resolver problemas.

Con la incorporación del lenguaje y el desarrollo de nuevas capacidades cognitivas, la sensación de control se convierte en algo más elaborado sobre lo que también podemos intervenir (Montserrat Giménez Hernández, 2005).

Sintetizando, la genética, la familia, las experiencias vividas, las críticas recibidas sobre todo por padres y profesores, así como la experimentación de situaciones de control y dominio, son los principales factores que explicarían el desarrollo del optimismo (Gillham y cols., 2000 citado en Montserrat Giménez Hernández, 2005).

Teniendo en cuenta los lineamientos que marcan los autores citados en este apartado es que parecen existir factores genéticos que pueden facilitar o dificultar la tarea de ser optimista. Sin entrar en cuestiones profundas de la polémica herencia-ambiente, todos estos autores coinciden en que indudablemente, influyen de manera considerable en lo que somos, en lo que creemos que somos y en cómo nos relacionamos con los demás. Que la proporción de esta influencia sea mayor o menor que la que procede de factores hereditarios es un dato importante a nivel científico, pero no suficiente. Aunque la influencia del ambiente fuera mínima con respecto al optimismo merece la pena estudiarla, ya que, al fin y al cabo, es lo único sobre lo que, como psicólogos, podemos intervenir.

#### 4. BASES EVOLUTIVAS DEL OPTIMISMO

En los primeros meses de vida, es evidente la prioridad que tiene satisfacer determinadas necesidades básicas del bebé sobre otras cuestiones educativas que sólo más tarde adquirirán más importancia. Las primeras consideraciones sobre desarrollo infantil enfatizaron la importancia de las necesidades fisiológicas, relegando otros aspectos afectivos o cognitivos a un papel secundario o derivado de las anteriores (Delval, 1996 citado en Hernangóme L., 2001).

A partir de estudios como los de Spitz (1986), Bowlby (1976) o H.F. Harlow y M.K. Harlow (Harlow, Harlow y Hansen, 1963; Harlow, Dodsworth y Harlow, 1965; Harlow, Harlow, Dodsworth y Arling, 1966, citados en Harlow y Mears, 1979), comenzó a reconocerse que existían en el bebé otras necesidades que, sin mantener una relación tan directa con la supervivencia, resultaban también fundamentales para el desarrollo evolutivo.

Así, actualmente se reconoce que el *apego*, la *exploración* y la *necesidad de control* son aspectos muy importantes para el desarrollo personal y social del niño, constituyendo la base sobre la que se irá desarrollando el autoconcepto y el estilo básico de relacionarse con los otros y con el mundo. Desde un enfoque constructivista con una perspectiva evolutiva, autores como Guidano (1994) o Sassaroli y Lorenzini (1990) han propuesto el apego y la exploración como las

primeras vías usadas por el niño para comenzar a crear su particular sistema predictivo o de conocimiento.

#### **4.1. El apego**

Desde los trabajos de Bowlby y Spitz, numerosos especialistas han subrayado la relevancia del apego para un desarrollo emocional normal o adaptativo. A partir de su primer vínculo, el niño va adquiriendo modelos internos sobre los otros y el yo, y empieza a desarrollar la capacidad de relacionarse. Aunque la necesidad de lazos afectivos es tan básica que éstos influirán a lo largo de toda la vida, esta primera relación con otro ser humano puede condicionar el futuro modo de vincularse, lo que se hace más evidente en los casos más extremos (Hernangóme L., 2001).

La ausencia, inestabilidad o pérdida de este tipo de relaciones en edad temprana pueden implicar consecuencias bastante negativas para el niño: los análogos de depresión en bebés desatendidos en sus necesidades afectivas (depresión anaclítica de Spitz), los efectos psicológicos devastadores de los malos tratos o la sensibilización ante la separación que puede generar una pérdida afectiva brusca (Villanueva y García, 2000) son las muestras más significativas.

Seligman y cols. (1999), interpretan esta vulnerabilidad generada por las pérdidas en edad temprana en función de otras dimensiones del estilo atribucional: al vivir una pérdida permanente y global (ya que el mundo del niño depende en gran medida de sus padres), ese patrón permanece asociado a cualquier posible pérdida. Si bien es cierto que se trata de una pérdida permanente, es muy posible que reforzar la importancia de las dos figuras paternas, en los casos en los que se pueda, podría atenuar ese sentimiento de pérdida global si se diese la circunstancia. Además, es bueno que el niño disponga de varias figuras de apego no sólo porque compensen posibles ausencias temporales (y en el peor de los casos, permanentes) de alguna de ellas, sino porque permiten una interacción más amplia y variada (diferentes modelos, diferentes estilos de relacionarse), con todas las ventajas que ello supone.

Dentro de lo que podríamos llamar relaciones de apego normales, Mary Ainsworth (Ainsworth y Bell, 1978; Ainsworth, Blehar, Waters y Wall, 1978), en un estudio ya clásico sobre el comportamiento de los bebés con sus madres en una situación extraña, diferenció estilos de apego seguro e inseguro, distinguiendo, dentro de este último, evitativo y ambivalente.

Una propuesta alternativa, consiste en centrar la atención en el tipo de conductas que desarrollan la madre o padre para relacionarse con su hijo. Dentro de esto, se han mostrado como variables importantes el grado de sensibilidad ante las señales del bebé y la cooperación (versus interferencia) en su actividad, siendo la variable clave el grado de sensibilidad, que implica «la habilidad para percibir las demandas del niño, interpretarlas adecuadamente, seleccionar la respuesta adecuada y responder prontamente» (López, 1984 citado en Hernangóme L., 2001).

La interacción padres-hijo en la que se da esta sensibilidad parece estar relacionada con la sociabilidad, la empatía, la cooperación y la capacidad de estar solo del niño en los años posteriores. Se puede concluir que un aspecto fundamental en cuanto al fomento del optimismo desde los primeros meses sería la sensibilidad ante las señales de comunicación social del bebé: el llanto, la sonrisa, las vocalizaciones, y, más tarde, las señalizaciones constituyen los instrumentos fundamentales por los que el niño se relaciona, y son sus primeros pasos en la comunicación de sus emociones. Esta sensibilidad no implicaría siempre una respuesta por parte de los progenitores ya que debería combinarse con una adecuada cooperación o no interferencia en las actividades exploratorias del niño que permitiera el desarrollo de una progresiva autonomía (Hernangóme L., 2001).

#### **4.2. La exploración**

La actividad exploratoria se encuentra indisolublemente unida al apego, que supone su base de apoyo, de modo que cuando el niño comienza a explorar mantiene un contacto casi permanente con su figura de referencia a través de miradas, gestos, idas y venidas. La seguridad en su figura de apego facilitará el riesgo de la exploración en el niño. La ausencia de aquélla, sin embargo, producirá normalmente una reducción o desaparición de las conductas exploratorias (Ainsworth y Bell, 1970; Bowlby, 1989; López, 1984,1990). La introducción de pequeñas novedades puede convertir en exploración, y con ello en un juego, muchas actividades cotidianas, lo que puede ayudar al niño a desarrollar su capacidad de disfrutar a diario (Hernangóme, 2001).

El hecho de que sus otros significativos jueguen con él dedicándole un tiempo cada día es otra fuente de emociones positivas importante para contribuir a su carácter optimista no sólo por el estrechamiento del vínculo que supone, sino también por la estimulación que ello implica. El juego supone, además, un espacio privilegiado para afianzar su sensación de control y capacidad de toma de decisiones a través de permitir que sea él quien decida a

qué jugar y cómo, ya que en el resto de actividades suele influir en mayor medida el criterio adulto (Hernangóme, 2001).

#### **4.3. Necesidad de control**

La necesidad de conocer o explorar va unida inevitablemente a la necesidad de predecir y controlar nuestro entorno, necesidad que también se manifiesta desde las edades más tempranas. El bebé descubre muy pronto resultados interesantes de sus acciones y a lo largo del primer año va aprendiendo cada vez más a ser el agente causal de los cambios que hay en su entorno, tanto en el ámbito físico (p. ej., cuando mueve un sonajero, suena) como en el ámbito social (ante el llanto, se le dan cuidados; si mira, se le habla...). Así, muy pronto desarrolla la elevadísima sensación de control basada en una sobreestimación de sus capacidades, que no empieza a «corregirse» levemente ante la experiencia real hasta los siete u ocho años.

Esta ilusión de control, que ya es muy útil en el adulto, resulta más adaptativa si cabe en el bebé, que tiene que aprender en poco tiempo muchas cosas de un mundo realmente complicado: el optimismo en cuanto a sus posibilidades de control le da la suficiente seguridad para seguir explorando e intentar nuevas experiencias, lo que constituye la base de una situación de aprendizaje ideal, en la que el pequeño busca tareas ligeramente por encima de su nivel que suponen el desarrollo de nuevas habilidades, y encuentra un enorme placer en ello. Este hecho no es sólo importante por el aprendizaje que supone, sino también por los sentimientos que le producen la realización de una actividad interesante en sí y el dominio de la misma (Koizumi, 1999; Nardine, 1981; Stipek y Greene, 2001), que constituirán una fuente de satisfacción continua a lo largo de su vida (Hernangóme L., 2001).

Es importante maximizar las posibilidades de éxito (aunque sólo sea parcial) proponiendo siempre pasos pequeños al alcance del niño (Seligman *et al.*, 1999). Que interprete en el futuro situaciones de su vida como amenaza o desafío depende en parte de esto.

Para fomentar cierta sensación de control y contribuir a la seguridad del niño es necesario advertir con tiempo los acontecimientos que pueden ser desagradables para él. Es mejor tener estímulos discriminativos que hagan predecible la presencia de sucesos negativos ya que de lo contrario se vivirán como incontrolables y aleatorios y, dado que en cualquier momento pueden ocurrir, se producirá una inseguridad innecesaria en el pequeño.

Las consecuencias de perder la ilusión de control han sido ilustradas suficientemente por Abramson, Seligman y Teasdale (1978) en su teoría de la indefensión aprendida, aunque también estarían implicadas de un modo importante otras variables como el estilo atribucional. De cualquier modo esta ilusión de control también puede tener efectos negativos, cuando el niño cree ser culpable de un hecho aversivo (p. ej., muerte, enfermedad.) con el que realmente no ha tenido nada que ver (Hernangóme, L.; 2001).

## 5. OPTIMISMO EN NIÑOS PREESCOLARES

Educar en el optimismo a niños de corta edad es una cuestión de notable interés por diferentes razones. En primer lugar, parece obvio que promover el optimismo en los niños pueda prevenir el problema, preocupante y descorazonador, de la depresión infantil; más aún, dotarles de suficiente *vacuna psicológica* podría prevenir también depresiones y otros problemas psicológicos en la edad adulta. En segundo lugar, se debe tener en cuenta la influencia que el optimismo puede tener sobre el bienestar, ejerciendo incluso cierto efecto sobre el sistema inmunológico (Sieber, Rodin, Larson, Ortega, Cummings, Levy, Whiteside y Herberman, 1992), la resistencia a la enfermedad (Scheier y Carver, 1992), las conductas promotoras de salud y el bienestar físico (Salovey, Rothman, Detweiler y Steward, 2000; Taylor, Kemeny, Reed, Bower y Gruenewald, 2000). Podríamos también considerarla como una variable importante para el funcionamiento psicosocial y la calidad de vida de la persona (Argyle, 1992; Avia y Vázquez, 1998). Y desde una perspectiva aún más amplia, si realmente se desea tender hacia una sociedad de personas sanas, satisfechas con su vida, responsables y que luchen por mejorar su entorno será interesante tener en cuenta la intervención sobre la infancia como un instrumento privilegiado de influencia en las bases de esa sociedad futura (Hernangóme, 2001).

Otra causa fundamental del porqué intervenir, promoviendo el optimismo, en edades tempranas, se debe a que el estilo explicativo se desarrolla en la infancia, y, si no se da una intervención explícita, dura toda la vida (Seligman, 1999).

Desde la perspectiva con la que se ha enfocado este trabajo, promover el optimismo no significa educar una generación de personas irresponsables, descomprometidas con su situación social e ignorantes de lo que sucede en otras partes del mundo, más bien al contrario.

Educar en el optimismo supone educar niños felices pero también responsables, capaces de afrontar problemas, tolerar frustraciones y respetar los



límites del otro, y que, conscientes de que hay aspectos de la realidad que no son todo lo buenos que podrían ser, tengan la *ilusión* de poder hacer, ahora y/o en el futuro, algo al respecto.

## 6. TIPOS DE OPTIMISMO:

Hay diversas clasificaciones acerca de los distintos tipos de optimismo. Según Segerstrom y cols. (1993), existen dos tipos de optimismo: el optimismo disposicional y el optimismo situacional. A continuación se explica cada uno de ellos.

### 6.1. Disposicional

El *optimismo disposicional* se refiere a una manera constante de enfrentar los hechos en la que se da la generalización de expectativas positivas de obtener buenos resultados, es decir, es un estilo de enfrentar la vida que involucra una disposición positiva. Scheier y Carver 1987 (en Remor, Amoros, Carrobes, 2006) lo definen como “la expectativa o creencia estable, generalizada, de que en la vida ocurrirán cosas positivas”.

M. Rojas indica que:

“El optimismo no es un simple rasgo temperamental, sino que consiste en un conglomerado de elementos que forman nuestra personalidad y configuran nuestra forma de vernos a nosotros mismos y de valorar los sucesos que vivimos. Estos ingredientes colorean nuestra visión del mundo y de nuestro destino. El termómetro del optimismo analiza las reminiscencias del pasado o nuestra autobiografía, nuestro estilo de explicar o interpretar los sucesos positivos y negativos que nos afectan en el presente y nuestra perspectiva del futuro en general y de las probabilidades de conseguir los objetivos específicos” (Rojas, 2005).

Teniendo en cuenta las definiciones vistas, el optimismo constituiría una *característica disposicional de personalidad* que media entre los acontecimientos externos y la interpretación personal de los mismos.

### 6.2. Situacional

Se entiende por *optimismo situacional* al mecanismo que surge frente a un evento estresante y que permite enfrentar de mejor forma dicho evento. No es una disposición o manera de enfrentar la vida constante, sino que se da frente a una situación particular, generalmente una situación estresante.

La diferencia entre ambos tipos de optimismo, radica en que el optimismo situacional no es una disposición o manera de enfrentar la vida *constante*, sino que se da frente a una *situación particular*, la cual reviste generalmente características estresantes.

En cuanto a la teorización de los conceptos trabajados hasta este momento, Seligman desarrolló el *Modelo de Desamparo Aprendido*, el cual se convirtió en la piedra angular de sus investigaciones. Luego llevó a cabo una reformulación del modelo dando origen a la *Teoría de los Estilos Explicativos*. Ambas teorías se explicarán a continuación

## 7. MODELO DE DESAMPARO APRENDIDO

El desamparo aprendido es un concepto utilizado por Overmier, Seligman y Maier para describir los déficits emocionales, motivacionales y cognitivos que experimentan distintos organismos luego de vivenciar eventos incontrolables (Gallisé, 2006).

Esta conceptualización surge a partir de la experimentación animal. En base a dos investigaciones que constituyeron la base empírica del concepto.

Cuando la Teoría del Desamparo Aprendido fue investigada con sujetos humanos, no todos los individuos desarrollaban desamparo aprendido como respuesta a los eventos aversivos incontrolables. (Seligman, 1999; Shatté et al, 1999). Seligman plantea que lo que generaría esta respuesta es la expectativa de futura independencia entre la respuesta y el resultado, siendo esto la condición causal de la desesperanza. Este investigador afirma que la depresión es el resultado de la expectativa individual ante la sucesión de eventos negativos, sobre los que la persona no tiene un control.

Según Seligman, el desamparo aprendido es la reacción a darse por vencido ante un hecho, no asumir responsabilidad alguna, no responder como consecuencia de tener la creencia de que cualquier cosa que hagamos en el presente o el futuro carecerá de importancia.

Siguiendo estas conceptualizaciones podemos decir que el desamparo aprendido, es entonces como el estado psicológico que se produce cuando el sujeto aprende que los acontecimientos son incontrolables, que cualquiera sea la

respuesta o conducta que lleve a cabo para modificarlo, el resultado es el mismo.

La reflexión acerca de esas críticas fue resumida por Seligman en una pregunta: ¿por qué se genera una expectativa u otra? Los intentos de responder a esa pregunta constituyen la piedra angular de la reformulación del modelo de desamparo aprendido: para Abramson, Selgman y Teasdale (1978) serían las atribuciones causales que el sujeto hace ante eventos ambiguos, las que matizarían la aparición de una expectativa u otra, así como su permanencia y extensión. Aquí, se introduce el concepto de *estilos explicativos o atribucionales*, los cuales contemplan tres dimensiones que se encuentran en las explicaciones causales de los sujetos cuando se enfrentan a eventos adversos: personalización, duración y alcance.

## 8. ESTILO EXPLICATIVO O ATRIBUCIONAL

Como mencionamos anteriormente el optimismo como estilo atribucional y recurso psicológico surge de la reformulación del Modelo de Desamparo Aprendido de Abramson, Seligman, y Teasdale (1978).

Las personas sentimos una necesidad de explicar las cosas que nos pasan, tanto frente a situaciones adversas como favorables. Estos hábitos relativos al pensar Seligman los denominó "estilo explicativo". Entonces, Seligman (1999) define los estilos explicativos, como "*hábitos relativos al pensar sobre las causas de las cosas, un rasgo personal*". Agrega que esta explicación de la realidad que sostiene el sujeto se desarrolla en la infancia y si no se da una intervención explícita, dura toda la vida. El talante optimista está relacionado con la resiliencia tanto de niños como de adultos, en cambio el pesimismo con menor longevidad y pobreza de salud. Si una persona no cambia sus creencias negativas habituales sobre los éxitos y fracasos, es más fácil que con el tiempo sufra de estrés, ansiedad, infelicidad y hasta depresión.

La diferencia primordial entre el optimismo disposicional y la teoría de estilos atribucionales consiste, en que cuando nos referimos a *disposición*, hablamos de una característica estable, es decir que se concibe al optimismo como una característica de la personalidad, que implica expectativas generalizadas sobre el futuro, que como toda expectativa se refiere a sucesos todavía no ocurridos. Las personas se encontrarían en algún punto de un continuum que va desde el pesimismo, en un extremo, hasta el optimismo, en otro extremo (Pervin, 1996). Mientras que los estilos atribucionales o explicativos son hábitos relativos al pensar sobre las causas de los sucesos, se

trata de las explicaciones causales que nos damos las personas para dar cuenta de por qué nos ocurren determinados acontecimientos buenos o malos. Desde esta perspectiva el optimismo puede aprenderse con una intervención específica, mayormente si esta se realiza en la infancia (Seligman, 1999).

Seligman plantea la posibilidad de poder modificar las cosas destructivas que uno se dice para adentro, cuando se atraviesa por un contratiempo en la vida, señalando esto como la habilidad clave del optimismo. Desde esta perspectiva el optimismo es considerado como un recurso psicológico, que puede aprenderse.

Cuando hablamos de estilos explicativos, tenemos que tener en cuenta que las personas hacemos valoraciones de acuerdo a tres dimensiones: la **duración** o permanencia que le damos al *impacto* de los sucesos que nos afectan; la extensión o **alcance** de los *efectos* de estos acontecimientos sobre nosotros; y la **personalización** o grado de *responsabilidad personal* que hacemos recaer sobre nosotros por lo ocurrido.

## 8.1. Dimensiones

### 8.1.1. Duración: Atribuciones Estables-Inestables

Esta dimensión hace referencia al grado de permanencia con que una persona tiende a considerar las causas de los hechos que le ocurren, es decir si las causas de los hechos son permanentes o transitorias. Es una variable relacionada con el *tiempo*.

Una atribución *estable* hace referencia a la consistencia de la causa en el tiempo. Los sujetos que realizan este tipo de atribuciones, creen que las causas de los acontecimientos buenos o malos son permanentes en el tiempo, y por lo tanto van a repetirse en el futuro. En cambio, cuando la atribución es *inestable* o *transitoria* las causas que las personas atribuyen a los eventos buenos o malos son transitorias y como consecuencia, cambiantes (Seligman, 1999).

Hay que tener en cuenta que las atribuciones que un sujeto hace frente a situaciones favorables, van a ser opuestas ante hechos de infortunio. La pauta va a ser inversa tanto en el estilo optimista como en el pesimista.

Los niños que tienen un estilo explicativo pesimista creen que las causas de los *malos acontecimientos* que les ocurren son *permanentes*, se explican las causas en términos de “SIEMPRE” – “NUNCA” y como hay estabilidad en el tiempo, los sucesos negativos tenderán a repetirse en el futuro. Éste tipo de

pensamiento trae aparejado un mayor riesgo de sufrir depresión y que el niño se de por vencido con facilidad, mermando sus esfuerzos ante los contratiempos. Un ejemplo sería; un niño que se cambia de escuela pensaría: "Nadie querrá nunca ser mi amigo en el colegio" (Seligman, 1999).

En cambio, los niños optimistas sostienen la creencia de que las causas de los *malos acontecimientos* son *transitorias* y *modificables*, por lo tanto eso lo impulsará a esforzarse en encontrar la manera de cambiarla. Piensan que las causas de los contratiempos son pasajeras y para explicarlas usan términos como "A VECES" – "ÚLTIMAMENTE". En la misma situación un niño optimista diría: "Se necesita tiempo para encontrar buenos amigos cuando se cambia de colegio".

Los niños optimistas y pesimistas responden también de manera distinta a los buenos acontecimientos que se dan en su vida. Los niños optimistas creen que las causas de los *buenos acontecimientos* son permanentes. Apuntan a rasgos y capacidades que siempre poseerán, como ser un buen estudiante o ser simpático. En este tipo de explicaciones es común que utilicen el término "SIEMPRE". Un ejemplo sería: "Me han elegido capitán del equipo de vigilancia porque les resulto simpático a los otros chicos". Ante los acontecimientos buenos, los niños con un estilo explicativo pesimista creen que las causas de éstos son transitorias y las explican utilizando términos como "A VECES- HOY" atribuyéndolas al estado del ánimo o a la suerte. Por ejemplo: "Me han elegido capitán del equipo de vigilancia porque los otros chicos querían ser amables conmigo".

### 8.1.2. Alcance: Atribuciones Globales- Especificas

La dimensión del *alcance* hace referencia a la repercusión que generen los hechos en las distintas áreas de la vida de una persona, es decir, que esta variable está relacionada con el *espacio* y las cantidad de áreas que se ven envueltas frente a una problemática.

Algunos niños son capaces de guardar sus amarguras o situaciones que los angustian en una caja, delimitar nítidamente sus problemas y seguir adelante con su vida aunque un área vital de la misma, se desmorone.

Otros son más extremistas y hacen de algo pequeño una montaña, es decir son catastrofistas, por lo tanto permiten que un solo problema arruine todo lo demás.

Cuando una persona hace una atribución *global* como explicación causal ante un acontecimiento bueno o malo, se entiende que éste tiene un alcance

general o integral, comprometiendo dos o más áreas de la vida personal, proyectando los efectos de esos hechos a otras situaciones.

En cambio, cuando la atribución es de carácter *específica* ésta se circunscribe solamente a esa situación, limitándose a la causalidad del hecho concreto y actual.

Los niños con un estilo atribucional pesimista cuando se enfrentan a *malos acontecimientos*, se aferran a las explicaciones *globales* de sus fracasos, se rinden cada vez que fracasan en un solo ámbito, sin intentar solucionarlos. Un ejemplo sería: "No le caigo bien a nadie". En cambio, los niños con un estilo optimista creen que las causas de los malos acontecimientos son *específicas* y por lo tanto pueden sentirse incapaces sólo ese ámbito en particular, pero avanzar con decisión en los demás. En la misma situación un niño optimista expresaría: "A Juan no le caigo bien".

Frente a los *buenos acontecimientos* los optimistas creen que sus causas se extenderán a todo lo que haga y a los distintos ámbitos de su vida, es decir son *globales*. Por ejemplo: "Voy a hacer ese papel en el teatro porque tengo talento". Estas explicaciones hacen referencia a atributos de la personalidad por lo que son más permanentes incluso en el tiempo. A diferencia de los pesimistas que piensan que los buenos acontecimientos se deben a factores *específicos*, por lo que éstos se limitan a ese hecho en particular. Por ejemplo: "Voy a hacer ese papel en el teatro porque canté bien".

En la medida en que los niños piensan que los buenos acontecimientos tienen causas más globales se desenvolverán mejor en más ámbitos de la vida.

### **8.1.3. Personalización: Atribuciones Internas- Externas**

La *personalización* hace referencia a las creencias que sostiene una persona acerca del grado de *responsabilidad* ante la causa de un evento, es decir, que esta situación haya tenido lugar es culpa mía, de otro, de las circunstancias, etc. El tipo de atribución estará determinado por el lugar donde el sujeto ubica la responsabilidad de los hechos.

Una atribución *interna* es aquella cuando una persona llega a la conclusión de que cualquier evento que haya pasado fue por su culpa, o por su responsabilidad. Es decir, que la persona frente a acontecimientos buenos o malos, se culpa a sí misma o se responsabiliza por la ocurrencia de dicho evento.

Los niños que poseen un estilo atribucional *interno*, habitualmente frente a los *malos acontecimientos* se culpan a sí mismos cuando fracasan, poseen baja autoestima, se sienten culpables y avergonzados.

Seligman (1999), manifiesta que existen dos estilos de culpabilidad interna, éstas son la culpabilidad general y la conductual.

La *culpabilidad general* es aquella que es interna, permanente y global. La persona que tiene este tipo de culpa atribuye las causas a características que no son susceptibles de modificación, como son las del carácter y personalidad. Al ser permanente en el tiempo y global se daña la autoestima, produce pasividad y desesperación duradera entre otras consecuencias. El sujeto siente que no puede hacer nada para cambiar la situación. Este estilo de culpabilidad estaría más relacionado a los niños pesimistas. Por ejemplo: "He desaprobado el examen porque soy un estúpido".

A diferencia de la anterior, encontramos a la *culpabilidad conductual*, ésta es interna, específica y transitoria. Frente a los malos acontecimientos, el niño se siente culpable de una acción determinada antes que atribuirlo a su carácter. Esta culpabilidad apunta a una causa modificable, motiva al niño a esforzarse a cambiar su conducta para poder evitar el problema o superar el contratiempo. Esto correspondería a un estilo optimista de pensamiento. Entonces, un ejemplo de culpabilidad conductual sería: "He desaprobado el examen porque no he estudiado lo suficiente".

Luego de explicar el tipo de atribución interna, desarrollamos la atribución *externa*, es aquella en que el niño explica la causalidad de los hechos buenos o malos responsabilizando a otras personas de ellos o a circunstancias externas a la situación.

Las personas con un estilo explicativo pesimista tienden a creer que las causas de los *buenos acontecimientos* son *externas*. Un ejemplo sería: "Me saqué una buena nota por que tuve suerte y la señorita estaba de buen humor"

Frente a *malos acontecimientos*, los niños que hacen atribuciones *externas* culpando a otras personas y circunstancias, se sienten mejor consigo mismos. No se debe permitir que los niños evadan su responsabilidad de aquello que hacen mal; ellos deben sentirse responsables cuando tiene la culpa de sus problemas y debe tratar de solucionarlos rectificando la situación (Seligman, 1999).

Ante circunstancias adversas, los individuos *optimistas* no se sobrecargan de culpa por lo ocurrido sino que analizan el grado de su responsabilidad como así también los posibles fallos de otros. Los tropiezos son vistos como productos de algún error subsanable que, a la vez, les sirve de aprendizaje. Las personas

*pesimistas* se acusan totalmente de lo sucedido, no ven la posibilidad de reparar los desaciertos ni la oportunidad de aprender de la situación (Rojas, 2005).

De las tres dimensiones de los estilos explicativos, Seligman (1991) manifiesta que la duración y el alcance determinan qué hará la persona en este tipo de situaciones, es decir, durante cuánto tiempo nos sentiremos desamparados y en cuántas situaciones de nuestra vida; la personalización en cambio, nos indicará cómo se siente la persona frente a este tipo de eventos y con respecto consigo mismo por lo que estará más vinculada a la autoestima del sujeto.

A modo de síntesis, mostramos que cada dimensión puede variar en polos opuestos. Esto se detalla en el cuadro siguiente:

DIMENSION	VARIABLE	VARIABLE
Duración	Estable	Inestable
Alcance	Global	Específico
Personalización	Interna	Externa

A partir de lo explicado acerca de las dimensiones y variables que conforman el estilo explicativo, se desarrollarán a continuación ambas formas de pensar las causas de los hechos que nos ocurren.

## 8.2. Estilo Atribucional Optimista y Pesimista

Para poder determinar si una persona presenta un estilo explicativo optimista o pesimista nos valemos de las tres dimensiones desarrolladas anteriormente, estas son: duración, alcance y personalización.

Seligman manifiesta que:

“El pesimismo es un hábito atrincherado en nuestra mente, que tiene consecuencias radicales y desastrosas: carácter depresivo, resignación, bajo rendimiento e incluso una salud física sorprendentemente pobre. El pesimismo no fluctúa con el curso de los altibajos naturales de la vida. Mas bien se fortalece con cada



contratiempo, y pronto se hace independiente de las causas externas” (Seligman, 1999).

Las personas pesimistas tienen, por lo general, una forma de actuar peor que las optimistas, esto debido a que se deprimen más seguido, obtienen resultados en la escuela, trabajo y en deporte menor que lo esperable por su capacidad y en cuanto a la salud, ésta es peor que la de los optimistas (Seligman, 1999).

Rojas (2005) refiere que el *estilo optimista* de explicarse las cosas estimula al sujeto a minimizar el impacto de las desgracias, le da sensación de control de su vida y protege a la persona de la infravaloración de sí misma, del desánimo y el sentimiento de indefensión. Los hechos favorables y éxitos que le ocurren al sujeto son interpretados como algo que se merece la persona.

Ser optimista no es ver todo color de rosas sino ver la realidad de los hechos de la manera más crítica posible, cuestionando incluso nuestras creencias sobre las situaciones que se nos presentan ya que están teñidas por la subjetividad inherente al ser humano. Debemos poner en tela de juicio nuestras creencias y buscar evidencias o pruebas que las sostengan como aquellas que las debiliten. La dificultad a superar es que las personas solemos tomar aquellas evidencias que coinciden con nuestros pensamientos, pasando por alto aquellas que las confronta y le quita sustento.

Los estudios e investigaciones realizadas hasta el momento, manifiestan que las personas optimistas poseen menos signos de malestar físico, menos estrés, se recuperan más rápido de enfermedades y/o situaciones adversas, obtienen buenos resultados y éxitos en lo que hacen, y una visión de la vida esperanzada. También coinciden en que el optimismo tiene un valor predictivo en el bienestar y calidad de vida de las personas

Es importante comenzar a observar desde la infancia cuál es el patrón explicativo de los niños para que, en caso que sea pesimista, se pueda intervenir a tiempo para su modificación, ello con el fin de que el pesimismo no llegue a convertirse en la teoría de realidad que sostiene el niño, ya que contemplará todas las situaciones que se le presenten a partir de estas creencias.

## **9. ESTADO ACTUAL SOBRE EL CONOCIMIENTO DEL OPTIMISMO EN LA INFANCIA**

El optimismo es una de las emociones positivas que mayor interés ha despertado entre los investigadores de la psicología positiva.

La incumbencia por el optimismo surge de los resultados de las investigaciones llevadas a cabo por Martin Seligman acerca de la depresión, llegando así a la formulación de su teoría del desamparo aprendido, vislumbrando el papel que juega el pesimismo en la instauración del trastorno depresivo.

En los últimos diez años, las investigaciones sobre optimismo e infancia se han mantenido en su mayoría en el marco poblacional clásico de la Psicología Clínica: los niños con problemas, ya sean éstos de tipo somático o socio-político. Aun más abundantes son las investigaciones referidas al optimismo de los padres de niños con problemas, igualmente ya sean éstos de orden más físico o social. Así, nos encontramos ante escasos estudios referidos a la promoción de la salud mental en la infancia desde el optimismo, generalmente estos estudios se enfocan como un modo de corregir o prevenir lo patológico dejando de lado al optimismo como fomento del crecimiento personal y desarrollo de los aspectos más positivos del ser humano (Hernangóme L., 2001).

En el campo de la promoción del optimismo en niños en edad escolar y centrándose en el tema de la depresión, Beck, Seligman y su equipo del Penn Prevention Program de la Universidad de Pennsylvania desarrollaron un programa de doce semanas para tratar a los niños en peligro de caer en la depresión. En el programa Penn se enseñó a estos niños formas diferentes de pensar en sí mismos y nuevas formas de resolver problemas interpersonales. Produjo un efecto inmediato. Antes del programa, el 24 por ciento de los niños en el grupo de prevención y el 24 por ciento de los niños en el grupo de control mostraron síntomas depresivos de moderados a graves. Inmediatamente después del programa, el grupo de prevención redujo a un 13 por ciento el porcentaje de depresión, mientras que el grupo de control mantuvo aproximadamente el mismo valor anterior.

Tomando en cuenta que la prevención era la meta principal del programa, su valor real debía medirse a través de sus efectos a largo plazo. En un seguimiento de dos años, aunque el 24 por ciento de los niños del grupo de prevención comenzaron a mostrar síntomas de moderados a graves, en el grupo de control se observó que el porcentaje se había duplicado un 46 por ciento. En otras palabras, el programa Penn redujo el número de niños que reversiblemente habrían desarrollado síntomas de depresión en un 100 por 100 (Shapiro, Lawrence E., 1997).

Siguiendo este modelo la investigación realizada por Da Fré, L. (2008) tuvo por objetivo evaluar si la aplicación del Programa de Optimismo en la ciudad de Mendoza, - una adaptación del Programa de Pennsylvania de Seligman-, genera repercusión en los estilos atribucionales y depresión de un grupo de

niños entre los 10 y 12 años de edad. Los resultados obtenidos también fueron positivos.

Para Seligman, el pesimismo no es solamente un estilo negativo de pensar, sino un síntoma de lo que considera ser una de las amenazas más importantes para la salud de nuestros niños de hoy: una “epidemia de depresión”. Basando sus conclusiones en cuatro estudios donde se reunió información de más de 6.000 personas de todas las edades, Seligman explica que, comparado con la gente que nació en la primera mitad de este siglo, un niño de hoy tiene diez veces más probabilidades de estar gravemente deprimido. Aun más perturbador resulta el hecho de que la depresión grave parece estar ocurriendo en etapas más tempranas del ciclo de vida. Cita los resultados de un estudio sobre 3.000 niños de nueve a catorce años en el que se determinó que el 9 por ciento de ellos tenían un desorden depresivo plenamente desarrollado (Shapiro, Lawrence E., 1997).

Un estudio realizado por Laura Hernangóme en el año 2001, denominado “Variables de Influencia Temprana en la Génesis del Optimismo” tiene por objeto revisar y dar coherencia a teorías evolutivas y clínicas y extrapolaciones de investigaciones relacionadas con este tema para realizar una primera aproximación a lo que podrían ser las variables más importantes en el origen del optimismo en el niño de cero a cinco años.

Afortunadamente, existen pruebas científicas contundentes de que el pesimismo puede modificarse a través de la enseñanza –tanto a los niños, a los adolescentes como a los adultos – de nuevas formas de pensamiento.

Sin embargo hasta el momento no se han incluido estudios con edades preescolares en la promoción del optimismo en niños que incluyen trabajo de campo. Es aquí donde surge mi interés, intentando abrir este aspecto.

**CAPÍTULO III:**

**NIÑOS**

**PREESCOLARES**

## 1. INTRODUCCIÓN

*El cambio es una parte básica en la existencia humana. Todos estamos en un estado continuo de fluctuación durante el transcurso de la vida.*

El campo de la Psicología del Desarrollo se concentra en dicho cambio. Tomando esta perspectiva, en el presente capítulo examinaremos las características más importantes del niño preescolar bajo cuatro categorías: desarrollo intelectual, desarrollo motor, desarrollo social y desarrollo emocional. Estos términos se refieren, respectivamente, a cambios que atraviesa el niño en esta etapa de desarrollo respecto de las capacidades y funcionamiento mental; capacidades y limitaciones de acuerdo al tamaño y estructura de su cuerpo, a la importancia de jugar; a la incorporación a la sociedad y las formas de relacionarse con otras personas; y finalmente en relación al desarrollo emocional veremos la confianza básica y la autorregulación emocional.

Además de estas cuatro categorías principales, el capítulo consta de otros apartados que creemos que son necesarios para una mejor comprensión del contexto que engloba al niño. Por último, nos encontraremos con una breve ilustración de la importancia de la educación preescolar.

Al finalizar el capítulo anterior pudimos analizar que se hallan escasas investigaciones concernientes al optimismo en edades preescolares. Nuestra investigación se centra en esta franja etaria es por esto que a continuación comenzamos el desarrollo del presente capítulo fundamentando la importancia de intervenir en la educación temprana.

## 2. ¿POR QUE ES NECESARIO INVERTIR EN LA EDUCACIÓN TEMPRANA?

Los descubrimientos científicos en una serie de áreas han demostrado que los programas orientados a los niños pequeños pueden acarrear grandes beneficios, no sólo en términos individuales e inmediatos sino también en términos sociales y económicos a lo largo de toda su vida en cuanto a sus habilidades para contribuir a la familia, la comunidad y la nación. Se sigue acumulando evidencia de los campos de la fisiología, la nutrición, la salud, la sociología, la psicología y la educación que indica que los primeros años son

esenciales para la formación de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento social. Por ejemplo, las investigaciones sugieren que gran parte del desarrollo de la inteligencia en los niños se produce antes de los 7 años (Bloom, 1964). Ahora se sabe que los programas educacionales que promueven mejoras de la interacción y los estímulos durante los primeros años pueden fomentar el desarrollo cerebral y las posibilidades de aprendizaje (Myers, 1995).

Los descubrimientos científicos también demuestran que los niños que reciben atención cariñosa y constante tienen, generalmente, un mejor nivel de nutrición, contraen menos enfermedades y aprenden mejor que los niños que no reciben ese tipo de atención (Zeitlin, 1990). A la inversa, los niños que no reciben cuidados adecuados tienen mayor tendencia a las enfermedades y la desnutrición y están menos motivados y peor equipados para el aprendizaje. Esto no sólo sucede porque les faltan los alimentos y la atención de salud necesarios, sino porque el estrés ocasionado por el abandono psicológico y social afecta el sistema inmune y porque la falta de interacción física en los primeros meses tiene un efecto negativo sobre el funcionamiento de la hormona del crecimiento. Estos descubrimientos refuerzan un enfoque holístico de la educación orientado a lograr la atención integral del desarrollo físico, mental, social y emocional. Estos datos sugieren que se requiere un programa con un enfoque integral, multifacético, multisectorial e integral dirigido a los niños, a partir de sus primeros meses y años de vida. Esto contrasta con el enfoque que se concentra en el desarrollo intelectual durante el año anterior al ingreso a la escuela primaria (Myers, 1995).

En concordancia con lo expuesto por el autor Myers (1995), creemos que intervenir en la edad preescolar trae aparejado beneficios que en otra edad evolutiva no se llegan a lograr. Como se mencionó en el capítulo anterior, el fundamento principal de la aplicación del programa Optimismo en edades tempranas, de debe a que el estilo explicativo se desarrolla en la infancia, y, si no se da una intervención explícita, dura toda la vida.

En los apartados siguientes se desarrollarán los principales parámetros que se deben tener en cuenta para tener una mirada completa del niño en edad preescolar.

### **3. DESARROLLO EVOLUTIVO INFANTIL**

A continuación se muestra un cuadro comparativo de las teorías principales del desarrollo humano, específicamente de la etapa preescolar.

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO (PIAGET)	DESARROLLO PSICOSEXUAL (FREUD)	DESARROLLO MORAL (KOHLEBERG)	DESARROLLO EMOCIONAL (WALLON)
<p><b>PREOPERACIONAL</b> 2-7 años Desarrolla lenguaje, Conceptos simples de espacio y tiempo.</p>	<p><b>ANAL</b> 1 ½ o 2 - 4 años Zona erógena: región anal. La defecación es fuente de placer, retención y expulsión de heces fecales. Conflicto con el control de los esfínteres.</p>	<p><b>PRE-MORAL</b> a) Temor al castigo o relativismo instrumental b) Hedonismo ingenuo. "Es bueno lo que me gusta".</p>	<p><b>PERSONALISMO</b> 3-6 años Toma conciencia de su yo personal y su propio cuerpo.</p>
<p><b>PENSAMIENTO PRECONCEPTUAL</b> 2-4 o 5 años</p>			
<p><b>PENSAMIENTO INTUITIVO 5-7 u 8 Años</b></p>	<p><b>FALICA</b> 4-7 años Zona erógena: genitales. Complejo de Edipo. Resolución por identificación.</p>	<p><b>CONVENCIONAL</b> a) Orientación con relación al grupo "Lo bueno es lo que agrada a los demás" b) Orientación hacia la ley y el orden.</p>	<p><b>SINCRETICO DIFERENCIADO</b> Tiene conciencia y empieza a diferenciarse</p>

**Figura 1: Cuadro comparativo de Teorías del Desarrollo.**

**Fuente: Artículo Desarrollo Humano según las teorías de Piaget, Freud, Kohlberg, Wallon. Autor: Martha Cabada.**

Luego de mostrar brevemente cómo las teorías principales estudian al preescolar nos centraremos en dos de las mencionadas: la teoría de Piaget y la teoría del desarrollo emocional. Tomamos estos dos enfoques, ya que son principales en las conceptualizaciones que se han tenido en cuenta en esta investigación para abordar el niño preescolar.

## 4. DESARROLLO INTELECTUAL

En principio explicaremos algunos conceptos claves que Piaget ha desarrollado, para una mejor comprensión del niño.

Muchos investigadores concluyen que Piaget no fue lo suficientemente específico para describir la forma en que los bebés aprenden acerca de su mundo, y que los bebés son más competentes de lo que él creía (Bremner, 2004; Mandler, 2003, Meltzoff, 2004). Conforme los investigadores han estudiado las formas de aprendizaje específicas de los bebés, el campo de la cognición infantil se ha vuelto muy especializado. Muchos investigadores están trabajando en diversos aspectos, y no ha surgido una teoría general que pueda conectar todos los hallazgos diferentes (Nelson, 1999). Sus teorías son locales y están enfocadas en preguntas de investigación específicas, a diferencia de las grandes teorías como la de Piaget (Kuhn, 1998). Si existe un tema unificador, consiste en que los investigadores del desarrollo infantil luchan por saber cómo ocurren los cambios cognoscitivos debidos al desarrollo, y con la gran polémica de la naturaleza y la crianza (Santrok, 2007).

Para contextualizar el periodo que se indica en el cuadro mencionamos que Piaget reconoce distintos estadios según la evolución del niño. El primero es el sensoriomotor que va aproximadamente del nacimiento a los 2 años de vida; el segundo estadio es el preoperatorio o preoperacional que se extiende aproximadamente de los 2 a los 7 años; el tercero el de las operaciones concretas y el último el de las operaciones formales.

Desarrollaremos el periodo preoperatorio, para ello nos basaremos en los aportes realizados por Santrok (2007). Tomaremos este periodo por lo que corresponde a la franja etaria investigada. Este estadio se subdivide en 2 subetapas como veremos a continuación:

### 4.1 Etapa preoperacional

El mundo cognoscitivo del niño en edad preescolar es creativo, libre y fantasioso. La imaginación de estos niños trabaja tiempo extra, y su comprensión mental del mundo mejora. Piaget describió la cognición del niño en edad preescolar como *preoperacional*. ¿Qué quería decir con esto?

El pensamiento preoperacional no es un periodo de espera adecuado para siguiente etapa, el pensamiento de operaciones concretas. El término preoperacional más bien indica que el niño aún no realiza operaciones, que son actos internalizados que les permiten a los niños hacer mentalmente lo que



antes sólo podían hacer físicamente. Las operaciones son actos mentales reversibles. Algunos ejemplos de operaciones son sumas y restas que se realizan mentalmente. El pensamiento preoperacional es el inicio de la capacidad de reconstruir en el pensamiento lo que se ha establecido en la conducta.

La etapa preoperacional, que va aproximadamente de los 2 a los 7 años de edad es la segunda etapa propuesta por Piaget, en la cual los niños empiezan a representar el mundo con palabras, imágenes y dibujos. El pensamiento simbólico va más allá de la simple conexión de información sensorial y actos físicos. En esta etapa se forman conceptos, surge el razonamiento mental y el egocentrismo, y se construyen creencias mágicas. El pensamiento preoperacional puede dividirse en subetapas: la subetapa de la función simbólica y la subetapa del pensamiento intuitivo.

La subetapa de la *función Simbólica*: La subetapa de la función simbólica es la primera subetapa del pensamiento preoperacional, y se presenta aproximadamente entre los 2 y los 4 años de edad. Aquí, el niño pequeño adquiere la capacidad de representar mentalmente un objeto que no está presente. Esta capacidad amplía de manera importante el mundo mental del niño (DeLoache, 2001, 2004). Los niños pequeños utilizan diseños con garabatos para representar personas, casas, automóviles, nubes, etc.; empiezan a emplear el lenguaje y el juego simulado. Sin embargo, a pesar de que los niños pequeños logran un progreso diferenciado durante esta subetapa, su pensamiento aún tiene varias limitaciones importantes, como el egocentrismo y el animismo.

El *egocentrismo* es la incapacidad de distinguir entre la propia perspectiva y la perspectiva de otra persona.

El *animismo*, es la creencia de que objetos inanimados tienen cualidades de seres vivos y que son capaces de actuar (Corman y Opfer, 2004). Un niño pequeño podría manifestar animismo al decir "ese árbol se arrancó la hoja y ésta cayó" o "la banqueta me hace enojar; provoca que me caiga". El niño pequeño que utiliza el animismo no logra distinguir las ocasiones apropiadas para usar una perspectiva humana y una no humana.

Tal vez debido a que los niños pequeños no se interesan mucho por la realidad, sus dibujos son fantasiosos y creativos. El sol es azul, el cielo es amarillo y los automóviles están sobre nubes en su mundo simbólico e imaginativo. Durante la época de la escuela primaria, los dibujos de un niño se vuelven más realistas, ordenados y precisos. El sol es amarillo, el cielo es azul y los automóviles viajan en carreteras.

Las subetapas del *pensamiento intuitivo*: esta etapa es la segunda subetapa del pensamiento preoperacional, y se presenta aproximadamente entre los 4 y 7

años de edad. En esta subetapa, los niños empiezan a utilizar un razonamiento primitivo y desean conocer las respuestas a todo tipo de preguntas. Los pensamientos fantasiosos del niño, en esta subetapa, tienen poca similitud con la realidad; aún no pueden responder la pregunta ¿qué pasaría si..? de una manera confiable.

Hacia los 5 años de edad los niños ya casi han agotado a los adultos con sus “por qué”. Las preguntas del niño indican el surgimiento de su interés en el razonamiento y en descubrir por qué las cosas son como son.

Piaget nombró a esta etapa intuitiva porque los niños pequeños parecen estar muy seguros de sus conocimientos y comprensión, a pesar de que no están conscientes de cómo saben lo que saben. Es decir, ellos saben algo, pero lo saben sin usar el pensamiento relacional.

La *centración* es otra de las limitaciones que presenta el pensamiento preoperacional, es el enfoque de la atención es una característica, excluyendo a las demás. La concentración es evidente en la falta de concepto de conservación de los niños pequeños, la conciencia de que el hecho de alterar la apariencia de un objeto o sustancia no modifica sus propiedades básicas. Por ejemplo para el adulto es obvio que una cantidad de líquido permanece constante, sin importar la forma de su contenedor. Sin embargo, esto no es tan obvio para el niño pequeño, el cual se concentran en la altura del contenedor del líquido; se enfoca en una característica, excluyendo a las demás.

El niño que se encuentra en esta etapa no entiende la conservación no sólo de los líquidos sino tampoco del número, la materia, la longitud, el volumen y el área.

#### **4.2 Adquisición del Lenguaje**

Antes de hablar de la adquisición del lenguaje creemos pertinente definir al lenguaje. Tomaremos a Santrok (1997), que define al lenguaje como forma de comunicación, ya sea hablado, escrito o por señales, que se basa en un sistema de símbolos. El lenguaje consiste en las palabras que utiliza una comunidad y las reglas para combinarlas

Tomando a Navarro (1996), mencionamos que la adquisición del lenguaje implica adquirir un sistema convencional de signos y símbolos donde interactúan:

- *Contenidos*: lo que se tiene que decir, se aprende por experiencia e interacción, implica el conocimiento de la relación objeto-suceso.

- *Forma*: manera de codificar los contenidos, reglas fonológicas y morfosintácticas para elaborar enunciados.
- *Uso*: objetivo del lenguaje ante alguna situación.

Para que el niño aprenda el lenguaje se tienen que dar 2 requisitos: que tenga cierta potencialidad biológica genética para hablar y que haya un ambiente estructurado estable y funcionalmente adecuado.

Entre los 4-5 años el niño es capaz de expresar totalmente su pensamiento, su lenguaje es semejante al del adulto y tiene pocos problemas de articulación

El niño adquiere el lenguaje en etapas sucesivas en la medida que interactúa con su entorno y con hablantes adultos con objetivos específicos que le dan estimulación lingüística gradual para ir adquiriendo la forma del lenguaje.

Para Skinner la adquisición del lenguaje depende de los principios del condicionamiento operante, el niño repite aquellas palabras por cuyo uso tiene algún tipo de gratificación.

#### **4.2.1. Funciones del lenguaje**

Sirve tanto para comunicar el pensamiento como para otras funciones, desde este punto de vista, en la infancia se habla de 2 tipos de lenguaje (Navarro, 1996):

Lenguaje Egocéntrico: el niño no se preocupa de saber a quien habla y si es escuchado o no, sólo pide un interés aparente. Habla para sí mismo y de sí mismo, y no intenta ponerse en el punto de vista del interlocutor, que es quien primero llega.

- *Repetición o ecolalia*: repetición de sílabas o palabras por el placer de hablar, sin la preocupación de dirigirse a nadie, ni siquiera de decir palabras con sentido.

- *Monólogo*: el niño habla como si pensara en voz alta, para sí, no se dirige a nadie.

- *Monólogo en pareja o colectivo*: donde el interlocutor pasa a ser un estímulo para el lenguaje, porque el hablante se siente objeto de interés para los demás. No interesa que el otro entienda o responda.

Lenguaje Socializado: Hay un intercambio de información y/o pensamientos. El niño se dirige a interlocutores diferenciados y habla para que el otro oiga y comprenda. No da lo mismo quien sea el interlocutor.

Hasta los 6-7 años el niño habla simplemente por incontinencia verbal, su lenguaje es básicamente egocéntrico, desde entonces en adelante, su lenguaje es esencialmente socializado (Navarro, 1996).

#### **4.2.2. Características del Lenguaje Infantil**

- Es más sencillo, regular y creativo que el del adulto.
- Es un lenguaje telegráfico, porque omite las mismas palabras.
- Tiene su propia estructura, en la cual el contexto es muy valioso para el significado, por lo tanto, una frase en distintos contextos puede significar algo diferente.

#### **4.3 Comunicación**

La comunicación está guiada por los sentimientos y por la información que transmitimos y comprendemos. Nos comunicamos con el comportamiento, tanto verbal como no verbal.

*Comportamiento verbal:* es usado para comunicar ideas, dar información, opiniones y actitudes; describir o expresar sentimientos, acuerdos o desacuerdos, hacer preguntas, pedir y dar información, etc.

*Comportamiento no verbal:* se puede decidir no hablar, sin embargo resulta imposible no enviar mensajes a través del rostro o del cuerpo. Formas del comportamiento no verbal:

- La expresión de la cara
- La mirada
- La postura, el modo de sentarse, de permanecer de pie o la forma de andar.
- Los gestos con las manos
- La cercanía/ distancia entre las personas que hablan
- El tono, volumen y énfasis al hablar, pueden afectar el significado de lo que se dice, y por tanto lo que se entiende.

##### **4.3.1. Facilitadores de la comunicación**

- Dar información positiva.
- Empatizar o ponernos en el lugar del otro.
- Dar mensajes consistentes y no contradictorios.
- Saber escuchar con atención.
- Expresar sentimientos con mensajes o preguntas.
- Crear un clima emocional que facilite la comunicación.
- Pedir el parecer a los demás (¿qué te parece....?)

#### **4.3.2. Obstáculos de la comunicación**

- Poner etiquetas, apodos, etc.
- No saber escuchar para comprender bien lo que quieren decir.
- Discutir sobre su versión de algo que sucedió hace tiempo.
- Generalizaciones.
- Tener objetivos opuestos.
- El lugar y el momento que elegimos.
- Hacer cortes en la conversación porque se presta más atención a lo que uno quiere decir, que a escuchar al otro.
- Preguntas de reproche.
- Decir “deberías- ya te lo había dicho”.
- Inconsistencia en los mensajes (cambiar el mensaje en el tiempo).
- Estados emocionales que dificultan la atención y comprensión de los mensajes.

#### **4.3.3. Cómo escuchar a un niño**

- *Saber escuchar el comportamiento no verbal:* unas lágrimas, una carcajada, una cara malhumorada, un portazo, hablan tanto como unas palabras.
- *Comunicarse adecuadamente:* que los niños se enteren de que usted acepta sus sentimientos, cualesquiera que sean, para que puedan manifestarlos verbalmente, si lo desean.

- *No ponerse pesados*: no siempre hay que estar "enseñando", esto puede hacer que se le escape el problema del momento.
- *Darse cuenta de la importancia de escuchar*: saber escuchar estimula los sentimientos de autoestima y autoconfianza del niño (cuando uno escucha comunicar mensajes encubiertos, ejemplo: "Eres una persona valiosa" o "respeto tu punto de vista").
- *Escucha activa*: hacer un esfuerzo por comprender y mostrar interés en lo que el niño está diciendo.
- *Aceptar los errores del lenguaje*: si los niños son continuamente corregidos, no serán espontáneos y no compartirán sus experiencias o sentimientos porque tendrán miedo de ser criticados.
- *Darse cuenta de la importancia de mirar a los ojos*: Mirar al niño a los ojos cuando le habla y hacer que lo mire a sus ojos cuando habla.

#### **4.3.4. Como hacer que el niño lo escuche**

- *Contestar a las preguntas*: ser lo más francos y directos posible.
- *Saber elegir el momento adecuado*: cuando el niño hace una pregunta quiere decir que está dispuesto a escuchar y quiere su opinión.
- *No jugar a ser los padres perfectos*: admitir que no sabemos es una manera de manifestar que no somos perfectos y que somos humanos.

### **5. DESARROLLO MOTOR**

Es importante tener en cuenta que el desarrollo motor incluye algunas características fundamentales para que el niño logre una madurez saludable.

Una de las características es el crecimiento. Los niños crecen en etapas, y no a un ritmo constante.

También es preciso tener en cuenta que las habilidades físicas, o la falta de éstas, pueden afectar la autoestima de un niño. Recién para las edades de 6 o 7, la mayor parte de las destrezas motrices básicas se han desarrollado.

Sobre la base de unos rasgos evolutivos comunes a la especie humana, el crecimiento físico y del movimiento de cada niño se va configurando directamente bajo la acción de distintos factores ambientales, desde la

alimentación que recibe a la actividad que desarrolla, y del medio geográfico al entorno cultural y social.

A partir también de los 5 años aparece por primera vez, en ambos sexos, la posibilidad de aflojar voluntariamente los músculos, que puede comprobarse fácilmente pidiendo al niño que se coloque tendido sobre la espalda y en esta posición intente relajar completamente los brazos y las manos.

El estatismo en inmovilidad sigue una evolución constante en los años de la infancia, y se descubre verificando el grado de equilibrio que consigue alcanzar el niño en cada movimiento. El estatismo en los movimientos de puede seguir, sobre todo a través de los saltos. Luego de los 5 años aproximadamente todos los niños, o la mayoría de ellos son capaces de saltar con los pies juntos, cayendo en el mismo lugar.

La falta de independencia en los movimientos musculares, todavía a los cinco años, se comprueba al observar las contracciones involuntarias que acompañan a los movimientos dirigidos. Luego de los siete años aproximadamente, los progresos serán más evidentes, especialmente, en los ejercicios de coordinación muscular o motricidad fina.

A los 5 años, el niño se coloca en posición correcta para dibujar, maneja el lápiz con firmeza y sus trazos son continuos y más enérgicos que cuando lo hacía anteriormente.

El desarrollo motor es un factor esencial en el aprendizaje de la escritura la cual requiere de un adecuado tono muscular, buena coordinación de movimientos, buena organización del espacio temporal y un progresivo desarrollo en la habilidad de los dedos de la mano. Así mismo influyen su evolución afectiva y las condiciones socioculturales del medio familiar, el contexto en el cual este inserto el niño, entre otros.

### **5.1. La Importancia de Jugar**

Este apartado se incluye en esta investigación con una doble importancia. Por un lado el juego es una actividad social que se aprende con otros y forma parte del proceso de socialización. Es social en tanto “socializante”, ya que implica aprender significado compartidos en cada comunidad cultural (Trujillo).

Y por otra parte, el trabajo de campo de esta investigación tuvo como metodología la realización de talleres. Todos los talleres fueron diseñados con el fin de promover el optimismo, pero para llegar a esto era necesario hablar el mismo idioma que hablan los niños, es decir jugando. Por este motivo las

actividades realizadas en los talleres fueron todas diseñadas utilizando el juego. Cabe agregar que si algo caracteriza al juego de los niños es la creatividad, el sentimiento y el compromiso. Es impresionante verlos implicados completamente en una actividad tan creadora como vivencial.

Cito a Jerome Bruner quien menciona que juego es una actividad seria que no tiene consecuencias frustrantes para el niño. Se trata de una actividad que se justifica por sí misma. El juego es un excelente medio de exploración que de por sí infunde estímulo. Este se caracteriza por una conexión bastante débil entre los medios y los fines. No es que los niños no busquen una finalidad y no empleen medios para obtenerla en el juego, sino que a menudo cambian de objetivos cuando ya están actuando, para adaptarse a los nuevos medios o viceversa. El juego rara vez es aleatorio o casual, sino más bien, por el contrario, parece como obedecer a un plan. El juego es una proyección de la vida interior hacia el mundo, en contraste con el aprendizaje, mediante el cual interiorizamos el mundo externo y lo hacemos parte de nosotros mismos. El juego divierte y que divierte mucho, podemos asimilar el juego a la resolución de problemas, pero en forma más agradable, quiero decir que si no consideramos que el juego es fuente de diversión, no entenderemos realmente de qué se trata.

La psicóloga Analía Trujillo toma a Piaget y dice en su trabajo:

Los aportes de la escuela piagetiana y la escuela rusa señalan al juego como actividad clave en la evolución de la inteligencia sostenida en la acción, a la inteligencia sostenida en los significados (pensamiento). Si el juego es el motor del desarrollo madurativo del niño, cuando no hay juego, es porque algo del orden del desarrollo está comprometido. El proceso evolutivo va del propio cuerpo hacia los objetos. El niño va pasando progresivamente de la acción en su propio cuerpo hacia los otros y hacia los objetos. Esta evolución sólo será posible en la medida en que existan otros que se ofrezcan como mediadores y se brinden al niño como objetos – juguetes que le permitirán ir haciendo el pasaje hacia el mundo social y cultural.

Karen DeBord (1998) menciona algunas características importantes del juego que muestran la importancia del mismo, las cuales detallamos a continuación:

- Los niños aprenden por medio de sus juegos.
- Los juegos ayudan a aliviar tensiones y enseñan al niño a llevarse bien con otros.
- Los niños descubren nuevas cosas cuando juegan.
- Los juegos creativos permiten que el niño aprenda a resolver situaciones al ver el éxito o fracaso de sus decisiones.



- Los padres deben animar a sus hijos a resolver por sí mismos los desafíos que enfrentan en sus juegos.

- Para ayudar a un niño a razonar y resolver situaciones, es conveniente hacer preguntas abiertas que ayudan al niño a considerar sus opciones. Por ejemplo, en vez de preguntar, "¿Te das por vencido?", se puede preguntar, "¿Por qué no quieres jugar más?"

A continuación se realizará una breve explicación del juego implicado en la edad preescolar.

A partir de los 4 ó 5 años, el niño va empezando a sentirse mayor, puede prescindir más de los adultos en sus juegos y empieza a organizarse con otros niños. A menudo, incluso cuando está jugando solo, ha de inventarse un compañero ficticio a quien confiar sus impresiones. Los niños están dando los primeros pasos para llegar dentro de poco tiempo a juegos más complejos y de auténtica cooperación. Poco a poco irán descubriendo que al jugar participativamente al lado de otros compañeros se ayudan unos a otros a creer en la realidad del mundo ilusorio que crean en su imaginación. Estas actividades pueden tener poca o nada de organización y son de breve duración.

En este periodo algunos niños juegan bien a solas, casi todos prefieren jugar con otros compañeros de su misma edad, difícilmente se agrupan mas de dos o tres individuos. La composición de estos pequeños grupos es muy variable y precaria en su organización. Se considera que a los 5 años aproximadamente el grupo óptimo no dudaría en excluir un tercero, y si el grupo de tres se pone a jugar fuera de la vigilancia de los mayores, no transcurrirá mucho tiempo sin que dos de ellos se hayan unido contra el otro.

Muchos estudios han descubierto también que la conducta cooperativa y prosocial representa una de las características más importantes de la aceptación social de los niños pequeños. El investigador Gary Ladd y sus asociados descubrieron que los niños que mostraban conductas más cooperativas aumentaban su reconocimiento social, mientras que los niños no cooperativos eran menos queridos y eran elegidos con menor frecuencia como compañeros de juego (Shapiro, L., 1997).

Los juegos cooperativos son la forma primaria con la que los educadores enseñan esta capacidad social importante. La enseñanza de juegos cooperativos para los niños los ayuda a establecer la base para enfrentar con más éxito los distintos aspectos de la realización en un mundo extremadamente competitivo, ayudándolos a considerar la realización como parte de un proceso grupal. Además, los juegos y las actividades cooperativos les enseñan a los niños que le temen al fracaso la importancia del esfuerzo sostenido. El fracaso individual en

una verdadera actividad cooperativa no existe; o todos ganan o todos pierden (Shapiro, L., 1997).

## **6. DESARROLLO SOCIAL**

### **6.1. Modelos básicos**

A partir de las relaciones que el niño establece desde el comienzo de su vida con los adultos más significativos para él (su madre y su padre, generalmente), construye los modelos en los que incluye tanto lo que se puede esperar de los demás como de uno mismo; modelos que desempeñan un decisivo papel en la regulación de su conducta y en su forma de responder al estrés. En relación a lo cual se enfatiza que para su adecuado desarrollo es necesario que el niño establezca una relación segura con los adultos encargados de su educación; en la que encuentre un apoyo afectivo de modelos que manifiesten sensibilidad empática hacia él. Como consecuencia de esta interacción, el niño desarrolla un modelo de la figura de apego, este tema de fundamental importancia, desarrollado en el capítulo II Optimismo, es también una de las bases evolutivas del optimismo. La seguridad proporcionada en la relación de apego permite al niño desarrollar expectativas positivas de sí mismo y de los demás, que le ayudan a: aproximarse al mundo con confianza, afrontar las dificultades con eficacia, obtener la ayuda de los demás o proporcionársela. En algunos casos, sin embargo, el niño aprende que no puede esperar cuidado ni protección, desarrolla una visión negativa del mundo y se acostumbra a responder a él con retraimiento y violencia. Tendencias que reducen considerablemente su capacidad de adaptación a la adversidad, ante la que aprende a comportarse de tal manera que genera más adversidad. Problemas que suelen ir en aumento al obstaculizar el resto de las relaciones que se establecen (Díaz-Aguado, 2004).

Aunque a medida que pasa el tiempo, el niño va haciéndose más independiente de los adultos encargados de proporcionarle seguridad, la capacidad para adaptarse a situaciones nuevas o superar tensiones emocionales sigue estando siempre estrechamente relacionada con la seguridad y el apoyo que proporcionan las relaciones afectivas básicas (Díaz-Aguado, 2004).

### **6.2. Conducta Prosocial**

El término conducta prosocial se define como las acciones que tienden a beneficiar a otros, sin que se prevean recompensas externas (Eisenberg, 1988). Estas acciones –entre ellas consolar, compadecer, ayudar, compartir, cooperar, rescatar, proteger y defender (Zahn-Waxler y Smith, 1992)- encajan en forma perfecta en la definición de altruismo –interés genuino por el bienestar de la gente. La conducta prosocial entraña a menudo costos, sacrificios o riesgos para el individuo. Sin embargo, no es una mera serie de habilidades sociales. Cuando se desarrolla a plenitud, se acompaña de sentimientos de amistad, afecto y afabilidad, así como de empatía por los sentimientos ajenos (Zanh, Waxler y Smith, 1992 citado en Grimaldi Papadopulos y otros, 2003)

La conducta prosocial comienza a aparecer durante la etapa preescolar y puede observarse en el niño desde los dos años de edad. Los padres ejercen una influencia decisiva en su adquisición, lo mismo que los hermanos. El preescolar que tiene relaciones sólidas sin embargo, la capacidad para compartir y cooperar es limitada; la conducta prosocial sigue desarrollándose ya entrada la adolescencia (Grimaldi Papadopulos y otros, 2003)

Son la situación y las normas familiares y culturales las que deciden qué conducta se considerará socialmente apropiada.

López y otros (1993, 1994) mencionan categorías utilizadas por otros autores en la observación de la interacción entre pares en preescolares (Strayer, 1980; Iannotti, 1985; Eisenberg y otros, 1987). Se mencionan 4 categorías prosociales y 4 agresivas, cuya definición se presenta a continuación.

— *Consuelo*. Incluye todas las actividades (físicas o verbales) de ofrecimiento de cuidados en respuesta a necesidades emocionales, a situaciones de dolor físico, o de incapacidad de otro niño/a. Por ejemplo, ayudar a levantarse, ofrecer apoyo, acompañar, hacer caricias, abrazar, dar ánimos verbales, eliminar la causa de la inquietud, etc.

— *Defensa*. Actividades no agresivas (físicas o verbales) dirigidas al niño/a que agrede (se burla, estorba, riñe, quita objetos, o produce inquietud a otro compañero) con el fin de detenerlo o evitar dichas acciones.

— *Ayuda*. Oferta de información, enseñanza de habilidades (deportivas, lúdicas), conductas de sostén, apoyo, búsqueda de objetos perdidos, etc., dirigidas a facilitar actividades o tareas a un compañero.

— *Donación*. Conductas de dar (temporal o definitivamente) u ofrecer (verbal o gestualmente) a otro niño/a un objeto que estaba antes en su posesión (juguetes, rotuladores, bocadillo, caramelos, etc.).

— *Ataque*. Conductas verbales (insultos) o físicas (pegar, empujar, pellizcar, derribar, dar patadas, tirar del pelo, dar pisotones, morder, lanzar objetos, etc.) que dañan a un compañero/a.

— *Amenaza de ataque*. Expresiones verbales ("te pegaré") o posturas como hacer ademán de pegar (brazo levantado, con el codo hacia fuera y la mano a unos centímetros de la cabeza, con los dedos abiertos o fuertemente cerrados, con expresión facial de mirada fija, ceño fruncido y labios apretados) que intentan dañar a un compañero/a.

— *Apropiación, ruptura o derribo de objetos o juegos*. Un niño/a quita a otro/a (bien de su mano o de su espacio) un objeto que está usando y que no es ofrecido. Incluye los intentos de apropiación (agarra y tira del objeto que el otro todavía mantiene en la mano y que no llega a soltar). Actividades de romper, derribar o pisar voluntariamente los objetos o realizaciones de otro niño/a.

— *Burla*. Imitar el llanto de otro niño/a, reírse de su error, limitación o defecto, sacar la lengua.

## 7. DESARROLLO EMOCIONAL

### 7.1. Iniciación del Desarrollo Emocional

Goleman (1996) sostiene que de todas las especies, el ser humano es el que más tarda en alcanzar la plena madurez cerebral. Mientras cada área del cerebro se desarrolla a un ritmo diferente durante la infancia, el inicio de la pubertad marca una de las etapas más radicales de poda del cerebro. Diversas áreas del cerebro que son críticas para la vida emocional se encuentran entre las más lentas en madurar. Mientras las áreas sensorias maduran durante la primera infancia y el sistema límbico durante la pubertad, los lóbulos frontales continúan desarrollándose en la última etapa de la adolescencia.

Los hábitos del manejo emocional que se repiten una y otra vez durante la infancia y la adolescencia ayudarán a moldear este circuito. Esto hace que la infancia se convierta en una oportunidad crucial para modelar las tendencias emocionales de toda una vida; los hábitos adquiridos en la infancia se instalan en el enrejado sináptico básico de la arquitectura nerviosa, y son más difíciles de cambiar en años posteriores. Dada la importancia de los lóbulos frontales para manejar la emoción, la gran oportunidad para la escultura sináptica es esta región del cerebro puede muy bien significar que, en el gran diseño del cerebro, las experiencias de un niño a lo largo de los años puede moldear conexiones duraderas en el circuito regulador del cerebro emocional. Las experiencias

críticas incluyen lo dependientes y sensibles que sean los padres a las necesidades de los niños, las oportunidades y la guía que un niño tiene de aprender a enfrentarse a su propia aflicción y dominar el impulso, y la práctica de la empatía. Por la misma razón la negligencia o el abuso, la falta de sintonía de un padre ensimismado o indiferente, o una disciplina brutal pueden dejar su huella en el circuito emocional (Goleman, 1996).

Es evidente que el cerebro sigue teniendo plasticidad a lo largo de la vida, aunque no en la espectacular medida en que la tiene durante la infancia. Todo aprendizaje supone un cambio en el cerebro, un fortalecimiento de la conexión sináptica.

Entre los dieciocho meses y los dos años se inicia la primera y esencial tarea del desarrollo emocional, sin la cual todo intento educativo hacia el logro de la inteligencia emocional o relacional sería infructuoso: la conquista de la autorregulación emocional. El niño debe ser capaz, en forma gradual, de aprender a identificar sus emociones, modularlas, ajustándolas a las circunstancias y efectuando un control interno de ellas. Para el logro de este objetivo, el niño cuenta con los siguientes recursos:

- Su poderosa fantasía al servicio del imaginar, del juego y de la representación como forma de transformación de la realidad.
- La capacidad de simbolizar la protección de la madre y/o de su hogar en ciertos objetos y rituales con elevado contenido afectivo.
- Su confianza en el amor y la protección de los adultos significativos.

## **7.2. Tareas de cumplimiento**

Son las metas que debe cumplir el niño en cada etapa del desarrollo para crecer emocional y socialmente, accediendo así en plenas facultades a la fase que sigue. Los adultos significativos tienen el deber de acompañar al niño en estas tareas, equilibrando sabiamente su rol para no caer ni en la sobreprotección ni en la negligencia (Céspedes, 2008).

### **7.2.1. Los primeros cinco años de la vida**

- Adquirir y fortalecer la confianza básica; aprender a confiar. La confianza básica es la capacidad de creer en el prójimo, de tener fe en la bondad de los adultos, certeza de que lo van a amar y a proteger como a un hijo. Por lo

tanto, el deber de los padres y adultos significativos es cultivar día a día los vínculos para aprender a confiar.

- Dar inicio gradual a la capacidad de autorregulación emocional. A partir de los dieciocho meses, comienzan a madurar las estructuras cerebrales que permiten al niño mantener a raya su temperamento, evitando ser desbordado por la ansiedad, por la rabia o por el miedo. Esta maduración es muy lenta y culmina durante la pubertad. Por consiguiente, el niño preescolar es fácilmente desbordado por las emociones, las que emergen en forma de conductas, de las cuales la más clásica y habitual es la llamada pataleta, berrinche o rabieta: una intensa expresión conductual de rabia o miedo que varía de intensidad según el niño, desde llanto hasta violenta autoagresión o agresión al adulto que participa en la situación desencadenante.

- Adquirir gradualmente hábitos de vida saludable y normas básicas que le permitan integrarse como ser social en interacción con otros.

- Fortalecer las habilidades básicas cognitivas, esencialmente lenguaje verbal, el que comenzará en forma lenta a desarrollarse como un eficaz mediador emocional.

- Dar inicio a una mayor autonomía. El gradual fortalecimiento de los lazos vinculares va dando seguridad al niño para vivir experiencias sociales que le demandan cierta independencia: empezar a asistir al jardín infantil y luego al nivel preescolar del colegio, ir a paseos, cumpleaños y otros encuentros sociales aceptando separarse momentáneamente de la madre.

## **8. CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS DEL NIÑO PREESCOLAR**

A modo de síntesis de lo expuesto, hasta el momento, en este capítulo tomamos a autora Amanda Céspedes (2008) quien nos muestra rápidamente las características psicológicas más importantes destacar en los niños preescolares.

El niño en edad preescolar está afianzando su capacidad vincular para iniciar a continuación los procesos de socialización. Este niño vive permanentemente una gran ansiedad de separación, la cual llega a un nivel máximo en los chicos introvertidos. La dependencia afectiva del niño hacia sus padres, en especial de la mamá, es muy potente.

En esta edad es característico que sus mecanismos de autocontrol sean muy rudimentarios, de modo que necesita en forma imperativa mucha contención emocional, ya que puede ser desbordado por sus emociones de modo intenso e incontrolable.

La imaginación, la fantasía sin límites y la fuerza lúdica son rasgos centrales, los que poseen el poder de neutralizar las emociones negativas. Aún no establece límites claros entre fantasía y realidad.

Al no poder tomar todavía la suficiente distancia de los acontecimientos y carecer de una gran introspección, es muy vulnerable al estrés por negligencia emocional. El preescolar necesita ser constantemente protegido y escuchado.

El desarrollo moral es primario, sustentándose en la obediencia impuesta (por ello es frecuente que sean opositoristas)

El estrés lo desestabiliza intensamente, apareciendo síntomas ansiosos en cualquiera de las esferas de expresión (inmunológica, corporal, psicológica, hormonal) y cediendo paso a la depresión con rapidez cuando no hay resiliencia.

Alrededor de los cinco años de edad se pone en marcha una poda de conexiones neuronales, como parte de un proceso de remodelado cerebral destinado a facilitar la aparición de nuevas habilidades al servicio de los próximos desafíos culturales y sociales. Con esta poda queda espacio para establecer sólidas conexiones que permitan al niño adquirir las habilidades instrumentales (lectura, escritura, cálculo) y para consolidar un juicio más objetivo de la realidad. Esta etapa de poda sináptica deja al niño en una condición de gran vulnerabilidad al estrés y a los errores en la educación de las emociones.

## **9. LA EDUCACIÓN PREESCOLAR**

Hace 25 años, la visión de la "educación preescolar" era mucho más clara y estrecha que la actual. En esa época, el término se refería esencialmente a programas formales que se llevaban a cabo en ambientes de tipo escolar fuera del hogar, orientados a niños que estaban a punto de ingresar a la educación primaria. La educación preescolar evocaba una imagen de 25 niños de unos 4 a 5 años, sentados alrededor de pequeñas mesas en las que se dedicaban a dibujar o a hacer calzar triángulos de colores en un rompecabezas, bajo la supervisión de un docente profesional. Los programas de educación o promoción del aprendizaje en niños menores de cuatro años probablemente no eran tomados en consideración o simplemente eran tratados como actividades de "guardería", motivo por el cual eran abordados por separado. Los esfuerzos no formales, organizados, comunitarios orientados a proporcionar atención precoz al desarrollo mental y social de los niños pequeños no eran comunes y no se incluían en las estadísticas preescolares (Myers, 1995).

Sin embargo, los tiempos están cambiando; se está desarrollando una visión más amplia de la educación preescolar, que abarca la educación o el aprendizaje durante todo el período que va desde el nacimiento hasta el ingreso a la escuela, en una amplia gama de ambientes formales y no formales (Myers, 1995).

Como bien es sabido, la educación preescolar es fundamental en el desarrollo humano. En la edad preescolar se sientan las bases, los fundamentos esenciales para todo el posterior desarrollo infantil, así como la existencia de grandes reservas y posibilidades que en ella existen para la formación de diversas capacidades, cualidades personales y el establecimiento inicial de los rasgos del carácter. Los niños y niñas que reciben una educación preescolar adecuada, tienen mayores logros en las áreas cognitiva, lenguaje, motriz, socio-afectiva. Esta preparación les permite enfrentar de mejor manera el primer grado y algunos especialistas aseguran que esta preparación les ayuda no sólo en todo su período de aprendizaje, sino que en su vida profesional y afectiva.

Se ha intentado dar una breve explicación de los antecedentes de la educación preescolar con el fin de lograr una mayor comprensión de este tipo de educación en la actualidad.

Nos es de nuestra incumbencia tratar la educación preescolar ya que el trabajo de campo de esta investigación está contextualizado en jardines de infantes dependientes del estado nacional.

Se eligió el contexto escolar para aplicar el Programa Promoción del Optimismo por que para obtener resultados eficaces es necesario hacer participar a cada uno de los contextos significativos en los que el niño crece, entre ellos cada uno de los actores del proceso educativo.

Enseñar y aplicar el modelo de optimismo “inmuniza” al grupo destinatario con elementos importantísimos en Salud Mental.

El mejor modo de perpetuar e independizar este entrenamiento es ofreciéndolo en ámbitos cotidianos donde la práctica los transforme en hábitos. Lo que se enseña es un conjunto de técnicas que se pueden utilizar durante toda la vida.



# CAPÍTULO: IV

## PROGRAMA PROMOCIÓN DEL OPTIMISMO

## **1. INTRODUCCIÓN**

A partir de lo analizado en los capítulos anteriores podremos tener una perspectiva más amplia para abordar al niño preescolar, es decir, todo lo desarrollado hasta el momento es el fundamento teórico del trabajo de campo realizado.

A continuación se mostrará brevemente las características principales de la aplicación del Programa de Promoción del Optimismo.

Desde nuestra investigación se seleccionó una muestra de la población en dónde se aplicó el Programa, se eligió a un grupo de niños con el fin de comparar los resultados obtenidos con los resultados de otro grupo de niños que no recibieron ese beneficio.

Por último se explica la sistematización y evaluación del trabajo de campo.

## **2. DESARROLLO DEL PROGRAMA**

Este programa se viene realizando desde hace 5 años en diferentes barrios del Gran Mendoza con muy buenos resultados, actualmente se está implementando en escuelas y jardines maternas del Barrio San Martín, una zona urbano-marginal de la capital de Mendoza.

El objetivo del Programa, es promover el desarrollo de pensamientos y comportamientos relacionados con el optimismo, se aplica en la niñez, ya que es el momento donde se construyen y se afianzan los modos de explicarse y afrontar la realidad y aquí reside la riqueza preventiva del programa.

Se puede transmitir una visión esperanzadora desarrollando la responsabilidad de hacer las cosas bien, e insistir frente a los obstáculos.

Participa cada uno de los contextos significativos en los que el niño crece: familia y escuela. Enseñar y aplicar el modelo de optimismo “inmuniza” al grupo destinatario contra la depresión, y aporta elementos importantísimos en la salud mental.

## **2.1. Antecedentes**

El programa se aplicó por primera vez, en los años 2003- 2005 con el auspicio de la Fundación Minetti en jardines maternas (sala de 4 años), dependientes del área de Educación de la Municipalidad de Las Heras, se trabajó con padres, docentes y alumnos. El objetivo era enseñar herramientas que dieran lugar al desarrollo de experiencias de dominio en el niño. Se obtuvieron resultados muy satisfactorios.

Asimismo, el Programa fue modificado de su versión original de Pennsylvania, no en sus aspectos fundamentales, sino en cuanto a la implementación de recursos más ligados a la experiencia de los niños y adaptado a nuestra cultura.

Por medio de la Fundación Puentes de Cambio, se ejecutó en el año 2006 en la Escuela José Martí de Dorrego, Guaymallén, con niños de cuarto grado. Los resultados también fueron positivos pero, algunos temas enseñados en los primeros talleres no eran entendidos por los niños, por lo que en el 2007, se llevó a cabo el programa con modificaciones en técnicas vivenciales y orden de enseñanza de ciertos temas.

En el año 2007, se empieza a trabajar en la comunidad del Barrio San Martín, con niños de 10 y 11 años de la escuela Raffo de la Reta.

En el 2008 se amplió el trabajo de campo a Jardines Maternas de las Escuelas: Patrocinio Recabarren, O'Donnell, Raffo de la Reta y Río Mendoza, ubicadas en el Barrio San Martín. Se trabajó conjuntamente con docentes, padres y niños de de 4 y 5 años. El total de beneficiarios directos fue de 135 subsidiado por el Centro Navarro y el Señor Martín Ramírez.

En el año 2009 los beneficiarios fueron los niños, docentes y padres de Jardines nucleados y de Jardines municipales del barrio San Martín. Este año, se trabajó subsidiado por la Municipalidad de Capital, parte de los resultados obtenidos son expuestos en el siguiente capítulo de esta investigación.

## **2.2. Propuesta del Programa**

El Programa propone que: en la medida en que se desarrolle la vivencia de dominio dada por la responsabilidad de hacer las cosas bien e insistir frente a los obstáculos, la persona se ubica desde otro lugar ante las situaciones aumentando su capacidad de resolución y autoestima.

Para abordarlo eficazmente, como mencionamos anteriormente, es necesario hacer participar a cada uno de los contextos significativos en los que el niño crece, entre ellos, cada uno de los actores del proceso educativo.

El mejor modo de perpetuar e independizar este entrenamiento, es ofreciéndolo en ámbitos cotidianos donde la práctica los transforme en hábitos. Lo que se enseña, es un conjunto de técnicas que se pueden utilizar durante toda la vida.

### **2.3. Objetivos del programa**

#### **2.3.1. Objetivo General:**

- Prevenir la depresión en la infancia a partir del desarrollo de pensamientos y comportamientos relacionados con el optimismo.

#### **2.3.2. Objetivos Específicos:**

- Propiciar cambios en los estilos explicativos de docentes como modelos significativos de los niños, para que puedan instrumentar y enseñar las técnicas.
- Propiciar en los niños experiencias de dominio que puedan transferir a aprendizajes en otras esferas vitales.
- Favorecer en los padres el desarrollo de habilidades optimistas para que ellos puedan reforzar las técnicas después que el programa haya finalizado.

### **2.4. Ejes de proyecto**

El programa de Optimismo está dividido en cuatro áreas: cognitiva, conductual, relaciones sociales / interpersonales y emocional. Para poder trabajar el área cognitiva, las personas deben contar con la capacidad de la metacognición, es decir, poder pensar sobre lo que pensamos. Esta capacidad no la poseen los niños a los cinco años, por lo cual éste área no se trabaja en los jardines maternos.

A continuación se discriminan las áreas con los temas a trabajar con los niños, siendo los mismos evaluados por medio de la grilla de observación de niños preescolares.

Área Afectiva: Discrimina diferentes emociones; estado de ánimo preponderante responde a diferentes situaciones con la misma reacción emocional, puede modificar su reacción a partir de la intervención de un adulto, puede expresar verbalmente cómo se siente.

Área Dominio: Frente a un aprendizaje nuevo; se retrae- ensaya e intenta, se frustra y enoja o muestra curiosidad; reconoce y expresa sus habilidades.

Frente a una dificultad, se paraliza y abandona o lo intenta nuevamente. Cuando muestra gratificación después de un esfuerzo sostenido, si lo logra en el primer intento o sólo cuando es un área de laboriosidad reconocida

Área de Relaciones Sociales: En relación a la ejecución de tareas; necesita desviar la atención hacia sí mismo o tolera la atención centrada en la tarea; es capaz de elogiar a sus compañeros; necesita lograr un lugar privilegiado frente a sus compañeros a través de la agresión; es elegido, rechazado o aislado por sus compañeros.

## **2.5. Beneficiarios del programa**

Durante el año 2009 los beneficiarios fueron los Jardines nucleados del barrio San Martín, ubicados en los establecimientos educativos N° 0121: Esc. Río Mendoza, Esc. Patrocinio Recabarren y Esc. O' Donell. Salas de Cinco años

También se trabajó con padres y docentes de los mismos establecimientos. Debido a incompatibilidad horaria e inconvenientes fuera de nuestro alcance, los talleres con las docentes fueron casi imposibles de dictar, sólo se realizó un encuentro informativo.

Respecto a los talleres con padres se realizaron con distinta regularidad, además el equipo de trabajo integrado por nueve personas realizó la planificación, diseño de talleres y evaluación.

## **2.6. Talleres**

La metodología empleada es la de Taller vivencial, artístico y reflexivo.

El formato propuesto, además de un mayor grado de participación, permite un aprendizaje significativo dado que su estructura es flexible, promueve la expresión de múltiples sentimientos, opiniones, dudas, inquietudes, etc.

En su generalidad los talleres constan de una secuencia donde se comienza con una ronda, en la misma se retoma lo trabajado el encuentro anterior, luego se presenta el tema que se trabajará en el día, siguiendo con una actividad artística a modo de disparador, finalizando (en ronda nuevamente) con la reflexión a modo de cierre del tema del día, incluyendo ejemplos de la vida cotidiana.

A continuación se explicará brevemente algunos talleres realizados especificando a que área pertenecen.

### **2.6.1. Iniciación del Programa**

El Programa Promoción del Optimismo se inicia, con un taller introductorio de presentación. Anteriormente, se ha observado el funcionamiento grupal e individual de los niños presenciando clases en el jardín. Es fundamental conocer a la población con la que se va a trabajar, especialmente es muy importante llegar a lograr un clima de confianza.

A continuación se detalla el taller de presentación:

Taller: Presentación

Objetivo: Conocer los nombres y los gustos de cada uno de los integrantes del grupo, incluyendo organizadoras.

Descripción de las actividades:

Se comienza con una técnica de relajación a fin de captar la atención de los niños y luego, continuamos presentándonos una persona por vez, para esto, los niños se suben a una mesa, se ponen un sombrero y se presentan diciendo su nombre y lo que les gusta hacer, luego, bajan, le dan el gorro a otro de los niños y así continuamos hasta presentarnos todos.

Luego realizamos una ronda y cantamos y dramatizamos canciones del Jardín.

Posteriormente, se presenta el Sistema de Economía de Fichas, en donde se les explica a los niños que se premiarán con fichas el buen comportamiento, la participación, el compañerismo, el escuchar a los compañeros, ser solidarios etc.

### **2.6.2. Área Dominio**

Los objetivos propuestos en esta área son los siguientes:

- Fomentar el dominio.
- Controlar situaciones a través del logro de metas cortas y alcanzables.
- Reconocer y expresar habilidades propias.
- Estimular la expresión de gratificación.
- Motivar respuestas de ensayo, curiosidad y exploración frente a situaciones nuevas.
- Promover la búsqueda de alternativas.
- Incentivar acciones positivas frente a una dificultad

Prosiguiendo, se explicará brevemente algunos de los talleres realizados en ésta área. Los objetivos mencionados fueron trabajados por medio de éstos talleres:

● *Circuito de Postas de obstáculos:* cada niño debe ir pasando de a uno por el circuito, saltar cajones, pasar por un camino gateando, pasar entre medio de sogas y finalmente pasar por un túnel. Al llegar el niño agarra un peluche, se lo entrega a otro niño y este empieza el circuito.

Frente a la situación de que un niño no pueda o no quiera pasar por alguna instancia del circuito, se debe incentivar a los demás compañeros para que lo ayuden a pasar el obstáculo.

● *Trabajo con arcilla:* Se le entrega a cada niño su trozo de arcilla. En un primer momento se trabaja en el contacto con el material mediante la manipulación. Lo tocan, lo sienten, hacen formas, etc. Luego, se les pide que con los ojos cerrados, imaginen algo, lo que quieran, para posteriormente realizarlo con arcilla. Una forma, una figura etc.

Frente a alguna dificultad que se puede presentar, como que la arcilla tome consistencia dura, o demasiado blanda, etc. se buscarán alternativas en forma grupal.

Se cierra el taller con la exposición de las manualidades realizadas por los niños. Se refuerza el trabajo realizado mediante expresiones de gratificación, haciendo hincapié en las capacidades de cada niño.

● *Trabajo con palitos:* Se les entrega a cada niño de a un palito por vez, hasta llegar a los 5 palitos. Se trabaja en ronda y una vez que todos tienen sus palitos contamos hasta tres, y cada uno intenta quebrarlos y luego, se explica cómo se logró quebrarlo.

Los niños frente a la dificultad de cortar los palitos, proponen romperlos con la mano, con la rodilla, con los dientes, con la puerta, con el zapato, de a dos niños tirando uno para cada lado etc.

### *Conclusiones del Área Dominio*

En función de los talleres realizados en esta área pudimos observar que al comienzo de los mismos, muchos niños demostraban conductas de mal comportamiento aislándose y no integrándose al grupo posiblemente, con el fin de llamar la atención. Paulatinamente, estas conductas, fueron sustituidas por comportamientos positivos para obtener atención como son conductas prosociales, participación en las actividades, trabajo en grupo, etc.

Con el transcurso de los talleres, la mayoría de los niños se mostraron participativos, realizando las actividades propuestas con alegría y entusiasmo mostrando curiosidad frente a lo nuevo, intentando y ensayando frente a los diferentes obstáculos. Cabe destacar, que mediante la estimulación de un adulto estos niños buscan alternativas para la resolución de problemas, por lo que se podría interpretar que poseen muchas potencialidades y capacidades en este aspecto. En general, se observó en los niños intento por realizar las actividades propuestas; con respecto a la obtención de gratificación de estas actividades, se evidencia sobretodo ante el reconocimiento externo que obtenían por esto.

En conclusión, pudimos trabajar de manera adecuada. Se notaron cambios favorables de acuerdo a los objetivos planteados en nuestro proyecto en el área de dominio, reforzando a algunos niños, apoyando e incentivando a otros.

### **2.6.3. Área Afectiva**

Los objetivos propuestos en esta área son:

- Identificar y discriminar las diferentes emociones.
- Incentivar la expresión verbal de como se sienten los niños.
- Adquirir vocabulario emocional.
- Trabajar la modificación de las emociones, modificando el pensamiento y como consecuencia final, la conducta.
- Promover la empatía.

Estos objetivos se llevaron a cabo mediante actividades como: juego de postas, dígalos con mímica pasando las emociones. Otro de los talleres se realizó, mediante un capítulo de la serie televisiva “Los Peques” para observar cómo se pueden modificar las emociones en situaciones habituales para los chicos, en otro taller se realizó una obra de títeres

Para cerrar el eje de las emociones, se trabajó con historias por medio de viñetas inconclusas, los niños tenían que proponer alternativas de solución,



identificando en ellas las emociones y cómo podían hacer los personajes para modificarlas.

*Se realizan los talleres teniendo en cuenta las siguientes pautas:*

- Proporcionarles un vocabulario relativo a las emociones, para que de esta forma puedan iniciarse en la identificación y comunicación de sentimientos. Es importante llamar a las emociones por su nombre: estoy enojado, estoy triste, siento rabia, estoy contento.

- Plantearles alternativas sobre qué emociones sienten en cada momento, para que decidan cuáles son las que les ocurren. “¿Están contentos o enojados?”.

- Durante la actividad se aprovecha para provocar emociones en personajes y hacer que el niño se fije en ellas: “Mira qué contento está el muñeco”.

- Aprovechar cualquier situación de relación social, juego, o incluso, conflicto, para poner nombre a las emociones.

A continuación se detallarán algunos de los talleres mencionados:

● *Juego de Postas:* Se realizan 4 postas: cada posta denominada con una emoción y un color, la alegría (amarillo), la tristeza (azul), el enojo (rojo) y el miedo (negro). Cada una de las postas, se ambienta acorde a la emoción que se quiera trabajar teniendo en cuenta los colores, la postura que tenemos al sentir cada emoción, sonidos acordes a las mismas, y se expresan situaciones de la vida cotidiana asociada a esta emoción. En cada posta, se pone el contorno de una cara en donde los niños deberán armarla colocando ojos, boca y nariz, según la emoción que se este trabajando. Finalmente, las caras de las diferentes emociones quedan pegadas en el curso de los niños.

● *Dígalo con mímica pasando las emociones:* La actividad consiste en jugar a decir emociones a través de la mímica, los compañeros deben adivinar que emoción está realizando la persona que pasó al frente a interpretar. Luego, los niños se ubican en fila o en círculo y se juegan a pasar las emociones. Las mismas las deben interpretar utilizando las expresiones faciales y corporales.

Las actividades descriptas se realizan sólo utilizando el lenguaje no verbal, es decir el cuerpo.

● *Obra de teatro. Títere Optimista y Títere pesimista:* Consiste en que uno de los personajes tiene un estilo explicativo optimista y el otro un estilo pesimista. Éste último, comenta un hecho de su vida cotidiana en el que se le presenta un obstáculo y comienza el diálogo. El títere optimista, intenta cuestionar las creencias del otro y pidiendo ayuda a los niños, consigue así orientarlo a buscar

diferentes alternativas ante el problema. Terminada la obra de títeres, a los niños se les pinta en sus manitos una carita triste y en la otra una contenta, para que ellos mismos lleven a cabo un diálogo entre sus manitos.

Esta actividad les permite a los niños tener un claro ejemplo de lo que significa un estilo explicativo optimista y uno pesimista.

#### *Conclusiones del Área Afectiva*

Mediante la realización de estos talleres se pudo observar resultados similares en todos los jardines, donde notamos que los niños se mostraron muy participativos, empezaron a identificar con facilidad las emociones y la modificación de las mismas. Se logró poder relacionarlas con situaciones vivenciadas en la vida cotidiana, así como también, articular lo verbal con la utilización del cuerpo y de las expresiones faciales.

En algunos niños fue difícil lograr una cierta empatía, ya que mostraban dificultad a la hora de ponerse en el lugar del otro aceptando sus sentimientos y pensamientos. Si bien pensamos que esta situación está en relación con el nivel evolutivo, creemos que mediante actividades que refuercen específicamente la empatía, los niños pueden adquirir mayor dominio de la misma.

También se observó que otros niños tenían dificultades para mostrar el miedo, ya que estaba identificado con algo negativo, como débil o poco valiente. Se trabajó con esto pensando el miedo como algo normal, contando anécdotas para saber cómo podemos hacer para enfrentar el miedo. Los niños encontraron alternativas como; dejar la luz prendida, hablar con sus padres, irse a dormir cuando se iban los adultos a descansar, etc.

Además de los talleres descriptos, se les propuso a las docentes una actividad relacionada con el área, con el fin de reforzar lo trabajado. Algunas de ellas mediante cuentos, pinturas, máscaras, etc. incorporaron la temática en sus clases, pudiendo incluirlas como hábitos en la sala.

#### **2.6.4. Área Relaciones Sociales**

Los objetivos que nos propusimos en esta área fueron:

- Observar si los niños pueden atender a la tarea, o necesitan desviar la atención hacia sí mismos.
- Identificar a líderes del grupo y cómo se relacionan los niños durante la actividad.

- Reforzar las actitudes de cooperación, elogio, respeto, capacidad de espera y trabajo en equipo.
- Reflexionar acerca de la agresión con el compañero en los casos en los que aparezca y proponer otras alternativas de resolución de conflictos.
- Incluir a los niños retraídos a las actividades, fomentando la participación con los compañeros.
- Promover la empatía tratando de que los niños puedan vivenciar lo que siente la otra persona.

Para trabajar este eje se realizan distintos talleres, todos ellos en forma grupal. Mencionamos algunos de ellos: Juego con figuras geométricas de cartulina, (donde cada niño aportaba su figura y se armaban figuras grandes entre todos los miembros del grupo), reflexionando sobre la importancia de trabajar en grupo, el aporte de cada uno a la tarea final. Los otros talleres trabajados en ésta área son: ponerle la cola al chanco, rompecabezas grupales, bombones de avena, posta grupal y cotidiáfonos.

A continuación se describen sintéticamente algunos de los talleres mencionados:

- *Ponerle la cola al chanco*: Esta actividad consiste en que los niños deben elegir a un compañero, al cual se le vendan los ojos. Los demás niños deben guiarlo sólo verbalmente hasta que el niño que tiene los ojos vendados, logre ponerle la cola al chanco. Con esta actividad se fomenta la escucha, la confianza en el otro, la espera, la comunicación, etc.

- *Rompecabezas grupales*: Primero se divide el grupo de niños en dos subgrupos. Luego, los integrantes de cada subgrupo deben elegir un nombre. Posteriormente, cada subgrupo comienza con búsqueda del tesoro, deben encontrar las piezas del rompecabezas, para una vez que tengan todas las piezas armarlo entre todos.

- *Bombones de avena*: Este taller consiste en que cada niño tiene una tarea esencial en el producto final. Esto se logra dividiendo al grupo en varios subgrupos, donde tienen una función específica, algunos agregan avena, otros cacao, otros pisan la manteca con un tenedor, otros agregan dulce de leche, unos chicos arman la masa, otros arman las bolitas, y por último ponen el coco. Al finalizar los bombones, los niños reparten en varios platos y salen a ofrecerlos a otros compañeros, maestras y celadoras.

*Conclusiones del Área Relaciones Sociales*

Al comienzo de este eje observamos que en general, los niños tenían dificultades para esperar su turno, para trabajar por grupo y no solo individualmente. A medida que se realizaron las distintas actividades, y se hicieron las reflexiones correspondientes al finalizar cada una, se pudo observar notables cambios favorables. Pensamos que más allá de que en esta etapa evolutiva les resulta difícil salirse de lo individual y aprender a compartir y esperar, pueden obtenerse logros con estimulación, e incluyendo este tipo de actividades en las salas.

En general se observó que en relación a la ejecución de tareas, la mayoría de los niños presentan dificultades, no toleran la atención centrada en la tarea, por lo que frente a diferentes estímulos dispersan su atención.

Frente a estímulos de interés focalizan la atención participando activamente. Tuvimos dificultades al trabajar las primeras actividades de manera grupal, progresivamente esta modalidad de trabajo se fue aprendiendo logrando mayor participación a nivel grupal, alentando a los compañeros, fomentando la pertenencia grupal, etc.

En algunos niños se observa la necesidad de relacionarse a través de la agresión, por lo que se tomaron estos momentos para reflexionar sobre la situación y buscar soluciones más saludables. Es así, que se logra la modificación de la conducta agresiva en actitudes socialmente aceptadas.

Respecto a la aceptación de los demás, en general la mayoría de los niños son elegidos por sus compañeros exceptuando algunos casos que tienden a aislarse, con estos niños se fomentó la participación grupal con más insistencia, logrando así una mayor integración en el grupo.

### **2.6.5. Cierre del Programa**

En el cierre del programa se integran las distintas áreas en uno o dos talleres, según se estime necesario, partiendo de los resultados obtenidos. Es muy importante poder dar un cierre al trabajo realizado por tantos meses, poder integrar la mayoría de los contenidos desarrollados y poder darle una mirada positiva a la finalización o despedida.

A continuación se detalla el taller de cierre:

Taller: Cierre

Objetivo: Integrar los contenidos desarrollados en las tres áreas.

Descripción de la actividad:

Los niños deben ir interpretando un cuento que se va relatando a medida que ellos van pasando por distintos lugares. Los lugares que deben atravesar presentan una dificultad caracterizada con una emoción y dramatizada por una acción. Los niños van llegando a los distintos lugares de acuerdo al relato, los mismos se encuentran ambientados con música, colores y elementos que estén relacionados con la situación.

El cuento que se relata se denomina “Los monitos yo puedo”. Esta es la historia de un grupo de monitos que vivían en la selva e iban juntos a la escuela, los cuales realizan un último viaje con sus maestras, sin sus padres.

Luego de pasear todo el día y caminar mucho, se dan cuenta que están perdidos y era de noche. Se encuentran en el bosque, solos y con miedo. De aquí en adelante comienzan a encontrarse con obstáculos y distintas emociones que los niños deben imaginar cómo superarlas. El cuento finaliza con los monitos que logran volver a la escuela y encontrarse con sus familias. Luego de pasar por distintas emociones y superar algunos obstáculos, los monitos aprenden que “ellos podían” hacer algo para enfrentarlos, a veces solo o con ayuda de otros.

### 3. SISTEMATIZACIÓN Y EVALUACIÓN

Se utiliza en cada encuentro o taller: Anotaciones de campo y guía de observación, la cual llenará un observador participante, el mismo estará presente de desde el diagnóstico, hasta la evaluación final del año.

Asimismo para la sistematización se utilizan todas las producciones que hayan surgido de los encuentros: Dibujos, papelógrafos, afiches, etc. El registro en imágenes es de fundamental importancia.

En cuanto a la sistematización específica, se emplea el Cuestionario de Estilo Atributivo y de depresión en el grupo de Adultos (padres y docentes), y en los niños se administrará una Grilla de observación de niños preescolares la cual será completada por las docentes.

Se realizará una toma previa al inicio, otra al terminar el programa.

A continuación se detallará solamente el instrumento utilizado con los niños, ya que es el seleccionado para esta investigación.

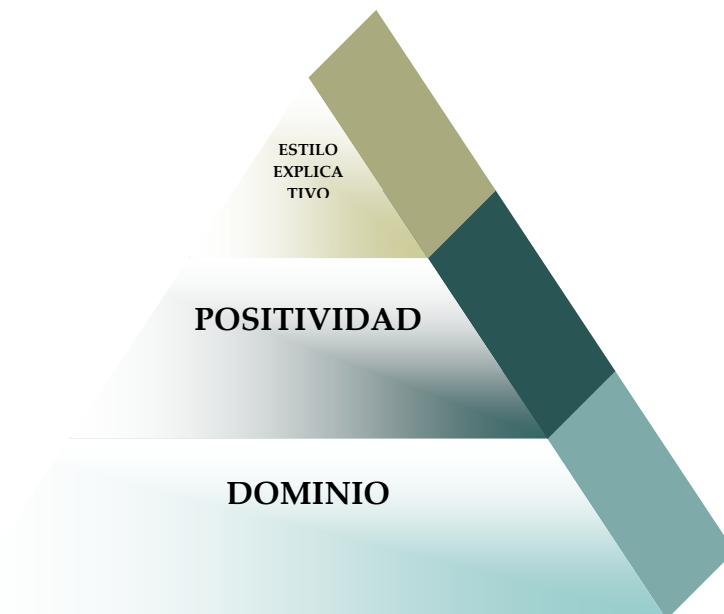
El instrumento de evaluación utilizado en esta investigación es una **Grilla de Observación de niños preescolares**, la misma fue realizada en el año 2008 por el área de investigación de la Fundación Puentes de Cambio. Dicha grilla estuvo a cargo de la Licenciada Mariela Parlanti y la Licenciada Claudia García.

La cual estuvo basada en estudios realizados por Martín Seligman y en investigaciones sobre habilidades sociales.

Seligman (1999), sostuvo que los niños muy pequeños todavía no dominan las técnicas cognitivas necesarias para reconocer y cuestionar sus propios pensamientos. Sin embargo, a la hora de cimentar el optimismo en los niños pequeños existen tres principios fundamentales, que arrancan de las investigaciones básicas sobre la incapacidad aprendida: el dominio, la positividad y el estilo explicativo. Con el dominio se conforma la base del desarrollo del niño, la positividad configura la siguiente capa, y el estilo explicativo puede asentarse cómodamente en el apéndice.

Las áreas de esta Escala fueron confeccionadas siguiendo el modelo teórico que postula Seligman, para el desarrollo de los cimientos optimistas, en los niños pequeños.

A continuación se presenta la teoría de la “Pirámide del Optimismo en bebés y niños en edad preescolar”.



**Figura 1:** “Pirámide del Optimismo”. Elaboración de la autora.

### **3.1. Dominio**

De la desvinculación y la ausencia de control se deriva la pasividad y la depresión. La conclusión más notable de centenares de experimentos sobre la incapacidad aprendida es que tanto los animales como las personas que experimentan la desvinculación aprenden a darse por vencidas. En cambio, la

experiencia de vinculación y de control genera actividad y combate la depresión. Estas dos probabilidades – la probabilidad de un resultado ligado a una acción específica, comparada con la probabilidad de ese resultado si no se hace nada – constituyen los rasgos que definen el dominio y la incapacidad. La incapacidad se deriva de la desvinculación, una situación en la que la probabilidad de un resultado es la misma tanto si se da una respuesta como si no se da. (Seligman, 1999).

Desde mucho antes de empezar a andar los niños son exquisitamente sensibles a la vinculación y a la desvinculación. Cuando un bebé domina un objeto, es decir cuando se da una vinculación entre su acción y el resultado, ello tiene dos consecuencias: el niño disfruta del objeto y se hace más activo. Cuando el bebé experimenta incapacidad, cuando se da una desvinculación entre su acción y el resultado, el niño se vuelve triste o ansioso y también pasivo (...) (Seligman, 1999).

Cuanto más explora el niño, mayor dominio experimenta. Cuando un niño está temeroso o inseguro, estrecha su campo de acción. Permanece estanco en su repertorio, limitado pero seguro. No se arriesga, no explora y no experimenta el dominio. Esta falta de dominio incrementa su disforia, lo que le estanca aún más. De manera inversa cuando un niño es feliz y se siente seguro, se arriesga y explora. Esto lo hace sentirse bien, lo cual a su vez genera más exploración y más dominio. (Seligman, 1999).

El optimismo en la edad preescolar se forja en la acción de dominio. La tarea de los niños es adquirir el hábito de insistir frente a los desafíos y de superar los obstáculos.

### **3.2. Positividad**

La Positividad tiene que ver con los sentimientos de crecer en una atmósfera emocional, alegre y cariñosa.

Seligman (1999) considera la autoestima como un medio para lograr una buena relación con el mundo, y no como un fin en sí misma, considera también los sentimientos positivos un medio orientado al fin, más importante, del dominio.

La mirada positiva facilita el dominio debido a que disipa el temor y permite una mayor exploración. El castigo representa un obstáculo para el dominio porque puede hacer que el niño se vuelva temeroso y se sienta constreñido.

La mirada positiva incondicional es precisamente eso: incondicional es decir desvinculada de lo que haga nuestro hijo. El dominio en el extremo totalmente opuesto, es condicional: se define como un resultado estrictamente vinculado a lo que el niño hace (Seligman, 1999).

La incapacidad aprendida se desarrolla no sólo cuando los acontecimientos desagradables escapan a nuestro control, sino también, cuando los acontecimientos agradables escapan a nuestro control.

El amor, el afecto, la cordialidad y el entusiasmo deben darse de manera incondicional. Cuanto más haya de ello, más positiva será la atmósfera y más seguro se sentirá nuestro hijo. Cuanto más seguro se sienta, más explorará y mayor dominio adquirirá. El caso del elogio es distinto. Debemos elogiar al niño en respuesta a un logro suyo y no simplemente para hacer que se sienta mejor. Se debe dosificar los elogios en función de sus logros.

Una atmósfera de afecto y entusiasmo; unas señales de seguridad claras; un amor incondicional, pero unos elogios condicionales, y muchos acontecimientos agradables: todo ello contribuye a la positividad de la vida del niño.

### **3.3. Estilo Explicativo**

Los investigadores todavía tienen que precisar cuándo empieza a existir un estilo, pero Seligman cree que la base del estilo es innata y que éste consolida en la edad preescolar.

A la edad de dos años los niños empiezan a verbalizar explicaciones causales. A los tres años está claro que los niños tratan de desentrañar la madeja causal del mundo. Muchas de sus frases son ahora del tipo ¿por qué?

En cierta manera, un estilo - una predisposición constante hacia determinado tipo de explicaciones - se forma a partir de esta mezcla de diferentes causas, y las explicaciones se vuelven típicamente pesimistas u optimistas.

Un padre puede ayudar a enseñar un estilo optimista en los años preescolares. Pero no se puede enseñar a los niños en edad preescolar a controlar y cuestionar los pensamientos automáticos de la misma forma que se hace con los mayores. Los niños en edad preescolar no son metacognitivos: no poseen la capacidad de pensar, ni de hablar sobre sus propios pensamientos. Sin embargo aunque no posean el suyo propio, son receptivos al estilo explicativo de otras personas. Absorben pasivamente el estilo de sus padres, docentes y otros significativos.



### **3.4. Operacionalización de Variables e Instrumento de Evaluación**

#### **3.4.1. Áreas y definición operativa de la Grilla de Observación**

Luego de explicar los fundamentos teóricos de nuestra Grilla de Observación, pasamos a una breve descripción de las áreas que incluyen las dimensiones (ítems) a evaluar en los niños preescolares, para posteriormente operacionalizar dichas variables.

La Grilla de Observación de Niños consta de tres áreas que deben ser observadas y completadas, por parte de las docentes a cargo, en relación al niño. Las docentes como adulto significativo que pasa tiempo con los niños, conoce y observa sus conductas, por lo que es la persona más apropiada para completar la Grilla. Con respecto a los ítems los sujetos deben marcar con una cruz la alternativa correcta (sí o no) y en otros ítems deben elegir una de las opciones (Siempre, A veces, Nunca).

A continuación se describen las áreas observadas:

##### ***3.4.1.1 Área Conductual***

El área conductual está en estrecha relación con el área afectividad, ya que las emociones y estados de ánimo en que nos encontramos, son predisposiciones para la acción. Dependiendo el estado de ánimo en que nos encontremos, ciertas acciones son posibles y otras no. (Díaz-Aguado, 2002).

Ésta área fue creada teniendo como punto principal la base de la Pirámide del Optimismo, el dominio.

Nos encontramos con diferentes aspectos de la conducta que colaboran con el dominio. Algunos de estos los nombramos a continuación.

La *exploración* comienza en el nacimiento y continúa durante toda la infancia. Es el aspecto del juego que posee un mayor potencial de dominio, ya que comporta un bucle natural de retroacción (o feedback) positiva. Cuando un niño tiene *éxito* y logra controlar un nuevo objeto o una nueva habilidad, a continuación intenta nuevas acciones y trata de expandir su control. Esto puede llevar a un mayor éxito, a una mayor sensación de dominio y a una mayor exploración. Pero la exploración comporta también un bucle de retroacción negativa: cuando el niño fracasa y se siente incapaz, es posible que la próxima vez no se esfuerce tanto. Esto disminuye la sensación de control y provoca una menor exploración; y así sucesivamente. Por lo tanto, es tarea de los adultos

referentes del niño ayudarle a entrar en el bucle de retroacción positiva. (Seligman, 1999).

### *Necesidad de control*

Como aclaramos con anterioridad el concepto de necesidad de conocer o explorar va unida inevitablemente a la necesidad de predecir y controlar nuestro entorno, necesidad que también se manifiesta desde las edades más tempranas. El bebé descubre muy pronto resultados interesantes de sus acciones (*reacción circular*, Piaget, 1976) y a lo largo del primer año va aprendiendo cada vez más a ser el agente causal de los cambios que hay en su entorno, tanto en el ámbito físico (p. ej., cuando mueve un sonajero, suena) como —y esto es de vital importancia— en el ámbito social (ante el llanto, se le dan cuidados; si mira, se le habla...). Así, muy pronto desarrolla la elevadísima sensación de control basada en una sobreestimación de sus capacidades, que no empieza a «corregirse» levemente ante la experiencia real hasta los siete u ocho años (Hernangóme, L.; 2001).

Esta ilusión de control, que ya es muy útil en el adulto, resulta más adaptativa si cabe en el bebé, que tiene que aprender en poco tiempo muchas cosas de un mundo realmente complicado: el tremendo optimismo en cuanto a sus posibilidades de control le da la suficiente seguridad para seguir explorando e intentar nuevas experiencias, lo que constituye la base de una situación de aprendizaje ideal, en la que el pequeño busca tareas ligeramente por encima de su nivel que suponen el desarrollo de nuevas habilidades, y encuentra un enorme placer en ello. Este hecho no es sólo importante por el aprendizaje que supone, sino también por los sentimientos que le producen la realización de una actividad interesante en sí (motivación intrínseca) y el dominio de la misma, que constituirán una fuente de satisfacción continua a lo largo de su vida (Hernangóme, L.; 2001).

Por lo tanto, si se quiere promover el optimismo en un niño parece esencial plantearle situaciones que constituyan para él un reto alcanzable y con sentido, de modo que disfrute y refuerce su sensación de control. Es importante maximizar las posibilidades de éxito (aunque sólo sea parcial) proponiendo siempre pasos pequeños al alcance del niño (Seligman *et al.*, 1999). Que interprete en el futuro situaciones de su vida como amenaza o desafío depende en parte de esto. Otra pauta que puede ayudar a fomentar cierta sensación de control y contribuir a la seguridad del niño es advertir con tiempo los acontecimientos que pueden ser desagradables para él (p. ej., uno de los padres tiene que estar un tiempo fuera, hay que ir a vacunarse...). Es mejor tener estímulos discriminativos que hagan predecible la presencia de sucesos negativos ya que de lo contrario se vivirán como incontrolables y aleatorios y,

dado que en cualquier momento pueden ocurrir, se producirá una inseguridad innecesaria en el pequeño. Lo deseable sería acompañar la advertencia de habilidades y recursos suficientes para manejar la ansiedad que la situación le puede crear (algunos procedimientos útiles podrían ser el modelado, el entrenamiento en auto instrucciones, técnicas de relajación) (Hernangóme, L.; 2001).

Las consecuencias de perder la ilusión de control han sido ilustradas suficientemente por Abramson, Seligman y Teasdale (1978), en su teoría de la indefensión aprendida, aunque también estarían implicadas de un modo importante otras variables como el estilo atribucional. De cualquier modo, como se ha mencionado más arriba, esta ilusión de control también puede tener efectos negativos, cuando el niño cree ser culpable de un hecho aversivo (p. ej., muerte, enfermedad...) con el que realmente no ha tenido nada que ver (Hernangóme, L.; 2001).

En función de la base teórica expuesta anteriormente, se ha determinado ciertos ítems fundamentales para el optimismo en el área de la conducta. Se observa la conducta del niño frente a un aprendizaje nuevo, si reconoce y expresa sus habilidades y la conducta del niño frente a una dificultad. Estos ítems están relacionados con lo que Seligman llama dominio.

Los ítems evaluados en ésta área son los siguientes:

- *Frente a un aprendizaje nuevo:*
  - *Se retrae*
  - *Ensayo – Intenta*
  - *Muestra Curiosidad*
  - *Se frustra y enoja*

Entendemos por *aprendizaje* al proceso por el que se adquiere la capacidad de responder adecuadamente a una situación que puede o no haberse encontrado antes. Este concepto implica el término *aprender* entendido por adquirir el conocimiento de alguna cosa por medio del estudio o de la experiencia. (Diccionario de Psicología, 1966)

En este ítem se hace referencia a la reacción que puede tener el niño frente a una situación de aprendizaje. Toda situación nueva, aquí definida como aprendizaje implica un cierto grado de incertidumbre y dificultad. De acuerdo a éstas distintas reacciones se puede observar si el niño enfrenta una situación nueva o no, y cómo la enfrenta.

El Diccionario de la Lengua Española (1970), define al *retraimiento* como acción y efecto de retraerse. Cortedad, condición personal de reserva y de poca comunicación. Y la persona que se le llama retraído/da como que gusta de soledad. Poco comunicativo, corto, tímido.

Entonces podemos decir que estas definiciones no poseen diferencias significativas para definir que se refiere con la conducta retraída. Es decir, el niño frente a ese aprendizaje nuevo adopta este tipo de conducta, una conducta de reserva, escasa o nula participación, y sobretodo tímido, vergonzoso.

Otras de las reacciones que puede adoptar el infante frente a este tipo de situaciones es la de ensayar-intentar. Esta conducta es totalmente positiva, ya que el niño puede enfrentarse a una situación novedosa para él y no solamente eso; también intenta superar la dificultad propuesta, si no lo logra volverá a ensayar o intentar para superar dicha dificultad.

El término *ensayar* proviene de ensayo y significa probar, reconocer una cosa antes de usar de ella. Otro significado es probar a hacer una cosa para ejecutarla después más perfectamente o para no extrañarla. La palabra *intentar* definida como tener ánimo de hacer una cosa. Prepararla, iniciar la ejecución de la misma. (Diccionario de la Lengua Española, 1970). Según el Diccionario de Psicología (1966) intentar es definido como estar concientemente dispuesto a luchar por algún fin concreto tan pronto como surja la oportunidad. Desde esta bibliografía también definimos al término intento como aquello que el que sugiere algo o el que ejecuta un acto quiere o desea realizar, indirectamente, mediante su sugestión, o, directamente, con sus actos. También es definido como preparación o inicio de la ejecución de una cosa.

Otra de las posibles reacciones que puede tener el niño frente a un aprendizaje nuevo es mostrar curiosidad. Según el Diccionario de Psicología *curiosidad* es tendencia, considerada por muchos como congénita, a buscar información o conocimiento respecto a un suceso o situación parcialmente conocida. (La curiosidad puede ser general o restringirse a ciertos campos específicos, por ejemplo: científica, histórica, o referente a los asuntos de otro individuo).

Es importante que el niño muestre curiosidad cuando se le presenta un estímulo, especialmente cuando lo desconoce. La curiosidad abre la puerta para el aprendizaje, poder buscar, investigar sobre algo provoca aumentar la motivación sobre ese objeto que deseo conocer.

Finalmente este ítem aborda la conducta: se frustra y enoja frente a un aprendizaje nuevo. Según el Diccionario de Psiquiatría (1977), se habla de *frustración* cada vez que hay insatisfacción o displacer sentido por el sujeto. Según el Diccionario de la Lengua Española (1970), frustrar es privar a uno de

lo que esperaba. Y *enojo* está definido como movimiento del ánimo, que suscita ira contra una persona.

Este ítem hace referencia a que el niño no tolera la incertidumbre de enfrentarse a algo nuevo por lo tanto se frustra, sintiendo displacer frente a la posibilidad de no lograr superar la dificultad presentada y adopta la conducta de enojo.

- *Reconoce y expresa sus habilidades*

El término reconocer está estrechamente relacionado a la palabra reconocimiento. Para Howard y otros (1966), *reconocimiento* es percepción de un objeto o de un individuo, acompañada de un sentimiento de familiaridad, o de la impresión de que el objeto es familiar o ha sido percibido en otro tiempo.

El concepto expresión está definido anteriormente en otro ítem. Según Howard (1966), *habilidades* son aptitudes para la reacción de tipo simple o complejo, psíquico o motor, que han sido aprendidas por un individuo hasta el grado de poder ejecutarlas con rapidez y esmero.

La percepción que cada persona tiene de sus distintas capacidades influye de forma importante en su adaptación al entorno que le rodea. De dicha percepción depende: las acciones que inicia, el esfuerzo que les dedica y lo que piensa al realizarlas intentando superar los obstáculos que surgen. Una adaptación óptima requiere percibir con precisión la propia competencia. Si una persona se valora por debajo de su capacidad evita ambientes y actividades que le ayudarían a desarrollarse, privándose así de importantes experiencias o dirigiéndose a sus objetivos con un sentimiento de deficiencia personal que obstaculiza su rendimiento. Las consecuencias de valorarse en exceso tampoco son muy buenas, porque puede llevar a emprender acciones que van más allá de las propias posibilidades y sufrir, por tanto, excesivas dificultades e innecesarios fracasos (Bandura, 1977).

- *Frente a una dificultad*

- *Se paraliza y abandona*
- *Lo intenta nuevamente*

El significado de *dificultad* ha sido extraído del Diccionario de la Lengua Española (1970), que dice: embarazo, inconveniente, oposición o contrariedad que impide conseguir, ejecutar o entender bien pronto una cosa.

Este ítem hace referencia a las reacciones que podría tener un niño cuando se enfrenta a algún problema o dificultad de la vida cotidiana. Permanentemente el hombre se enfrenta a dificultades o pequeño problemas, y

depende de cómo los enfrentemos reforzaremos o no nuestra capacidad para solucionar esos problemas.

Una de las reacciones que puede tener el niño es la de paralizarse y abandonar. Según el Diccionario de la Lengua Española (1970), *paralizar* significa detener, entorpecer, impedir la acción y movimiento de una cosa; y el término *abandonar* es dejar, desamparar a una persona o cosa; o también dejar alguna cosa emprendida ya, como una ocupación, un intento, un derecho, etc. Teniendo en cuenta estas definiciones hacemos referencia en este ítem a que el niño adopta una conducta de abandono frente a esa dificultad, no puede responder operativamente para intentar encontrar una posible solución; y posteriormente opta por huir de la situación en la que se encuentra, se le hace intolerable la situación problema y opta por abandonarla, no intentar superarla.

Cuando los resultados que un niño obtiene en los intentos de lograr algo por sí mismo le conducen al fracaso, o cuando en estas situaciones los adultos suelen desalentarle o criticarle (“¿quién te has creído que eres?”, “no lo vas a conseguir”, “tú no vales para eso”...). Condiciones que hacen que el niño responda ante las dificultades en general, y al aprendizaje en particular, con ansiedad e ineficacia, al anticipar el fracaso y haber aprendido a decirse a sí mismo los mensajes que ha recibido de los demás y que obstaculizan la superación de las dificultades que encuentra. Como consecuencia de dicho proceso, el niño suele ser inseguro, dependiente de la aprobación de los demás, muy sensibles a la crítica y más vulnerable al fracaso, a la exclusión social e, incluso a la violencia. (Díaz- Aguado, 1996)

La otra posible reacción que puede tener el niño cuando se enfrenta a una dificultad es intentarlo nuevamente. Para el Diccionario de la Lengua Española (1970), el concepto *intentar* significa tener ánimo de hacer una cosa o también prepararlo, iniciar la ejecución de la misma. Siguiendo con estos conceptos esta posible reacción que puede tener el niño, se refiere a que frente a una dificultad posee la capacidad de buscar, identificar una posible solución adaptativa para el problema, y aunque no lo logre busca otra posible solución y lo vuelve a intentar otra vez, buscando así superar estos obstáculos.

Cuando los esfuerzos que realiza un niño para superar una tarea, o alcanzar un objetivo de forma independiente, le conducen al éxito, o cuando los adultos significativos para él (profesores, madre, padre...) le manifiestan reconocimiento de forma consistente y adecuada, desarrolla su capacidad para superar las dificultades, que se convierten en alicientes para la actividad, y aprende a decirse a sí mismo los mensajes positivos que ha recibido de los demás (“lo vas a conseguir”, “sigue intentándolo”, “no te desanimes”, “un fallo lo tiene cualquiera”...). De esta forma, el niño desarrolla su curiosidad, el deseo de aprender y la orientación a la eficacia; características que le ayudan a

enfrentarse a las dificultades con seguridad, a superarlas y a ser menos vulnerables al fracaso. (Díaz- Aguado, 1996)

- *Cuándo muestra gratificación:*
  - *Si lo logra en el primer intento*
  - *Después de una esfuerzo sostenido*
  - *Sólo cuando es un área de laboriosidad reconocida*

El niño expresa su placer y satisfacción al lograr o conseguir algo deseado. Es importante en el proceso de aprendizaje que el niño reconozca sus logros y pueda sentir satisfacción por eso, esto le permite una coherencia de lo emocional con lo conductual. Un niño que no reconoce y expresa su gratificación con respecto a sus logros obtenidos posiblemente no está disfrutando de las situaciones positivas de su vida, es decir, ya pocas cosas le producen placer, o tal vez no logra percibir su propia eficacia.

El sentido de la propia eficacia es una de las características psicológicas más relevantes en la calidad de la vida de los seres humanos, puesto que de dicho sentido depende la capacidad de orientar la conducta a objetivos y de esforzarse para conseguirlos con la suficiente eficacia y persistencia como para superar los obstáculos que con frecuencia se encuentra. (Díaz- Aguado, 1996)

Es preciso distinguir cuándo el niño muestra gratificación. Si lo logra en el primer intento; la palabra *intento* según el Diccionario de la Lengua Española (1970), significa tener ánimo de hacer una cosa, o también, prepararla, iniciar la ejecución de la misma; es decir que el niño demuestra su alegría, estar satisfecho con su logro cuando lo obtiene la primera vez que lo intentó realizar.

Otra de las opciones que el niño muestra gratificación es cuando ha logrado realizar lo propuesto luego de un esfuerzo sostenido. Según el Diccionario de Psicología (1966), *esfuerzo* refiere a la actividad voluntaria en presencia de algún obstáculo. Es decir, el niño demuestra satisfacción cuando ha logrado lo que se había propuesto, pero le ha resultado complicado llegar a lograrlo, ya sea por obstáculos que se le han presentado, o porque para el niño la tarea presenta un grado de dificultad elevado.

También es posible que el niño muestre gratificación sólo cuando es un área de laboriosidad reconocida. Según el Diccionario de la Lengua Española (1970), el término *laboriosidad* significa aplicación o inclinación al trabajo; y *sostener* hace referencia a sustentar, mantener firme una cosa. Teniendo en cuenta estos conceptos, el niño sólo muestra satisfacción o alegría cuando ha sustentado por un lapso de tiempo el trabajo, para lograr lo que se ha propuesto; es decir, en esta instancia el niño no muestra gratificación si logró lo propuesto sin esfuerzo.

### 3.4.1.2. Área Afectiva

Según artículos sobre afectividad, la *afectividad* confiere una sensación subjetiva de cada momento y contribuye a orientar la conducta hacia distintos objetivos. La vida afectiva puede definirse como el conjunto de estados que el sujeto vive de forma propia e inmediata (subjetividad), que influye en toda su personalidad y conducta (trascendencia), especialmente en su expresión verbal y no verbal (comunicatividad) y que se distribuye en términos duales como alegría-tristeza, agradable-desagradable, etc. (polaridad). (Bulbesa, 2007).

Entonces entendemos por afectividad al conjunto de experiencias que definen y delimitan la vida emocional del individuo.

Siguiendo a Amanda Céspedes (1998), las emociones son el resultado del procesamiento que efectúan las estructuras de la vida emocional de los cambios corporales frente a las modificaciones internas y/o ambientales. Otros autores definen a la *emoción*, como un estado de respuesta afectiva interna acompañada de síntomas somáticos (generalmente vegetativos) que se producen de forma súbita como respuesta a una vivencia (interna o externa), y que tienden a mantener o abolir el acontecimiento desencadenante. Son ejemplos de emociones el miedo, la angustia, la alegría, la rabia o la cólera. Son sentimientos intensos, de duración breve y de aparición abrupta.

En esta área es preciso diferenciar algunos conceptos utilizados. Algunos autores definen a los *sentimientos* como estados afectivos complejos estables, duraderos y menos intensos que las emociones. Constituyen la experiencia subjetiva de la emoción, presentan una mayor duración y no se acompañan de síntomas vegetativos. Son sentimientos el orgullo, el amor, los celos, la simpatía. También definen a los *afectos* como un sentimiento subjetivo que acompaña a una idea o a una representación mental. Consiste en la respuesta emocional del paciente en el momento presente, según puede inferirse por su expresión global. El término afecto se refiere a cambios más fluctuantes que las otras funciones psíquicas. El afecto apropiado es el estado en el que el tono emocional está en armonía con la idea, el pensamiento o el lenguaje que lo acompañan. El afecto puede o no ser congruente con el humor. Según estos autores el *estado de ánimo* es equivalente al *humor*, este es definido como estado emocional basal del sujeto. Es la emoción mantenida y persistente que se experimenta de forma psíquica de instauración más lenta y progresiva que las emociones, que delimita el tono afectivo que prevalece con el tiempo en un paciente. Los estados de ánimo más típicos son los que aparecen en el eje alegría-tristeza, y la ansiedad. La aparición de un estado de ánimo puede ser



espontánea o presentarse precedida de estímulos concretos. Tanto internos como externos.

Para una mejor comprensión de estos conceptos veremos a continuación un cuadro comparativo de la emoción y estado de ánimo o humor.

**Diferencias entre una emoción y un estado de ánimo o humor.**

	<b>EMOCIÓN</b>	<b>HUMOR O ESTADO DE ÁNIMO</b>
<b>Instauración</b>	Más brusca	Lenta
<b>Duración</b>	Respuesta transitoria	Más persistente
<b>Factor desencadenante</b>	Frecuente y aparente	Menos frecuente y aparente
<b>Extensión</b>	Menos extensa	Mayor
<b>Elaboración cognitiva</b>	Presente	Presente
<b>Síntomas físicos</b>	Alt. Sistema vegetativo	Más amplios (sueño, alimentación)

**Figura 2: Cuadro comparativo entre emoción y estado de ánimo**

**Fuente: Artículo Psicopatología de la Afectividad, 2007.**

Las emociones básicas nos acompañan desde el nacimiento y se organizan en un eje polar: rabia y miedo versus alegría y quietud.

A partir de estas emociones básicas van apareciendo otras más complejas y sofisticadas, que se construyen dinámicamente durante la vida y sus experiencias: sobre la plataforma de la alegría y la quietud surge el júbilo, la euforia, el éxtasis, el arrobamiento, mientras que sobre el miedo y la rabia se construye la vergüenza, el disgusto, la frustración, la ofuscación, el recelo, entre otras. A medida que el niño va creciendo, las emociones se van haciendo conscientes y se integran al guión biográfico de cada cual, con su particularidad bagaje de vivencias. De este modo se establecen esquemas emocionales más duraderos que interactúan constantemente con la personalidad en formación; son los sentimientos, que también se organizan en una jerarquía que va desde los más básicos, como el cariño, el optimismo, la ternura, los celos, la envidia, a sentimientos muy elaborados y sofisticados que pasan a constituir una unidad

indisoluble con la personalidad individual, como el amor a la patria, el odio a las minorías, etc.

En esta área es fundamental que el niño pase de la identificación de las emociones a la expresión de las mismas, para posteriormente lograr una modificación de las emociones. Estas tres instancias son parte de la comprensión de las emociones. El autor Fredy Forero Carreño en su artículo comprensión de las emociones menciona que por comprensión de las emociones se entiende todos aquellos conocimientos, creencias y expectativas que poseen las personas, niños o adultos, sobre los estados emocionales (por ej., alegría, tristeza, ira) propios y de otros (p. e., Masters & Carlson, 1984; Schwartz & Trabasso, 1984). Puesto que las emociones son una parte importante de la vida cotidiana del niño, su comprensión de ellas contribuye de una forma importante al conocimiento que tenga de sí mismo y de otros, así como a sus relaciones interpersonales (en el ámbito escolar, por ejemplo).

A continuación cito fragmento de Ana Pirrone (2010), sobre Educación de las emociones:

El primer paso de la Inteligencia Emocional es identificar y expresar las emociones. En nuestra cultura no es habitual la educación en expresión verbal y no verbal de las emociones. Es el momento de irles enseñando progresivamente a los niños a poner nombre a las emociones básicas y a captar los signos de expresión emocional de los demás, a interpretarlas correctamente, asociarlas con pensamientos que faciliten una actuación adecuada y a controlar emociones que conlleven consecuencias negativas. Puede aprovecharse cualquier situación para hacer que se fijen los niños en las emociones. Por ejemplo, cuando se sientan contentos, tristes o enfadados, diciéndoselo explícitamente, animándoles a que presten atención a los gestos de cada emoción, a lo que les produce cada una de ellas. Un paso más adelante será hacer que se fijen en las emociones de otros, en cómo se sienten, para que puedan llegar a compartir emociones.

Desde que el niño es pequeño y juega con otros niños será importante ir enseñándole lo que significa el respeto a los demás (mediante el respeto de turnos, prestar juguetes, no mostrarse agresivo), la relación con los demás (saludando y despidiéndose, pidiendo las cosas antes de quitarlas,

aprendiendo a iniciar juegos) y la expresión de los propios sentimientos. Esto se convertirá en una tarea mucho más fácil si la educación emocional comienza desde que el niño nace, si procuramos que el entorno familiar sea estimulante para el niño, proporcionándole a menudo expresiones de cariño y diciéndole todo aquello que hace bien.

Dichas habilidades se pueden aprender aprovechando cada momento cotidiano en el hogar o en el aula. Sin embargo, enseñar al niño a controlar sus emociones es diferente a reprimirlas. Tendrá que aprender a expresarlas de acuerdo con el momento, la situación y las personas presentes.

La educación de las emociones tiene un gran peso en la prevención de posibles problemas emocionales y en el desarrollo de la personalidad del niño. Esta forma de educación debe ser, sin embargo, un proceso continuo y permanente, se puede y debe realizar a lo largo de toda la vida. La competencia emocional se logra a través de la experiencia, de la práctica diaria, contemplando cada momento como una gran oportunidad para aprender y mejorar en este aspecto.

En esta área se evalúa, por un lado, al estado de ánimo preponderante en el niño, es decir a las emociones que predominan en el niño, las cuales pueden ser: tristeza, retraimiento, alegría e insatisfacción. Por otro lado, se pueden observar ítems que están en relación con la inteligencia emocional, es decir la discriminación, expresión y control de las emociones.

Posteriormente se define operativamente y se explica detalladamente cada ítem evaluado en el área Afectividad:

- *Estado de ánimo preponderante:*
  - *Tristeza*
  - *Retraimiento*
  - *Alegría*
  - *Insatisfacción*

Según Howard (1966), *estado* se define como condición que no presenta cambios progresivos en el tiempo y el aspecto considerados. Aquí es tenido en

cuenta este término respecto a la disposición o actitud emotiva que se encuentra una persona habitualmente; en este caso los niños.

Anteriormente mencionamos una definición de estado de ánimo. Ahora señalamos a Amanda Céspedes (2008), cuando cita el *estado de ánimo o humor* se refiere a una sensación subjetiva de bienestar físico (corporal, inmunológico, hormonal) y psíquico (mental), que se mantiene en el tiempo y es relativamente independiente de los estímulos externos.

El estado de ánimo sano se relaciona con emociones primarias como la alegría de vivir, la curiosidad, la motivación, la capacidad de disfrutar. Las alteraciones del estado de ánimo se acompañan de emocionalidad negativa: abatimiento, ira, desinterés, anhedonia o falta capacidad de goce, o euforia desatinada e inclinación impulsiva por el riesgo.

El ser humano transita a los largo de su vida por el dinámico eje de la emocionalidad. Cuando está biológica y psicológicamente sano y ha recibido una óptima educación de sus emociones, se mueve en el extremo de los sentimientos más elevados: es optimista, generoso, empático; se muestra flexible, de buen humor y sabe perdonar. Por el contrario, el sufrimiento, los dolores y penas lo conducen hacia el polo de las emociones básicas negativas: miedo y rabia, y se instala en la dimensión de los sentimientos negativos: hostilidad, resentimiento social, odio, deseos de venganza, egoísmo. Es fácil comprender que las penas inflingidas tempranamente y en forma reiterada a un niño van a despertar en él intensas emociones negativas, sobre las cuales va a ir construyendo un guión existencial centrado en la envidia, el recelo y el resentimiento. Por el contrario, proteger al niño y nutrirlo de afecto, valoración y respeto, inclinarán su balanza emocional hacia el polo positivo: serenidad, optimismo, empatía, flexibilidad y buen humor.

Hemos seleccionado algunas de las variaciones del estado de ánimo. Estas variaciones se han seleccionado porque, mediante las conductas propias de cada estado de ánimo, se pueden observar con mayor facilidad. Howard (1966), y otros define a la *tristeza* como actitud afectiva caracterizada por un tono sentimental desagradable y que se expresa por suspiros, lágrimas, y por la pasividad y disminución tónica de los músculos voluntarios.

Según la Real Academia Española (1970), el *retraimiento* es definido como cortedad, condición personal de reserva y de poca comunicación. Y retraído, da se define como poco comunicativo, corto, tímido.

La *alegría* es definida por Howard (1966), como un sentimiento o actitud emotiva caracterizada por un tono sensorial agradable, y relacionado con sucesos o experiencias del presente inmediato. Contrario a pena y tristeza.

También tomamos otra definición de *alegría*: es una emoción placentera que puede llegar a manifestaciones exuberantes. (Dalvini y otros, 1998).

Según Howard (1966), la *insatisfacción* es actitud caracterizada por inquietud y un sentimiento de desagrado.

- *Discrimina diferentes emociones.*

Aquí es importante observar la capacidad de discriminación que posee en niño respecto de las emociones. Howard (1966), define *discriminación* a la percepción de diferencia entre dos o más objetos respecto a ciertas características. Este mismo autor define *emoción* como experiencia o estado psíquico caracterizado por un grado muy fuerte de sentimiento y acompañado casi siempre de una expresión motora, a menudo muy intensa. También la *emoción* es definida por otros autores, como un estado de respuesta afectiva interna acompañada de síntomas somáticos (generalmente vegetativo) que se producen de forma súbita como respuesta a una vivencia (interna o externa), y que tienden a mantener o abolir el acontecimiento desencadenante. Son ejemplo de emociones el miedo, la angustia, la alegría, la rabia o la cólera. Son sentimientos intensos, de duración breve y de aparición abrupta.

Es de gran importancia mencionar a las emociones positivas, ya que provocan, fundamentalmente, cambios en la actividad cognitiva y posteriormente cambios en la esfera conductual. Esto favorece la construcción de recursos personales (físicos, psicológicos y sociales) para afrontar situaciones difíciles o problemáticas.

- *Responde a diferentes situaciones con la misma reacción emocional.*

*Reacción* es definida por Howard (1966), como movimiento, afecto glandular u otro cambio en un organismo, producido por estimulación. Y reacción de discriminación es una reacción a un estímulo, entre dos o más que se presentan. Definido de este modo es que podemos comprender este ítem como la reacción que tiene un niño frente a diferentes situaciones de la vida cotidiana, dicha reacción es una respuesta de tinte emocional y se repite a pesar de que el estímulo requiera de repuestas distintas. Aquí es preciso observar que el niño no presenta cambio de emociones aunque la situación lo requiera, por ejemplo siempre se muestra triste, también frente a una felicitación de su maestra.

- *Puede modificar su reacción a partir de la intervención de un adulto.*

Teniendo en cuenta las definiciones descriptas anteriormente este ítem hace referencia a que el niño posee la capacidad de producir un cambio en su reacción emocional ya que un adulto significativo lo ha estimulado a cambiar su respuesta. Por ejemplo: el niño reacciona impulsivamente en situaciones de

juego grupal, traducido en conductas de no respetar turnos, no dejar hablar a sus compañeros, intervenir permanentemente. Su maestra le explica que sus compañeros deben participar como él, que debe esperar su turno de lo contrario no podrá jugar con sus compañeros. A partir de alguna intervención realizada por el adulto significativo el niño modificaría esta reacción, intentando con la ayuda reiterada del adulto, modificar su reacción pudiendo así, bajar su nivel de ansiedad.

- *Puede expresar verbalmente cómo se siente.*

Para Howard (1966), el término *expresión* es definido como cualquier, reacción simple o compleja, de un organismo. En el Diccionario de la Lengua Española (1970), encontramos una definición de esta palabra más acorde en relación con este ítem; *expresar* (De expreso, claro) decir, manifestar con palabras lo que uno quiere dar a entender. Es importante que el niño manifieste sus emociones, que exprese cómo se siente; esto nos indica el estado de ánimo del niño y el reconocimiento e identificación de las emociones.

Las principales vías de expresión emocional son el lenguaje verbal, los lenguajes no verbales como la expresión facial, el lenguaje corporal, los calificadores vocales; y las conductas o comportamientos.

La inmensa mayoría de los quiebres emocionales de los niños (y en los adultos) se debe a la incomunicación en la que viven en términos de sustento emocional. El 90% de los adultos no sabe confortar a un niño, optando por abandonarlo a su suerte cuando éste más los necesita. Esto es crítico en aquellos niños que saben o no pueden utilizar el lenguaje verbal para traducir sus tormentas emocionales a palabras, condición fundamental para analizar dichos problemas, entender su génesis y calmarse.

#### **3.4.1.3. Área de Relaciones Sociales.**

El área más significativa en la que un niño puede sentir incapacidad o dominio es en la interacción con los demás. Se debe, pues, construir desde el principio una experiencia de vinculación social. (Seligman, 1999).

El último período de la infancia marca el principio de la tarea, que durará toda la vida, de establecer y mantener relaciones fuera de la familia, desde el momento en que los niños acuden a sus amigos, y no sólo ya a sus padres y hermanos, para satisfacer sus necesidades sociales. En la misma medida en que la esfera social del niño se amplía disminuye el control del adulto sobre lo que ocurre fuera de casa. Con frecuencia, esto hace que los

padres se sientan impotentes ante los peligros y contratiempos a los que su hijo debe hacer frente en la escuela o con sus amigos. (Seligman, 1999)

Ésta área está en estrecha relación con el área afectiva. Amanda Céspedes Calderón (2008), plantea a la familia como agente protagónico de las emociones.

La etapa de maduración humana es muy prolongada, de modo que está amplia y agudamente vinculada a la experiencia. En esta extensa ventana biológica abierta a las relaciones sociales, el cerebro se encuentra en un proceso permanente de intersubjetividad, construyendo afectividad en sintonía con los otros, de tal modo que los procesos de regulación emocional, la gradual consolidación del yo y de la estructura de personalidad definitiva, están constantemente modulados por los otros significativos con quienes interactúa. Va formando su historia personal.

Desde las experiencias primarias del apego hasta la conquista de la autonomía al finalizar la segunda década de la vida, el ser humano va escribiendo un guión intersubjetivo, en el cual cobran crucial importancia sus padres y familiares, el entorno humano de la escuela, del barrio, de los amigos, en una trama concéntrica de actores con un papel protagónico o secundario de troquelado afectivo. En la era actual, la influencia de los personajes televisivos es cada vez más potente en el modelado de la afectividad infantil. (Céspedes Calderón, 2008).

Otro de los aspectos que se debe tener en cuenta en ésta área es la relación entre pares. Navarro, G. (1996), en su artículo Lenguaje y Desarrollo Socioemocional, plantea conceptos claves en la evolución de las relaciones sociales entre pares. A continuación mencionamos estos conceptos:

Entre el tercer y séptimo año de edad los niños empiezan a aproximarse, pero siguen siendo incapaces de una colaboración continuada entre ellos.

*Fase de aislamiento:* (hasta más o menos los 4 años) el niño prefiere la compañía del adulto, lo que va a disminuir progresivamente a partir del momento en que el niño descubre los placeres de la relación entre pares. A esta edad los niños hablan en monólogo o monólogo colectivo; las discusiones son imposibles porque son un choque de afirmaciones (hasta los 7 años) porque carecen de la habilidad de ponerse en el pensamiento del otro (por egocentrismo).

*Primeros contactos:* el aislamiento se rompe por los conflictos del niño que lo obligan a salir de su soledad y a considerar a sus pares como seres que tienen voluntad propia. Primero hay una observación hostil de los otros, para pasar a una hostilidad declarada y finalmente una actitud amistosa. La agresividad es

la primera respuesta social y proviene de las primeras experiencias familiares, porque lo que siente por los padres es transferido a la parvularia y todo otro niño es visto como rival. Este proceso también va a dar el nacimiento al grupo partiendo por parejas que se forman alrededor de los 4-5 años por un sentimiento de hostilidad frente a un tercero; a partir de la solidaridad dirigida hacia el enemigo descubrirán el placer de estar juntos o de hacer algo juntos. Sin embargo, hasta los 7 años no se puede dar una conducta esencialmente cooperativa entre los niños por 3 características:

- *Egocentrismo*: el niño confunde su punto de vista con el del otro y considera que su perspectiva es la única posible; un grupo implica el entendimiento, la colaboración, la comprensión y la anticipación de las intenciones del otro, para lo cual el niño debe romper su egocentrismo.

- *Heteronomía*: en el niño, las reglas permanecen externas a su conciencia; no comprende la necesidad ni el sentido de las normas, las respetan sólo porque provienen de las personas que respetan, es decir, poseen realismo moral (ausencia de la consideración de las intenciones que motivan una conducta). A partir de los 3-4 años el niño empieza a diferenciar el acto cometido intencionalmente del involuntario pero sólo para sí mismo, no para el otro.

- *Inestabilidad del carácter infantil*: el niño es impulsivo e inestable, se distrae, se cansa, se aburre, se impacienta, es decir, el niño tiende a seguir sus propias iniciativas, modificando las actividades a su voluntad. Sus emociones son extremas. No puede permanecer en un sitio, por lo tanto, los juegos a ésta edad se desorganizan rápidamente.

Desde los 5 años hay niños que logran imponerse y reúnen en torno a ellos a un cierto número de niños en una actividad en común y en estos casos se trata siempre de una autoridad despótica.

#### *El vínculo social.*

A partir de las relaciones que el niño establece desde el comienzo de su vida con los adultos más significativos para él, construye los modelos en los que incluye, tanto lo que se puede esperar de los demás como de uno mismo; modelos que desempeñan un decisivo papel en la regulación de su conducta y en su forma de responder al estrés. Cuando el adulto responde con sensibilidad y consistencia a las demandas de atención del niño, le ayuda a desarrollar la confianza básica en su propia capacidad para influir en los demás con éxito e información adecuada sobre cómo conseguirlo. Como consecuencia de esta interacción el niño desarrolla un modelo de la figura de apego (del adulto que le da seguridad) como alguien disponible que le protege y le ayuda, en el que el



niño puede confiar. Y se conceptualiza a sí mismo, de forma complementaria, como una persona valiosa y digna de ser amada. De esta forma, la seguridad proporcionada en la relación de apego permite al niño desarrollar expectativas positivas de sí mismo y de los demás, que le ayuda a aproximarse al mundo con confianza, afrontar las dificultades con eficacia, obtener la ayuda de los demás o proporcionársela (Bowlby, 1992; Crittenden, 1992). En algunos casos, sin embargo el niño aprende que no puede esperar cuidado ni protección, desarrollando una visión negativa del mundo y se acostumbra a responder a él con retraimiento y violencia. Tendencias que reducen considerablemente su capacidad de adaptación a la adversidad, ante la que aprende a comportarse de tal manera que genera más adversidad. Problemas que suelen ir en aumento al obstaculizar el resto de las relaciones que el niño establece. (Díaz Aguado, 1996).

Desde el segundo año de vida, el desarrollo de la personalidad exige aprender a orientar la conducta en torno a los objetivos que uno mismo se plantea y esforzarse por conseguirlos. Las relaciones que se establecen en la escuela desde los primeros años tienen, en este sentido, una gran importancia. De ellas depende el aprendizaje de la motivación de eficacia, el optimismo con el que se afrontan las dificultades, el sentido del progreso personal y la capacidad para relacionarse con la autoridad en situaciones de trabajo. (Díaz Aguado, 1996).

La realización de tareas con otros adultos distintos de los que encuentra en su familia, como los profesores, tiene una gran influencia en el desarrollo de la motivación de eficacia en el niño. Para favorecer dicha motivación conviene proporcionar a todos los alumnos suficientes experiencias de éxito, así como ayudarles a prender mensajes positivos con los que controlar su propia conducta en situaciones difíciles. (Díaz Aguado, 1996).

Normalmente cuando se sufre un tratamiento discriminatorio surgen una serie de efectos que dificultan las relaciones sociales: hostilidad, inhibición de la generosidad, dificultades para colaborar etc. Se ha comprobado en este sentido, con niños de cinco y seis años, que estos efectos no aparecen cuando a pesar de sufrir una discriminación negativa de un adulto, el niño se encuentra recordando una experiencia en la que se sintió satisfecho consigo mismo. El efecto protector de este recuerdo parece vacunar al niño contra determinadas experiencias de riesgo (como la discriminación aprendida y la envidia), sin impedirle percibir la situación. Vacuna que probablemente se produce porque los pensamientos positivos provocados por el recuerdo hacen que el niño conceda menos importancia a los pensamientos negativos que producirá de lo contrario la discriminación. (Carlson y Masters, 1986. Díaz Aguado, 1996).

Seligman (2005), dice que los niños con apego seguro llegan a superar a sus iguales en casi todos los ámbitos en los que se ha estudiado incluyendo la perseverancia, la resolución de problemas, la independencia, la curiosidad y el entusiasmo. Experimentar emotividad positiva y saber expresarla no sólo constituye la clave del amor entre una madre y su hijo, sino de casi todas las formas de amor y amistad.

En esta área se evalúa el trabajo en equipo, esto implica que haya colaboración entre compañeros. La colaboración entre compañeros refleja la idea de la actividad colectiva. Cuando los compañeros trabajan juntos es posible utilizar en forma pedagógica las interacciones sociales compartidas. La investigación muestra que los grupos cooperativos son más eficaces cuando cada estudiante tiene asignadas sus responsabilidades y todos deben hacerse competentes antes de que cualquiera pueda avanzar.

Los talleres dictados para los niños tienen como metodología el *juego*. Vigotsky caracteriza al juego como una de las maneras en las que el niño participa en la cultura, por lo tanto, el juego resulta ser una actividad cultural. Al crear una situación imaginaria en el niño y reglas que no son posibles en la vida real. De esta manera, se pueden identificar:

- Un escenario imaginario en donde los roles se representan, por ejemplo jugar a la tienda, uno es el cajero, una es la compradora
- Presencia de reglas socialmente establecidas, por ejemplo, el cajero trata de usted a la compradora, la compradora acomoda las mercaderías en el changuito.
- Presencia de una definición social de la situación, cada rol cumple su función en el contexto del juego, dentro de un posible supermercado, y actúan bajo las normas esperables para dicha situación.

El juego, adquiere una fuerza motriz debido a que permite a los niños situarse imaginariamente desempeñando roles sociales del mundo adulto y adaptándose a los procedimientos y reglas implícitas en ese juego.

Otra variable de gran importancia es la *resolución de problemas sociales*. En este sentido, las habilidades que posee una persona para solucionar problemas interpersonales son relevantes para muchos procesos y problemas. Uno de los principales modelos teóricos ha sido el modelo de cinco componentes de D'Zurilla y Nezu (1982) el cual incluye orientación positiva a los problemas, definición y formulación del problema, generación de alternativas, toma de decisiones, y puesta en práctica de la solución y verificación.

La solución de problemas sociales ha sido definida recientemente por D'Zurilla y Nezu (1999) como el proceso cognitivo-conductual autodirigido mediante el cual una persona intenta identificar o descubrir soluciones efectivas o adaptativas para situaciones problemáticas específicas encontradas en la vida diaria. El término "social", en esta teoría, es usado para destacar el hecho de que el foco de estudio es la solución de un problema que ocurre dentro del ambiente social-natural.

De este modo, la teoría y la investigación en resolución de problemas sociales trata con todos los tipos de problemas de la vida, incluyendo los impersonales, personales/intrapersonales, interpersonales e incluso problemas sociales o comunitarios. De esta forma, un problema (o situación problemática) es definido por los mismos autores como aquellas situaciones específicas de la vida (presentes o anticipadas) que exigen determinadas respuestas, consideradas como adaptativas, pero que no reciben respuestas de afrontamiento eficaces provenientes de las personas que se enfrentan con las situaciones, debido a la presencia de distintos obstáculos.

El Modelo de Resolución de Problemas Sociales hace referencia a procesos de tipo cognitivo-afectivo-conductuales por los cuales una persona intenta identificar, descubrir, inventar o adaptar respuestas para situaciones problemáticas específicas encontradas en la vida cotidiana (D'Zurilla y Nezu, 1999 citado en Vera-Villarroel y Guerrero, 2003).

Según este modelo, la capacidad general de solución de problemas comprende una serie de habilidades específicas, en vez de una capacidad unitaria. Es decir, la solución eficaz de los problemas requiere de cinco componentes interactuantes, los cuales se derivan de dos procesos mayores, cada uno de los cuales aporta una determinada contribución eficaz para la solución del problema (D'Zurilla y Nezu, 1999 citado en Vera-Villarroel y Guerrero, 2003). Los dos procesos mayores son:

- a) Un componente motivador general llamado orientación al problema
- b) Un set de cuatro destrezas específicas de resolución de problemas. Éstas serían: definición y formulación del problema, generación de alternativas de solución, toma de decisiones, y puesta en práctica de la solución y verificación.

Como se observa, las variables optimismo y resolución de problemas sociales han sido ampliamente investigadas en los últimos años. Asimismo, se cuentan con instrumentos recientes que han mostrado alta confiabilidad y validez en muestras anglosajonas. Ambas variables se han relacionado con trastornos y variables psicopatológicas, y ambas han sido consideradas como

posibles mediadoras en procesos de afrontamiento ante las dificultades cotidianas. (Vera-Villarroel y Guerrero, 2003)

Los niños que tiene dominio sobre el área de relaciones sociales y de resolución de problemas hacen nuevos amigos con facilidad; se sienten cómodos en las situaciones nuevas; saludan a niños que hasta entonces no conocían, y se apuntan a actividades nuevas. Son niños que cooperan, que se comprometen, que confían en los demás y hacen que los demás confíen en ellos. Además, estos niños saben abordar los conflictos, respetan las diferencias, manifiestan sus deseos de manera clara y enérgica, piden disculpas cuando se han equivocado, pero se mantiene firmes cuando tiene razón. (Seligman, 1999)

En esta área se han tenido en cuenta la forma de relacionarse con los pares, la adaptación a las normas de convivencia, el egocentrismo infantil, liderazgo, etc. A continuación explico los ítems evaluados en esta área.

- *En relación a la ejecución de tareas:*
  - *Necesita desviar la atención hacia sí mismo.*
  - *Tolera la atención centrada en la tarea.*

El primer ítem del área relaciones sociales evalúa si el niño posee la capacidad de realizar una actividad, propuesta por un adulto, centrando su atención en dicha actividad. También se brinda la posibilidad de que el niño no haya salido de su etapa de egocentrismo y sólo focalice su atención en sí mismo.

A continuación defino algunas palabras propias de este ítem para lograr una mejor comprensión del mismo.

Howard (1966), definen el término *ejecución* como actividad que implica reacciones motoras o manuales más que verbales. También define *atención* como proceso que consiste en enfocar ciertas porciones de una experiencia de modo que se hagan relativamente más vivas; o connato, en la medida en que requiere para su satisfacción un conocimiento mayor del objeto; o la aplicación de la energía intelectual. El Diccionario de la Lengua Española (1970), define la *atención* como acción de atender. Aplicar voluntariamente el entendimiento a un objeto espiritual o sensible.

Aquí se puede evaluar si el niño acata órdenes de sus adultos significativos, si responde a las normas establecidas en el contexto donde se encuentra, y principalmente si puede diferenciarse del otro, realizando una tarea propuesta con mayor autonomía, es decir focalizar su atención en la actividad y no es un niño totalmente introvertido.

- *Es capaz de elogiar a sus compañeros*

Según el Diccionario de la Academia Española (1970), el término *elogiar* significa hacer elogios a una persona. Elogio hace referencia a alabanza, testimonio de las buenas prendas y mérito de una persona o cosa. Esta misma fuente define a *compañero*, ra como persona que se acompaña con otra para algún fin. En este caso el fin es obtener educación.

Los niños que más animan, elogian, atienden y aceptan a sus compañeros, suelen ser los que más elogios, atención y aceptación reciben. Esta simpatía recíproca hace que al niño le guste estar con sus compañeros y encuentre en esta relación oportunidades de gran calidad para desarrollar su inteligencia social y emocional.

- *Necesita lograr un lugar privilegiado frente a sus compañeros a través de la agresión.*

Las emociones y sentimientos negativos primarios, como la ira y el miedo, están disolublemente ligados a la agresividad, una compleja dimensión emocional orientada a la supervivencia. La agresividad desencadena comportamientos de daño, conocidos como agresión o conducta agresiva. (Céspedes, 2008)

Los niños que son rechazados por sus compañeros suelen expresar con frecuencia conductas negativas hacia ellos (agresiones físicas o verbales, disputas, críticas, etc.) y recibir conductas similares de los otros niños. Esta antipatía recíproca suele provocar una escala que hace que las conductas negativas aumenten con el paso del tiempo.

La conducta de los niños rechazados surge a menudo por la fuerte necesidad que estos niños tienen de llamar la atención, por tener menos oportunidades de protagonismo positivo que tiene sus compañeros, no saber conseguir esta atención de forma positiva, y la tendencia a conseguirla creando problemas (molestando, agrediendo, saltándose las normas, interrumpiendo, tratando de despertar la envidia de los demás...). Uno de sus principales riesgos es que con el tiempo aumentar este comportamiento antisocial.

- *Es una persona:*
  - *Elegida por sus compañeros*
  - *Rechazada por sus compañeros*
  - *Se aísla de sus compañeros*

Los niños más aceptados por sus compañeros se diferencian de los rechazados por ocupar una posición positiva en el sistema escolar, logrando hacer compatible su relación con tareas y profesores con la solidaridad hacia

sus compañeros. El niño con capacidad para tener al mismo tiempo éxito y amigos suele: participar con frecuencia y eficacia en las tareas propuestas por el profesor y recibir su reconocimiento pero dentro de ciertos límites, sin que esta atención sea buscada por el niño ni manifestar ansiedad por conseguirla.

Los niños más aceptados por sus compañeros de clase se diferencian de los niños rechazados por ser mucho más sensibles a las iniciativas de los otros niños, aceptar lo que otros proponen y conseguir así que los demás les acepten. (Díaz Aguado, 1996).

La relativa ambigüedad del estatus que caracteriza las relaciones simétricas (entre iguales) hace que una gran parte de las conductas que entre ellos reproducen estén destinadas a negociar los papeles asimétricos (quien controla o dirige a quién en cada momento). El niño rechazado suele tener grandes dificultades para soportar la incertidumbre que suponen los cambios de papel y poderlos negociar. Los niños que tratan continuamente de controlar, de dirigir a otros niños, suelen ser rechazados por sus iguales. Estos niños suelen tener dificultades para colaborar, no piden información a sus compañeros y tratan con frecuencia de llamar la atención sobre sí mismos, en lugar de centrarla en la tarea. Es importante tener en cuenta que la capacidad para colaborar intercambiando los papeles de quién manda y quién obedece se adquiere sobre todo entre compañeros que se consideran mutuamente amigos.

Según la Diccionario de la Lengua Española (1970), el concepto *aislar* significa dejar una cosa sola y separada de otras. Retirar a una persona del trato y comunicación de la gente.

El niño aislado se caracteriza por no ser aceptado ni rechazado, sino ignorado por sus compañeros, entre los que pasa desapercibido. Está como fuera de lugar, al margen de lo que hacen sus compañeros, a los que parece evitar. Suele manifestar miedo y ansiedad al permanecer inmóvil, en silencio, mover los pies con nerviosismo y evitar el contacto con sus iguales. Sólo pueden considerarse como señal de un problema de aislamiento cuando el niño lleva con el mismo grupo cierto tiempo (más de tres meses como mínimo). (Díaz Aguado, 1996).

El aislamiento priva al niño de relaciones entre iguales y de esta forma de oportunidades para aprender importantes habilidades sociales. La mayor parte de los niños aislados suele darse cuenta de que no tiene amigos, con el riesgo de infravaloración personal que de ello puede derivarse.

**SEGUNDA PARTE**

**MARCO  
METODOLÓGICO**

**CAPÍTULO V:**  
**ASPECTOS**  
**METODOLÓGICOS**



## 1.1. Objetivos del Trabajo

Los objetivos del siguiente trabajo son:

- Evaluar si la aplicación del programa optimismo genera cambios en las áreas afectiva, conductual y relacional en niños preescolares.
- Comparar grupos de preescolares, que reciben el programa y grupo de escolares que no lo reciben.
- Explorar y profundizar el tipo de cambio en las áreas afectivas, conductual y relacional.

## 1.2. Preguntas de investigación:

- ¿Existen cambios conductuales, afectivos y relacionales en el grupo de niños que reciben el programa?
- ¿Existen diferencias entre los grupos de preescolares que reciben y no reciben el Programa de optimismo?
- ¿Qué tipo de cambios se pueden describir en lo conductual, afectivo y relacional del niño preescolar?

## 2. MÉTODO

### 2.1. Tipo de Estudio

#### **Cuasiexperimental**

Los diseños cuasiexperimental manipulan deliberadamente una variable independiente para ver su efecto y relación con una o más variables dependientes, solamente difieren de los experimentos “verdaderos” en el grado de seguridad o confiabilidad que pueda tenerse sobre la equivalencia inicial de los grupos. En los diseños cuasiexperimentales los sujetos no son asignados al azar, a los grupos ni emparejados; sino que dichos grupos ya estaban formados antes del experimento, son grupos intactos (la razón por la que surgen y la manera como se formaron fueron independientes o aparte del experimento).

Este diseño pertenece a la investigación aplicada. Este concepto, contrapuesto al de investigación básica o teórica, hace referencia a aquellos casos en los que el objetivo fundamental de la investigación es el probar que algo funciona, es decir, que una determinada intervención aplicada a una situación ayuda a modificarla en un sentido socialmente deseable.

Los diseños cuasiexperimentales aparecen, como una solución de compromiso dentro de los conflictos entre validez interna y validez externa, entre investigación básica y aplicada.

Limitaciones del diseño: este diseño se utiliza cuando no es posible asignar los sujetos en forma aleatoria a los grupos que recibirán los tratamientos experimentales. La falta de aleatorización introduce posibles problemas de validez interna y externa.

El prefijo “cuasi” pone de manifiesto que este tipo de diseños mantiene, según los casos, una gran semejanza con los experimentales aunque no puedan asemejarse del todo a éstos. En los diseños cuasiexperimentales existen dificultades para alcanzar las condiciones necesarias para el establecimiento de una relación causal entre las variables independiente y dependiente.

La presente investigación posee un diseño cuasiexperimental debido a que se ha manipulado una variable independiente, la aplicación del programa optimismo, para ver el efecto sobre otras variables dependientes como las áreas afectiva, conductual y relacional de los niños. Es decir observar cómo influye la aplicación del programa sobre éstas áreas. Con respecto a los sujetos, los grupos estudiados han sido elegidos no al azar, se han formado antes de la investigación, son alumnos regulares de jardines de infantes.

## **2.2. Diseño de Investigación**

Diseño pre-post con grupo de cuasi control.

Este tipo de diseño consiste en incluir en la investigación a un grupo control. Este término hace referencia a que a un grupo de sujetos participantes en el experimento se les aplica el valor nulo de la variable independiente, asegurándonos de que eran lo más parecidos (equivalentes) posible al grupo experimental en las variables que se quisieran controlar. Dentro del contexto de investigación aplicada en el que se utilizan los diseños cuasiexperimentales, es más difícil conseguir grados de semejanza similares; es por eso que se considera “no equivalente” al grupo control. León y Montero (2003) han optado por introducir el término “cuasi control” en lugar de “control no equivalente”.

### **2.3. Estudio Exploratorio**

En esta investigación se tomará la clasificación de Dankhe (1986), tomada por Sampieri (2000) para describir el tipo de estudio.

Dicha investigación es de tipo *exploratoria*, ya que el estudio exploratorio se efectúa, normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes. Es decir, cuando la revisión de la literatura reveló que únicamente hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio.

El estudio exploratorio sirve para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto particular de la vida real, investigar problemas de comportamiento humano que consideren cruciales los profesionales de determinada área, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones posteriores.

Uno de los objetivos de esta investigación es explorar y profundizar el tipo de cambio en las áreas afectivas, conductual y relacional, en la aplicación del programa de optimismo. El tema abordado es poco estudiado, ya que hay muchas investigaciones sobre optimismo, pero no se han encontrado estudios científicos con respecto al estudio del optimismo en preescolares; solo algunas ideas relacionadas con el tema. El fin del estudio es identificar relaciones potenciales entre las variables optimismo infantil y niños preescolares; además determinar tendencias para posteriores investigaciones más rigurosas.

### **2.4. Descripción de la muestra:**

La muestra es *no probabilística* debido a que, siguiendo el pensamiento de Hernández Sampieri y cols., (1998), la elección de los sujetos dependió de la decisión de los investigadores, no todos teniendo la misma posibilidad de ser elegidos. En este caso, se eligió niños de jardín de infantes, que posean la edad de 5 años, con el fin de estudiar el desarrollo del optimismo en niños preescolares y la influencia del programa optimismo en esta edad.

La muestra utilizada es de carácter *intencional* (León, O. y Montero, I., 1993), ya que se seleccionaron sujetos que poseían determinadas características: cursar el jardín de infantes de la escuela Raffo de la Reta o de la escuela O' Donnell y vivir en el Barrio San Martín o sus alrededores con similares características.

En la presente investigación participaron 46 niños, y 2 maestras de nivel inicial. Este trabajo consta de 2 muestras, grupo tratamiento y grupo control. En el grupo tratamiento han participado 19 niños y en el grupo control 27 niños. Todos los niños participantes poseen una edad cronológica de 5 años. De los sujetos de las muestras 24 son mujeres y 23 son varones. Los niños cursaban nivel inicial de la escuela Raffo de la Reta o de la escuela O'Donnell localizadas: la primera en el Barrio San Martín y la segunda en el Barrio Flores Sur. El Barrio San Martín es un enorme conglomerado (alrededor de 40.000 personas) con característica urbano-marginal; se ubica al oeste de la Ciudad de Mendoza, en los municipios de Las Heras y Capital, y ocupa una superficie de 139 has. Se encuentra inmerso en un tejido urbano y presenta favorable accesibilidad y conexión con el microcentro del que lo separa tan sólo 3 Km.

### 3. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

El instrumento de evaluación utilizado en esta investigación es una **Grilla de Observación de niños preescolares**, la misma fue realizada en el año 2008 por el área de investigación de la Fundación Puentes de Cambio. Dicha grilla estuvo a cargo de la Licenciada Mariela Parlanti y la Licenciada Claudia García. La cual estuvo basada en estudios realizados por Martín Seligman y en investigaciones sobre habilidades sociales.

Las áreas de esta Grilla fueron confeccionadas siguiendo el modelo teórico que postula Seligman (1999), para el desarrollo de los cimientos optimistas, en los niños pequeños. A continuación se describen los ítems que evalúa cada área (el modelo original se podrá apreciar en el apéndice):

**Área Afectiva:** Discrimina diferentes emociones, estado de ánimo preponderante, responde a diferentes situaciones con la misma reacción emocional, puede modificar su reacción a partir de la intervención de un adulto, puede expresar verbalmente cómo se siente.

**Área Dominio:** Frente a un aprendizaje nuevo: se retrae, ensaya - intenta, se frustra y enoja o muestra curiosidad; reconoce y expresa sus habilidades, frente a una dificultad: se paraliza y abandona o lo intenta nuevamente; cuándo muestra gratificación: después de un esfuerzo sostenido, si lo logra en el primer intento o sólo cuando es un área de laboriosidad reconocida

**Área de Relaciones Sociales:** En relación a la ejecución de tareas: necesita desviar la atención hacia sí mismo o tolera la atención centrada en la tarea; es capaz de elogiar a sus compañeros; necesita lograr un lugar privilegiado frente

a sus compañeros a través de la agresión, es elegido, rechazado o aislado por sus compañeros.

Las maestras han sido las personas observadoras de las conductas de los niños, quienes han llenado las grillas de observación evaluadas en esta investigación. Se eligió a las docentes como observadoras porque son adultos significativos para los niños, quienes cumplen un rol importante en el cuidado y la educación durante los primeros años de vida, son proveedoras de valores, protección, educación, seguridad y afecto. Las escuelas son lugares propios de socialización de los niños, espacios propensos a manifestar con más claridad sus dificultades en las tareas y las competencias de cada etapa evolutiva.

#### **4. PROCEDIMIENTO**

En el marco de los programas de promoción de la salud que lleva a cabo la *Fundación Puentes de Cambio*, encontramos el “Programa de Promoción del Optimismo”. Se participó activamente en la aplicación de dicho programa, el cual está destinado a niños, padres y docentes pertenecientes a los jardines nucleados del Barrio San Martín, en la ciudad de Mendoza. Ubicados en los establecimientos educativos N° 0121: Esc. Río Mendoza, Esc. Patrocinio Recabarren y Esc. O’ Donell. Salas de 5 años

Como mencionamos anteriormente, el Programa de Promoción del Optimismo está dividido en cuatro áreas: cognitiva, conductual, relaciones sociales / interpersonales y emocional. Para poder trabajar el área cognitiva, las personas deben contar con la capacidad de la metacognición, es decir, poder pensar sobre lo que pensamos. Esta capacidad no la poseen los niños a los cinco años, por lo cual esta área no se trabajó en los jardines nucleados, sala de 5 años.

El procedimiento que se siguió fue en primer lugar requerir autorización de las instituciones, docentes, directivos y la Dirección General de Escuelas.

Posteriormente, se aplicó a los niños una Grilla de Observación (Parlanti y García, 2008, en prensa). Dicha Grilla de Observación se aplicó antes y después de la realización del Programa Optimismo en un grupo; y en el otro grupo se aplica la misma Grilla de Observación, dejando un tiempo de 5 meses entre ambas tomas, tiempo equivalente a la duración del Programa.

La metodología empleada es la de Taller vivencial, artístico y reflexivo.

Se realizaron catorce talleres, los cuales tenían una duración de una hora y una frecuencia semanal. Éstos tuvieron lugar entre los meses de mayo a noviembre.

CAPÍTULO VI:  
PRESENTACIÓN Y  
ANÁLISIS  
DE RESULTADOS

## 1. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los datos se presentan, a continuación, de la siguiente manera:

En primer lugar, se exhiben los resultados obtenidos de la Grilla de Observación de niños preescolares, según la percepción de las maestras, del grupo tratamiento (G.T.) y grupo control (G.C.). Los datos se exponen de acuerdo a las áreas descritas anteriormente. Estos resultados se presentan en tablas con una breve descripción de la misma.

Luego, se exhiben gráficos comparando los resultados de las dimensiones que muestran cambios positivos que pueden ser atribuidos a la aplicación del Programa de Optimismo.

Finalmente se analizan los datos más relevantes, y posteriormente, describe la relación entre estos.

Se utilizan, para todas las tablas expuestas en este apartado, las siguientes referencias:

**G.T. = Grupo Tratamiento**

**G.C. = Grupo Control**

**N = Número total de sujetos**

**PRE = pre-tratamiento**

**POST = post-tratamiento**

Cabe aclarar que el G.T. en la toma pre y post implementación del programa presentan la misma cantidad de niños un total de 19. Y el grupo control en la toma pre implementación del programa presenta un total de 27 niños, y en la toma post un total de 26 niños.



## 1.1. Área Afectiva

### 1.1.1. Estado de ánimo preponderante

**Tabla 1:** Comparación de la variable estado de ánimo preponderante en niños preescolares.

ESTADO DE ÁNIMO PREPONDERANTE	G. T.		G. C.	
	PRE	POST	PRE	POST
TRISTEZA	5% (1)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
RETRAIMIENTO	21% (4)	16% (3)	44% (12)	27% (7)
ALEGRÍA	63% (12)	79% (15)	56% (15)	46% (12)
INSATISFACCIÓN	11% (2)	5% (1)	0% (0)	27% (7)
N=	19	19	27	26

La primera tabla muestra que, según la percepción de las docentes, en el grupo tratamiento ha disminuido la *tristeza* en los niños en un 5% (1 sujeto), como estado de ánimo preponderante, luego de la aplicación del programa optimismo. También se observa que los resultados obtenidos en el grupo control se han mantenido exactamente igual en la primera toma y la segunda de la grilla de observación, por lo que no se presentan modificaciones con respecto al estado de ánimo preponderante *tristeza* en los niños que no recibieron el programa.

Con respecto al estado de ánimo *retraimiento* podemos notar disminución de esta emoción en ambos grupos, tanto en el grupo control como en el grupo tratamiento. En el primero se observa una disminución importante del 17 % (5 sujetos).

También, podemos notar con respecto a la *alegría* como estado de ánimo preponderante, que no se han encontrado variaciones considerables. En el grupo tratamiento se observa un pequeño aumento de la alegría del 16 % (3 sujetos); posteriormente de la aplicación del programa. Y en el grupo control se observa una pequeña disminución de la alegría de un 10% (3 sujetos).

Por último, podemos observar que en el grupo tratamiento hay una pequeña disminución de la *insatisfacción*, es decir sólo un sujeto menos de la muestra presenta *insatisfacción* como estado de ánimo preponderante luego de

la aplicación del programa. El grupo control presenta un aumento significativo de dicho afecto, caracterizado por una diferencia de siete sujetos que posteriormente de un tiempo presentan insatisfacción.

**1.1.2.Diferentes reacciones emocionales: Responde con la misma reacción emocional. Modifica su reacción a partir de la intervención de un adulto. Puede expresar verbalmente cómo se siente.**

**Tabla 2:** Comparación de las variables discriminación de emociones, responde con la misma reacción emocional, modifica su reacción a partir de la intervención de un adulto, puede expresar verbalmente cómo se siente en niños preescolares.

ÁREA AFECTIVA	G.T.		G.C.	
	PRE	POST	PRE	POST
DISCRIMINA DIFERENTES EMOCIONES	37% (7)	89% (17)	0% (0)	100% (26)
RESPONDE A DIFERENTES SITUACIONES CON LA MISMA REACCIÓN EMOCIONAL.	63% (12)	74% (14)	11% (3)	0% (0)
PUEDE MODIFICAR SU REACCIÓN A PARTIR DE LA INTERVENCIÓN DE UN ADULTO.	84% (16)	84% (16)	7% (2)	100% (26)
PUEDE EXPRESAR VERBALMENTE CÓMO SE SIENTE.	84% (16)	84% (16)	81% (22)	100% (26)

La tabla 2 presenta, según la percepción de las docentes, un aumento importante en la *discriminación de emociones*, este aumento se observa en ambos grupos evaluados; en el grupo tratamiento es del 52% (10 sujetos) y en el grupo control es del 100% (26 sujetos).

El grupo tratamiento presenta un pequeño aumento del 11% (2 sujetos) en la variable *responde a diferentes situaciones con la misma reacción emocional*, es decir posterior al tratamiento dos niños más responden de esta forma. El grupo control presenta una disminución del 11% (2 sujetos) de esta variable, esta disminución es de tres sujetos quedando en cero la toma posterior.

Se observa que luego de la intervención del programa, respecto de poder *modificar la reacción a partir de la intervención de un adulto*, el grupo tratamiento no presenta cambio. A diferencia, el grupo control presenta un aumento notorio en esta variable del 93% (25 sujetos).

Se presenta una equivalencia de puntaje antes y después de la aplicación del programa en el grupo tratamiento, respecto de la variable *puede expresar verbalmente como se siente*. En cambio el grupo control presenta un aumento en esta variable del 19% (5 sujetos).

## 1.2. Área Conductual

### 1.2.1. Frente a un aprendizaje nuevo

**Tabla 3:** Comparación de la variable frente a un aprendizaje se presentan diferentes reacciones en niños preescolares.

FRENTE A UN APRENDIZAJE NUEVO		G.T.		G.C.	
		PRE	POST	PRE	POST
SE RETRAE	S	11% (2)	6% (1)	0% (0)	27% (7)
	Av.	26% (5)	26% (5)	0% (0)	69% (18)
	N	63% (12)	68% (13)	100% (27)	4% (1)
ENSAYA-INTENTA	S	68% (13)	79% (15)	100% (27)	4% (1)
	Av.	32% (6)	21% (4)	0% (0)	96% (25)
	N	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
MUESTRA CURIOSIDAD	S	63% (12)	84% (16)	100% (27)	4% (1)
	Av.	21% (4)	16% (3)	0% (0)	96% (25)
	N	16% (3)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
SE FRUSTRA Y ENOJA	S	0% (0)	0% (0)	0% (0)	27% (7)
	Av.	26% (5)	37% (7)	0% (0)	69% (18)
	N	74% (14)	63% (12)	100% (27)	4% (1)

Referencias: Siempre (S) - A veces (Av) - Nunca (N)

En la tabla 3 se puede observar que, según la percepción de las docentes, en la variable frente a un aprendizaje nuevo *siempre se retrae*, el grupo control

presenta un aumento considerable del 27% (7 sujetos); en cambio el grupo tratamiento presenta una pequeña disminución del 6% (1 sujeto). Frente a un aprendizaje nuevo a *veces se retrae* sólo el grupo control presenta un aumento significativo del 69% (18 sujetos). Y por último frente a un aprendizaje nuevo *nunca se retrae* ambos grupos no presentan cambios significativos, sólo un pequeño aumento de un sujeto en el grupo control.

Otros datos podemos notar en la variable frente a un aprendizaje nuevo el niño ensaya e intenta. El grupo tratamiento presenta un puntaje con un pequeño aumento del 11% (2 sujetos) en *siempre ensaya e intenta*, mientras que el grupo control muestra una disminución significativa del 96% (19 sujetos) Luego, el grupo control presenta un aumento significativo del 96% (25 sujetos) en *a veces ensaya e intenta* frente a un aprendizaje nuevo, mientras que el grupo tratamiento disminuye en un 11% (2 sujetos).

Asimismo, se observa que en la variable *siempre muestra curiosidad* frente a un aprendizaje nuevo el grupo control muestra una disminución significativa del 96% (6 sujetos). El grupo tratamiento posee un aumento significativo del 21% (4 sujetos) en *siempre muestra curiosidad* frente a un aprendizaje nuevo. Un dato importante a destacar es que en el grupo tratamiento la variable *nunca muestra curiosidad* frente a un aprendizaje nuevo disminuye notablemente en un 16% (3 sujetos).

La tabla muestra que el grupo control presenta un aumento significativo del 27% (7 sujetos) en frente a un aprendizaje nuevo *siempre se frustra y enoja*. Este grupo también posee un aumento significativo en frente a un aprendizaje nuevo *a veces se frustra y enoja*, este aumento refiere a un 69% (18 sujetos). En la consigna frente a un aprendizaje nuevo *nunca se frustra y enoja* el grupo tratamiento posee una disminución del 11% (2 sujetos) y un pequeño aumento del 11% (2 sujetos) en el ítem frente a un aprendizaje nuevo *a veces se frustra y enoja*, luego de la aplicación del programa optimismo.

**1.2.2. Reconoce y expresa sus habilidades. Reacciones frente a una dificultad. Cuándo muestra gratificación.**

**Tabla 4:** Comparación de la variable reconoce y expresa sus habilidades, reacciones frente a una dificultad y cuándo muestra gratificación en niños preescolares.

ÁREA CONDUCTUAL		G.T.		G.C.	
		PRE	POST	PRE	POST
RECONOCE Y EXPRESA SUS HABILIDADES.	Sí	68% (13)	84% (16)	100% (27)	77% (20)
	No	32%(6)	16%(3)	0%(0)	23%(6)
FRENTE A UNA DIFICULTAD	Se paraliza y abandona	16% (3)	10% (2)	0% (0)	42% (11)
	Lo intenta nuevamente	84% (16)	90% (17)	100% (27)	58% (15)
CUÁNDO MUESTRA GRATIFICACIÓN	Si lo logra en el primer intento	42% (8)	89% (17)	100% (27)	96% (25)
	Después de un esfuerzo sostenido	26% (5)	5% (1)	0% (0)	4% (1)
	Sólo en un área de laboriosidad reconocida	32% (6)	5% (1)	0% (0)	0% (0)

La tabla 4 muestra los resultados, según la percepción de las docentes, de diferentes variables en el área conductual. En *reconoce y expresa sus habilidades* el grupo tratamiento, luego de la aplicación del programa optimismo, presenta un aumento del 16% (3 sujetos). En cambio el grupo control presenta una disminución significativa del 23% (7 sujetos), es decir en este grupo hay menos niños que reconocen y expresan sus habilidades.

Se evidencia un notable aumento del 42% (11 sujetos) del grupo control en la variable *frente a una dificultad se paraliza y abandona*. Mientras que el grupo tratamiento muestra un leve descenso del 6 % (1 sujeto).

Además, podemos observar que en la variable *frente a un aprendizaje nuevo lo intenta nuevamente* se presenta una notoria disminución, en el grupo control,

del 42% (12 sujetos). Mientras que el grupo tratamiento muestra un leve ascenso del 6 % (1 sujeto).

Asimismo podemos observar que en la variable *muestra gratificación si lo logra en el primer intento* el grupo tratamiento presenta un notorio aumento del 47% (9 sujetos), mientras que el grupo control presenta una pequeña disminución de un 4% (2 sujetos). Por lo tanto, se infiere que el grupo tratamiento muestra mayor gratificación que el grupo control.

En la variable *muestra gratificación después de un esfuerzo sostenido*. En la misma se observa que en el grupo tratamiento ha disminuido un 21% (4 sujetos) dicha variable. En cambio, el grupo control muestra un pequeño aumento del 4% (1 sujeto).

Comparamos la variable *muestra gratificación sólo en un área de laboriosidad reconocida* en el grupo control y grupo tratamiento. Este último presenta una notoria disminución del 27% (5 sujetos), mientras que el grupo control se mantiene con puntaje nulo.

### 1.3. Área Relaciones Sociales

#### 1.3.1. Dimensiones del área relaciones sociales.

**Tabla 5: Comparación de la variable en relación a la ejecución de tareas, capacidad de elogiar a sus compañeros, logra un lugar privilegiado a través de la agresión y posición frente al grupo en niños preescolares.**

ÁREA RELACIONES SOCIALES		G.T.		G.C.	
		PRE	POST	PRE	POST
EN RELACIÓN A LA EJECUCIÓN DE TAREAS	Necesita desviar la atención hacia sí mismo	26% (5)	47% (9)	15% (4)	50% (13)
	Tolera la atención centrada en la tarea	74% (14)	53% (10)	85% (23)	50% (13)
ES CAPAZ DE ELOGIAR A SUS COMPAÑEROS.	Sí	58% (11)	84% (16)	100% (27)	54% (14)
	No	42%(8)	16%(3)	0%(0)	46%(12)
NECESITA LOGRAR UN LUGAR PRIVILEGIADO FRENTE A SUS COMPAÑEROS A TRAVÉS DE LA AGRESIÓN.	Sí	11% (2)	5% (1)	15% (4)	35% (9)
	No	89%(17)	95%(18)	85%(23)	65%(17)
SEGÚN SUS COMPAÑEROS ES UNA PERSONA	Elegida	74% (14)	95% (18)	81% (22)	58% (15)
	Rechazada	0% (0)	0% (0)	15% (4)	23% (6)
	Aislada	26% (5)	5% (1)	4% (1)	19% (5)

La tabla 5 nos muestra aumento en ambos grupos en la variable *en relación a la ejecución de tareas necesita desviar la atención hacia sí mismo*. En el grupo tratamiento dicho aumento es del 21% (4 sujetos) y en el grupo control es del 35% (9 sujetos).

En cambio, podemos notar una disminución en ambos grupos evaluados en la variable *en relación a la ejecución de tareas tolera la atención centrada en la tarea*. Dicha disminución en el grupo tratamiento es del 21% (4 sujetos) y en el grupo control es del 35% (10 sujetos).

La tabla también muestra una comparación de la variable *es capaz de elogiar a sus compañeros* en grupo tratamiento y grupo control. El grupo que recibió el programa presenta un aumento de dicha variable, del 26 % (5 sujetos); en cambio el grupo control presenta una disminución del 46% (13 sujetos). Se podría inferir que los niños del grupo tratamiento obtuvieron mayor capacidad para elogiar a sus compañeros que los niños del grupo control.

Se observa en el grupo tratamiento disminución del 6% (1 sujeto) de la variable *necesita lograr un lugar privilegiado frente a sus compañeros a través de la agresión*; mientras que el grupo control presenta un aumento del 20% (5 sujetos). Se podría decir que, si bien el grupo tratamiento no obtuvo una disminución significativa de la agresión, es preciso destacar que logró prevenir que aumentara como sucedió en el grupo control.

Además, tabla nos muestra que el grupo tratamiento presenta un aumento del 21% (4 sujetos) en la variable *es una persona elegida por sus compañeros*. A diferencia del grupo control que posee una disminución del 23% (7 sujetos). Parecería que el grupo tratamiento, luego de la aplicación del programa, obtiene más niños que son elegidos por sus compañeros; mientras que en el grupo control, con el paso del tiempo, son cada vez menos niños elegidos por sus compañeros.

Podemos distinguir que el grupo control exhibe un aumento del 8% (2 sujetos) en la variable *es una persona rechazada por sus compañeros*, mientras que el grupo tratamiento se mantiene con el mismo puntaje.

Finalmente comparamos la variable *es una persona aislada por sus compañeros* en ambos grupos evaluados. El grupo tratamiento muestra una disminución del 21% (4 sujetos), a diferencia del grupo control que presenta un aumento del 15 % (4 sujetos). Cabría decir, que el grupo tratamiento no sólo logró disminuir el aislamiento en los niños, sino también prevenir el aumento como sucedió en el grupo control.

A continuación se presenta la tabla número 6 y el gráfico nº 1. Los cuales muestran las dimensiones evaluadas en la grilla de observación, en las que se

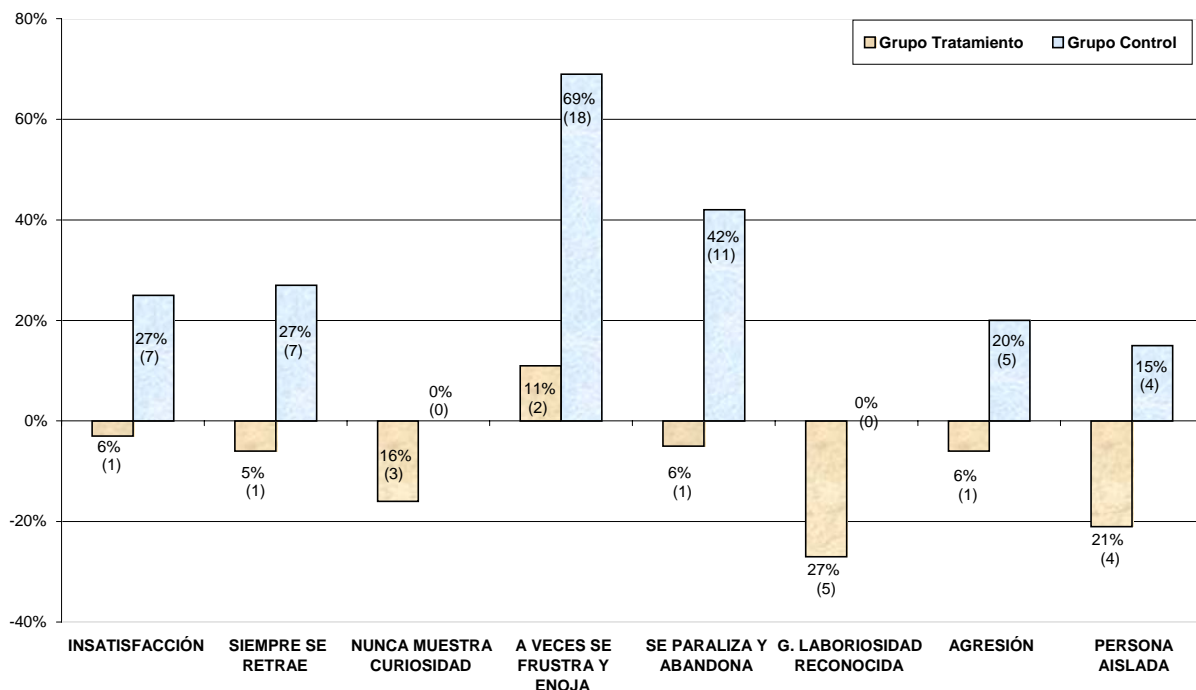


han observado cambios positivos que podrían ser atribuidos a la aplicación del Programa de Promoción del Optimismo. Estas posibles atribuciones se deben a que, según la percepción de las docentes, el Grupo Tratamiento modificó positivamente estas dimensiones mientras que el Grupo Control las modificó negativamente. Se puede observar en porcentaje el aumento o disminución de cuánto se modificó dicha dimensión. En la tabla 6 se seleccionan dimensiones que expresan afectos, conductas y relaciones negativas, por lo tanto es preciso destacar que los resultados obtenidos mientras más bajos sean, mayor beneficio muestran. Y en la tabla 7 se seleccionaron dimensiones que expresan afectos, conductas y relaciones positivas, por lo tanto los resultados obtenidos mientras más altos sean, mayor beneficio muestran.

**Tabla 6: Comparación de Grupo Tratamiento y Grupo Control en dimensiones que expresan afectos, conductas y relaciones de carácter negativo, y presentan cambios positivos en grupo tratamiento.**

DIMENSIONES CON MODIFICACIONES SIGNIFICATIVAS	Grupo Tratamiento	Grupo Control
Estado de Ánimo: Insatisfacción	↓ 6% (1)	↑ 27% (7)
Frente a un aprendizaje nuevo: siempre se retrae	↓ 5% (1)	↑ 27% (7)
Frente a un aprendizaje nuevo: nunca muestra curiosidad	↓ 16% (3)	0% (0)
Frente a un aprendizaje nuevo: a veces se frustra y enoja	↓ 11% (2)	↑ 69% (18)
Frente a una dificultad: se paraliza y abandona	↓ 6% (1)	↑ 42% (11)
Muestra gratificación: sólo cuando es un área de laboriosidad reconocida	↓ 27% (5)	0% (0)
Necesita lograr un lugar privilegiado a través de la agresión	↓ 6% (1)	↑ 20% (5)
Es una persona: aislada por sus compañeros	↓ 21% (4)	↑ 15% (4)

**Gráfico N° 1: Comparación de Grupo Tratamiento y Grupo Control en porcentajes de dimensiones que expresan afectos, conductas y relaciones de carácter positivo, y presentan cambios positivos en grupo tratamiento.**



En el gráfico anterior se observa que las dimensiones se han seleccionado teniendo en cuenta dos criterios: por un lado que se haya producido un cambio positivo ligado al optimismo; y el otro criterio refiere a que las dimensiones seleccionadas expresan afectos, conductas y relaciones de carácter negativo, por lo tanto mientras más bajos sean los puntajes obtenidos mayores beneficios se han logrado. Estos resultados están volcados en porcentajes para unificar valores, ya que ambos grupos presentan un total de sujetos (N) diferentes, recordamos que el Grupo Tratamiento presenta un total de sujetos (N) de 19 en ambas tomas, mientras que el Grupo Control presenta un total de sujetos (N) de 27 en la primera toma y de 26 en la segunda toma.

Se observa que los resultados obtenidos, según la percepción de las dicentes, en las dimensiones seleccionadas son favorables. En el grupo tratamiento bajó la insatisfacción en un 6% (1), si bien no bajó demostrativamente se pudo evitar que aumentara como ocurrió en el grupo control, en éste aumentó en un 27% (7). Los niños del grupo tratamiento obtuvieron una disminución del 6% (1) en la dimensión frente a un aprendizaje nuevo siempre se retrae, mientras que los niños del grupo control frente a un

aprendizaje nuevo se retraen más, por lo tanto el retraimiento aumentó en un 27% (7). También, se puede observar que los niños del grupo tratamiento, luego de la aplicación del programa, logran obtener una disminución del 16% (3) en la dimensión frente a un aprendizaje nuevo nunca muestra curiosidad.

Un cambio muy notorio se produce en la dimensión frente a un aprendizaje nuevo a veces se frustra y enoja, si bien en esta dimensión se produce aumento en ambos grupos, se observa que el grupo control aumentó considerablemente en un 69% (18), mientras que en el grupo tratamiento sólo en un 11% (2). El grupo control con el paso del tiempo posee más niños que frente a una dificultad se paralizan y abandonan, muestra un aumento del 42% (11), mientras que el grupo tratamiento posee menos niños, luego de la aplicación del Programa Optimismo, que se paralizan y abandonan frente a una dificultad.

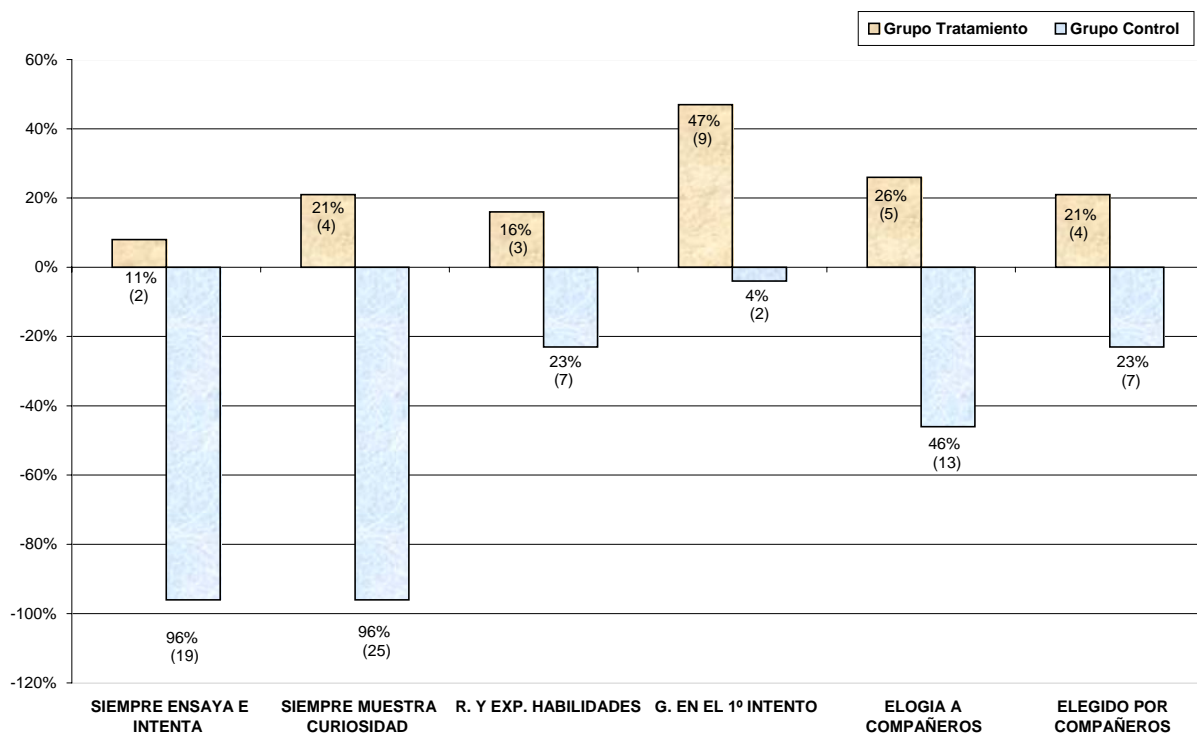
Se puede observar en el gráfico anterior que los niños del grupo tratamiento muestran menos gratificación, sólo en un área de laboriosidad reconocida en un 27% (5), se interpreta que estos niños pueden mostrar gratificación en más oportunidades. En el grupo control hay más niños que buscan un lugar privilegiado a través de la agresión, presentan un aumento del 20% (5); a diferencia de los niños del grupo tratamiento que luego de la aplicación del Programa, disminuye en un 6% (1) en esta dimensión.

La última dimensión evaluada en este gráfico refiere a que si el niño es una persona aislada. Se observa que el grupo tratamiento presenta menos aislamiento que los niños del grupo control. El primer grupo presenta una disminución notoria del 21% (4) y en el grupo control aumentó el aislamiento en un 15% (4).

**Tabla 7: Comparación de Grupo Tratamiento y Grupo Control en dimensiones que expresan afectos, conductas y relaciones de carácter positivo, y presentan cambios positivos en grupo tratamiento.**

DIMENSIONES CON MODIFICACIONES SIGNIFICATIVAS	Grupo Tratamiento	Grupo Control
Frente a un aprendizaje nuevo: Siempre ensaya e intenta	↑ 11% (2)	↓ 96% (19)
Frente a un aprendizaje nuevo: Siempre muestra curiosidad	↑ 21% (4)	↓ 96% (25)
Reconoce y expresa sus habilidades	↑ 16% (3)	↓ 23% (7)
Muestra Gratificación en el 1º intento	↑ 47% (9)	↓ 4% (2)
Elogia a compañeros	↑ 26% (5)	↓ 46% (13)
Es una persona elegida por compañeros	↑ 21% (4)	↓ 23% (7)

**Gráfico N° 2: Comparación de Grupo Tratamiento y Grupo Control en porcentaje de en dimensiones que expresan afectos, conductas y relaciones de carácter positivo, y presentan cambios positivos en grupo tratamiento.**



Los ítems seleccionados en la tabla número 7 y en el gráfico n° 2 se han elegido teniendo en cuenta los siguientes criterios: presentan cambios positivos ligados al optimismo y los ítems expresan afectos, conductas y relaciones de carácter positivo, entonces mientras mayor puntaje obtengan mayor beneficio muestran.

Se observa que el grupo tratamiento presenta un pequeño aumento respecto a si el niño siempre ensaya e intenta frente a un aprendizaje nuevo, del 11% (2); sin embargo aunque sea pequeño dicho aumento, el grupo que recibió la aplicación del programa ha podido prevenir que esta capacidad disminuya como sucedió en el grupo control. Este grupo presenta una disminución del 96% (19), es decir casi el total de niños del grupo control dejan de ensayar e intentar frente a un aprendizaje nuevo.

Los niños del grupo control con el paso del tiempo disminuyen su capacidad de mostrar curiosidad frente a un aprendizaje nuevo en un 96% (25), mientras que los niños del grupo tratamiento no sólo pueden evitar esta

disminución sino también que aumentan esta capacidad, se muestran más curiosos en un 21% (4).

En el gráfico y la tabla presentada se registra un aumento del 16% (3) del grupo que recibe el programa, en la capacidad de reconocer y expresar las habilidades, mientras que el grupo control muestra una disminución del 23% (7) en esta misma capacidad. Por lo tanto, se podría inferir que los niños del grupo tratamiento son más capaces de reconocer y expresar sus habilidades que los niños del grupo control.

Los datos expuestos demuestran un notorio cambio en el grupo tratamiento, es decir, los niños de este grupo muestran más gratificación si lo logran en el primer intento que los niños del grupo control. El grupo que recibió la aplicación del programa optimismo obtiene un aumento del 47% (9) y el grupo que no recibe este programa obtiene una disminución del 4% (2).

Se evidencia una clara modificación de la dimensión elogia a sus compañeros. En los niños del grupo control se produjo una disminución del 46% (13), es decir con el transcurso del tiempo menos elogian a sus compañeros. Los niños del grupo tratamiento no sólo evitan disminuir esta capacidad, sino también, luego de la aplicación del programa, logran elogiar más a sus compañeros en un 26% (5).

Por último, los datos extraídos de la tabla 7 y el gráfico 2 nos muestran que los niños del grupo control cada vez menos son personas elegidas por sus compañeros, obtienen una disminución del 23% (7); a diferencia de los niños del grupo tratamiento que, posterior a la aplicación del programa optimismo, logran ser más elegidos por sus compañeros, obtienen un aumento del 21% (4).

# CAPÍTULO VII:

# CONCLUSIONES

## 1. CONCLUSIONES

De acuerdo a los objetivos propuestos en esta investigación, teniendo en cuenta el marco de referencia que sustenta el trabajo de campo realizado, los resultados obtenidos y como participante del Programa Promoción del Optimismo, es que es posible lograr responder las preguntas de investigación planteadas y alcanzar conclusiones interesantes.

Resulta oportuno recordar las preguntas de investigación:

- ¿Existen cambios conductuales, afectivos y relacionales en el grupo de niños que reciben el programa?
- ¿Existen diferencias entre los grupos de preescolares que reciben y no reciben el Programa de optimismo?
- ¿Qué tipo de cambios se pueden describir en lo conductual, afectivo y relacional del niño preescolar?

Tomamos la primera pregunta de investigación. Como pudimos observar, en la presentación de resultados, el grupo tratamiento presenta cambios positivos, estos cambios se dan en las tres áreas evaluadas, es decir en lo conductual, afectivo y relacional, luego de la implementación del programa.

Luego de analizar los cambios positivos en el grupo tratamiento, comparando los datos pre y post aplicación del programa, podemos concluir que: los niños aprendieron radicalmente a discriminar emociones, también hubo una pequeña modificación en el estado de ánimo preponderante como aumentar la alegría, disminuir la tristeza y la insatisfacción. Si bien los resultados cuantitativos en los demás ítems evaluados no muestran grandes cambios en esta área, es preciso tener en cuenta la evaluación cualitativa de las coordinadoras, así es posible notar que los niños empezaron a identificar con facilidad las emociones y la modificación de las mismas, lograron relacionarlas con situaciones vivenciadas en la vida cotidiana así como también articular lo verbal con la utilización del cuerpo y de las expresiones faciales.

Seguimos contestando la primera pregunta de investigación, ahora nos centramos en el área conductual. Comparando ambos resultados, pre y post aplicación del programa, es que estamos en condiciones de decir que sí existen cambios en esta área. Los cambios más notables muestran que los niños luego de la aplicación del programa: muestran más curiosidad cuando se les presenta un aprendizaje nuevo, también expresan más y reconocen sus habilidades, muestran más gratificación luego de un logro obtenido en el primer intento. En los talleres se apreció que mediante la estimulación de un adulto los niños

buscan alternativas para la resolución de problemas, por lo que se podría interpretar que poseen muchas potencialidades y capacidades en este aspecto.

En el área de relaciones sociales podemos concluir que los niños preescolares que recibieron el programa lograron: elogiar más a sus compañeros, ser más elegidos por sus compañeros, aislarse menos, y recurrir menos a la agresión. Durante los talleres se percibió que los niños mayor participación, logrando así una mayor integración en el grupo. Sin embargo, se observó que en relación a la ejecución de tareas la mayoría de los niños presenta dificultad, no tolera la atención centrada en la tarea, por lo que frente a diferentes estímulos dispersan su atención. Pensamos que es esperable por la etapa evolutiva donde todavía cuesta salirse de lo individual y aprender a compartir y esperar.

Ahora nos centramos en la segunda y tercera pregunta de investigación. Tomando los resultados expuestos en este trabajo es que podemos dar respuesta a estas preguntas, sí existen diferencias en los grupos de preescolares que reciben y no reciben el programa. Las diferencias se reflejan en los cambios percibidos de la comparación de ambos grupos, estos cambios son positivos y responden a características del optimismo. Paso a destacar los cambios más notorios.

Luego al realizar un análisis más desglosado de las puntuaciones se pudo observar que en los gráficos comparativos de ambos grupos se advierten diferencias notorias respecto de un grupo a otro.

Según la comparación de los grupos evaluados, los cambios que se perciben en el **área conductual** son los siguientes:

- ✦ Los niños del grupo tratamiento, luego de la aplicación del programa, lograron disminuir el puntaje en la dimensión frente a un aprendizaje nuevo *nunca muestra curiosidad*.

- ✦ En los niños del grupo tratamiento se observa disminución del *retraimiento* frente a un aprendizaje nuevo, mientras que los niños del grupo control frente a un aprendizaje nuevo se retraen más.

- ✦ Una diferencia evidente se produce cuando observamos que numerosos niños que no recibieron el programa se frustran y enojan más que los niños que recibieron el programa.

- ✦ El grupo control, con el paso del tiempo, posee más niños que frente a una dificultad *se paralizan y abandonan*, mientras que el grupo tratamiento posee menos niños, luego de la aplicación del Programa Optimismo, que se paralizan y abandonan frente a una dificultad.



✦ Se llega a concluir que los niños del grupo tratamiento *muestran menos gratificación*, en la dimensión sólo en un área de laboriosidad reconocida, se interpretaría que estos niños podrían mostrar gratificación en más oportunidades.

✦ Los datos expuestos demuestran un notorio cambio en el grupo tratamiento, es decir, los niños de este grupo *manifiestan más gratificación* si lo logran en el primer intento que los niños del grupo control.

✦ También se observa que el grupo tratamiento presenta un pequeño aumento respecto a si el niño *siempre ensaya e intenta* frente a un aprendizaje nuevo, sin embargo aunque sea pequeño dicho aumento, el grupo que recibió la aplicación del programa ha podido prevenir que esta capacidad disminuya como sucedió en el grupo control. Casi el total de niños de este grupo dejaron de ensayar e intentar frente a un aprendizaje nuevo.

✦ Los niños del grupo control con el paso del tiempo disminuyeron casi en su totalidad la capacidad de *mostrar curiosidad* frente a un aprendizaje nuevo, mientras que los niños del grupo tratamiento no sólo pudieron evitar esta disminución sino también que aumentaron esta capacidad, se mostraron más curiosos.

✦ Los preescolares que recibieron el programa son más capaces de reconocer y expresar sus habilidades que los niños que no lo recibieron. Se podría interpretar que el programa no solamente ayudó a estimular esta capacidad sino también que logró prevenir que disminuyera como sucedió en el grupo control.

Los resultados obtenidos en la comparación de los grupos evaluados, nos muestran cambios que se perciben en el **área afectiva**, estos cambios los mostramos a continuación:

✦ En el grupo tratamiento bajó la *insatisfacción*, si bien no bajó significativamente se pudo evitar que aumentara como ocurrió en el grupo control.

Finalmente en el **área relaciones sociales**, podemos apreciar los siguientes cambios positivos ligados al optimismo en los niños preescolares:

✦ En el grupo control hay más niños que buscan un lugar privilegiado a través de la *agresión*, a diferencia de los niños del grupo tratamiento que luego de la aplicación del Programa, disminuyeron en la agresión.

✦ Se observa que el grupo tratamiento presenta menos aislamiento que los niños del grupo control.

✦ Se evidencia una clara modificación de la dimensión *elogia a sus compañeros*. Menos niños del grupo control elogian a sus compañeros. En cambio, los niños del grupo tratamiento no sólo evitaron disminuir esta capacidad, sino también, luego de la aplicación del programa, lograron elogiar más a sus compañeros.

✦ En último lugar distinguimos que los niños del grupo control cada vez menos son *elegidos por sus compañeros*; a diferencia de los niños del grupo tratamiento que, posterior a la aplicación del programa optimismo, lograron ser más elegidos por sus compañeros.

Sintetizando el análisis y resultados conseguidos en la presente investigación, tomamos a la Grilla de observación de niños preescolares, y podemos distinguir que presenta un total de 26 aspectos evaluados, de los cuales: 8 pertenecen al área afectiva y 4 aspectos han sido modificados, se podría inferir que estos 4 aspectos modificados positivamente se deberían a los beneficios que produce el programa. También, distinguimos que de 10 aspectos evaluados en el área conductual, en 8 se han producidos cambios positivos ligados al optimismo. Considerando el área de relaciones sociales, vemos que se evalúan 7 aspectos de los cuales 4 han sufrido modificaciones positivas. Cabe aclarar que muchos cambios percibidos son leves, sin embargo aunque no sea muy evidente dicho cambio se aprecia claramente en los resultados cuantitativos y cualitativos que la aplicación del programa previene la pérdida ciertas capacidades ligadas al optimismo, por lo que es fundamental su estimulación.

Finalizando la investigación considero beneficioso contribuir al mejoramiento de la aplicación y medición del Programa. Pienso que las propuestas que podrían llevarse a cabo son:

✓ Mejorar la eficacia del programa, mediante la realización de encuentros individuales además de los grupales. Este aporte se fundamenta en que la presencia de niños con alguna problemática personal, resulta un obstáculo para la aplicación del programa.

✓ Respecto de los instrumentos de medición utilizados, se pudo notar que la grilla de observación utilizada contiene, en algunos ítems vocabulario desconocido y frases un poco confusas para la gente que debe llenarla, por lo que sería conveniente algunas modificaciones.

✓ También creo que es posible construir un instrumento de evaluación dónde se pueda evaluar la percepción de los niños directamente, sin intermediarios, esto se podría llevar a cabo mediante la elección de imágenes o situaciones. Así se podría evaluar el estilo del niño, dejando de lado la percepción de los adultos.

✓ Considero fundamental incluir en la implementación de los talleres a las docentes del grupo con el que se trabaja, ya que considero que si los profesionales de la educación participan, se fortalecerían los efectos alcanzados en la aplicación del mismo. Esto con el propósito, no sólo de que el docente tenga un estilo atribucional optimista, lo cual mejoraría el modo de relación con el alumno; sino también debido a que podría trabajar con contenidos relacionados con el optimismo en la currícula escolar.

✓ Asimismo, sería beneficioso reforzar las redes del niño, incluir a los padres de los niños que participen del Programa, porque cumplen la función de modelos en el desarrollo de los estilos explicativos que el niño aprende. El enseñar a los padres técnicas que les permitan aprender formas de relacionarse con su hijo, hábitos que promuevan los cimientos de un estilo atribucional optimista, les permitiría situarse de un modo más claro frente a los niños, utilizando modos funcionales de resolución de problemas.

✓ Sería importante lograr una continuidad del Programa en años posteriores, aunque no fuera tan frecuente, para reforzar los aspectos aprendidos y asimismo una posterior evaluación inclusive tiempo después de haber finalizado el programa pudiendo así verificar resultados a largo plazo.

En función de lo investigado en esta tesina y de la experiencia llevada a cabo en el Programa de Desarrollo de Optimismo Infantil, creo que serían mayores las probabilidades de reforzamiento de los cimientos para el desarrollo del estilo optimista en el niño, si se trabajara de forma conjunta con padres, niños y docentes, alcanzando de esta manera el objetivo de prevención a largo plazo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avia, M .D. y Vazquez, C. (1998). *Optimismo inteligente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bermúdez Morris, R. (2001). Aprendizaje Formativo: Una opción para el crecimiento personal [versión electrónica]*Revista Cubana de Psicología*, 3 (18), 12-24. Obtenida el 11 de Agosto de 2009 en [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0257-43222001000300003&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0257-43222001000300003&script=sci_arttext)
- Beck, A. (1979). *Terapia Cognitiva de la depresión*. España: Editorial Desclée de Brouwer.
- Bulbesa (2007). *Psipatología de la Afectividad*. *Centre de Recurs Docents*. Facultad de Medicina. Consultado el 10 de marzo de 2010 en [http://www.google.com.ar/webhp?hl=es&tab=sw#hl=es&biw=760&bih=496&q=psicopatolog%C3%ADa+de+la+afectividad&aq=f&aqi=g1&aql=&oq=&gs\\_rfai=&fp=a4ef11b9ff389fa0](http://www.google.com.ar/webhp?hl=es&tab=sw#hl=es&biw=760&bih=496&q=psicopatolog%C3%ADa+de+la+afectividad&aq=f&aqi=g1&aql=&oq=&gs_rfai=&fp=a4ef11b9ff389fa0)
- BANDURA A. (1977). Self-efficacy: toward an unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. 84, 191-215.
- Cabada, M. (2006). *Desarrollo humano según las teorías de: Piaget, Freud, Kohlberg, Wallon*. Documento de cátedra de Programa amor y ciencia. Escuela Superior de Psicología. México.
- Castro Solano, A. (2010). *Fundamentos en Psicología Positiva*. Argentina: Paidós.
- Casullo, M. (2008). *Prácticas en Psicología Positiva*. Buenos Aires: Editorial Lugar S.A.
- Céspedes, A. (2008). *Educación de las emociones educar para la vida*. Santiago de Chile: Editorial B chile S.A.
- Da Fré, M. (2008). *Desarrollo de Optimismo en Niños. Aplicación de un Programa para Prevenir la Depresión Infantil*. Tesis de Licenciatura para optar al título Licenciado en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina.
- Davini, M. C; Gellom de Salluzzi, S. y Rossi, A.A. (1998). *Psicología*. Buenos Aires: Kapelusz Editora S.A.

- DeBord, K. (1998). Desarrollo Pre-escolar [versión electrónica]. *Boletín de la Salud y Seguridad en el Cuidado Infantil de Carolina del Norte*. Documento del Servicio de Extensión Cooperativa de Carolina del Norte, Universidad Estatal de Carolina del Norte, Estados Unidos. Consultada el 4 de noviembre de 2010 en <http://www.ces.ncsu.edu/depts/fcs/pdfs/fcs-38272.pdf>
- Diaz-Aguado, M.J. (1996). La prevención de la violencia. *Temas para el Debate, Monográfico sobre Violencia y Sociedad*, 14, 41-43.
- Diaz-Aguado, M. J. (2002). Convivencia escolar y prevención de la violencia. Página Web, *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa*. Consultado el 8 de octubre de 2010 en [http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia\\_escolar/](http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/)
- Díaz-Aguado, M. J. (2004) Prevención y tratamiento del comportamiento antisocial desde la educación. En: *Trastornos del comportamiento en niños y adolescentes*. Madrid: MAFRE.
- Fredrickson B. L. y Levinson R .W (1998). Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions. *Revista de Cognition and Emotion*, 12 (2), 191-220. Consultada el 4 de abril de 2010 en [http://www.unc.edu/peplab/publications/undo\\_98.pdf](http://www.unc.edu/peplab/publications/undo_98.pdf)
- Gallisá, S. (2007). *Salud general y Optimismo*. Tesina de Licenciatura para optar el título de Licenciado en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Argentina: Javier Vergara Editor.
- Goleman, D. (2003). *Emociones destructivas*. Argentina: Ediciones B Argentina S.A.
- Greco, C; Morelato, G; e Ison, M.S. (2006). Emociones positivas: una herramienta para promover el proceso de resiliencia infantil. *Revista Psicodebate*, 7 (2), 81-94. Consultada el 23 de marzo de 2010 en [http://scholar.google.com.ar/scholar?q=ison+emociones+positivas&hl=es&as\\_sdt=0&as\\_vis=1&oi=scholart](http://scholar.google.com.ar/scholar?q=ison+emociones+positivas&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart)
- Grimaldi Papadopulos, V.; Báez, E.; Serranía Soto, M.; Tapia Zamora, A.; Vargas Cruz, J. (2003). Desarrollo Infantil. Documento didáctico, Licenciatura en Intervención Educativa. Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo. México. Consultado el 8 de noviembre de 2010 en [http://www.upn081.edu.mx/antologias/antologias/lie/3s/desarrollo\\_infantil.pdf](http://www.upn081.edu.mx/antologias/antologias/lie/3s/desarrollo_infantil.pdf)

- Hernangóme Criado, L. (2001). Variables de influencia temprana en la génesis del optimismo. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 3 (7), 227-242. Consultado el 09 de Octubre de 2009 en <http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:Psicopat-2002-B63FFA8E-69CC-23B8-7B6F-DE01106CF2A0&dsID=PDF>
- Howard, C. (1966). *Diccionario de Psicología*, 6ª edición. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jiménez Hernández, M. (2003). Diferencias en habilidades de resolución de problemas sociales en sujetos optimistas y pesimistas. *Revista Universitas Psychologica*, 1 (2), 21-26. Consultado el 18 de Agosto de 2009 en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1370895>
- León, O y Montero, I. (1993). *Diseño de investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en Psicología y Educación*. Madrid: Editorial McGraw-Hill.
- López, F.; Apodaca, P.; Etxebarria, I.; Fuentes, M. y Ortiz, M. (1998). Conducta prosocial en preescolares [versión electrónica]. *Infancia y Aprendizaje*, 2 (21), 45-61. Consultada el 4 de octubre 2010 en <http://www.ehu.es/pbwetbii/Mis%20sitios%20Web/itziweb/PDFS%20WEB/Conducta%20prosocial%20preescolares.PDF>
- Myers, R. (1995). La educación preescolar en América Latina. El estado de la práctica. *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe*, 1, 3-31. Consultado el 10 de noviembre de 2010 <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:a8wDeUXjOIQJ:www.oei.es/inicial/articulos/index.html+La+Educaci%C3%B3n+Preescolar+en+Am%C3%A9rica+Latina:+El+Estado+de+la+Practica+Robert+G.+Myers%2Bpreal.cl&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=ar>
- Martínez-Correa, A; Reyes Del Paso, G. A.; García-León, A; y González-Jareño, M. I. (2006). Optimismo/pesimismo disposicional y estrategias de afrontamiento del estrés. *Revista Psicothema*; 1 (18), 66-72. Consultado el 18 de Agosto de 2009 en <http://www.psycothema.es/pdf/3177.pdf>
- Marujo, H. A, Neto, L. M. y Perlorio, M. F. (2003). *Pedagogía del Optimismo. Guía para lograr ambientes positivos y estimulantes*. Madrid: Narcea.
- Montserrat Giménez Hernández. (2005). Optimismo y pesimismo. Variables asociadas en el contexto escolar. *Revista Pulso*, 28 (6), 9-23. Consultado en Noviembre de 2009 en [http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo\\_busqueda=ANUALIDAD&revista\\_busqueda=1930&clave\\_busqueda=2005](http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=ANUALIDAD&revista_busqueda=1930&clave_busqueda=2005)
- Navarro, G. (1996). *Lenguaje y desarrollo socioemocional*. Documento de cátedra de Psicología del Desarrollo I. Universidad de Concepción, Facultad de

Ciencias Sociales, Chile. Consultado el 8 de noviembre de 2010 en <http://www.scribd.com/doc/19716266/Lenguaje-Y-Desarrollo-Socioemocional>

Páramo, M. A. (2009). *Normas para la presentación de citas y referencias bibliográficas según el estilo de la American Psychological Association (APA), 5ª edición*. Documento de cátedra de Taller de Tesina. Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua. Mendoza.

Pirrone, A. (2010). *Estilos Explicativos, Adultos significativos y su influencia en la percepción del Estilo Atributivo de Preescolares*. Tesina de Licenciatura para optar al título Licenciado en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina.

Real Academia Española (1970). *Diccionario de la Lengua Española*, decimonovena edición. Madrid: Espasa-Calpe S.A.

Rojas Marcos L. (2005). *La fuerza del optimismo*. Argentina: Editor Aguilar.

Sampieri Hernández, R.; Collado Fernández, C. y Lucio Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación, (4ª Ed.)*. México: Editorial Mcgraw-Hill.

Santrock, J. (2007). *Desarrollo Infantil*. México: Mcgraw.

Seligman, M.E.P. (1991). *Learned Optimism*. New York: Editorial Knopf.

Seligman, Martin. (1999). *Niños optimistas. Como prevenir la depresión en la infancia*. España. Editorial Grijalbo.

Seligman, M.E.P. (2003). *La auténtica Felicidad*. Barcelona. Editor Martínez Roca.

Shapiro, Lawrence E. (1997). La inteligencia emocional de los niños. *Revista Estudios Pedagógicos*, 23, 81-82. México: Vergara. Editor S.A. Consultado el 8 de Julio de 2010 en <http://www.docstoc.com/docs/20554460/LA-INTELIGENCIA-EMOCIONAL-DE-LOS-NI%C3%91OS-Shapiro-Lawrence-E>

Taylor, S.E. (1991). *Seamos Optimistas: Ilusiones positivas*. Barcelona. Editor Martínez Roca.

Trujillo, A. L. (2005). [Importancia del jugar en el desarrollo madurativo del niño. Juego y creatividad](#). *Revista PsicoActiva*, 26 (2), 50-78. Consultado el 8 de Julio de 2010 en <http://www.psicoactiva.com/rss/rss2html.asp?find=estimulaci%F3n>

Vera Poseck, B. (2006) *Psicología Positiva*. *Revista Papeles del Psicólogo*, 27 (2), 3-8. Consultado el 15 en Febrero de 2009 en <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1279.pdf>

- Vera-Villarroel, P. y Guerrero, A. (2003). Diferencias en Habilidades de Resolución de Problemas Sociales en sujetos optimistas y pesimistas. *Universitas Psychologica*, 001 (2), 21-26. Consultado el 8 de Julio de 2010 en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=64720104>
- Vila, C. (2008). *Estilo atribucional y factores de personalidad en mujeres con cáncer de mama*. Tesina de Licenciatura para optar el título de Licenciado en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina.



# APÉNDICE

### Grilla de Observación para Niños Preescolares

Nombre del alumno:.....Edad:.....

Nombre del docente:.....Sala:.....

Escuela:.....

Fecha de evaluación.....

Esta evaluación es llevada a cabo por los docentes, quienes además de ser una figura significativa para los niños, cumplen un rol fundamental para esta investigación. Por medio de la sistematización los datos se pueden realizar modificaciones en el programa, a fin de que los resultados sean beneficiosos para la vida cotidiana del niño.

**Marque con una cruz aquellas respuestas que caracterizan el comportamiento general del alumno. (No solo aquellas que observa en el momento de la evaluación)**

**Marque sólo una opción, y no deje respuestas en blanco.**

#### Área Afectiva

- Estado de ánimo preponderante:

	SI	NO
Tristeza		
Retraimiento		
Alegría		
Insatisfacción		

	SI	NO
• Discrimina diferentes emociones.		
• Responde a diferentes situaciones con la misma reacción emocional.		
• Puede modificar su reacción a partir de la intervención de un adulto.		
• Puede expresar verbalmente cómo se siente.		

#### Área Conductual:

- Frente a un aprendizaje nuevo:

	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
Se retrae			

Ensayá - Intenta			
Muestra Curiosidad			
Se frustra y enoja			

- Reconoce y expresa sus habilidades.
 

SI	NO

- Frente a una dificultad:
 

	SI	NO
Se paraliza y abandona		
Lo intenta nuevamente		

- Cuándo muestra gratificación: (marque con una sola cruz la respuesta correcta)

Si lo logra en el primer intento	
Después de un esfuerzo sostenido	
Sólo cuando es un área de laboriosidad reconocida	

**Área de Relaciones Sociales:**

- En relación a la ejecución de tareas: (marque con una sola cruz la respuesta correcta)

Necesita desviar la atención hacia si mismo	
Tolera la atención centrada en la tarea	

- Es capaz de elogiar a sus compañeros
 

SI	NO

- Necesita lograr un lugar privilegiado frente a sus compañeros a través de la agresión.
 

SI	NO

- Es una persona: (marque con una sola cruz la respuesta correcta)

Elegida por sus compañeros	
Rechazada por sus compañeros	
Se aísla de sus compañeros	