

UNIVERSIDAD

DEL

ACONCAGUA



FACULTAD DE PSICOLOGÍA.



TESINA DE LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA.

Estilos Explicativos, Adultos significativos y su influencia en la
percepción
del Estilo Atributivo de Preescolares.

ALUMNA: Ana Laura Pirrone.

DIRECTORA: Licenciada Claudia García.

Mendoza, Febrero del 2010

HOJA DE EVALUACIÓN

TRIBUNAL

Presidente:

Vocal:

Vocal:

Profesora invitada: Lic. Claudia S. García

Nota:

AGRADECIMIENTOS:

Quiero en primer y principal lugar agradecer a los adultos significativos que me criaron, me amaron y me transmitieron la alegría y el optimismo del vivir cada día como si fuera único, ellos son mis papás Lili y Guingui a quienes quiero con todo el corazón y quienes con su apoyo e incondicionalidad me acompañan en este camino de la vida.

En segundo lugar están mis hermanitos Mari, Miguel y Juanito que sin saberlo también fueron mediadores en esta historia, enseñándome muchas cosas y aprendiendo junto a mí.

En tercer lugar están todas aquellas personitas que me vienen acompañando hace tanto tiempo,” mis amigas “, algunas colegas y otras simplemente compinches que siempre están y estarán.

A mi novio y compañero Gabriel, que con su amor, su ternura y su paciencia me apoya y acompaña día a día.

Finalmente a todas las personas que hicieron posible que esta tesis se realizara, principalmente a la Fundación Puentes de Cambio, que me permitió ser parte de este proyecto tan importante. Agradezco a Laura Da Fré, Julia Sabéz, Cristina Straniero, Mariela Parlanti y por supuesto a Claudia García, por guiarme y compartir conmigo un poco de todos sus saberes.

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación es evaluar si el Estilo Explicativo de adultos significativos de preescolares, influye en los cimientos del estilo explicativo que éstos están desarrollando y adquiriendo. La investigación se desarrolló, en el marco del Programa de Optimismo para la prevención de la depresión infantil, basado en las ideas de Martín Seligman y adaptado a la cultura mendocina, más específicamente del Barrio San Martín.

Se trabajó con niños preescolares que concurrían a la sala de 4 y 5 años, y con las maestras de estos jardines de infantes, las madres de los niños y los profesores especiales que trabajaban con ellos (Profesor de gimnasia y Profesora de plástica)

Se administró un Cuestionario del Estilo Atributivo para adultos (adaptación local) y una Escala de Observación para niños.

Los estilos explicativos que poseen los adultos significativos influyen de modo decisivo en la forma de percibir el estilo atributivo de los niños. La influencia más significativa para los niños es la percepción y el estilo de sus madres.

Palabras claves: estilos explicativos, adultos significativos, preescolares, psicología positiva.

SUMMARY

The objective of the present investigation is to evaluate if the Explanatory Style of significant adults of prestudents, influences in the foundations of the explanatory style that these are developing and acquiring. The investigation was developed, within the framework of Program of Optimism for the prevention of the infantile depression, based on the ideas of Martin Seligman and adapted to the mendocina culture, more specifically of the District San Martin.

One worked with preschool children who concurred to the room of 4 and 5 years, and with the teachers of these kindergartens, the special mothers of the children and professors who worked with them (Professor of gymnastics and Professor of plastic)

One administered to a Questionnaire of the Attributive Style for adults (local adaptation) and a Scale of Observation for children.

The explanatory styles that have the significant adults influence of decisive way in the form to perceive the attributive style of the children. The most significant influence for the children is the perception and the style of its mothers.

Key words: explanatory, adult styles significant, preschool, positive psychology.

ÍNDICE

Título.....	2
Hoja de Evaluación.....	3
Agradecimientos.....	4
Resumen.....	5
Summary.....	6
Índice.....	7
Introducción.....	9
<u>Primera Parte: Marco Teórico</u>	
Capítulo I: Psicología Positiva.....	13
1. Antecedentes de la Psicología Positiva.....	14
2. Consolidación de la Psicología Positiva.....	16
3. Objeto de estudio.....	18
4. Emociones Positiva.....	21
5. Las emociones positivas en los niños pequeños.....	22
6. El Optimismo.....	24
6.1 Bases evolutivas del optimismo.....	25
6.1.1.El Apego.....	26
6.1.2. La Exploración.....	28
6.1.3. La necesidad de control.....	29
Capítulo II: Estilos Explicativos.....	31
1. Optimismo disposicional.....	32
2. El Optimismo como estilo explicativo.....	34
3. Modelo de desamparo aprendido.....	34
3.1. Inadecuación del Modelo de desamparo aprendido.....	36
4. Dimensiones de los estilos explicativos o atribucionales.....	37
5. Estilo explicativo Optimista.....	40
6. Estilo explicativo Pesimista.....	41
7. Origen del Optimismo.....	42
7.1. Genética del Optimismo.....	42
7.2. Temperamento no es el destino.....	43
7.3. Pauta explicativa desarrollada en la infancia.....	45
Capítulo III: Adultos significativos.....	49
1. Palabras iniciales sobre el desarrollo humano.....	50
2. Infancia: Una oportunidad.....	51
2.1. Oportunidades cruciales.....	52
3. Rol mediador de los adultos significativos.....	53
4. Teoría del Aprendizaje Social (Albert Bandura).....	56

5. Adultos significativos y Estilos explicativos.....	57
5.1 Los padres.....	58
5.2 Los Profesores y Entrenadores.....	61

Segunda Parte: Trabajo de Campo

Capítulo IV: Metodología de la Investigación.....	64
--	-----------

1. Metodología.....	65
1.1. Objetivos.....	65
1.2. Preguntas de investigación.....	65
2. Método.....	65
2.1. Diseño de investigación.....	65
2.2. Tipo de investigación.....	66
2.3. Tipo de estudio.....	66
2.4. Tipo de muestra	67
2.5. Instrumentos de evaluación.....	67
2.5.1. Cuestionario de Estilos Explicativos para adultos.....	68
2.5.2. Escala de observación para niños.....	77
3. Procedimiento metodológico.....	84
4. Programa de Optimismo en Mendoza	85
4.1.. Programa de Prevención de la depresión infantil.....	85
4.2. Antecedentes.....	86

Capítulo V: Presentación y análisis de resultados.....	88
---	-----------

1. Caracterización de la muestra.....	89
2. Resultados obtenidos en el cuestionario de estilos explicativos para adultos.....	91
2.1. Resultados obtenidos en las diferentes dimensiones del estilo explicativo.....	92
3. Resultados obtenidos en la escala de observación para niños.	94
3.1. Análisis cualitativo de las percepciones de adultos significativos sobre el niño n° 1	111
3.2. Análisis cualitativo de las percepciones de adultos significativos sobre el niño n° 4	113

Capítulo VI : Conclusiones.....	116
Referencias bibliográficas.....	121
Apéndice.....	126

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. El objeto del presente estudio ha sido 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 cuatro y cinco años.

El interés por estudiar la incidencia de los estilos explicativos de adultos significativos, sobre el desarrollo de los estilos atributivos en preescolares, surge tanto de la observación directa como de las lecturas realizadas sobre el tema. Ambas apuntan a que los padres, docentes y otros influyen de modo decisivo en la manera en que los niños se explican las cosas que les suceden.

Por lo tanto este trabajo tiene como objetivo mostrar, a partir del análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados obtenidos en un grupo de preescolares, sus padres, y docentes que el estilo explicativo de estos adultos significativos influye en el desarrollo del estilo atributivo de sus hijos.

Se considera que el profundizar sobre esta temática aporta nuevas luces a recursos muy importantes tanto para el ejercicio en el ámbito clínico como en la Promoción de la salud.

Asimismo, el generar programas que apunten a fortalecer estos aspectos en la población favorecería la prevención de aparición de trastornos mentales, patologías, el mejoramiento de la calidad de vida y la transmisión por parte de adultos significativos para el niño, de estilos más adaptativos y optimistas.

Las investigaciones sobre optimismo, realizadas hasta el momento, son abordadas desde diferentes perspectivas teóricas, algunas tomándolo como estilo explicativo pesimista-optimista (Peterson y Seligman) y otras tomando la perspectiva de optimismo disposicional (Scheier y Carver).

De acuerdo con Peterson y Seligman (1984), el Estilo Explicativo Pesimista (EEP) se define como la tendencia a explicar los malos sucesos o eventos negativos ocurridos en la vida cotidiana, con una causa interna a uno mismo, estable en el tiempo y con un efecto global a todos los ámbitos de la vida de la persona; en contraposición, el Estilo Explicativo Optimista (EEO) se refiere a la tendencia a explicar los malos sucesos con una causa externa a uno mismo, inestable en el tiempo y específico de ese ámbito concreto que afecta.

El optimismo disposicional es definido por Scheier y Carver (1987) como la expectativa o creencia estable, generalizada, de que en la vida ocurrirán cosas positivas. Esta definición se enmarca en el modelo de autorregulación de conducta, sugerido por los autores. Este asume que, cuando surgen dificultades las expectativas favorables incrementan los esfuerzos de las personas para alcanzar los objetivos y las expectativas desfavorables reducen tales esfuerzos, a veces hasta el punto de desentenderse totalmente de la tarea (Armor y Taylor, 1998; Carver y Scheier, 1998).

La perspectiva teórica desde la que se abordará el tema de investigación, será tomando el estilo explicativo pesimista-optimista planteada por Peterson y Seligman

Este trabajo ha quedado 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 Trabajo de Campo realizado.

Dentro de la parte teórica, el primer capítulo aportará información acerca de la Psicología positiva, antecedentes y emociones positivas.

El segundo capítulo aporta información acerca de los estilos explicativos, incluyendo las definiciones tanto del optimismo como del pesimismo, así como el origen de los mismos.

En el tercer capítulo se hace referencia a los adultos significativos, su rol y la relación que existe entre su estilo explicativo y la influencia en el niño.

En la parte práctica se desarrolla el marco metodológico de la investigación en el que se describe el diseño de trabajo, las características de la muestra y de los instrumentos de evaluación utilizados.

En el quinto capítulo se realiza la presentación y análisis de los resultados obtenidos.

Finalmente se presentan las conclusiones del trabajo que dan cuenta del análisis de los resultados obtenidos en la investigación en donde se pudo comprobar, que los estilos explicativos de los adultos significativos influyen notablemente en la percepción de los estilos atributivos de preescolares. Sin embargo de todos los adultos evaluados la influencia de la madre es la más significativa para el desarrollo de los cimientos del estilo atributivo de los niños.

PARTE I:
MARCO TEÓRICO

Capítulo 1: Psicología Positiva

"Cuando estudiemos las fuerzas que permiten a las personas sobrevivir y adaptarse, los beneficios para nuestra sociedad sin duda serán mayores que todo el esfuerzo por construir modelos de prevención primaria, cuya meta es limitar la incidencia de la vulnerabilidad" (Garmezy, 1971).

1. Antecedentes de la psicología positiva.

Martorelli, A. y Mustaca, A.E. (2004) sostienen que uno de los primeros en investigar el tema de la felicidad es Mihael Csikszentmihalyi, de origen húngaro quien, al observar que hombres de su nación que sufrieron los horrores de la guerra podían luego adaptarse y tener una vida feliz en el exilio, se preguntó cuáles eran las características que les permitía lograrlo. Con esa motivación comenzó a realizar estudios descriptivos que trataron de establecer los parámetros que influyen para tener una vida feliz o en bienestar. Este enfoque adquirió más relevancia a partir de 1998, cuando se realizó una reunión en Yucatán, con el objetivo de crear una y establecer los alcances de la "Psicología Positiva". Uno de los promotores es el psicólogo experimental Martín E. P. Seligman, quien estableció una red de Psicología Positiva, y creó una página de Internet sobre el tema. Allí se encuentran pruebas psicológicas que se pueden autoadministrar para medir las fortalezas y debilidades, las sensaciones de felicidad, y las evalúan en función de la edad, nacionalidad, estado civil, etc. Estos datos son aprovechados por el propio Seligman, quien puede hacer estudios descriptivos sobre grandes poblaciones.

A diferencia del psicoanálisis y semejante a la aproximación cognitiva-comportamental, considera que las emociones los rasgos positivos son patrones genuinos de las personas y que pueden desarrollarse mediante una adecuada educación y entrenamiento. La mayoría de los estudios realizados hasta la fecha son de tipo correlacionales y descriptivos.

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.

Como indica Seligman, en el prefacio del libro de Avia y Vázquez (1998):

“No se trata de desechar el modelo de enfermedad, sino de reconocer que también necesitamos de una ciencia que nos informe sobre las virtudes humanas. Quiero recordar a los psicólogos que parte de su misión es la mejora de la vida normal, y que para acometer esta empresa el modelo de enfermedad no les será de mucha ayuda”

(Avia y Vázquez, 1998, Pág. 10)

Se pueden encontrar antecedentes de la psicología positiva en filósofos como Aristóteles, que dedicó parte de sus escritos a la *eudaimonia* (término griego habitualmente traducido como felicidad), pero también en psicólogos como Abraham Maslow o Carl Rogers, pertenecientes a la corriente llamada psicología humanista. Una de las características definitorias de la psicología positiva respecto a sus antecedentes históricos radica en que dentro de sus principios se establece que se enmarcará dentro del método científico. De esta forma, los hallazgos obtenidos así como las aplicaciones tendrán la garantía de haber sido validadas científicamente.

Warmoth y colaboradores (2001) refieren que 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. 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.

Maslow estudiaba los procesos a través de los cuales los sujetos se realizaban a sí mismos. Cuando en 1954 introdujo la teoría de la motivación humana, en la cúspide de la pirámide ubicó a las necesidades de estima y de autorrealización. En su libro denominado “*Motivación y Personalidad*” incluyó un capítulo denominado “Hacia una psicología positiva”. Posiblemente fue Maslow quien haya introducido las bases de este campo de la psicología.

Pacheco, (2007) al hacer referencia a los trabajos realizados por Jahoda, agrega que ella sugiere seis procesos que contribuyen a la salud mental, los cuales son: aceptación de uno mismo, crecimiento / desarrollo / llegar a ser, integración de la personalidad, autonomía, percepción aguda de la realidad, y maestría ambiental.

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, concretamente con el discurso de Martín E. Seligman tras ser nombrado presidente de la *Asociación Americana de Psiquiatría* en 1998. La aparición en el año 2000 de un monográfico en la prestigiosa revista *American Psychology*, 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 este mismo año, de la primera revista científica dedicada de forma exclusiva al estudio relacionado con la Psicología Positiva, el *Journal of Positive Psychology*.

Esta revista está dedicada a la investigación básica y aplicación profesional sobre los estados de funcionamiento humano óptimo, el cumplimiento, la facilitación y

promoción del bienestar. La Revista tiene como objetivo reunir el trabajo sobre psicología positiva realizado por los investigadores a través de distintas subdisciplinas de la psicología (por ejemplo, sociales, de personalidad, clínicos, de desarrollo, la salud, de organización), así como en otras disciplinas sociales y de comportamiento (por ejemplo, la sociología, ciencias de la familia, la antropología, neurociencias, etc.).

Entre los temas apropiados para la Revista se incluyen las investigaciones sobre las fortalezas y virtudes humanas, personales y de bienestar social, así como aplicaciones para la psicoterapia y el asesoramiento. La Revista publica los informes de investigación originales, revisados, y reseñas de libros. Algunos artículos interesantes encontrados para esta investigación, fueron los siguientes:

- Marujo, H.A., Neto, L.M y Perloiro, M.F. (2003) *Pedagogía del optimismo. Guía para lograr ambientes positivos y estimulantes.*
- Adams Miller, Caroline (2000) *El optimismo en acción: lecciones para vivir más feliz.*
- También se encontró un interesante artículo sobre cómo potenciar el optimismo en los niños más pequeños, (*Fostering Optimism in Young Children*)

Seligman, verdadero gurú de esta nueva corriente, ha dado a conocer sus preceptos tanto a la comunidad científica, publicando diversos artículos y manuales, organizando jornadas, cursos y conferencias, y promoviendo becas y ayudas a la investigación; como a la población normal, y algunos de sus libros, como *La auténtica felicidad*, se han convertido en verdaderos *bestsellers*.

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.

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).

Seligman (1990) sostuvo:

“En mi profesión se invierte gran parte del tiempo (y casi todo el dinero) tratando de conseguir que los que están mal no estén tan mal. Ayudar a los trastornados es un objetivo valioso, pero por alguna razón la psicología casi nunca se aproxima al objetivo complementario de hacer que las vidas de los que están bien sean aún mejores ... Si podía identificar de antemano a los que terminarían deprimidos, también tendría que estar en condiciones de identificar a los que nunca enfermarían” (Seligman, 1990, Pág. 134.)

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.

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. El objeto de este interés no es otro que aportar nuevos conocimientos acerca de la psique humana no sólo para ayudar a resolver los problemas de salud mental que adolecen a los individuos, sino también para mejorar su calidad de vida y bienestar, todo ello sin apartarse nunca de la más rigurosa metodología científica propia de toda ciencia de la salud.

3. Objeto de Estudio:

Seligman (2002) refiere que al objeto de estudio de la Psicología Positiva se lo puede dividir en tres dominios o tipos de vida. Esta división es un principio para su abordaje científico e involucra el concepto de felicidad.

La *vida placentera o vida agradable* es aquella que maximiza las emociones positivas y minimiza tanto el dolor como las emociones negativas. Este dominio estaría más relacionado con las teorías hedonistas de la felicidad. La vida placentera está más vinculada al bienestar que la persona experimenta al disfrutar de la comida, el sexo, la bebida, una buena película, incluso el placer sentido en el aprendizaje y educación. Este tipo de felicidad es de corta duración y no se limita a las emociones positivas sentidas en el presente sino también a las del pasado y futuro.

El segundo dominio es la *vida con compromiso o la “buena vida”*. Una persona tiene una vida con compromiso cuando actúa utilizando sus fortalezas y talentos; por esto la psicología positiva busca identificarlos y potenciarlos para que la persona viva una “buena vida”.

Por último, 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.

Estas tres vidas, vida placentera, vida con compromiso, y vida con significado, son tres caminos para alcanzar la felicidad.

En función de lo anteriormente dicho, la psicología positiva (PP) se concentra en estudiar:

1. Las llamadas "emociones positivas". Serían, entre otras, la seguridad, la esperanza, la confianza, la capacidad de perdonar, el optimismo etc. Según algunos estudios, el desarrollo de emociones positivas es mejor, para enfrentar los momentos adversos de la vida, que la angustia, la ansiedad o el resentimiento.
2. Los rasgos positivos, que incluyen las fortalezas y virtudes y las habilidades generales como la inteligencia o la capacidad artística. Dentro de estos rasgos se incluyen el valor, la objetividad, la integridad, la equidad, la bondad y la lealtad, entre otras.
3. Las instituciones positivas. Serían la democracia, las libertades individuales y de información y las familias integradas. Se trata de conocer y estudiar los factores que promueven y conforman la salud psíquica. Uno de los objetivos últimos de la PP es comprender de modo científico la felicidad, ese término tan elusivo que fue tema de la filosofía y de las religiones de todos los tiempos (Seligman, 2003).

La realidad nos muestra que el simple hecho de vivir es estresante, las situaciones ansiógenas y conflictivas son comunes y habituales. Sin embargo, hay personas que normalmente, despliegan una serie de recursos y habilidades para llevar adelante la vida cotidiana. Es necesario conocer con mayor precisión metodológica las variables que hacen posible un desarrollo sano, porque la capacidad de sentir bienestar es inherente al hecho de estar vivos.

Finalmente, recogemos las previsiones de futuro que augura Seligman, en el prefacio del libro de Avia y Vázquez (1998) señalando que:

“La psicología positiva, la ciencia social positiva que vislumbro para el siglo XXI, tendrá como una útil consecuencia indirecta la posibilidad de prevenir las enfermedades mentales graves, puesto que hay una serie de características positivas humanas que muy probablemente protegen contra la enfermedad mental: la valentía, el optimismo, las habilidades interpersonales, el trabajo, la ética, la esperanza, la responsabilidad, la honestidad o la perseverancia, por nombrar sólo unas cuantas. Pero también tendrá como efecto directo el poder comprender científicamente cómo desarrollar capacidades y virtudes cívicas

personales y cómo alcanzar lo mejor de la vida” (Avia y Vázquez, 1998, pág. 12)

4. Emociones positivas

Vera Poseck, B. (2006) plantea que una emoción según el Diccionario de la Lengua Española, es un “estado de ánimo caracterizado por una conmoción orgánica consiguiente a impresiones de los sentidos, ideas o recuerdos, que produce fenómenos viscerales que percibe el sujeto emocionado y con frecuencia se traduce en gestos, actitudes u otras formas de expresión” .

Gross (1998) refiere que para cada emoción distinta se pueden identificar tres componentes, éstos son

-Componente cognitivo: La experiencia subjetiva de felicidad, tristeza, enojo, etc.

-Componente fisiológico: Los cambios fisiológicos que ocurren, implicando al sistema nervioso autónomo (SNA) y al sistema endocrino, sobre los cuales se tiene poco o ningún control, aunque se puede estar consciente de algunos de sus efectos (como “mariposas en el estómago”, “piel de gallina”, sudoración, etc.)

-Componente conductual: La conducta asociada con una emoción en particular, como sonreír, llorar, fruncir el ceño, huir corriendo, etc.

La mayoría de los investigadores que se han dedicado a estudiar las emociones se han centrado exclusivamente en las negativas y hasta cierto punto puede resultar lógico si consideramos que emociones como el miedo, la tristeza o la ira son señales de alarma que si se obvian sistemáticamente pueden generar problemas de una magnitud considerable. La tendencia natural a estudiar aquello que amenaza el bienestar del ser humano ha llevado a

centrar el interés en aquellas emociones que ayudan a hacer frente a peligros o problemas inminentes.

¿Cuál es, por tanto, el valor adaptativo de las emociones positivas? Es posible responder a esta cuestión si abandonamos el marco teórico bajo el que entendemos las emociones negativas. Las emociones positivas resuelven problemas relacionados con el crecimiento personal y el desarrollo. Experimentar emociones positivas lleva a estados mentales y modos de comportamiento que de forma indirecta preparan al individuo para enfrentar con éxito dificultades y adversidades venideras (Fredrickson, 2001)

Afortunadamente, en los últimos años, muchos expertos han comenzado a investigar y teorizar en este campo, abriendo una nueva forma de entender la psicología humana.

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).

5. Las emociones positivas en los niños pequeños:

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 sena 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 a 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 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 .

La depresión produce una inmediata espiral descendente debido a que el talante depresivo hace que los recuerdos negativos acudan a la mente con más facilidad. A su vez los pensamientos negativos intensifican el estado de ánimo deprimido, que de este modo favorece pensamientos aún más negativos y así sucesivamente . 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.

Esta 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

6. Optimismo.

El optimismo es una de las emociones positivas que mayor interés ha despertado entre los investigadores de la psicología positiva. 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, estrés o enfermedades graves (Peterson, Seligman y Vaillant,1988).

El optimismo también puede actuar como potenciador del bienestar y la salud en aquellas personas que, sin presentar trastornos, quieren mejorar su calidad de vida (Seligman, 2002). Desde un punto de vista evolucionista es considerado además como una característica de la especie humana seleccionada por la evolución por sus ventajas para la supervivencia (Taylor, 1989).

El optimismo genera estados emocionales positivos y constituye un factor que incide favorablemente en múltiples facetas de la vida, entre otras la salud. Avia y Vázquez (1998) señalan que:

“El optimismo no es sólo un requisito para la supervivencia, sino además una condición indispensable para una vida plenamente humana: no es nada añadido ni propio de los ilusos, sino una de las mejores armas para adaptarnos al medio y trasformarlo. Nos merece un enorme respeto este mecanismo que permite que las personas sean capaces de superar el infortunio y construir y soñar el futuro” (Avia y Vázquez, 1998, Pág. 16)

6.1. 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). 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.

6.1.1 El apego

Desde los ya mencionados 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.

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. Una interpretación que se puede dar a este hecho es que la ilusión de control excesiva del niño, le hace pensar en él mismo como actor causal de los más variados sucesos, volviéndose en contra de él cuando esos sucesos son negativos (muerte,

separación, enfermedad...).

Seligman y cois. (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. Posteriores investigaciones han ampliado esta clasificación (Berk, 1999) que, sin embargo, continúa resultando insuficiente fundamentalmente por dos razones: en primer lugar, se trata de categorías que difícilmente se darían en estado puro; por otra parte, podrían responder más bien al temperamento del niño (Berk, 1999) y no tanto al tipo de vínculo establecido con la madre.

Una propuesta alternativa que supera estos déficits 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).

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. Relacionando estos estudios con la importancia que las relaciones sociales y la expresión emocional han mostrado en cuanto a la prevención y tratamiento de la depresión, 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.

6.1.2 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.

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.

6.1.3 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 de la que se hablaba más arriba, 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 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 y el dominio de la misma (p.ej., Koizumi, 1999; Nardine, 1981; Stipek y Greene, 2001), que constituirán una fuente de satisfacción continua a lo largo de su vida.

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 . 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.

Capítulo 2:
Estilos Explicativos.

Los seres humanos no compartimos una misma interpretación del mundo que nos rodea.

Albert Einstein en 1905 formuló la Teoría de la Relatividad, transformando conceptos que hasta entonces eran absolutos (como la velocidad de la luz, el espacio y el tiempo), en elementos cambiantes y relativos, y esto debido al punto de vista o posicionamiento del observador que con su sola presencia condiciona inevitablemente su percepción del suceso que observa (Rojas, 2005). Albert Ellis manifiesta que las personas percibimos los hechos en función de nuestra evaluación cognitiva, emociones y conductas.

Es decir que, frente a una misma situación a la que se enfrenten dos personas, el modo de interpretación de la misma dependerá de la teoría de la realidad que sostiene cada uno.

El interés 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.

Las investigaciones sobre optimismo, realizadas hasta el momento, son abordadas desde diferentes perspectivas teóricas, algunas tomándolo como estilo explicativo pesimista-optimista (Peterson y Seligman) y otras tomando la perspectiva de optimismo disposicional (Scheier y Carver).

1. Optimismo 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.

El optimismo disposicional es definido por Scheier y Carver (1987) como la expectativa o creencia estable, generalizada, de que en la vida ocurrirán cosas positivas. Esta definición se enmarca en el modelo de autorregulación de conducta, sugerido por los

autores. Este asume que, cuando surgen dificultades las expectativas favorables incrementan los esfuerzos de las personas para alcanzar los objetivos y las expectativas desfavorables reducen tales esfuerzos, a veces hasta el punto de desentenderse totalmente de la tarea (Armor y Taylor, 1998; Carver y Scheier, 1998).

Este mismo autor sugiere, además, otros dos tipos de optimismo: el optimismo defensivo y el optimismo proactivo. El optimismo defensivo corresponde al intento del individuo por minimizar la inquietud sobre un comportamiento frente al cual uno se siente capaz de cambiar. El optimismo proactivo fomenta el cambio positivo del comportamiento.

Shelley y cols. (1992), plantean la existencia de un tipo de optimismo denominado optimismo irrealista, éste es de carácter adaptativo y se asocia a personalidades mentalmente sanas, que se evalúan mejor, son personas preocupadas por otros, más persistentes y creativos para enfrentar sus metas y enfrentan de mejor manera el stress. Sin embargo, el optimismo irrealista puede interferir con la percepción objetiva de riesgos externos evitando que las personas tomen las medidas necesarias para evitarlos, pero en general, protegen a las personas de situaciones muy amenazantes para su personalidad y también los protege de situaciones estresantes.

Desde esta perspectiva, entonces el optimismo es un aspecto de la personalidad de los sujetos y éste determinará en gran medida la manera como los sujetos enfrentan su vida en toda su magnitud, es decir, en las relaciones con otros, de establecer expectativas y planes sobre el futuro, enfrentamiento de situaciones, etc.

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 que 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).

2. El optimismo como Estilo explicativo.

La perspectiva teórica que toma el optimismo como estilo atribucional y recurso psicológico surge de la reformulación del Modelo de Desamparo Aprendido de Abramson, Seligman, y Teasdale (1978), como una forma de explicar las respuestas de afrontamiento a los eventos negativos que les suceden a las personas en sus vidas.

De acuerdo con Peterson y Seligman (1984), el Estilo Explicativo Pesimista (EEP) se define como la tendencia a explicar los malos sucesos o eventos negativos ocurridos en la vida cotidiana, con una causa interna a uno mismo, estable en el tiempo y con un efecto global a todos los ámbitos de la vida de la persona; en contraposición, el Estilo Explicativo Optimista (EEO) se refiere a la tendencia a explicar los malos sucesos con una causa externa a uno mismo, inestable en el tiempo y específico de ese ámbito concreto que afecta.

3. Modelo del desamparo aprendido:

El concepto de Desamparo Aprendido fue utilizado por Overmier, Seligman y Maier para describir los déficits emocionales, motivacionales y cognitivos que experimentan distintos organismos luego de vivenciar eventos incontrolables. Este concepto nace a partir de la experimentación animal.

Seligman realizó un estudio durante los años sesenta con perros, exponiendo a estos a shocks eléctricos, de los cuales no podían escapar, es decir eran incontrolables por parte

de los perros. Luego de 24 horas, colocaba al perro en una caja en la cual, con solo cruzar una barrera podían detener el shock. Los perros, en esta instancia mostraron pocos intentos de escapar, a diferencia del grupo de perros que no habían sido expuestos previamente a shocks incontrolables, lo que comprobó déficits motivacionales. Como así también cognitivos, ya que este grupo de animales tenía dificultad para aprender que sus repuestas serían seguidas de un éxito, y déficits emocionales, dado que, a medida que sucedían los shocks, mostraron poca emocionalidad.

Es decir, que los perros aprendieron que los shocks se presentarían independientemente de las respuestas o conductas que ellos efectuaran, lo que generó una expectativa de “incontrolabilidad” , es decir que existe una independencia entre las diferentes respuestas que podrían emitir y el resultado, que seguiría siendo el mismo.

El constructo de desamparo aprendido se plantea entonces, como el estado psicológico que se produce cuando el organismo aprende que los acontecimientos son incontrolables. Cuando un sujeto no puede realizar ninguna acción o respuesta voluntaria que modifique la consecuencia, un resultado sería “incontrolable”, es decir que haga lo que haga, no puede influir el resultado.

Seligman plantea que lo que generaría el desamparo aprendido es la expectativa de futura independencia respuesta-resultado. Esta es la condición causal de los efectos de desesperanza. Según Seligman, existe un modelo de depresión del desamparo aprendido. Éste 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.

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.

3.1. Inadecuaciones del Modelo de Desamparo Aprendido

Los investigadores detectaron que la propuesta del Modelo de Desamparo Aprendido presentaba importantes inadecuaciones en su aplicación a los fenómenos que se presentaban el desamparo humano, dado que el modelo original fue propuesto en base a la observación y experimentación con animales. Es decir, que los constructos establecidos para dar cuenta del desamparo animal, no resultaron suficientes ni abarcaron la complejidad del desamparo humano.

A continuación, plantearemos estas inadecuaciones o críticas que se le hacen al modelo de Desamparo Aprendido, se trata de cinco aspectos principales.

- Se señaló que muchos resultados en la vida son incontrolables y no producen por sí solos el fenómeno del desamparo.
- El antiguo modelo no considera las diferencias individuales en relación a los eventos incontrolables, siendo que sujetos expuestos a las mismas condiciones de incontrolabilidad, pueden arribar a conclusiones diferentes.
- No responde a la duración del desamparo, siendo a veces de corto plazo y otras veces de larga duración. No explica la cronicidad y la generalidad de la desesperanza.
- No da cuenta de los aspectos relativos al locus de control, dado que los sujetos pueden acomodar sus explicaciones acerca de eventos ambiguos a lo largo de la dimensión de “causas internas”, donde el resultado depende de ellos mismos o “causas externas” donde depende de otras personas o de las circunstancias. Aclarar este punto es importante, ya que las personas que atribuyen el fracaso a factores internos experimentan un afecto negativo más grande que el de las personas que lo atribuyen a causas externas.
- Este modelo tampoco explica la baja autoestima que acompaña a algunos individuos desamparados.

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, Seligman 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.

4. Dimensiones de los estilos explicativos o atribucionales.

Seligman (1999) describe los estilos explicativos, como hábitos relativos al pensar sobre las causas, es un rasgo personal, que se desarrolla en la infancia, y si no se da una intervención explícita, dura toda la vida. Existen tres dimensiones causales fundamentales que una persona puede usar para explicar por qué le ocurre un determinado acontecimiento bueno o malo: *duración*, las causas pueden ser estables o inestables; *alcance*, las causas pueden ser globales o específicas; y *personalización*; las causas pueden ser internas o externas.

❖ Duración: Atribuciones Estables-Inestables

Una atribución **estable o permanente** hace referencia a la consistencia del desamparo a través del tiempo. Las atribuciones que el sujeto haga determinarán la cronicidad del desamparo. Los sujetos que realizan este tipo de atribuciones, creen que las causas de los acontecimientos buenos o malos son permanentes o estables en el tiempo, es decir que los resultados se repetirán en el futuro.

Una atribución **inestable o transitoria** es la que permite a las personas atribuir causas a eventos buenos o malos cambiantes. De esta forma, las causas que determinan los eventos son estados transitorios, por lo tanto, modificables.

Las personas con un estilo explicativo pesimista creen que las causas de los malos acontecimientos que les ocurren son permanentes. Un ejemplo sería: “Nunca encontraré la persona adecuada para contraer matrimonio”.

Las personas con un estilo explicativo optimista creen que las causas de los malos acontecimientos son transitorias. Un ejemplo sería: “Necesitaré tiempo para encontrar la persona adecuada para contraer matrimonio”

Frente a buenos acontecimientos las personas con un estilo explicativo pesimista creen que las causas de estos son transitorias. Por ejemplo: “La única razón por la que he aprobado este examen es por que esta vez estudié mucho”.

Mientras que las personas con un estilo explicativo optimista creen que las causas de los buenos acontecimientos son permanentes. Por ejemplo: “He aprobado por que estudio mucho”.

❖ **Alcance: Atribuciones Globales- Especificas**

Esta dimensión hace referencia a la generalización de los déficits de desamparo a través de distintas situaciones de la vida.

Una **atribución global** a un acontecimiento bueno o malo, supone que este tiene un alcance global y proyecta sus efectos a otras situaciones de su vida.

Una **atribución específica** se relaciona con la atribución de una causa que estará presente solo en esa situación, limitándose a la causalidad de la situación concreta y actual.

Existe una clara diferencia al interpretar el fracaso desde un punto de vista global o específico:

Las personas con un estilo explicativo optimista creen que las causas de los malos acontecimientos son específicas. Un ejemplo sería: “A Maria no le caigo bien”.

Las personas con un estilo explicativo pesimista creen que las causas de los malos acontecimientos son globales. Un ejemplo sería: “No le caigo bien a nadie”.

Frente a buenos acontecimientos las personas con un estilo explicativo optimista creen que sus causas se extenderán a todo lo que haga.

Las personas con un estilo explicativo optimista creen que las causas de los buenos acontecimientos son globales. Un ejemplo sería: “Voy a hacer ese papel en el teatro por que tengo talento”

Mientras que las personas con un estilo explicativo pesimista creen que las causas de los buenos acontecimientos son específicas. Por ejemplo: “Voy a hacer ese papel por que canto bien”.

❖ **Personalización: Atribuciones Internas- Externas**

Una **atribución interna** hace referencia a aquella operación por cual la persona concluye que cualquier evento que haya pasado fue por su culpa, o por su responsabilidad. Es decir, las personas frente a acontecimientos buenos o malos, se culpan a sí mismas o se responsabilizan por la ocurrencia de dicho evento.

Según Seligman (1999), las personas que poseen un estilo atribucional interno, ante acontecimientos negativos o fracasos; explican su ocurrencia en base a causas internas, poseen una baja autoestima, se sienten culpables o avergonzadas.

Seligman (1999) plantea dos estilos de culpabilidad interna cuando una persona interpreta un fracaso, es decir enfrenta un acontecimiento malo. Estas son la culpabilidad general y conductual.

El estilo de culpabilidad general es aquella que es interna, permanente y global. Esta, daña la autoestima, produce una pasividad y desesperación duradera y general.

Corresponde a un estilo explicativo pesimista. Un ejemplo sería: “Me han puesto en el banco de suplentes por que soy malo jugando al básquet”.

El sentimiento de culpabilidad que es interno, específico y transitorio se denomina “culpabilidad conductual”. Esta, corresponde a un estilo explicativo optimista. Un ejemplo sería: “Me han puesto en el banco de suplentes por que choque con otro jugador”.

Las personas con un estilo explicativo optimista tienden a creer que las causas de los buenos acontecimientos son internas. Un ejemplo sería: “Estoy muy bien y motivado, por eso tengo éxito y buenos resultados en lo que hago”

Una **atribución externa** es aquella en la que la persona atribuye la causalidad de un evento bueno o malo a algo fuera de su responsabilidad o fuera de su esfera de control. Se culpa a otras personas o circunstancias externas de la situación.

Las personas con un estilo explicativo pesimista tienden a creer que las causas de los buenos acontecimientos son externas. Un ejemplo sería: “Tuve éxito y buenos resultados en mi trabajo por que mi jefe estaba de buen humor”

5. Estilo explicativo optimista

Para establecer las diferencias entre ambos estilos explicativos se utilizan las tres dimensiones descritas anteriormente: (a). Internalidad- Externalidad: definido como el grado en que uno se considera responsable del suceso; (b). Estabilidad-Inestabilidad: cuando la causa del suceso está presente durante todo el tiempo; su contrario sería transitoriedad, o inestabilidad; (c). Globalidad- Especificidad: cuando un aspecto del suceso o de su explicación domina a todos los otros aspectos de la vida de la persona; su opuesto es circunstancial o específico.

El Estilo Explicativo Optimista se refiere a la tendencia a explicar los malos sucesos con una causa externa a uno mismo, inestable en el tiempo y específico de ese ámbito concreto que afecta. (Peterson y Seligman, 1984). Las personas que asumen este estilo tienen una tendencia a explicar eventos buenos realizando atribuciones internas, estables o permanentes y globales.

Optimismo realista:

El tener un estilo explicativo optimista es una manera de ver la realidad que tiene ventajas considerables para las personas. Lo cual no significa que se optimista consiste en culpar a los demás frente a adversidades, ni eludir responsabilidad de los problemas, ni en negar o evitar la tristeza y enojo.

Lo importante para manejarse en la vida con un estilo explicativo optimista realista, es poder evaluar y reflexionar sobre las creencias e interpretaciones que hacemos sobre los eventos de la vida, lo cual permite confrontar las explicaciones causales que realizamos con la realidad, y evaluar su correspondencia.

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.

6. Estilo explicativo Pesimista

De acuerdo con Peterson y Seligman (1984), el Estilo Explicativo Pesimista se define como la tendencia a explicar los malos sucesos o eventos negativos ocurridos en la vida cotidiana, con una causa interna a uno mismo, estable en el tiempo y con un efecto

global a todos los ámbitos de la vida de la persona. Las personas que asumen este estilo tienen la tendencia a explicar los eventos buenos realizando atribuciones externas, inestables o transitorias y específicas.

7. Origen del optimismo.

7.1 La genética del optimismo

Investigaciones demuestran que entre el 50 y el 75 por ciento del coeficiente intelectual se hereda, mientras que el resto (entre el 25 y 50 por ciento) depende de factores no genéticos como la educación, la experiencia escolar, las enfermedades de la infancia etc. .

Así también, entre una cuarta parte y la mitad de cada uno de los principales rasgos de personalidad se heredan de los padres: la depresión, la satisfacción con el trabajo, la religiosidad, el liberalismo, el autoritarismo, la exhuberancia.

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.

La disposición optimista suele coexistir con otros atributos del carácter, como la extraversión o la tendencia de la persona de comunicar sus sentimientos a los demás, el estar agradecidos y la capacidad para perdonar. El pesimismo suele coincidir con lo opuesto.

7.2.El temperamento no es el destino.

Goleman (1996) postula que el temperamento puede ser definido en función del humor que tipifica nuestra vida emocional. En cierta medida cada uno de nosotros posee una amplia gama emocional; el temperamento nos es dado en el nacimiento , forma parte de la lotería genética que tiene una fuerza apremiante en el desarrollo de la vida . La pregunta es si esa estructura emocional determinada biológicamente puede ser modificada por la experiencia.

La respuesta más clara a esta pregunta surge del trabajo de Jerome Kagan, el eminente psicólogo experimental de la Universidad de Harvard . Kagan plantea que hay al menos cuatro tipos temperamentales - tímido, audaz, optimista y melancólico - y que cada uno se debe a una pauta de diferente actividad cerebral. La obra de Kagan se concentra en una de estas pautas: la dimensión del temperamento que va desde la audacia a la timidez .

Por naturaleza las emociones de algunas personas parecen gravitar hacia el polo positivo, estas personas son naturalmente optimistas y tolerantes, mientras otras son severas y melancólicas . Esta dimensión del temperamento parece relacionada a la relativa actividad de las áreas prefrontales derechas e izquierda, los polos superiores del cerebro emocional . Esta comprensión ha surgido en gran medida del trabajo de Richard Davidson , un psicólogo de la Universidad de Wisconsin . Davidson descubrió que las personas que tienen una actividad mayor en el lóbulo frontal izquierdo , comparada con el derecho , son de temperamento alegre ; les encantan las personas y lo que la vida les depara y se reponen de los contratiempos . Pero las que desarrollan una actividad relativamente mayor con el costado derecho son propensas a la negatividad y al mal humor , y quedan fácilmente desconcertadas por las dificultades de la vida ; en cierto sentido , parecen sufrir porque no pueden deshacerse de sus preocupaciones y depresiones .

Rojas 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”. (Rojas, 2005: 98).

Así parecemos por temperamento preparados para responder en la vida en un registro emocional negativo o positivo. La tendencia a la melancolía o al temperamento optimista surge durante el primer año de vida, un hecho que sugiere con claridad que esto está determinado genéticamente. Al igual que la mayor parte del cerebro los lóbulos frontales aún están madurando en los primeros meses de vida, y así su actividad no puede ser medida de una manera confiable hasta aproximadamente los diez meses.

Sin embargo aún cuando esta dimensión básica del temperamento queda establecida desde el nacimiento, o muy cerca de ese momento, los que tenemos una pauta melancólica no estamos necesariamente destinados a vivir malhumorados y con melancolía. **Las lecciones emocionales de la infancia** pueden tener un impacto profundo sobre el temperamento, ya sea ampliando o amortiguando una predisposición innata . La gran plasticidad del cerebro durante la infancia significa que las experiencias vividas durante esos años pueden ejercer un impacto duradero en la creación de sendas nerviosas para el resto de la vida. Tal vez la mejor ilustración de los tipos de experiencia que pueden alterar el temperamento para bien es una observación que surgió de la investigación de Kagan con niños tímidos. La alentadora novedad del estudio de Kagan es que no todos los niños temerosos crecen mostrándose retraídos: el temperamento no es el destino . Con las experiencias adecuadas. La amígdala demasiado excitable puede ser domada, Lo que marca la diferencia son las lecciones emocionales y las respuestas que los niños aprenden a medida que crecen.

Aproximadamente uno de cada tres niños que nacen con todas las señales de una amígdala demasiado excitable han perdido la timidez al llegar a la edad del jardín de infantes . Esos niños seguramente habían tenido padres que ejercían sobre ellos una leve presión para que fueran más sociables . Aunque este rasgo temperamental parece ligeramente más resistente que otros al cambio , ninguna cualidad humana es inmodificable

El temperamento pusilámne puede ser parte de los sotes biológicas de nuestra vida emocional , pero no estamos necesariamente limitados por nuestras características heredadas a un menú emocional específico . Existe una gama de posibilidades incluso dentro de los imperativos genéticos . Como señalan los genetistas del comportamiento , los genes por sí solos no determinan la conducta ; nuestro entorno , sobre todo lo que experimentamos y aprendemos a medida que crecemos , determina la forma en que la predisposición temperamental se expresa por sí misma a medida que la vida se desarrolla . Nuestras capacidades emocionales no son fijas , con el aprendizaje correcto puede mejorar

7.3. Pauta explicativa desarrollada en la infancia.

Si bien muchos investigadores refieren que el optimismo se debe en parte a los genes, esto no lo convenció a Martín 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

Como se mencionó anteriormente, la pauta explicativa se desarrolla durante la infancia. La interpretación que se da a cada nuevo contratiempo o golpe de suerte termina por convertirse en un hábito de pensamiento. A continuación veremos, cómo se origina la pauta explicativa.

La base del optimismo reside en el modo en que uno piensa en las causas de los eventos. Las pautas explicativas son los criterios que suelen utilizar las personas para explicarse a sí mismas por qué suceden las cosas; las pautas explicativas se desarrollan durante la infancia.

Cuando el niño ingresa a la escuela, la táctica para hacer que sea optimista pasa de la acción de dominio a la manera como el niño piensa, especialmente cuando fracasa. En edad escolar, los niños desarrollan teorías respecto a por qué tienen éxito y por qué fracasan, acerca de qué pueden hacer, si es que pueden hacer algo, para convertir el fracaso en éxito. Dichas teorías constituyen el fundamento de su optimismo o de su pesimismo básico.

La interpretación que el niño se da a cada evento que le acontece, ya sea positivo o negativo, termina por convertirse en un hábito de pensamiento. Existen tres tipos de influencia sobre la pauta explicativa infantil:

- 1º) cómo es el análisis causal cotidiano que el niño oye en su casa
- 2º) el tipo de crítica que oye cuando algo le sale mal y
- 3º) las pérdidas y los traumas en edad temprana.

Las dos primeras influencias despiertan el interés de esta investigación.

Lo que determina el modo de interpretar las cosas es, el modo en que sus padres explican cada cosa que sucede. Un niño oye continuamente comentarios sobre los acontecimientos de la vida diaria. Sus antenas están siempre desplegadas, y siente un inagotable interés por encontrar explicaciones a las cosas. Busca con insistencia los porqués. El pesimismo u optimismo de los padres y hermanos es recibido por el niño como si fuera la propia estructura de la realidad.

Otro elemento decisivo es el modo en que los adultos –los padres, otros familiares, sus profesores, la asistente, etc., – valoran o critican el comportamiento de los niños. Los niños se fijan mucho, y no sólo en el contenido de la reprimenda, sino también en el modo.

Por ejemplo, es muy distinto si los reproches o reprimendas se basan en causas permanentes o en cuestiones coyunturales. Si a un niño o una niña se le dice: «Has dicho una mentira», «No estás prestando atención», o «Esta evaluación has estudiado poco las matemáticas», o frases semejantes, las recibirá como observaciones basadas en descuidos ocasionales y específicos que puede superar.

En cambio, si se le dice habitualmente: «Eres un mentiroso», «Siempre estás distraída», «Eres muy malo para las matemáticas», etc., el niño o la niña lo entenderán como algo permanente en ellos y muy difícil de evitar.

Hudson , Hanlon y Weiner (1990). Los significados que las personas atribuyen a la conducta limitan el abanico de alternativas que emplearán para enfrentarse a una situación. A veces lo único que hace falta para iniciar un cambio importante es un cambio en la percepción de la situación.

Seligman (1990) sostiene que la acción de dominio es el crisol en el que se forja el optimismo en la edad preescolar. La tarea de nuestros hijos ayudada por unos padres informados, es adquirir el hábito de insistir frente a los desafíos y de superar los obstáculos.

Cuando nuestro hijo entra en la escuela, la táctica para hacer que sea optimista pasa de la acción de dominio a la manera como el niño piensa, especialmente cuando fracasa . En edad escolar empiezan a pensar acerca de la maraña causal del mundo. Desarrollan teorías respecto a porque tienen éxito y porque fracasan. Elaboran teorías acerca de que pueden hacer , si es que pueden hacer algo , para convertir el fracaso en éxito . Dichas teorías constituyen el fundamento de su optimismo o de su pesimismo básico.

Una fuente de un punto de vista positivo o negativo puede muy bien ser el temperamento innato; algunas personas por naturaleza, tienen tendencia a una u otra actitud. Pero el temperamento puede ser suavizado por la experiencia. El optimismo y la esperanza al igual que la impotencia y la desesperación pueden aprenderse. Apoyar ambos es un concepto que los psicólogos llaman autoeficacia, la creencia de que uno tiene dominio sobre los acontecimientos de su vida y puede aceptar los desafíos tal como se

presentan. Desarrollar una competencia de cualquier clase refuerza la noción de autoeficacia, haciendo que la persona esté más dispuesta a correr riesgos y a buscar mayores desafíos. Superar esos desafíos aumenta a su vez la noción de autoeficacia

Capítulo 3: Adultos Significativos.

“Desde el nacimiento hasta el momento de abrirse camino por el mundo, una persona necesita del apoyo de su familia y de la sociedad, durante muchos años de nuestra existencia, somos nada más que unas débiles criaturas sostenidas por otros.” Daniel

Prieto

1. Unas palabras iniciales sobre desarrollo humano.

Peñaranda C, F. (2003) sostuvo que las neurociencias han producido descubrimientos muy significativos sobre todo en los últimos 20 años. Se sabía con gran precisión que la mayor parte del crecimiento de nuestro cerebro se lleva a cabo desde la semana 25 de gestación hasta los tres años, pero la influencia de los estímulos sobre su estructura es un hallazgo más bien reciente. Hoy sabemos que los recién nacidos tienen un número mayor de neuronas de las que tiene un adulto. Muchas de estas se pierden durante los tres primeros años, al parecer, por la falta de conexiones (sinapsis) que las mantendrían “activas”. Los estímulos del ambiente propiciarían estas conexiones. Por lo tanto, se generan “ventanas de oportunidad”, esto es, los estímulos tienen su mayor potencia de promover este entramado de conexiones en ciertos períodos de la vida. Así, son los dos primeros años la ventana de oportunidad para los estímulos de afecto y la socialización, como también para la visión y el vocabulario. Por lo tanto, el ambiente puede potencializar o limitar el desarrollo de los rasgos de la personalidad y de la dotación biológica.

Por otro lado, las relaciones que se establecen entre el individuo y otras personas constituyen un factor fundamental para el desarrollo de la personalidad. Los vínculos afectivos, en especial con los *adultos significativos* durante los primeros años de vida, generan una impronta que define, en gran medida, el destino de un ser humano.

Por lo tanto, pensar en el desarrollo de un niño nos remite automáticamente a tomar en consideración las posibilidades psicológicas, afectivas, socioeconómicas y culturales de los adultos significativos para proveer un adecuado ambiente de desarrollo. Lo anterior significa que el desarrollo del niño y el desarrollo de los adultos significativos se encuentran en una posición de completa interdependencia. Dicho de otra manera, el desarrollo humano y el desarrollo social constituyen las dos caras de una misma moneda.

El desarrollo humano es entonces, el producto de la interacción de factores tanto individuales como ambientales, siendo los individuales aquellos relacionados con lo

biológico y lo psicológico y los ambientales constituidos por los socioculturales y los pertenecientes al medio físico (medio ambiente).

Céspedes (2008) sostiene que 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.

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. Los padres, hermanos mayores y familiares cercanos al niño son los maestros en la educación de las emociones.

2. Infancia: una oportunidad.

Gardner (1998) sostuvo que el cerebro humano no está en modo alguno totalmente formado en el momento del nacimiento. Sigue modelándose a lo largo de la vida, y su crecimiento más intenso se produce durante la infancia. Los niños nacen con muchas más neuronas de las que su cerebro maduro conservará; a través de un proceso conocido como poda el cerebro pierde realmente sus conexiones neuronales menos utilizadas y forma fuertes conexiones en aquellos circuitos sinápticos que han sido más utilizados. La experiencia sobre todo en la infancia, esculpe el cerebro.

La psicoterapia - es decir, el reaprendizaje emocional - aparece como algo apropiado para la forma en que la experiencia pueda cambiar las pautas emocionales y al mismo tiempo modelar el cerebro.

2.1. Oportunidades cruciales:

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 , Como hemos visto , 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 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.

Como explicó John Gottman, el psicólogo que dirigió la investigación: " Los padres modifican el tono del nervio vago de sus hijos". El nervio vago en un extremo regula el corazón y otras partes del cuerpo, y en el otro envía señales a la amígdala desde las suprarrenales, instándolas a segregar catecolamina, que preparan la respuesta de lucha o fuga. " Entrenándolos emocionalmente : hablando con los niños desde sus sentimientos y cómo comprenderlos , no mostrándose críticos , resolviendo problemas relacionados con las emociones , entrenándolos en lo que deben hacer , como alternativas a los golpes , o al aislamiento cuando estén tristes . " (Gottman, 1996, Pág. 263) .Cuando los padres hacían esto eficazmente, los niños eran más capaces de suprimir la actividad del vago que hace que la amígdala prepare el organismo con las hormonas propias de las respuestas de lucha o fuga... y así se comportaban mejor.

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

3. Rol Mediador de los Adultos significativos.

Los adultos significativos cumplen un rol importante en el cuidado de los niños durante sus primeros años de vida, son proveedores de valores, protección, educación, seguridad y afecto. El comportamiento del adulto hacia el niño, está relacionado a sus conocimientos, actitudes y prácticas, los cuales han sido aprendidos en los ambientes donde se han desarrollado y que luego se transmiten intergeneracionalmente a sus hijos.

Si bien es cierto, que cada persona viene al mundo dotado de ciertas características que provienen de los genes de sus progenitores, desde el momento que se encuentra en el vientre materno recibe también la influencia del medio ambiente y por ende de su cultura

Los niños y niñas construyen sus personalidades a partir de los modelos padres y/o cuidadores sean varones o mujeres, las actitudes y valores que reciben de sus cuidadores durante sus primeros años de vida definirá el individuo.

Vygotsky (1993) propone en su teoría, que nosotros y el entorno social, colaboramos para moldear la cognición en formas más adaptativas. Tales formas son de origen cultural. Ha incluido dos aspectos interesantes: por un lado, añade al entorno el atributo social; y, por otro, cifra la representación mental y la cognición en aspectos culturales. La adaptación se centra, por ende, en lo social y lo cultural de nuestro entorno y, también, en cómo nosotros interactuamos con él. Sin embargo, en las edades tempranas, la interacción con el entorno es un proceso de aprendizaje, que se va adquiriendo en la medida que el niño tenga la posibilidad de acercarse con ese entorno. Los adultos constituyen los agentes **mediadores** entre el niño y el mundo que lo rodea.

El adulto mediador es aquel que ofrece al niño experiencias enriquecedoras y facilita por tanto los procesos de aprendizajes, respetando sus ritmos e invitándoles a la reflexión.

Para que se logre mediación es necesario crear un ambiente positivo en el que los niños se sientan seguros, contentos y queridos, donde se favorezca la libre expresión de sentimientos y de aceptación, la valoración de la diversidad y la solución creativa del problema.

Tanto desde Freud, a través de la idea de adulto auxiliador externo (satisfacción que produce el contacto con el adulto), como desde los investigadores de infantes, encontramos una influencia crítica para la constitución del aparato psíquico y para el desarrollo de la subjetividad en la capacidad del ambiente cuidador de colaborar con el logro de la regulación afectiva en el infante.

La teoría del apego propuesto por Bolwby (1940) refiere que el vínculo que los niños establecen con sus padres depende fundamentalmente de la sensibilidad y capacidad de respuesta del adulto con respecto a las necesidades del bebé. La existencia de varias

figuras de apego puede resultar muy conveniente para el niño, facilitando el aprendizaje por imitación, la estimulación rica y variada.

Céspedes, A. (2008) postula que el adulto educa emocionalmente a los niños a través de su papel de “**modelo a imitar**” creando en todo momento ambientes formativos o perturbadores. En el cerebro del niño existe un complejo módulo neuronal llamado “neuronas en espejo” que decodifican las reacciones emocionales en el otro, despertando en su sistema límbico idénticas emociones de manera automática. Si dichas reacciones emocionales perturbadoras emitidas por el adulto se hacen constantes en el tiempo, se va a producir en el niño un modelado emocional conductual cuyo impacto adverso va a depender de variables como la edad del niño, su nivel de resiliencia, otros adultos que neutralicen los efectos y de la conjunción de otros factores de riesgo como de protección.

Palacios, J. Marchesi, A. y Carretero, M. (1984) señalan que el área de conocimiento social se refiere a como los niños conceptualizan a otras personas y como comprenden los pensamientos, emociones, intenciones y puntos de vista de los otros. Se trata de conocer como el niño se representa a los otros e infiere sus experiencias psicológicas internas.

En la realidad del desarrollo socio - cognitivo el niño conoce el mundo social a través de las relaciones e interacciones que va estableciendo con distintas personas, grupos y realidades humanas.

A través de las relaciones que desde la infancia establecemos con las personas más significativas adquirimos los modelos y expectativas básicos sobre lo que puede esperarse de los demás y de uno/a mismo/a; modelos que desempeñan un decisivo papel en la regulación de nuestras emociones y conductas. En relación a lo cual cabe considerar los resultados obtenidos en los estudios sobre el origen de la empatía y la solidaridad, en los que se enfatiza que para su adecuado desarrollo es necesario que el/la niño/a establezca una relación segura con las personas encargadas de su cuidado (Hoffman, 1975); en la que encuentre un apoyo afectivo de modelos que manifiesten sensibilidad empática hacia el/ella (Yarrow, Rubinstein y Pedersen, 1975).

Suele observarse una importante continuidad entre los modelos que se adquieren en la primera infancia y el tipo de relaciones que se establecen en edades posteriores; continuidad que podría explicarse en función de la estabilidad de las experiencias a partir de las cuales se construyen y de la propia estabilidad que pueden potenciar los modelos representacionales básicos que de ellas dependen. «Los modelos funcionales (*working model*) (...) influyen en la forma en que la persona construye su experiencia y cómo se comporta, pudiendo actuar como profecías que se cumplen automáticamente y ser por ello difíciles de cambiar una vez establecidos» (Ainsworth, 1993, p. 475).

4. Teoría del aprendizaje social. (Albert Bandura)

Bandura (1986) sostiene que el aprendizaje social, se enfoca a determinar en que medida aprenden los individuos no solo de la experiencia directa sino también de observar lo que les ocurre a otros. Albert Bandura postula una teoría general del aprendizaje por observación que se ha extendido gradualmente hasta cubrir la adquisición y la ejecución de diversas habilidades, estrategias y comportamientos;

Observando a los otros, los sujetos aprenden conocimientos, reglas, habilidades, estrategias entre otras. Con base en ello, se comporta de acuerdo los pro y los contra que.

Muchas veces el éxito o el fracaso en aspectos de la vida en una cultura, depende del aprendizaje por observación debido que éste puede darse en un modelo desviado (causando deficiencia en el aprendizaje) o en uno prosocial.

“El aprendizaje es con mucho una actividad de procesamiento de información en la que los datos acerca de la estructura de la conducta y de los acontecimientos del entorno se transforman en representaciones simbólicas que sirven como lineamientos para la acción”. (Bandura, 1986, p 51).

El modelamiento es un componente crucial de la teoría cognoscitiva social. Se trata de un término general que se refiere a los cambios conductuales, cognoscitivas y afectivo que derivan de observar a uno o más modelos (Schunk, 1997,p.110).

Funciones del modelamiento (Bandura, 1986):

- Facilitación de la respuesta: los impulsos sociales crean alicientes para que los observadores reproduzcan las acciones.
- Inhibición y desinhibición: las conductas modeladas crean en los observadores expectativas de que ocurrirán las mismas consecuencias si imitan las acciones.
- Aprendizaje por observación: este se divide en:

Atención: la presta el observador a los acontecimientos relevantes del medio.

Retención: requiere codificar y transformar la información modelada para almacenarla en la memoria.

Producción: consiste en traducir las concepciones visuales y simbólicas de los sucesos modelados en conductas abiertas.

Motivación: influye puesto que la gente es más proclive a atender, retener y producir las acciones modeladas que creen que son importantes.

5. Adultos Significativos y Estilo Explicativo.

Ibañez Padilla (2004) manifiesta:

“se dispone de pruebas de tres tipos de influencia sobre la pauta explicativa infantil. Primero, cómo es el análisis causal cotidiano que el niño oye en su casa, especialmente de su madre, si ella es optimista, el pequeño también lo será. Segundo, el tipo de crítica que oye cuando algo le sale mal: si es permanente y global, la opinión que el niño se forme de sí mismo tenderá al pesimismo. Tercero, las pérdidas y los traumas en edad temprana: si son escasos, el niño desarrollará la teoría de que lo malo puede modificarse y superarse; pero, si realmente son permanentes, entonces ya se han sembrado profundamente las semillas de la desesperanza” (Ibáñez Padilla, 2004: 81,82).

5.1. Los Padres:

No resulta sorprendente que los niños aprendan su estilo explicativo de sus padres, profesores y entrenadores. Oyen como los adultos les critican y absorben el estilo de la crítica además de su contenido. Por otra parte los niños oyen con atención como los padres interpretan sus propias desdichas y modelan su estilo. Si somos pesimistas nuestro hijo esta aprendiendo el pesimismo directamente de nosotros. Por ejemplo, si a un niño le va mal en un examen, llega a su casa y sus padres lo retan diciéndole que se sacó una mala nota porque es un “burro”, en vez de que “para esa evaluación no había estudiado suficiente”, el chico, no sólo creerá que es un “burro” sino que no podrá cambiarlo porque es una crítica a una característica de su personalidad, lo cual no es modificable, es estable en el tiempo y en consecuencia no podrá hacer nada. Las explicaciones pesimistas del fracaso socavan la voluntad de seguir intentándolo, produciendo incapacidad frente al fracaso. Las explicaciones optimistas posibilitan que los fracasos sean vistos como desafíos, enfrentándolos de forma activa y con esperanza.

Debemos estar atentos a la manera como criticamos a nuestro hijo , o como nos criticamos a nosotros mismos delante de nuestro hijo , ya que estamos conformando su estilo explicativo respecto a la culpabilidad .

Seligman (1990) hace referencia a tres reglas:

La primera regla es la exactitud. Una censura exagerada da lugar a un sentimiento de culpabilidad y de vergüenza que va más allá de lo necesario para alentar al niño a cambiar. Pero la falta absoluta de censura erosiona la responsabilidad y anula la voluntad de cambio.

La segunda regla consiste en que, siempre que la realidad lo permita , debemos criticar con un estilo explicativo optimista . Cuando los padres, sin pensar, critican a su hijo con mensajes permanentes y globales , el niño empieza a adquirir su propio estilo pesimista . Cuando atribuyen las causas del problema a factores modificables y específicos , el niño empieza a aprender el optimismo . Cada vez que consideremos que nuestro hijo ha hecho algo mal , es importante centrarnos en causas personales , específicas y transitorias , sin fallar a la verdad , y vitemos echar la culpa al carácter o a las capacidades del niño .

Seligman, (1990) sostiene que cuando los padres se emocionan , las antenas de los hijos lo captan . Utilizan nuestras manifestaciones emocional , sea sutil o evidente , como un signo que ellos toman en serio , sea cual sea la manera en que reaccionemos . Gran parte del aprendizaje emocional tiene lugar de esta manera . Nuestro estilo explicativo se pone de manifiesto y nuestro hijo está escuchando atentamente . Esta aprendiendo no solo el contenido específico de nuestras explicaciones , sino también el estilo general y está construyendo su propio estilo

Ser unos padres optimistas es mucho más que ser unos padres alegres y divertidos. El optimismo permite ver lo positivo de cuanto nos rodea. Es un hábito de pensamiento que aporta a nuestra familia seguridad y confianza en que los errores, los problemas y las dificultades son oportunidades de mejora, de cambio y crecimiento. Nuestros hijos están en una etapa de constante aprendizaje y de continuas equivocaciones. La actitud que

mostremos en estas situaciones será vital si queremos que crezcan con la convicción de que los problemas son oportunidades para crecer y mejorar.

Tenemos que cuidar mucho la forma en que corregimos a los niños. Tener un hijo optimista es casi tan bueno como tener un padre optimista. Un padre optimista ve en los problemas con los hijos oportunidades para fortalecer la relación y crecer juntos en vez de verlos como situaciones irritantes y exasperantes

El optimismo es mucho más que un estado de ánimo, es una actitud frente a la vida, es un hábito de pensamiento. El optimismo nos permite ver lo mejor de nosotros mismos y de los demás, poniendo los errores y las imperfecciones en el lugar que le corresponden, sin dramatismos ni juicios exagerados. Lograremos así una educación equilibrada, divertida y sana, que aunque no esté exenta de conflictos sí nos permitirá poner distancia entre lo que nuestros hijos son (personas en crecimiento y constante aprendizaje) y lo que hacen (errar, equivocarse, resistirse, abandonar...).

El optimismo transmite confianza y seguridad. Comunica que estamos seguros de que el cambio y la mejora son posibles si nos esforzamos y nos dedicamos a ello. El pesimismo cierra las puertas al cambio, destruye la autoestima y no permite el avance dado que comunica derrota y negatividad. Seligman (1990).

El comportamiento de los padres producen efectos sobre el desarrollo social y la personalidad del niño.

Durante los años preescolares es importante el comportamiento de los padres para el desarrollo del niño, a partir de intercambios comunicativos que se establecen entre ellos cotidianamente, favoreciendo a la autonomía y animándolos a que resuelvan problemas por si mismo, brindándole el apoyo y asistencia.

5.2. Los profesores y entrenadores.

El profesor es un modelo significativo para el alumno, lo que el docente haya o diga será quien ejerza una posición “dominante” en las relaciones. Por lo que las necesidades de los alumnos en la sala de clases se satisfacen de acuerdo a la relación que se produce con su profesor, especialmente las afectivas de protección, participación y de aprendizaje.

El aprendizaje ocurre en el acto, consiste en aprender de las consecuencias de las propias acciones, o en modo vicario, por las observaciones del desempeño de los modelos.

Desde que el niño inicia el proceso de enseñanza – aprendizaje en la etapa preescolar, inicia el contacto con el mundo social externo a la familias, las educadoras son las primeras encargadas de entregar al niño o niña todas las formas de comunicación y expresión que se va transformando y adaptando a los diversos escenarios, según las etapas de desarrollo y el curso o nivel que va alcanzando.

Seligman (1990) postula que los profesores y entrenadores tienen una influencia enorme. Su materia prima cotidiana la constituye el éxito y el fracaso de nuestros hijos , y cuando les critican , influyen en su teoría acerca de cómo funciona el mundo . El niño pronto empieza a criticarse a si mismo utilizando el estilo explicativo de las críticas que recibe de sus respetados mentores.

Los profesores critican a los niños de distintas formas. A veces sus críticas reflejan la realidad (eres demasiado bajo para saltar 1, 80) pero otras reflejan los prejuicios y los malos hábitos del profesor.

Si una persona realiza una crítica a una característica de la estructura del sujeto, con variables de estabilidad y globalidad, estará sembrando un estilo pesimista en un niño. Es por esto que es mejor que una crítica se dirija a conductas, las cuales se pueden modificar a voluntad, que se circunscriba en el tiempo (transitorio) y se focalice en la situación en la que acontece (específica).

El docente puede influir en la formación de actitudes de los alumnos, básicamente por tres caminos: la presentación de modelos de identificación, la selección y valoración de la información que proporciona, y el empleo de los incentivos necesarios para el logro de un aprendizaje formativo.

Los procesos de identificación con el docente como modelo personal y profesional son especialmente importantes en la formación de los estudiantes.

Los aprendizajes sociales adquiridos durante su formación son más significativos que los aprendizajes cognitivos. Particularmente cobra importancia lo que se enseña, cuando se enseña, aquello que se manifiesta a través del ejercicio de la autoridad, del estilo evaluador, de los gestos de las palabras.

Desde el punto de vista cognitivo, el docente deberá orientar a sus alumnos a solucionar desde la comprensión los problemas típicos, emplear la argumentación, a reflexionar acerca de su aprendizaje. Aprendiendo del error a estructurar su conocimiento, a transferir y aplicar, a organizar su trabajo y manejar el tiempo, a recolectar datos adecuadamente, y a usarlos con propiedad.

La afectividad no es falta de exigencia; es un requisito pedagógico expresado como empatía, que asegure a cada uno la oportunidad de la educación. Esta empatía no es conceptualmente lo mismo que simpatía. Significa vivir colocándose en el lugar del otro. En el educador es una capacidad que necesita para proyectar su continua actitud reflexiva. Es esencial que el educador observe y reflexione no desde la óptica de su hacer sino de los procesos que debe promover. Esto supone la dimensión orientadora del profesor. Consiste en la atención personal de los alumnos con intencionalidad formativa a la que podemos llamar atención docente. Es la acción del maestro por excelencia en relación con sus alumnos.

Parte II:
Trabajo de Campo.

Capítulo IV:
Metodología de la Investigación

1. Metodología.

1.1. Objetivos:

Los objetivos del presente trabajo son:

- Identificar los Estilos Explicativos en adultos significativos de preescolares de 4 y 5 años.
- Observar los Estilos Atributivos de preescolares, evaluados por adultos significativos.
- Estimar relaciones entre estilos explicativos de adultos significativos y estilos Atributivos percibidos en el niño.

1.2. Preguntas de Investigación:

- ¿Existe relación entre los estilos explicativos de adultos significativos de preescolares y el estilo atributivo que perciben en el niño?
- ¿Que estilos explicativos predominan en los adultos significativos de los niños?

2. Método.

2.1 Diseño de la investigación

Según Sierra Bravo (1994) el diseño de la investigación es “...la concepción de la forma de realizar la prueba que supone toda investigación, tanto en el aspecto de la disposición y enlace de los elementos que intervienen en ella, como en el plan a seguir en la obtención y tratamiento de los datos (...). El fin es lograr la máxima validez posible en cuanto a una correspondencia ajustada de los resultados del estudio con la realidad (...)”.

2.2. Tipo de Investigación: Modelo o enfoque mixto (Cuantitativo - Cualitativo)

Sampieri (2006) postula el enfoque mixto: como un proceso que recolecta, analiza, y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigación para responder a un planteamiento del problema.

Cabe destacar que el enfoque mixto va más allá de la simple recolección de datos de diferentes modos sobre el mismo fenómeno, implica desde el planteamiento del problema mezclar la lógica inductiva y la deductiva. Un estudio mixto lo es en el planteamiento del problema, la recolección y análisis de los datos, y en el reporte del estudio.

Con respecto a la aplicación de un diseño cuantitativo y un diseño cualitativo de manera secuencial, se utilizara la variante de diseños de aplicación independiente, pero cuyos resultados se complementan. Esta consiste primero en aplicar un enfoque y luego otro, de manera relativamente independiente, dentro del mismo estudio. Uno precede al otro y los resultados se presentan de manera separada. (Hernández Sampieri y otros, 2006).

En cada etapa se respetan los métodos inherentes a cada enfoque. Para evaluar el estilo explicativo de adultos, el investigador primero realizó un estudio cuantitativo. Una vez concluido este, se procedió a realizar las escalas de observación, evaluándolas cualitativamente.

2.3. Tipo de estudio: Descriptivo, Transversal.

- Descriptivo: ya que tiene como objetivo indagar la incidencia y los valores en que se manifiesta una o más variables. Presenta un panorama del estado de una o más variables en uno o más grupos de personas, objetos o indicadores en determinado momento (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2001).

La observación se llevó a cabo en el contexto habitual en el que se produce el fenómeno, no interviniendo el investigador en lo que se observa. (Estudio descriptivo, mediante observación natural)

- Transversal ya que se recolectaron los datos en un solo momento, en un tiempo único.

2.4. Tipo de muestra

La muestra utilizada es de carácter intencional (León, O. y Montero, I., 1993), ya que se seleccionaron sujetos que poseían determinadas características: ser niños, preescolares y los adultos significativos en relación a ellos.

2.5. Instrumentos de evaluación.

- **Cuestionario de Estilos Atributivos para adultos.** (Adaptación local)
- **Escala de Observación de niños.** (Parlanti y García, 2008)

Se diseñó un estudio de dos fases, primero, una fase cuantitativa a través de un Cuestionario que fue administrado a docentes, padres y profesores especiales de los niños de sala de 4 y 5 años, y una fase cualitativa a través de la Escala de observación de niños, la cual fue administrada a las mismas personas nombradas anteriormente.

En la primera fase se utilizó el Cuestionario de estilos atributivos para adultos, a fin de evaluar el estilo explicativo en adultos significativos de preescolares.

La fase cualitativa se llevó a cabo a través de la Escala de observación de niños, la cuál consta de tres áreas que deben ser observadas y completadas por parte de los adultos significativos en relación al niño. Con respecto a los ítems los sujetos deben marcar con una cruz la alternativa correcta (si o no) y en otros ítems deben elegir una de las opciones (Siempre, A veces, Nunca).

2.5.1. Cuestionario de estilos atributivos para adultos.

Se utilizó dicho instrumento a fin de evaluar el estilo explicativo de adultos significativos, de niños preescolares.

Esta técnica es autoadministrable y fue readaptada por el equipo de investigación de la Fundación Puentes de Cambio, Instituto Milton H. Erickson de Mendoza, en el marco del "Proyecto de Desarrollo de Optimismo y Prevención de la Depresión Infantil" que se llevó a cabo en el año 2008.

El cuestionario fue diseñado teniendo en cuenta las siguientes escalas empleadas por Seligman:

- (CEAN) Cuestionario de Estilo Atributivo en los niños. (Seligman, 1990)
- ASQ-A Cuestionario de Estilos Atribucionales. (Peterson, Semmel, Seligman y cols, 1982). Mide las explicaciones y el estilo atribucional del sujeto.
- Cuestionario Estilo atributivo para adultos. (Seligman, 2003)
- LOT-R. Test de orientación vital revisado. (Sheier, Carver y Bridges,1994) Mide el optimismo disposicional o predisposición generalizada hacia las expectativas de resultados positivos.

La población que reside en el Barrio San Martín, tiene determinadas características tales como que la mayoría de las personas son de clase pobre- baja, los adultos mayores

cuentan solo con estudios primarios y una minoría con estudios secundarios, y la ocupación de los padres es de jornaleros, empleados públicos y varios.

Debido a esto es que el cuestionario fue adaptado a esta población. Se caracteriza por tener una extensión corta, el lenguaje utilizado es simple y las situaciones cotidianas que plantea se han adaptados a las que viven estas personas.

La adaptación del Cuestionario (Programa de Promoción de Optimismo, 2008) consta de 24 ítems que plantean sucesos hipotéticos, la mitad de los ítems suponen acontecimientos negativos y el resto suponen acontecimientos positivos. El cuestionario evalúa a los sujetos en relación a las tres dimensiones causales: duración, alcance y personalización, estando conformada cada dimensión por 8 ítems (4 de acontecimientos positivos y 4 de acontecimientos negativos).

Los valores de la escala van del 0 al 24, siendo el 0 el valor que representa el mayor pesimismo y el 24 el valor que representa el mayor optimismo.

Con respecto a la puntuación del cuestionario, se puntúan con un (1) punto las situaciones en las que el sujeto contesta de manera más optimista, teniendo en cuenta las 3 dimensiones. Las respuestas optimistas en cada dimensión son:

- *Transitorias* (Dimensión duración malos acontecimientos) - *Permanentes* (Dimensión duración buenos acontecimientos)
- *Específicas* (Dimensión alcance malos acontecimientos) - *Globales* (Dimensión alcance , buenos acontecimientos)
- *Externas* (Dimensión personalización, malos acontecimientos) - *Internas* (Dimensión personalización, buenos acontecimientos)

Por otra parte las respuestas pesimistas se puntúan con cero (0) puntos estos son:

- *Permanentes* (Dimensión duración malos acontecimientos) - *Transitorios* (Dimensión duración buenos acontecimientos)

- *Globales* (Dimensión alcance malos acontecimientos) - *Específicas* (Dimensión alcance, buenos acontecimientos)
- *Internas* (Dimensión personalización, malos acontecimientos) - *Externas* (Dimensión personalización, buenos acontecimientos)

El total general se obtiene sumando los totales de las tres dimensiones, teniendo en cuenta tanto los malos como los buenos acontecimientos. (DM + AM + PM + DB + AB + PB).

A los fines de la interpretación de los resultados se ha categorizado los puntajes de la siguiente manera:

- 0-4 Muy pesimista
- 5-8 Pesimista
- 9-15 Medio
- 16-20 Optimista
- 21-24 Muy optimista

El estilo explicativo presenta tres dimensiones cruciales: la permanencia (duración), la ubicuidad (alcance) y la personalización.

Permanencia: (Duración).

Permanencia (permanente – transitorio): la permanencia hace referencia al tiempo en que un suceso positivo o negativo es considerado como duradero o como transitorio. (DM y DB) Sus extremos se expresan en el discurso en los polos Siempre-Nunca.

Las personas que se dan por vencidas con facilidad consideran que las causas de los sucesos negativos que les sobrevienen son permanentes, que las desgracias perdurarán y afectarán su vida para siempre. Las personas que se resisten a la indefensión consideran que las causas de los sucesos negativos son transitorias.

PERMANENTE (PESIMISTA)

TRANSITORIO (OPTIMISTA)

“Nunca tengo posibilidad de descansar “

“Esta semana he tenido mucho trabajo”

“No tengo autoridad con mi hijo”

“Hoy mi hijo está inquieto”

“Siempre olvido la reunión de la escuela”

“No tuve ganas de ir hoy a la reunión”

Si uno piensa en las cosas negativas en términos de siempre, nunca, y con características duraderas, posee un estilo permanente y pesimista. En cambio si uno piensa en las situaciones como si ocurrieran a veces, o últimamente, empleando calificativos y atribuyendo los sucesos negativos a circunstancias efímeras, posee un estilo optimista.

En el test las cuatro primeras situaciones señaladas con el código DM (Duración, Malos acontecimientos), se han planteado para comprobar cuan permanentes tiende a considerar las personas que son las causas de los sucesos negativos. A las respuestas optimistas corresponde una puntuación de 1 y a la pesimista corresponde 0.

Cuando fracasamos todos nos sentimos transitoriamente indefensos. Duele pero el dolor va desapareciendo, de forma casi instantánea en algunas personas. Para otras el dolor permanece, se convierte en una molestia. Permanecen indefensas durante días o meses, incluso tras sufrir pequeños contratiempos. Después de experimentar grandes fracasos, quizá nunca lleguen a recuperarse.

El estilo optimista ante los sucesos positivos es justamente lo contrario del estilo optimista para los sucesos negativos. Las personas que consideran que las causas de los aspectos buenos son permanentes, son más optimistas que quienes creen que las causas son transitorias.

TEMPORAL (PESIMISTA)

“No se porque hoy la pasaron bien conmigo”

“Mi hijo quiere ir conmigo a un partido porque sus amigos no tienen dinero para ir”

“Hoy me arregle bien”

PERMANENTE (OPTIMISTA)

“Me divierto con mis hijos”

“A mi hijo le gusta pasar tiempo conmigo”

“Soy una persona bonita”

Las personas optimistas explican los sucesos positivos aludiendo a causas permanentes relacionadas con rasgos y capacidades. Los pesimistas señalan la existencia de causas transitorias vinculadas a los estados de ánimo y al esfuerzo.

Las respuestas DB (Duración Buenos acontecimientos) son la 5, 6, 7 y 8. Las respuestas que puntúan 1 son las permanentes optimistas, las temporales pesimistas puntúan 0.

Las personas que consideran que las causas de los sucesos positivos son permanentes, y obtienen éxito, se esfuerzan todavía más en la siguiente ocasión. Quienes justifican los sucesos positivos mediante una causalidad temporal, quizá se den por vencidos incluso cuando tienen éxito, ya que consideran que todo se debe a la suerte. Las personas optimistas son las que más se aprovechan de los éxitos y los convierten en un hecho repetido y continuo.

Ubicuidad: Lo específico vs. lo universal.

La permanencia está relacionada con el tiempo, la ubicuidad con el espacio.

-Alcance (universal – específico): la especificidad hace referencia al espacio que abarca un suceso positivo o negativo en la vida de un sujeto. (AM y AB). Se expresa en el discurso en los extremos Todo-Nada

Las personas que dan explicaciones universales para sus fracasos se rinden cuando fracasan en un ámbito determinado. Las personas que dan explicaciones específicas quizá sientan indefensión en ese ámbito de su vida, pero avanzarán valientemente en los demás. El alcance por lo tanto puede ser universal o específico.

UNIVERSAL (PESIMISTA)

“Siempre olvido de devolver las cosas a tiempo”

“No sé comunicarme con mi pareja”

“Soy una persona ansiosa, nunca lograré de peso”

ESPECÍFICO (OPTIMISTA)

“Esta vez me olvide de devolver la película”

“A mi pareja y a mí nos cuesta resolver los problemas”.

“Me está costando bajar de peso, bajar tendré que agregar ejercicios”

La dimensión ubicuidad determina el tiempo durante el cual una persona se rinde, explica cuándo las explicaciones permanentes de los sucesos negativos provocan una indefensión duradera y las explicaciones temporales favorecen la capacidad de recuperación. La dimensión ubicua determina si la indefensión afecta a muchas situaciones o se limita a un ámbito específico.

Las preguntas AM (Alcance malos acontecimientos) son las número 9, 10, 11 y 12. Las respuestas que puntúan 1 son las específicas optimistas, las universales pesimistas puntúan 0.

Ahora veamos el aspecto contrario. El estilo explicativo optimista respecto a los sucesos positivos es el opuesto al utilizado para los negativos. El optimista considera que los acontecimientos positivos contribuirán a mejorar cualquier actividad que realice, mientras que el pesimista cree que los hechos positivos obedecen a factores específicos.

ESPECÍFICO (PESIMISMO)

"Cuando mi hijo sale de paseo se porta bien"

"Mi hijo gano un torneo, porque le gustan los deportes "

"Mi amigo me dio las gracias por ayudarlo, es una persona agradecida "

UNIVERSAL (OPTIMISMO)

" Mi hijo tiene buen comportamiento"

" A mi hijo le va bien en todo lo que se propone"

" Soy una persona que me preocupo por los demás, por eso me dieron las gracias."

Las situaciones 13, 14, 15 y 16, pertenecen a AB (Alcance, Buenos acontecimientos). Las respuestas Universales optimistas, se puntúan con 1 punto, mientras que las específicas pesimistas con cero.

Las personas que ofrecen explicaciones permanentes y universales a los sucesos positivos, así como explicaciones transitorias y específicas de los negativos, se recuperan de los problemas rápidamente y siguen en racha con facilidad cuando consiguen éxito. Las personas que dan explicaciones transitorias y específicas para el éxito, y permanentes y universales a los contratiempos, tienden a desmoronarse bajo la presión, durante un tiempo considerable y de una forma que afecta su vida en general y raras veces están en racha.

Personalización:

La personalización hace referencia a de quien es la culpa.

Personalización (interna - externa) Consiste en atribuir causas internas o externas a los buenos o malos sucesos. Si me siento culpable cuando algo me sale mal "Porque yo

soy así”, o soy capaz de externalizar el problema y hacerme responsable de producir cambios. Esta dimensión tiene que ver con la autoestima. (PM Y PB)

Una atribución interna hace referencia a aquella operación por cual la persona concluye que cualquier evento que haya pasado fue por su culpa, o por su responsabilidad. Es decir, las personas frente a acontecimientos buenos o malos, se culpan a sí mismas o se responsabilizan por la ocurrencia de dicho evento.

Una atribución externa es aquella en la que la persona atribuye la causalidad de un evento bueno o malo a algo fuera de su responsabilidad o fuera de su esfera de control. Se culpa a otras personas o circunstancias externas de la situación.

Frente a los malos acontecimientos, las personas pueden culparse a si mismas (interno), o bien pueden echarle la culpa a otras personas o circunstancias (externo). La autoestima dependerá de ello

Según Seligman (1999), las personas que poseen un estilo atribucional interno, ante acontecimientos negativos o fracasos; explican su ocurrencia en base a causas internas, poseen una baja autoestima, se sienten culpables o avergonzadas. Esta, daña la autoestima, produce una pasividad y desesperación duradera y general. Corresponde a un estilo explicativo pesimista.

El sentimiento de culpabilidad que es permanente y global se denomina culpabilidad general.

ATRIBUCIÓN INTERNA
(PESIMISTA)

“Me robaron la bici, en el almacén
Porque me olvidé de ponerle el candado ”

ATRIBUCIÓN EXTERNA
(OPTIMISTA)

"Me robaron la bici en el almacén
han aumentado la cantidad de robos"

“Pinte una ventana y quedo mal, porque no porque soy buena pintando " arruinada.”

"Pinte una ventana y quedo mal, la ventana estaba vieja y

Las preguntas PM (Personalización malos acontecimientos) son las número 21, 22, 23 y 24 , las respuestas de atribución interna (pesimista) se puntúan con cero punto, mientras que las respuestas de atribución externa (optimistas) se puntúan con 1 punto.

El aspecto contrario. El estilo explicativo optimista respecto a los sucesos positivos es el opuesto al utilizado para los negativos. El optimista considera que las causas de los buenos acontecimientos son internas.

El sentimiento de culpabilidad que es interno, específico y transitorio se denomina “culpabilidad conductual”, corresponde a un estilo explicativo optimista. La persona se siente culpable de una acción determinada antes que atribuirlo a su carácter.

ATRIBUCIÓN INTERNA (OPTIMISTA)

ATRIBUCIÓN EXTERNA (PESIMISTA)

“Pablo invita a mi hijo a comer, porque mi hijo tiene buena onda "

" Pablo invita a mi hijo a comer, porque no tiene muchos amigos”

"Se presenta a una entrevista y la toman, tengo experiencia para hacerlo bien”

"Se presenta a una entrevista y la toman, esta vez la suerte me acompañó”

"Una persona le presta monedas para el micro, me conoce del barrio sabe que lo devuelvo "

"Una persona le presta monedas para el micro, es una buena persona ayuda a quien lo necesita”

Las preguntas PB (Personalización buenos acontecimientos) son las número 17, 18, 19 y 20, las respuestas de atribución interna (optimistas) se puntúan con un punto, mientras que las respuestas de atribución externa (pesimistas) se puntúan con 0 punto.

2.5.2 Escala de Observación para niños.

Seligman (1990) 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:

- la Positividad (crecer en una atmósfera emocional alegre y cariñosa)
- el Dominio (cuanto más exploración hay, más dominio se experimenta)
- el Estilo Explicativo (cómo se explica las cosas que le suceden)

La escala de observación de niños esta formada por tres áreas, las cuales a su vez, incluyen distintos ítems para ser observados. La persona que realiza la observación debe marcar con una cruz la respuesta que caracteriza el comportamiento general del alumno, no solo lo que se observa en el momento.

Las áreas a ser observadas son:

I-Área afectiva.

Esta área hace referencia, 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, en esta área se pueden observar ítems

que están en relación con la inteligencia emocional, es decir la discriminación, expresión y control de las emociones.

II-Área conductual (dominio).

Esta área está en estrecha relación con la anterior, 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).

En función de lo dicho anteriormente en esta parte de la escala 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.

III-Área de relaciones sociales.

En esta tercer y última área se observa al niño en relación a la ejecución de tareas, como es con sus compañeros, si necesita lograr un lugar privilegiado frente a la agresión y como sus compañeros lo ven a él.

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 presentamos esa teoría.

- El dominio.

El dominio constituye la base de la pirámide del optimismo.

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.

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.

Cuanto más explora nuestro hijo, 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. Se convierte en una auténtica máquina de dominio.

Exploración y juego:

La exploración empieza en el nacimiento y continúa durante toda la infancia. Es el aspecto del juego que posee mayor potencial de dominio, ya que comporta un bucle natural de retroacción positiva.

Cuando nuestro hijo 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 llevarle 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 nuestro hijo fracasa y se siente incapaz, es posible que la próxima vez no se esfuere tanto. Esto disminuye su sensación de control y provoca una menor exploración; y así sucesivamente. Nuestra tarea consiste en ayudarlo a entrar en el bucle de la retroalimentación positiva.

La Positividad.

Mientras que el dominio constituye la base de la pirámide del optimismo, la Positividad forma la segunda capa, El dominio es conductual: el control de nuestro hijo sobre los resultados. La Positividad tiene que ver con los sentimientos: crecer en una atmósfera emocional alegre y cariñosa. Desear que los niños se sientan bien siempre ha constituido una importante motivación para los padres.

Carl Rogers el destacado psicólogo humanista de la década de 1950 afirmaba que la mirada positiva incondicional y la comprensión empática constituían los ingredientes más profundos de cualquier psicoterapia que pretendiera tener éxito. La recomendación de Rogers se hizo popular y pronto se extendió a la educación de los hijos. Al mismo tiempo, B. F. Skinner les decía a los padres que el castigo había demostrado ser ineficaz. Cuando Norteamérica pasó de la época del hacerlo bien a la época del sentirse bien, estos dos consejos resultaron ser sumamente compatibles. Pronto el no castigar y la mirada positiva incondicional se convirtieron en los principios básicos de la educación infantil norteamericana. (Seligman, 1990)

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 nuestro hijo de vuelve 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 nuestro hijo hace.

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 a nuestro hijo en respuesta a un logro suyo y no simplemente para hacer que se sienta mejor.

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 y, en este aspecto, el adulto ha de sentirse cómodo y hacerlo de forma

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

Estilo Explicativo:

Con el dominio conformando la base del desarrollo de nuestro hijo, y la Positividad configurando la siguiente capa, el estilo explicativo puede asentarse cómodamente en el ápice. A la edad de dos años los niños empiezan a verbalizar explicaciones causales. A los tres años está claro que nuestro hijo trata de desentrañar la madeja causal del mundo. Muchas de sus frases son ahora del tipo ¿por que?

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.

Relaciones sociales.

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.

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, 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)

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.

Cuando somos felices nos centramos menos en nosotros mismos, nos caen mejor los demás y deseamos compartir nuestra buena fortuna incluso con desconocidos. Sin embargo cuando estamos depresivos nos tornamos desconfiados e introvertidos y nos centramos en nuestras propias necesidades de modo defensivo. Intentar ser el número uno es más propio de la tristeza que del bienestar.

3. Procedimiento metodológico.

En el marco de los programas de promoción de la salud que lleva a cabo la *Fundación Puentes de Cambio*, el investigador participó activamente en la aplicación del

“Programa de Optimismo” para niños, padres y docentes en el Barrio San Martín de la ciudad de Mendoza.

El programa de prevención se llevó a cabo en la Escuela Patrocino Recabarren. En el transcurso del año 2009 se aplicó el programa a preescolares de la sala de 5 años de dicho establecimiento educativo, complementándolo con el trabajo y participación de las docentes. Paralelamente a este trabajo se incluyeron talleres para los padres de la sala de 4 y 5 años.

Al comenzar el año lectivo se le entregará a la maestra una escala de observación para ser completada, una por niño mientras están en la sala. Paralelamente a esto se completará una escala de observación por parte de las madres y otros significativos que conviven con el niño en la sala, como son las auxiliares, maestra de plástica, gimnasia etc.

Con el grupo de madres se realizarán semanalmente talleres donde se abordarán diferentes temáticas demandadas por ellas. En alguno de estos talleres se administrará el Cuestionario de Estilos Explicativos para adultos que previamente se habrá adaptado para ser administrada a esta población(programa de optimismo 2008). La misma escala también se administrará a docentes y a auxiliares y otros profesores de los niños.

4. Programa de Optimismo en Mendoza.

4.1. Programa de Prevención de la Depresión Infantil:

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 de Prevención de la Depresión infantil es promover el desarrollo de pensamientos y comportamientos relacionados con el optimismo. Se aplica en la niñez ya que es allí 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, aumentando la capacidad de resolución y autoestima. 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.

4.2. Antecedentes:

En Mendoza, 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. Se obtuvieron resultados muy satisfactorios pero las profesionales destacaron que sería más efectivo llevar a cabo el programa en niños de mayor edad.

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 una 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 2.007 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. . Durante el mismo se trabajó con niños de 10 y 11 años de la escuela Raffo de la Reta.

En el 2008 se abrió el trabajo de campo a Jardines Maternales de las Escuelas: Patrocinio Recabarren, O'Donell, Raffo de la Reta y Río Mendoza, Barrio San Martín. Se trabaja 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.

Actualmente los beneficiarios son los niños, docentes y padres de Jardines nucleadas y de Jardines municipales del barrio San Martín, las escuelas incluidas son: Patrocinio Recabarren, O'Donell, Río Mendoza, y Jardín de Infantes Duendelín.

Se trabaja subsidiado por la Municipalidad de Capital.

Capítulo V:
Presentación y Análisis de resultados.

Se presentarán a continuación los datos obtenidos en la aplicación de los instrumentos de evaluación, como así también el análisis de éstos.

La primera tabla presentada, muestra las características de los adultos significativos que participaron de la investigación, (edad, sexo, puntajes y estilos explicativos obtenidos en el Cuestionario de estilos explicativos para adultos.)

Tabla 1: Sujetos: edad, sexo y puntajes obtenidos cuestionario de estilo atribucional.

Sujeto	Edad	Sexo	Puntaje del Cuestionario	Estilo explicativo
Maestra 1	44	Femenino	17	Optimista
Maestra 2	38	Femenino	18	Optimista
Madre 1	38	Femenino	13	Media
Madre 2	39	Femenino	14	Media
Madre 3	40	Femenino	18	Optimista
Madre 4	27	Femenino	7	Pesimista
Madre 5	43	Femenino	13	Media
Madre 6	31	Femenino	14	Media
Madre 7	30	Femenino	15	Media
Madre 8	32	Femenino	15	Media
Madre 9	27	Femenino	17	Optimista
Madre 10	40	Femenino	13	Media
Auxiliar	30	Femenino	19	Optimista
Profesora de plástica	31	Femenino	19	Optimista
Profesor de educación física	32	Masculino	17	Optimista

1. Caracterización de los participantes:

En esta investigación han participado 15 adultos considerados significativos para los niños. La muestra estuvo integrada por 14 mujeres y un hombre de edades comprendidas entre 27 y 44 años. El promedio de edad que se observa en la muestra es de 35-36 años. De las personas encuestadas 14 (99 %) son mujeres y 1 (1 %) es hombre. Dos de las personas son maestras, 10 son madres, una es auxiliar de la maestra y dos son profesores especiales uno de educación plástica y el otro de educación física.

En su mayoría pertenecen a una clase social media, y media baja. Estas personas son consideradas como adultos significativos para los niños de sala de 4 y 5 años, ya que cumplen un rol importante en el cuidado durante sus primeros años de vida, son proveedores de valores, protección, educación, seguridad y afecto. También se considera a estos sujetos agentes mediadores entre el niño y el mundo que lo rodea.

En la Tabla 2 se presenta, por un lado cada uno de los 10 niños a los que se percibió, por el otro se observan el total de los adultos significativos que evaluaron a estos niños, con respecto al estilo atributivo. Finalmente se presenta la interacción de cada niño con cada uno de los estilos atributivos que perciben en ellos los distintos adultos.

Tabla 2: Cuadro comparativo de cada uno de los niños, y del estilo atributivo percibido en ellos, por cada uno de los adultos significativos.

ESTILOS EXPLICATIVOS OPTIMISTAS.					
Sujeto	Percepción Madre.	Percepción Docente	Percepción de la auxiliar	Percepción Prof. Plástica	Percepción Prof. Gimnasia.
Niño 1	Media	Media	Media	Optimista	Optimista
Niño 2	Media	Optimista	Optimista	Optimista	Optimista
Niño 3	Optimista	Optimista	Optimista	Optimista	Optimista
Niño 4	Pesimista	Pesimista	Pesimista	Media	Media
Niño 5	Media	Optimista	Optimista	Optimista	Optimista
Niño 6	Media	Optimista	Optimista	Optimista	Optimista
Niño 7	Media	Optimista	Optimista	Optimista	Optimista
Niño 8	Media	Optimista	Optimista	Optimista	Optimista
Niño 9	Optimista	Optimista	Optimista	Optimista	Optimista
Niño 10	Media	Optimista	Optimista	Optimista	Optimista

Es importante recordar que la docente la auxiliar y los profesores especiales, obtuvieron estilos explicativos optimistas. Con respecto a los estilos explicativos de cada una de las madres, estos están en correspondencia, en todos los casos, con el estilo atributivo percibido por ellas en sus hijos, es decir que las madres que obtuvieron estilo explicativo optimista, percibieron en sus hijos el mismo estilo.

En función de lo dicho anteriormente se consideró importante realizar un análisis cualitativo de los casos en los que, adultos que obtuvieron estilos explicativos optimistas, percibieron en los niños un estilo atributivo medio o pesimista. Pensamos que este análisis podría ser esclarecedor y enriquecedor para analizar la influencia y el peso del estilo atributivo materno en el de sus hijos.

Para poder cruzar estos datos y realizar este cuadro, antes se realizó el análisis del Cuestionario de estilos explicativos para adultos y de la Escala de Observación para niños, análisis que presentamos a continuación.

2. Cuestionario de Estilo Explicativo para adultos:

El puntaje total que se obtiene en este cuestionario puede oscilar entre 0 y + 24. Mientras más bajo sea el puntaje obtenido, más cerca estaremos de un Estilo Explicativo negativo o pesimista. Correspondientemente, mientras más alto sea el puntaje obtenido más cerca estaremos de un Estilo Explicativo positivo u optimista.

Tabla 3: Porcentajes de Estilos Explicativos (Optimista, Media, Pesimista), obtenidos por el total de adultos significativos.

Cantidad de adultos.	Estilo Explicativo	Porcentaje
7	Optimista	47%
7	Medio	47%
1	Pesimista	7%
15		100%

La Tabla 3 muestra los porcentajes obtenidos, de cada estilo explicativo, por el total de adultos significativos. Se observa que el 46% de los sujetos de la muestra tienen un estilo explicativo medio, el 47% tienen un estilo explicativo optimista y el 7% un estilo explicativo pesimista (gráfico 1 _ Apéndice).

2.1. Resultados obtenidos en las diferentes dimensiones, del estilo explicativo.

Para realizar un análisis más desglosado del cuestionario de estilos explicativos, se dividió a los adultos teniendo en cuenta la puntuación obtenida en cada una de las diferentes dimensiones: Duración, Alcance y Personalización

Tabla 4: Puntajes totales obtenidos por cada sujeto en el estilo explicativo, y puntuación obtenida en cada una de las dimensiones.

Sujeto	Puntaje obtenido	Estilo explicativo	Dimensión Duración	Dimensión Alcance	Dimensión Personalización
Maestra 1	17	Optimista	6	7	4
Maestra 2	18	Optimista	8	6	4
Madre 1	13	Media	5	4	4
Madre 2	14	Media	6	5	3
Madre 3	18	Optimista	7	6	5
Madre 4	7	Pesimista	4	0	3
Madre 5	13	Media	5	5	3
Madre 6	14	Media	6	2	6
Madre 7	15	Media	5	5	4
Madre 8	15	Media	4	6	5
Madre 9	17	Optimista	7	4	6
Madre 10	13	Media	5	5	3
Auxiliar	19	Optimista	5	7	7
Profesora de Plástica	19	Optimista	8	6	5
Profesor de Educación física	17	Optimista	5	5	7

Teniendo en cuenta los puntajes obtenidos por el total de adultos, en cada una de las dimensiones, se realizó una tabla de porcentajes de estilos, para cada una de las dimensiones. A fin de determinar el estilo explicativo en cada una de las dimensiones, se consideraron los siguientes puntajes; el máximo puntaje que se puede obtener en cada dimensión es de 8 puntos, ya que son 8 ítems.

Puntajes Dimensiones.	Estilos Explicativos
0 al 2	Pesimista
3 al 5	Media
6 al 8	Optimista

Tabla 5: Porcentajes de estilos explicativos, obtenidos en la dimensión de la DURACIÓN, por el total de adultos significativos.

Puntaje	Dimensión	Porcentaje	Estilo Explicativo.
7	Duración	47%	Optimista
8	Duración	53%	Media
0	Duración	0%	Pesimista
15		100%	

Se puede observar que el 47% presenta un estilo optimista, el 53% se encuentra en la media, y el porcentaje de pesimistas es de 0%. (Gráfico 2 _ Apéndice)

Tabla 6: Porcentajes de estilos explicativos, obtenidos en la dimensión del ALCANCE.

Puntaje	Dimensión	Porcentaje	Estilo Explicativo.
6	Alcance	40%	Optimista
7	Alcance	47%	Media
2	Alcance	13%	Pesimista
15		100%	

En la Tabla 6 encontramos el mayor porcentaje de pesimistas, siendo este el 13%, mientras que en las otras dos dimensiones es de 0%. El 40% de las personas obtienen un estilo optimista y el 47% se encuentra dentro de la media. (Gráfico 3 _ Apéndice)

Tabla 7: Porcentajes de estilos explicativos, obtenidos en la dimensión de la PERSONALIZACIÓN, por el total de los adultos.

Puntaje	Dimensión	Porcentaje	Estilo Explicativo.
5	Personalización	33%	Optimista
10	Personalización	67%	Media
0	Personalización	0%	Pesimista
15		100%	

La tabla 7 indica que en la dimensión de Personalización la mayoría de los adultos se ubican en la media, siendo esta el 67%, el 33% poseen un estilo optimista y el 0% un estilo pesimista (gráfico 4 _ Apéndice).

3. Resultados de la Escala de observación de niños.

Los siguientes datos corresponden a la Escala de Observación realizada por las maestras (sala de 4 y 5), la auxiliar, y los docentes especiales (profesora de plástica y profesor de educación física) acerca del estilo atributivo percibido en el total de los niños. Se tomó a las dos docentes juntas, ya que las dos poseen un estilo explicativo Optimista.

Es importante aclarar que las 5 personas que realizaron la escala de observación de cada uno de los 10 niños, obtuvieron un estilo explicativo optimista en el cuestionario de estilos explicativos para adultos.

En el siguiente análisis no se incluyó la observación realizada por cada una de las madres, ya que ellas solo habían percibido a sus hijos individualmente y no al total de los niños.

Si bien la escala de observación se evalúa de forma cualitativa, a fin de presentar los datos de forma más clara, se realizó también un análisis cuantitativo.

Se presentará en primer lugar los resultados obtenidos en el apartado Estado de Ánimo preponderante, por ser de especial relevancia. Luego se presentará por áreas, cabe recordar que éstas son: Área Afectiva, Área Conductual, Área de Relaciones Sociales. (Apéndice Escala de Observación para Niños).

Tabla 8: Porcentajes estado de ánimo predominante, percibido por cada uno de los adultos, en el área afectiva, sobre el total de los niños

	Docentes.	Auxiliar.	Prof. Plástica	Prof. Gimnasia.
Estado de ánimo preponderante (Área Afectiva)	%	%	%	%
Tristeza	30%	10%	0%	10%
Retraimiento	40%	30%	10%	10%
Alegría	80%	70%	90%	80%
Insatisfacción	20%	10%	0%	0%

Como puede observarse en la tabla 8 (gráfico 5 _ Apéndice), el estado de ánimo predominante percibido por la docente, auxiliar y los dos profesores especiales, es la alegría, la cual es un indicador de felicidad en los niños y de alta autoestima. La auxiliar la percibe en el 70% de los casos, la docente y el profesor de gimnasias en el 80% y la profesora de plástica en el 90% de los niños.

La *alegría* es una emoción positiva, que predispone a afrontar cualquier tarea, aumenta la energía disponible e inhibe los sentimientos negativos, aquietan los estados que generan preocupación, proporciona reposo, entusiasmo y disposición a la acción. Es el estado emocional que potencia el aprendizaje y el optimismo.

El estado de ánimo percibido en segundo lugar, es el *retraimiento*. La docente lo observa en el 40 de los casos, la auxiliar en el 30% y los profesores especiales en el 10% de los casos. Los niños retraídos generalmente poseen sentimiento de inferioridad, y a consecuencia de esto una imagen negativa de sí mismos, que produce un desánimo general o estados de ánimo cercanos a la depresión. El retraimiento por lo tanto estaría más cercano al estilo explicativo pesimista que al optimista.

En tercer lugar se sitúa la *tristeza*, siendo percibida en el 30% de los casos por la docente, en el 10% por la auxiliar y el profesor de gimnasia y no es percibida por la profesora de plástica. La tristeza, se caracteriza por la pérdida de interés y disfrute en la vida, una vivencia del tiempo enlentecida y desagradable, o la falta de energía vital para las

tareas más sencillas de la vida cotidiana. En la primera infancia pueden aparecer síntomas como quejas somáticas vagas o difusas, problemas con la alimentación, enuresis, etc. La tristeza es el síntoma por excelencia de la depresión, esta se manifiesta por sentimientos de abatimiento, pesadumbre, infelicidad e irritabilidad. Si un niño está triste no tiene necesariamente que estar deprimido. Pero, si este estado de ánimo depresivo o la tristeza interfiere en la actividad social, en la vida familiar y escolar o con el interés por las cosas, podemos estar ante una depresión infantil. La depresión por lo tanto se vincula con el modelo del desamparo aprendido y con el estilo explicativo pesimista.

Por último y en el menor porcentaje, los adultos perciben la *insatisfacción*, solo dos adultos observan este estado de ánimo, la docente en el 20 % de los niños y la auxiliar en el 10%, la profesora de plástica y el profesor de gimnasia, no lo perciben en ninguno de los casos. La insatisfacción es un síntoma detrás del cual se esconde algún conflicto, problema o preocupación, es la manera que encuentra el chico para expresar que algo le está pasando, llamando la atención por medio de su mal humor.

La insatisfacción se debe a algún sentimiento de inferioridad y otras veces tiene su origen en la incapacidad para lograr dominarse a uno mismo y a las situaciones en general.

En síntesis podemos observar como los 4 adultos significativos, que poseen estilos explicativos optimistas, a la hora de percibir el estado de ánimo preponderante en los niños, se centran en la alegría que es la emoción que más se relaciona con el estilo optimista, percibiendo muy escasamente la tristeza, el retraimiento y la insatisfacción, emociones que están más vinculadas al estilo explicativo pesimista.

Los resultados presentados a continuación se refieren a los puntajes obtenidos en el área afectiva de la Escala de Observación para niños.

Tabla 9 Comparación de porcentajes percibidos en el área afectiva por adultos significativos, sobre el total de los niños.

ÁREA AFECTIVA.	Docentes.		Auxiliar.		Prof. Plástica.		Prof. Gimnasia.	
	% Si	% No	% Si	% No	% Si	% No	% Si	% No
Discrimina diferentes emociones.	90%	10%	100%	0%	100%	0%	80%	20%
Responde a diferentes situaciones con la misma reacción emocional.	60%	40%	70%	30%	0%	100%	20%	80%
Modifica su reacción a partir de la intervención de un adulto.	80%	20%	80%	20%	90%	10%	90%	10%
Puede expresar verbalmente como se siente.	80%	20%	80%	20%	90%	10%	80%	20%

En la Tabla 9 podemos observar que los adultos al observar a los niños en el área afectiva, perciben que entre el 80%, 90% y 100% de los niños discriminan diferentes emociones, modifican su reacción a partir de la intervención de un adulto y pueden expresar verbalmente como se sienten, características que indican los cimientos de estos niños para desarrollar un estilo atributivo optimista. (Gráfico 6 _ Apéndice).

El primer paso de la inteligencia emocional es identificar y expresar las emociones. Ponerle nombre a las emociones básicas y captar los signos de expresión emocional de los demás facilita el poder interpretar de manera adecuada las emociones, asociarlas con pensamientos que faciliten una actuación adecuada y de esta manera poder controlar las emociones que conllevan consecuencias negativas. Por lo tanto experimentar emotividad, identificarla y saber expresarla, constituye la base de una buena inteligencia emocional y del optimismo.

En general la actitud pesimista tiende a desmotivar la comunicación, lo que es negativo, ya que dificulta transmitir los sentimientos y pensamientos y lleva a la actuación sin mediación y sin control.

La captación de las emociones está además relacionada con la salud; al tratarse de impulsos tendentes a la acción (por manifestación comportamental, cambio de la situación o la reestructuración cognitiva) su persistencia origina problemas fisiológicos, es lo que denominamos somatizaciones. Su adiestramiento es fruto de la mediación de adultos iguales, a través del aprendizaje incidental, centrando la atención en las manifestaciones internas y externas, especialmente no verbales, que acompañan a cada estado emocional y la situación que las origina. La expresión voluntaria de distintas emociones, su dramatización, es un camino eficaz de modelado y aprendizaje de las mismas.

Por otra parte la capacidad de los niños de poder modificar su reacción a partir de la intervención de un adulto hace referencia a la confianza y seguridad básicas y a la capacidad para orientar la conducta hacia objetivos que se adquieren durante las primeras tareas evolutivas del niño con adultos significativos.

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 como 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 si 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 (Capítulo I_Pág 28) .

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.

La docente y la auxiliar observa que la mayoría de los niños (60% y 70%) responden a diferentes situaciones con la misma reacción emocional, el profesor de gimnasia observa esto en la minoría de los niños (20 %) y la profesora de plástica directamente no lo observa en ningún caso.

En conclusión, nuevamente observamos como el estilo explicativo de los adultos influye a la hora de percibir a los niños en el área afectiva, ya que las características que observan están en relación con la educación emocional de los niños y por lo tanto con los cimientos para desarrollar un estilo explicativo optimista.

A continuación se observan las percepciones que tienen los adultos de los niños respecto al área conductual en la Escala de Observación de niños.

Tabla 10: Área conductual, actitud frente a un nuevo aprendizaje percibida por adultos significativos, sobre el total de los niños. (Gráfico 7 _ Apéndice)

Frente a un aprendizaje nuevo	Docente			Auxiliar.			Prof. Plástica.			Prof. de Gimnasia.		
	S %	A %	N %	S %	A %	N %	S %	A %	N %	S %	A %	N %
Se retrae	10%	40%	40%	20%	60%	20%	0%	40%	60%	0%	20%	80%
Ensayo – Intenta	60%	40%	0%	40%	50%	10%	50%	50%	0%	80%	20%	0%
Muestra Curiosidad	70%	30%	0%	70%	30%	0%	40%	60%	0%	80%	20%	0%
Se frustra y enoja	0%	40%	60%	20%	10%	70%	0%	100%	0%	0%	20%	80%

Referencias:

- S % → Porcentaje de respuestas Siempre.
- A % → Porcentaje de respuestas A veces.
- N % → Porcentaje de respuestas Nunca.

En esta área se puede observar la vinculación del área anterior, la afectiva, con la conducta.

Con respecto al ítem, frente a un aprendizaje nuevo el niño siempre se retrae, observamos que los adultos no perciben esta conducta, solo la auxiliar la observa en el 20 % de los casos, número que si bien es importante para tenerlo en cuenta es poco significativo, comparado con el total. Este dato es importante y positivo, ya que esta conducta generalmente se presenta cuando un niño experimenta incapacidad, cuando se da una desvinculación entre su acción y el resultado, el niño se muestra triste y pasivo. De la desvinculación y la ausencia de control deriva la pasividad y la depresión. Las personas que experimentan la desvinculación aprenden a darse por vencidas rápidamente.

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.

En el otro extremo está, el ítem que plantea que frente a un aprendizaje nuevo el niño nunca se retrae, lo que estaría indicando la experiencia de vinculación y de control, la cuál genera actividad, exploración y combate la depresión. Este dato tiene que ver con los cimientos del optimismo y más específicamente con el dominio, por lo cuál es positivo que lo perciban los adultos: el profesor de gimnasia lo observa en el 80 % de los niños, la profesora de plástica en el 60 %, la auxiliar en el 20 % y finalmente la docente en el 40% de los niños.

Finalmente están los niños que frente a un aprendizaje nuevo, solo a veces se retraen, dato que debe ser comparado con el resto de la escala para ver si es significativo o no. La docente observa que esta conducta se da en el 40 % de los casos, la auxiliar en el 60 %, dato que es significativamente alto, la profesora de plástica en el 40 % y el profesor de gimnasia en el 20 % de los niños. En función de los porcentajes obtenidos en los ítems “ a veces “, pienso que en futuras investigaciones debería ser revisado, para ser más claro.

En conclusión, podemos observar que los 4 adultos observan el mayor porcentaje de la conducta de retraimiento, en el ítem de a veces o nunca, dato que estaría indicando que predomina la conducta exploratoria, activa y el dominio.

Con respecto al ítem, frente a un aprendizaje nuevo " siempre " ensaya e intenta, observamos que la docente percibe que el 60 % de los niños muestra esta conducta, la

auxiliar el 40 %, la profesora de plástica percibe en el 50 % de los niños esta conducta siempre, y el profesor de gimnasia en el 80 % del total.

Estos porcentajes elevados son positivos ya que indican que los niños son felices y se sienten seguros, se arriesgan y exploran. Esto los hace sentirse bien, lo cual a su vez genera más exploración y más dominio.

La base de la seguridad en los niños para ensayar, intentar y mostrar curiosidad explorando lo nuevo, es la confianza en ellos mismos. Frente a las dificultades un niño intenta soluciones si anteriormente ha tenido la confianza necesaria. Los niños son más maduros cuanto más autónomos son.

El juego supone 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. Puede recordarse que la promoción de actividades agradables suele ser recomendada en el tratamiento de la depresión, siendo mejor que éstas impliquen algo de ejercicio físico (prácticamente inevitable en el juego con un niño pequeño) y contacto social (Capítulo I_Pág 30).

En función de lo dicho anteriormente lo esperable es que el menor porcentaje se encuentre en el ítem "frente a un aprendizaje nuevo el niño nunca ensaya e intenta." Este ítem obtiene el 0 % de porcentaje percibido por la docente la profesora de plástica y el profesor de gimnasia, solo la auxiliar observa esta conducta pero solo en el 10 % del total de los niños.

Finalmente el ítem en el que esta conducta se percibe solo a veces, es observado en el 40 % de los niños por la docente , en el 50 % por la auxiliar , en el 50 % por la profesora de plástica y en el 20 % de los niños por el profesor de gimnasia. Se considera que el porcentaje es alto en la auxiliar y la profesora de plástica por lo que esos casos serán analizados más detenidamente.

La conducta de mostrar curiosidad está muy ligada al ítem anterior, por lo tanto lo esperable es que el porcentaje que este más alto, sea cuando esta situación se presenta "siempre". En la tabla 10 se observa, que de los adultos significativos, la docente y la auxiliar perciben que el 70 % de los niños siempre muestra curiosidad, la profesora de plástica lo observa en el 40 % de los niños y el profesor de gimnasia en el 80 % del total. El porcentaje restante en todos los casos corresponde al ítem de "a veces".

El ítem de "nunca muestra curiosidad" no es percibido por ninguno de los adultos en ninguno de los niños, dato que es positivo y se complementa con lo anteriormente postulado para el desarrollo de los cimientos del optimismo.

El último ítem plantea que frente a un aprendizaje nuevo el niño se frustra y se enoja. Ser capaz de postergar la satisfacción de los deseos, de esperar, de respetar los turnos en una fila, de sobreponerse cuando algo no resulta sin reaccionar impulsivamente, es algo que los niños pueden aprender desde pequeños. Resulta vital ayudarlos a comprender, además, que ciertas cosas están fuera de su alcance y que no todo puede darse como quieren, para que aprendan a disfrutar la vida tal y como se presenta.

La baja tolerancia a la frustración implica una sensibilidad excesiva hacia todo lo desagradable, que funciona como una lente de aumento, magnificando el lado malo de cada situación. De este modo la vida de estos niños está llena de acontecimientos estresantes. Con frecuencia se sienten de mal humor, agitados, ansiosos, tristes, resentidos, humillados o enfadados con el mundo que debería estar ahí para satisfacer todos sus deseos. Se sienten víctimas, se quejan continuamente, culpan a los demás y al mundo, características del estilo explicativo pesimista.

Por lo tanto la baja tolerancia a la frustración está en relación con el ítem de que el niño "siempre se frustra y se enoja". El porcentaje de la opción "siempre" es el más bajo o el menos percibido. La docente, la profesora de plástica y el profesor de gimnasia observan que esta conducta no se da en ningún niño puntuándola el 0 %, la auxiliar es la única que la observa y solo en el 20 % de los casos.

Los porcentajes más altos son percibidos en la opción de "nunca": la docente observa que el 60 % de los niños nunca se frustra y se enoja, la auxiliar el 70 %, el profesor de gimnasia el 80 % y la única que difiere es la profesora de plástica la cual observa el 0 %, la percepción de ella se centra en el ítem de "a veces", en el cuál sitúa al 100 % de los niños.

Aprender a controlar los impulsos es clave para lograr una alta tolerancia a la frustración. Esto significa desarrollar en los niños la capacidad de postergar sus propias necesidades y entender y respetar las de los demás.

La imagen de los padres juega un papel vital en la aceptación de la frustración, ya que en la medida que ellos logren manejarla, estarán guiando a sus hijos a reaccionar de la misma manera. Los niños aprenden, en parte, por imitación, "por lo tanto, si el referente más importante que tienen, es decir, sus padres, una vez enfrentados a una situación de frustración logran tolerarla adecuadamente, van a saber hacerlo cuando les ocurra a ellos".

En conclusión podemos observar que los adultos que poseen un estilo explicativo optimista, a la hora de percibir a los niños en el área conductual, predominan las percepciones que indican que los niños nunca o a veces se retraen, siempre ensayan, intentan y muestran curiosidad y solo a veces o nunca se frustran y se enojan. Todas estas características conductuales estarían indicando los cimientos en la mayoría de los niños para desarrollar un estilo atributivo optimista.

Continuando con el Área Conductual, se presentarán los resultados en relación a los nuevos aprendizajes y al comportamiento frente a una dificultad.

Tabla 11: Porcentajes percibidos en el área conductual, por adultos significativos, sobre el total de los niños. (Gráfico 8 _ Apéndice).

ÁREA CONDUCTUAL.	Docente		Auxiliar.		Prof. Plástica		Prof. Gimnasia.	
	% Si	% No	% Si	% No	% Si	% No	% Si	% No
Reconoce y expresa sus habilidades	80%	20%	90%	10%	100%	0%	90%	10%

Se paraliza y abandona	10%	90%	20%	80%	20%	80%	10%	90%
Lo intenta nuevamente	90%	10%	80%	20%	80%	20%	90%	10%

En la Tabla 11, podemos observar la comparación de los porcentajes percibidos por los adultos en el área conductual.

La docente percibe que el 80% de los niños reconoce y expresa sus habilidades, la auxiliar y el profesor de gimnasia lo perciben en el 90 % de los casos y la profesora de plástica en el 100 % de los niños.

Estos datos son importantes y positivos para los niños, ya que la percepción que cada persona tiene de sus distintas capacidades influye de forma importante en su adaptación al entorno que lo rodea. De dicha percepción dependen las acciones que inicien, el esfuerzo que dedica y lo que se piensa al intentar superar los obstáculos que surgen. Una adaptación óptima requiere percibir con precisión las propias competencias.

Si los niños pueden atribuir sus éxitos, a sus esfuerzos, en lugar de atribuirlos a la suerte, participarán y estarán más motivados. Esto está en relación a la dimensión de personalización en donde los buenos acontecimientos son atribuidos a causas internas a uno mismo (estilo optimista)

En el caso contrario si los niños no reconocen, ni expresan sus habilidades, esto indica que se valoran por debajo de sus capacidades, evitan ambientes y actividades que les ayudarían a desarrollarse, privándose de importantes experiencias o dirigiéndose a sus objetivos con un sentimiento de deficiencia personal que obstaculiza su rendimiento.

Con respecto a la conducta que perciben los adultos en los niños frente a una dificultad, observan que la mayoría lo intenta nuevamente en comparación con los que se paralizan y abandonan la tarea. La docente y el profesor de gimnasia perciben que el 90 % de los niños lo intenta nuevamente, mientras que la auxiliar y la profesora de gimnasia perciben esta conducta en el 80 % de los niños.

Este dato es positivo ya que cuando el 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 llevarlo a un mayor éxito, a una mayor sensación de dominio y a una mayor exploración.

En el caso contrario, cuando un niño fracasa y se siente incapaz, es posible que la próxima vez no se esfuerce tanto, llegando a abandonar el esfuerzo. Esto disminuye su sensación de control y provoca una menor exploración. El retraimiento, la timidez pueden inhibir la iniciativa y la curiosidad. Este sería el caso de los niños que frente a una dificultad se paralizan y abandonan, vemos que esta situación es percibida por los adultos en mínima medida. La docente y el profesor de gimnasia lo perciben en el 10 % de los casos, es decir en un solo niño, mientras que la auxiliar y la profesora de plástica en el 20 %, solo dos niños. Debido a la coincidencia de los puntajes se realizará un análisis cualitativo de esos casos.

En conclusión, observamos que los adultos perciben que la mayoría de los niños frente a una dificultad, lo intentan nuevamente, sin paralizarse ni abandonar la tarea y que la mayoría reconocen y expresan sus habilidades. Estas características son positivas para el desarrollo de los cimientos del estilo atributivo en los niños y son percibidas por adultos que obtuvieron un estilo explicativo optimista.

A continuación se presentan los resultados obtenidos en el Área de Relaciones sociales, en relación a la atención y a la tolerancia a la frustración (violencia).

Tabla 12: Comparación de los porcentajes percibidos en el área de las relaciones sociales, por adultos significativos, sobre el total de los niños. (Gráfico 9_ Apéndice)

ÁREA RELACIONES SOCIALES.	Docente.		Auxiliar		Prof. Plástica		Prof. Gimnasia.	
	% Si	% No	% Si	% No	% Si	% No	% Si	% No
Necesita desviar la atención hacia si mismo	20%	80%	50%	50%	40%	60%	20%	80%
Tolera la atención centrada en la tarea.	80%	20%	50%	50%	60%	40%	80%	20%

Es capaz de elogiar a sus compañeros	80%	20%	80%	20%	100%	0%	90%	10%
Necesita lograr un lugar privilegiado frente a sus compañeros a través de la agresión.	20%	80%	20%	80%	30%	70%	10%	90%

En la Tabla 12 podemos observar los porcentajes “SI” percibidos en el área de las relaciones sociales. La docente al igual que el profesor de gimnasia observan que el 80 % de los niños toleran la atención centrada en la tarea, la auxiliar lo observa en el 50 % y la profesora de plástica en el 60 % de los niños. Lo que los adultos perciben es que este porcentaje de niños puede prestar atención, y poseen la capacidad de enfocarse en una persona u objeto e ignorar otras cosas interesantes del ambiente que compiten por su atención.

El desarrollo de la capacidad del niño para prestar atención es muy importante para que en el futuro tenga éxito en la escuela y es parte de la destreza de poder auto-regularse. Auto-regularse, significa que el niño de forma activa, se comporta de manera tal que le permite alcanzar un objetivo, sin recibir instrucciones o motivación de otra persona como un padre o un maestro.

Por otra parte están los niños que no pueden tolerar la atención centrada en la tarea y necesitan desviar la atención hacia si mismos, el porcentaje observado por la docente y el profesor de gimnasia es del 20 % de los niños, el 50% por la auxiliar y el 40 % por la profesora de gimnasia.

Seligman (1990) dice que cuando somos felices nos centramos menos en nosotros mismos, nos caen mejor los demás y deseamos compartir nuestra buena fortuna incluso con desconocidos. Sin embargo cuando estamos depresivos nos tornamos desconfiados e introvertidos y nos centramos en nuestras propias necesidades de modo defensivo. Intentar ser el número uno es más propio de la tristeza que del bienestar.

Con respecto al elogio a los compañeros, esta conducta es observada en la gran mayoría de los niños, en el 80 % por la docente y la auxiliar, en el 90 % por el profesor de gimnasia y en el 100 % de los niños por la profesora de plástica.

Conocer los sentimientos de los demás incrementa la capacidad social de los niños. Hay niños que desde pequeños caen en la cuenta de los sentimientos de los otros, ofreciendo su apoyo y su amistad. En gran medida la imagen del otro se obtiene (por empatía) de la imagen de sí mismo y viceversa, ya que nuestra imagen de nosotros mismos se forma en contacto con otros que actúan como espejo.

Resulta cada vez más decisivo para el niño el juicio de sus pares, que se expresa en un continuo que va desde la popularidad a la indiferencia, desde la aceptación al rechazo, con todos los matices posibles.

Finalmente tenemos el ítem que plantea que el niño necesita lograr un lugar privilegiado a través de la agresión. Esto es observado en el 20 % de los niños por la docente y la auxiliar, en el 30 % por la profesora de plástica y en el 10 % de los niños por el profesor de gimnasia. Si bien estos porcentajes son bajos, se realizará un análisis cualitativo de los casos de niños en los que se observa agresividad, ya que esta conducta está en relación con el estilo explicativo pesimista.

La timidez, el aislamiento y la pasividad social, como así también la impulsividad y la agresividad son la contracara de las habilidades sociales. En el primer caso, reflejan un control excesivo de la conducta y de la expresión de sentimientos, opiniones y necesidades, generalmente asociado con un pobre autoconcepto; en el segundo, un déficit en el autocontrol, en la evaluación del contexto y de las demás personas, así como también una escasa empatía. (Capítulo IV _Pág. 90)

Se ha observado que los niños agresivos suelen tener dificultades para interpretar correctamente determinadas señales ambiguas precedentes de sus compañeros. La interpretación de hostilidad hace que el niño responda con agresión a estas situaciones ambiguas y sea después efectivamente agredido, originando una escala de la agresividad que le impide establecer relaciones sociales adecuadas. (Capítulo IV _Pág 89)

Cuando los niños aprenden que no pueden esperar cuidado ni protección, desarrollan una visión negativa del mundo y se acostumbran a responder a él con

retraining 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.

En conclusión podemos observar que en el área de las relaciones sociales los adultos, perciben en mayor porcentaje las características que se vinculan con capacidades Pro- sociales y con los cimientos de los niños para desarrollar el optimismo.

Finalmente se presentan los últimos ítems, en el área de relaciones sociales, percibidas por los adultos.

Tabla 13: Porcentajes de percepciones, en el área de las relaciones sociales, percibidas por adultos significativos, sobre el total de los niños. (Gráfico 10_ Apéndice).

Área Relaciones Sociales.	Docente.	Auxiliar	Prof. Plástica.	Prof. Gimnasia.
	%	%	%	%
Elegida por sus compañeros	80%	80%	90%	90%
Rechazada por sus compañeros	0%	10%	0%	0%
Aislada por sus compañeros	20%	10%	10%	10%

En la Tabla 13, se observa que todos los adultos perciben que la mayoría de los niños son personas elegidas por sus compañeros. La docente y la auxiliar lo observan en el 80 % de los casos y la profesora de plástica y el profesor de gimnasia, lo observan en el 90 % del total de los niños.

Este dato está asociado al gráfico anterior, ya que este ítem esta vinculado con la empatía. La empatía es la capacidad de comprender los sentimientos de la otra persona para lo cual es importante ser conciente de los propios sentimientos de uno mismo y de los demás. Los niños con capacidad empática tienden a ser menos agresivos y participan mejor

en actividades Pro sociales, como ayudar y compartir, por lo tanto son elegidos y apreciados por sus compañeros y tienen más éxito en las relaciones.

Los niños más aceptados por sus compañeros suelen adaptar su comportamiento a lo que el grupo está haciendo sin tratar de acaparar la atención de los demás, ni interferir con lo que hacen, comunicándose con ellos de forma clara y oportuna.

Por otra parte tenemos los niños que suelen ser rechazados por sus compañeros, situación que solo la auxiliar observa y solo en el 10 % de los casos. Los niños rechazados por sus compañeros, manifiestan menos interés hacia los otros niños, suelen hacer comentarios irrelevantes, expresan frecuentemente desacuerdo, suelen ser ignorados por el grupo, e intentan llamar la atención sobre sí mismos. Por eso los problemas de estos niños pueden volver a producirse cuando van a un nuevo grupo. (Capítulo IV_Pág 90)

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 atención de forma positiva y la tendencia a conseguirla creando problemas.

Finalmente están los niños que son personas aisladas por sus compañeros, esta situación es percibida en el 20 % de los casos por la docente y en el 10 % de los niños por el resto de los adultos. El niño asilado 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.

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.

En conclusión podemos pensar que los niños que son rechazados por sus compañeros, así como los que son aislados, pueden estar desarrollando los cimientos de un

estilo atributivo pesimista. Podemos observar que el porcentaje de estos niños es muy bajo en relación al porcentaje de niños que son personas elegidas por sus compañeros, lo que los hace tener más éxito en las relaciones con los demás e ir conformando un estilo atributivo optimista.

A partir del análisis cuantitativo realizado anteriormente de la escala de observación para niños, se presenta una tabla los porcentajes de estilos explicativos percibidos, por cada uno de los adultos significativos, sobre el total de los niños (sin considerar a las madres).

Tabla 14: Comparación de porcentajes de estilos atributivos percibidos en el total de los niños, por adultos significativos.

Estilos percibidos por la Docente	Cantidad	%
Optimistas	8	80%
Pesimistas	1	10
Media.	1	10
Estilos percibidos por la Auxiliar	Cantidad	%
Optimistas	7	70%
Pesimistas	1	10%
Media.	2	20%
Estilos percibidos por los Profesores especiales (plástica y gimnasia)	Cantidad	%
Optimistas	9	90%
Pesimistas	0	0%
Media.	1	10%

En conclusión, en la Tabla 14, podemos ver que la docente que obtuvo un estilo explicativo optimista, percibió al 80 % de los alumnos con estilos atributivos optimistas, al 10 % en la media y al 10 % con un estilo atributivo pesimista. Al no coincidir el 10 % de los niños que fue percibido con un estilo pesimista, con nuestra hipótesis, se realizó un análisis cualitativo de ese caso.

La auxiliar que obtuvo un estilo explicativo optimista, percibió al 70 % de los niños con estilo optimista, al 20 % en la media y al 10 % con un estilo pesimista. Y finalmente los profesores especiales, que también obtuvieron estilos explicativos optimistas, percibieron los mismos porcentajes; observaron que el 90% poseían un estilo optimista, el 10 % se ubicaban en la media y no observaron niños con estilo pesimista.

3.1. Análisis cualitativo de las percepciones de adultos sobre el niño n° 1

A continuación se realizará un **análisis cualitativo** de las percepciones realizadas por las madre de los niños n° 1 y del niño n° 4. Se analizarán específicamente estos casos, ya que como se observa en la tabla 2, son los únicos dos casos en los que las percepciones de los adultos que no son las madres, sobre estos niños, difieren con el estilo explicativo que poseen.

La madre de este niño posee un estilo explicativo que se encuentra dentro de la media. Con respecto al estado de ánimo ella observa que el niño se muestra generalmente alegre.

Por otra parte la docente y la auxiliar, no observa la alegría, la docente observa el retraimiento, la tristeza y la insatisfacción, mientras que la auxiliar solo observa el retraimiento. El profesor de gimnasia percibe la tristeza y el retraimiento.

El niño puede expresar verbalmente como se siente, pero no puede discriminar diferentes emociones. Esto lo llevaría a interpretar en algunas situaciones las cosas de manera inadecuada, actitud que es también percibido por la docente.

La Madre, así como la docente observan que el niño no puede modificar su reacción a partir de la intervención de un adulto. Podemos suponer que esta observación está en relación al estilo explicativo de la madre, la cual obtiene el puntaje más bajo en la dimensión de personalización sobre todo en los acontecimientos negativos.

Esta mujer frente a los malos acontecimientos, se culpa a si misma o se responsabiliza por tales eventos (interno), adoptando un estilo más pesimista. En función de esto podemos pensar que si bien posee un estilo explicativo que se encuentra dentro de la media, en la dimensión de personalización se muestra más pesimista que optimista, frente a los malos acontecimientos.

Si esta mamá no tiene la confianza básica en su propia capacidad para influir en los demás o en las situaciones, es difícil que pueda transmitir y observar en su hijo la confianza y la capacidad, que le ayudará a aproximarse al mundo con confianza.

Frente a un aprendizaje nuevo se observa que este niño, a veces se retrae, siempre ensaya e intenta y muestra curiosidad. Por su parte la docente observa que siempre se retrae y a veces ensaya, intenta y muestra curiosidad, percepción que es compartida por la auxiliar, y los profesores especiales que solo difieren en observar que se retrae solo a veces.

Si bien la madre observa que su hijo siempre ensaya e intenta , esta actitud que nos estaría indicando un adecuado nivel de dominio , esta contrariada por su observación de que el niño a veces se retrae y que frente a las dificultades se paraliza y abandona , conducta también percibida por la auxiliar.

Como dijimos anteriormente cuando un niño fracasa y se siente incapaz, es posible que la próxima vez no se esfuerce tanto., llegando a abandonar el esfuerzo.

Con respecto a sus habilidades las reconoce y las expresa, esto influye de forma importante en su adaptación al entorno que lo rodea. Contraria a esta percepción la docente observa que el niño no reconoce ni expresa sus habilidades.

En relación a la ejecución de tareas la madre observa que puede tolerar la atención centrada en la tarea, mientras que la auxiliar y los profesores especiales no perciben que el niño pueda centrar la atención en la tarea.

Este niño es capaz de elogiar a sus compañeros, lo que hace referencia a su capacidad para conocer los sentimientos de los demás y expresarlos. La docente por su parte observa que no puede elogiar a sus compañeros y que es un niño que se aísla del grupo.

En síntesis esta mamá al manejarse con un estilo explicativo medio, en algunas situaciones percibe en el niño características positivas y en otras negativas, en todas las áreas. Las características negativas son percibidas de forma que tienen una duración transitoria, y un alcance específico. Mientras que las características positivas que observa en el niño (estado de ánimo y relaciones sociales) son percibidas con una duración permanente y un alcance universal.

Podemos suponer de acuerdo a lo anterior que este niño está desarrollando un estilo atributivo que se va a encontrar dentro de la media según la percepción y la influencia del estilo explicativo que posee su madre. Por otra parte la docente y la auxiliar también observan algunas características negativas y pesimista en el niño, lo que las lleva a percibirlo con un estilo medio y no con un estilo optimista, como el que obtuvieron.

3.2. Análisis cualitativo de las percepciones de adultos sobre el Niño n° 4

Se prestó especial atención a este caso, ya que la docente y la auxiliar que poseen estilos explicativos optimistas, perciben a este niño con un estilo atributivo pesimista, así mismo los profesores especiales que también poseen estilos explicativos optimistas, perciben al niño en la media.

La madre de este niño obtiene el puntaje más bajo en el Cuestionario de estilos explicativos para adultos, posee un estilo explicativo pesimista que se pone de manifiesto en la escala de observación que hace de su hijo.

En relación al estado de ánimo del niño, la madre no observa alegría, pero si observa tristeza, retraimiento e insatisfacción. La tristeza y el retraimiento en el niño es también observada por la docente, la auxiliar y los profesores especiales, la insatisfacción solo la observan la auxiliar y la docente.

En el área afectiva la madre percibe que el niño no discrimina diferentes emociones, ni puede expresar verbalmente como se siente. Esto produce una dificultad en la interpretación adecuada de las emociones, lo que dificulta la actuación adecuada, adaptativa y acorde a sus sentimientos. Podemos pensar que este niño posee un estilo pesimista, este estilo tiende a desmotivar la comunicación, lo que es negativo, ya que dificulta transmitir los sentimientos y pensamientos y lleva a la actuación sin mediación y sin control. Estos datos son también observados por los otros adultos.

La madre observa que el niño no puede modificar su reacción a partir de la intervención de un adulto, lo que también es observado por cada uno de los otros adultos significativos.

En el área conductual, la madre observa que a veces se retrae, siempre ensaya, intenta y muestra curiosidad y siempre se frustra y se enoja.

Podemos pensar que este niño en los momentos en los que esta retraído e insatisfecho, estrecha su campo de acción. Permanece estanco en su repertorio limitado pero seguro, se arriesga poco, explorando y experimentando el dominio en muy pocas situaciones.

Por otra parte se observa que siempre se frustra y se enoja, mostrando baja tolerancia a la frustración y no pudiendo postergar la satisfacción de sus propias necesidades.

Frente a una dificultad se paraliza y abandona, no intentándolo nuevamente. Esto disminuye su sensación de control y provoca una menor exploración. El retraimiento, la timidez puede inhibir la iniciativa y la curiosidad provocando una baja autoestima y falta de confianza en si mismo.

En relación a la ejecución de tareas, la madre así como el resto de los adultos , observan que el niño necesita desviar la atención hacia sí mismo, por lo que suponemos que es un niño que le cuesta aceptar que no se pueden cumplir todos sus deseos

El niño no es capaz de elogiar a los compañeros, necesita lograr un lugar privilegiado a través de la agresión y se aísla de los compañeros. Estas características son negativas ya que hablan de la dificultad del niño para relacionarse con los otros de manera adecuada, lo que incrementa su inhabilidad social.

El aislamiento priva al niño de relaciones entre iguales y de esta forma de oportunidades para aprender importantes habilidades sociales. Todos los adultos observan que el niño se asila de sus compañeros.

Podemos pensar que este niño ha aprendido que no pueden esperar cuidado ni protección, desarrollando una visión negativa del mundo y acostumbrándose 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.

En conclusión podemos observar que el estilo explicativo pesimista que posee la madre del niño, está en correlación con la forma que esta tiene de percibirlo. Ella percibe en él características afectivas, conductuales y relacionales, negativas, que estarían indicando el desarrollo de los cimientos de un estilo atributivo pesimista, así como muchos síntomas de depresión infantil.

Por otra parte el resto de los adultos que perciben a este niño, si bien todos tienen un estilo explicativo optimista, perciben claramente las características negativas o pesimistas en el niño. En función de esto vemos que no influye su estilo explicativo en la percepción que hacen del estilo atributivo del niño. Por otra parte vemos la fuerte influencia que tiene el estilo explicativo materno en el niño y en la forma de percibir su estilo atributivo, ya que la mayoría de los niños son percibidos con el estilo que posee su madre, que es el adulto significativo más relevante.

Capítulo VI:
Conclusiones.

Las conclusiones que se presentan a continuación indican que del total de 15 adultos, 7 obtuvieron estilos explicativos optimistas, 7 estilos explicativos dentro de la media y solo una persona obtuvo un estilo explicativo pesimista.

Luego al realizar un análisis más desglosado de estas puntuaciones se pudo observar que el mayor porcentaje de optimistas se encontraba en la dimensión de la Duración, el mayor porcentaje de pesimistas en la duración de alcance y el porcentaje más alto de sujetos que se situaban en la media se ubicaban en la dimensión de la Personalización.

Por otra parte a partir de la Escala de observación de niños, se pudieron observar los estilos atributivos percibidos por adultos significativos de preescolares, llegando a las siguientes conclusiones:

- Del total de las 10 madres que observaron a sus hijos, 2 percibieron que sus hijos poseían los cimientos para desarrollar estilos atributivos optimistas, 7 percibieron que sus hijos se situaban en la media y solo una madre percibió en su hijo los cimientos para desarrollar el estilo atributivo pesimista (esta madre a su vez evidenció un estilo explicativo pesimista)

- La docente y la auxiliar percibieron que 8 niños tenían los cimientos para desarrollar estilos atributivos optimistas, un niño se ubicaba en la media y otro tenía los cimientos para desarrollar el estilo atributivo pesimista.

- Los profesores especiales (gimnasia y plástica) observaron en 9 niños los cimientos para un estilo atributivo optimista, y a un solo niño lo observaron dentro de la media.

En función de todos los datos obtenidos, se procederá a estimar relaciones entre los estilos explicativos obtenidos por los adultos significativos y los estilos atributivos percibidos en el niño.

■ En primer lugar las madres al observar los estilos atributivos de sus hijos, en todos los casos, observaron los mismos estilos que ellas habían obtenido en el Cuestionario de estilos explicativos , es decir si una madre era optimista , observó los cimientos para el desarrollo de estilo atributivo optimista en su hijo . Si su estilo explicativo se situaba en la media , percibía a su hijo dentro de la media y en el peor de los casos , la madre que obtuvo un estilo explicativo pesimista , percibió en su hijo los cimientos para desarrollar el estilo pesimista .

■ En segundo lugar como se dijo anteriormente la docente y la auxiliar obtuvieron estilos explicativos optimistas, ellas al realizar la observación de los niños, percibieron en su mayoría los cimientos para el desarrollo de estilos explicativos optimistas. Este indica que el estilo que éstas poseen influye a la hora de percibir a sus alumnos respecto al estilo atributivo.

Por otra parte llamó la atención el resto de estos niños, los cuales representaban el 20 % restante, ellos fueron percibidos de forma diferente que el total. Mientras en uno de los niños observaron los cimientos para desarrollar un estilo explicativo medio, en el otro observaron los cimientos para desarrollar un estilo explicativo pesimista.

Al realizar un análisis cualitativo de estos datos, e incluir la percepción de las madres de estos niños se observó que en uno de los casos, en el que perciben un estilo pesimista, la madre de este niño es la única que obtuvo un estilo explicativo pesimista y percibió a su hijo con el mismo estilo . A partir de estos datos pensamos que por más que la percepción de las maestras influye en la forma de percibir a los preescolares respecto a sus estilos atributivos, los niños poseen el estilo explicativo de sus madres, es por esto que en los casos en los que estos estilos son medios, con tendencia a pesimista o pesimistas, las maestras lo pueden percibir y son casos que a ellas les llaman la atención, independientemente de que posean un estilo explicativo optimista.

■ En tercer lugar los profesores especiales de gimnasia y de plástica que obtuvieron estilos explicativos optimistas, percibieron en el 90 % de los niños, los cimientos para desarrollar un estilo explicativo optimista. El único caso que situaron en la media, es el

mismo que la docente y la auxiliar percibieron como pesimista, es decir que dentro de su estilo de percibir a los niños, este caso también llamo su atención y lo percibieron de modo diferente.

Para concluir podemos decir que los estilos explicativos de los adultos significativos influyen notablemente en la percepción de los estilos atributivos de preescolares. Sin embargo de todos los adultos evaluados la influencia de la madre es la más significativa para el desarrollo de los cimientos del estilo atributivo de los niños.

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.

Lo fundamental de incluir a los padres de los niños a que participen del Programa, está justificado en el hecho de que cumplen la función de adultos significativos y consecuentemente, modelos en el desarrollo de los estilos explicativos que el niño aprende.

El enseñar a los padres técnicas que les posibiliten aprender a cuestionar sus creencias y transformarlas en más realistas; a evaluar situaciones problemáticas situándolas en un tiempo transitorio, en un espacio específico y con niveles claros de responsabilidad personal; les permitiría situarse de un modo más claro frente a los niños, utilizando modos funcionales de resolución de problemas sin recurrir a la agresión, que es un método correctivo frecuentemente utilizado en esta población.

Por otra parte también es necesaria la inclusión de las docentes en el programa, ya 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 temáticas y actividades relacionadas con el optimismo en los temas curriculares.

Con respecto al análisis y la aplicación realizada de la Escala de observación para niños, considero que sería importante realizar una revisión de cada uno de los ítems, respecto al lenguaje utilizado y al contenido de cada una de las áreas. La utilización del lenguaje que se hace en la escala, implica palabras que la mayoría de la gente del barrio no comprende, por ejemplo retraimiento, insatisfacción, frustración etc.

Por otra parte si bien creo que las tres áreas son de gran interés para conocer los cimientos del optimismo en los niños pequeños, sería bueno replantear los ítems, o la forma de redactarlos, de manera que queden claros para la persona que esté realizando la observación. También sería bueno incluir a cada ítem una parte en la que se puedan hacer observaciones o comentarios, para su posterior evaluación cualitativa.

La inclusión de los Profesores especiales también es fundamental, ya que desde el lado de la educación física se puede trabajar el dominio y las relaciones con los otros, cuerpo a cuerpo. Mientras que las artes plásticas estimulan la creatividad, la expresión de las emociones y los afectos.

La educación de los padres o adultos significativos constituye un valioso aporte para el logro de mejores ambientes en el desarrollo de los niños. Es importante la comprensión del proceso de desarrollo de los niños para una interacción más productiva y agradable entre éstos y los adultos. Sin el desarrollo de los adultos significativos, sería imposible pensar en un adecuado desarrollo de los niños

La dimensión ética de la reflexión anterior implica reconocer al niño como sujeto activo de su propio desarrollo, lo cual demanda la promoción de sus capacidades y libertades en cada uno de los estadios de desarrollo, mediados por el afecto, el respeto y el apoyo decidido de los adultos significativos.

Finalmente se considera la necesidad de actuar ahora. Es urgente la difusión y aplicación de los conocimientos logrados en relación con el reconocimiento de la importancia de los primeros años de vida. Estos años constituyen los cimientos sobre los cuales se construirá el niño no solo en relación al estilo explicativo, sino todo lo que ello abarca.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Adams M, C. (2000) *El optimismo en acción: lecciones para vivir más feliz*. Barcelona. Ediciones Robinbook. Disponible en <http://www.psicologia-positiva.com/optimismo.html>
- Avia, M .D. y Vázquez, C. (1998) *Optimismo inteligente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Beck, A. (1979). *Terapia Cognitiva de la depresión*. España. Ed. Desclee de Brouwer.
- Berger , P. y Luckmann , T. (1978). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrourtu Editores.
- Burgos, M. (2005). *Estrategias de afrontamiento y estilo atribucional en docentes*. Tesina de Licenciatura para optar el título de Licenciado en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina.
- Castro, B. (2009). *Optimismo: análisis comparativo del LOT - R y ASQ- A en enfermos Crónicos*. Tesina de Licenciatura para optar el título de Licenciado en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina.
- Casullo, M. M. (2008). *Prácticas en Psicología Positiva*. Buenos Aires. Ed.Lugar.
- Cara, C. F. (2007). *El sentido del trabajo en docentes y auxiliares. Una visión logoterapéutica del trabajo realizado en jardines maternas de población con vulnerabilidad de derechos*. Tesina de Licenciatura para optar el título de Licenciado en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina.

- Carver, C.S. y Sheier, M. (2002) Optimism. En S. J. López y Snyder, (eds) *Positive Psychological Assessment* (pp. 75-90). Washington: APA.
- Carver, C.S. y Sheier, M. (2000) *Optimism, Pessimism, and self-regulation*. E. D. Chang (Ed.) *Optimism and Pessimism. Implications for theory research and practice.* (pp. 31-51) APA Books.
- Céspedes, A. (2008). *Educación de las emociones educar para la vida*. Santiago de Chile: Ediciones B Chile S. A.
- Coronado, M. (2008). *Competencias sociales y convivencia. Herramientas de análisis y proyectos de intervención*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- Da Fré, L. (2008). *Desarrollo de optimismo en niños, aplicación de un programa para prevenir la depresión infantil*. Tesina de Licenciatura para optar el título de Licenciado en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina.
- De la Torre, C. y Godoy, A. (2003). Diferencias individuales en las atribuciones causales de los alumnos y su influencia en el componente afectivo. *Revista Mexicana de Psicología*, 20 (2), 237-246.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotion in positive psychology: The broaden and build theory of positive emotion. *American Psychologist*, 56, 218- 226.
- Fredrickson, B.L. (2000). *Cultivating Positive Emotions to Optimize Health and Well-Being Prevention & Treatment*, vol.3.
- Gallisa, 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.

- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós
- Goleman, D. (1996) *La inteligencia emocional*. Argentina: Javier Vergara Editor.
- Goleman, D. (2003) *Emociones destructivas*. Argentina: Ediciones B Argentina S.A.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006) *Metodología de la Investigación* (4ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Ibáñez Padilla, M. L. (2004) *Optimismo y afrontamiento en niños con Trastorno por déficit atencional e hiperactividad*. Tesina de Licenciatura para optar el título de Licenciado en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina.
- Hernangómez, L. (2002) Variables de influencia temprana en la génesis del optimismo. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 7 (3) 227-242.
- Korzeniowsky , C. (2005). *Formando recurso en pro de asistir al niño con TDAH: Entrenamiento parental para padres y taller para docentes"* Tesina de Licenciatura para optar el título de Licenciado en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina.
- León, O. G. y Montero, I. (1996). *Diseño de Investigaciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Martorelli, A. y Mustaca, A.E. (2004) Psicología positiva, salud y enfermos renales crónicos. *Revista. Nefrol. Diál. y Transpl.*, 3 (24), 99-104 (versión electrónica).
- Marujo, H. A, Neto, L. M. y Perlorio, M. F. (2003) *Pedagogía del Optimismo. Guía para lograr ambientes positivos y estimulantes*. Madrid: Norcea. Disponible en <http://www.psicologia-positiva.com/optimismo.html>

- Padilla .M. (2004). *Optimismo y Afrontamiento en niños con Trastorno por déficit atencional e hiperactividad (TDAH)*. Tesina de Licenciatura para optar el título de Licenciado en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina.

- Palacios, J. Marchesi, A. y Carretero, M. (1984) *Psicología evolutiva. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid: Alianza Editorial.

- Peñaranda C, F. (2003) La educación a padres en los programas de salud desde una perspectiva de desarrollo humano [versión electrónica] *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Nro. 1. Obtenida el 20 de Junio del 2009 en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/cinde/revis1/08.pdf>

- Piaget, J. (1973). *Biología y conocimiento, ensayo sobre las relaciones entre regulaciones orgánicas y los procesos cognitivos*. España: Editorial Siglo XXI.

- Sanjuán, P. y Magallares, A. (2006). La relación entre optimismo disposicional y estilo atribucional y su capacidad predictiva en un diseño longitudinal. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59, 71-89.

- Seligman, M. E. P. (1990). *Niños optimistas. Como prevenir la depresión en la infancia*. Barcelona: Grimaldo.

- Seligman, M. (1991). *El optimismo es una ventaja y un placer que se adquiere*. Buenos Aires. Atlántida

- Seligman, M. E. P. (2003) *La auténtica Felicidad*. Barcelona: Martinez Roca.

- Seligman, M.E.P; Lee Duckworth, A., & Steen, T. (2005) *Positive Psychology in Clinica Practice. Annual Review, Clinical Psychology*. Disponible en: <http://arjournals.annualreviews.org>

- Sierra Bravo, R. (1994) *“Tesis Doctorales y trabajos de investigación Científica”*. Madrid. España: Editorial Paraninfo
- Stern, D. (1997). *La constelación maternal. Un enfoque unificado de la psicoterapia con padres e hijos*. Barcelona: Paidós
- Tari , I. (2007). *Estilo atribucional y autoestima en dos grupos de mujeres , con parto a término y parto prétermino, con y sin planificación familiar*. Tesina de Licenciatura para optar el título de Licenciado en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina.
- Taylor, S.E. (19 91) *Seamos Optimistas. Ilusiones positivas*. Barcelona, Martínez Roca.
- Vera Poseck, B. (2006) *Psicología Positiva: Una nueva forma de entender la psicología* *Papeles del Psicólogo*, 27 (1): 3-8
<http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1279.pdf>
- 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.
- Vygotsky, L. (1993). *Pensamiento y lenguaje. Comentarios críticos de Jean Piaget*. Buenos Aires: Ediciones Fausto.
- Winnicott, D. W. (1994). *Conozca a su niño. Psicología de las primeras relaciones entre el niño y su familia*. Barcelona: Paidós

Apéndice.

Gráfico 1: Porcentajes de estilos explicativos, obtenidos en el cuestionario de estilos explicativos para adultos, por el total de adultos significativos.

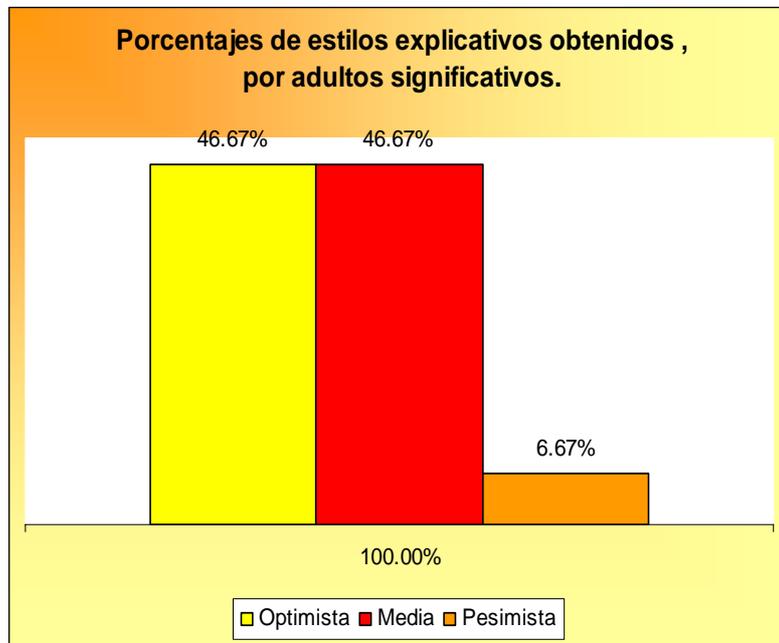


Gráfico 2: Porcentajes de estilos explicativos obtenidos en la dimensión de la duración, por el total de adultos significativos

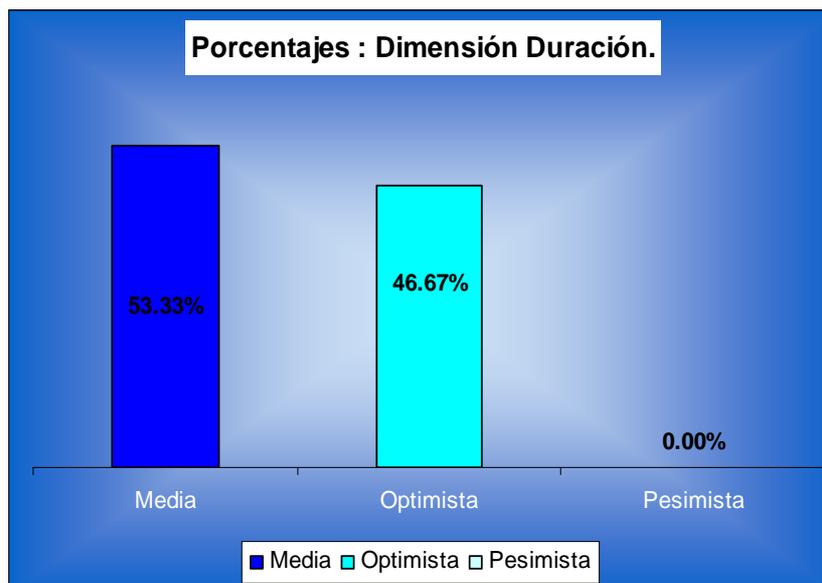


Gráfico 3: Porcentajes de estilos explicativos obtenidos en la dimensión de alcance, por el total de adultos

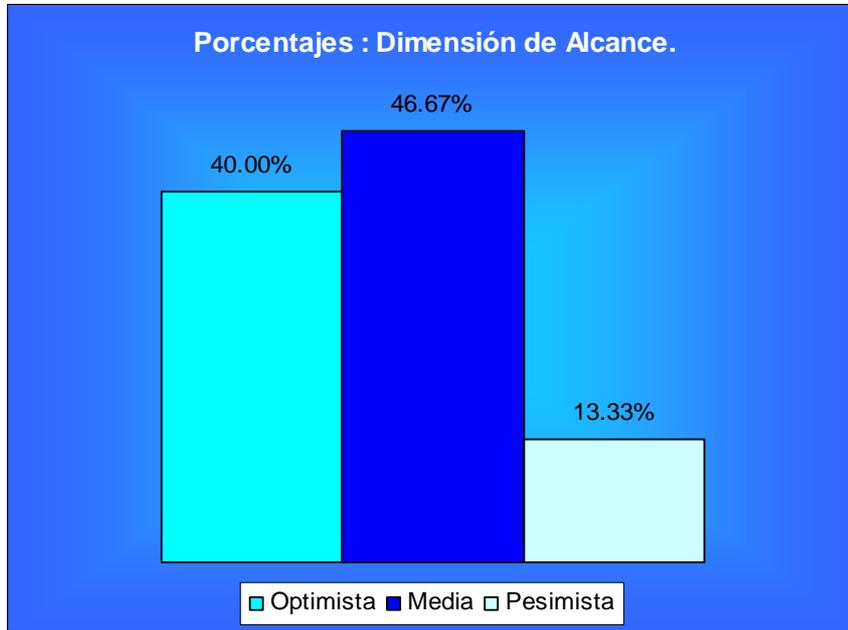


Gráfico 4: Porcentajes de estilos explicativos obtenidos en la dimensión de la personalización, por el total de los adultos

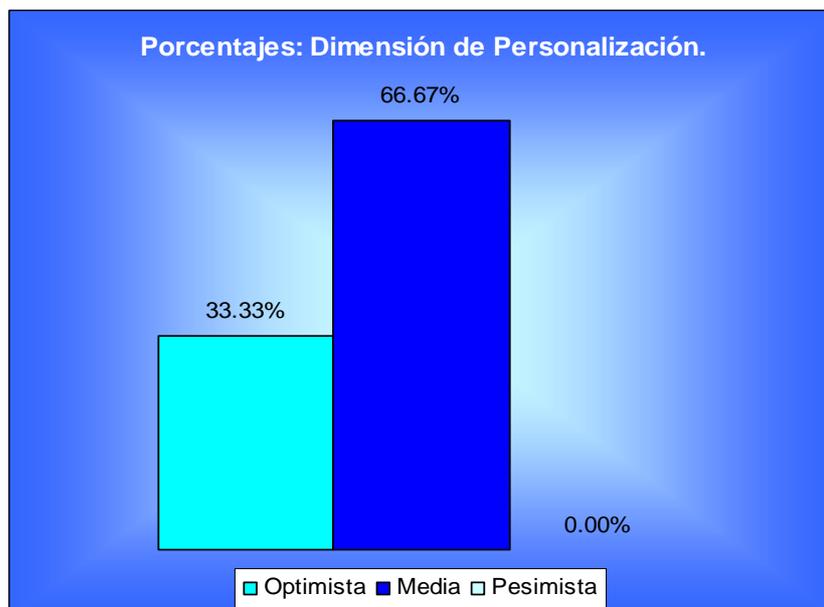


Gráfico 5: Comparación de porcentajes de estados de ánimos predominantes, percibidos en el total de los niños, por adultos significativos.

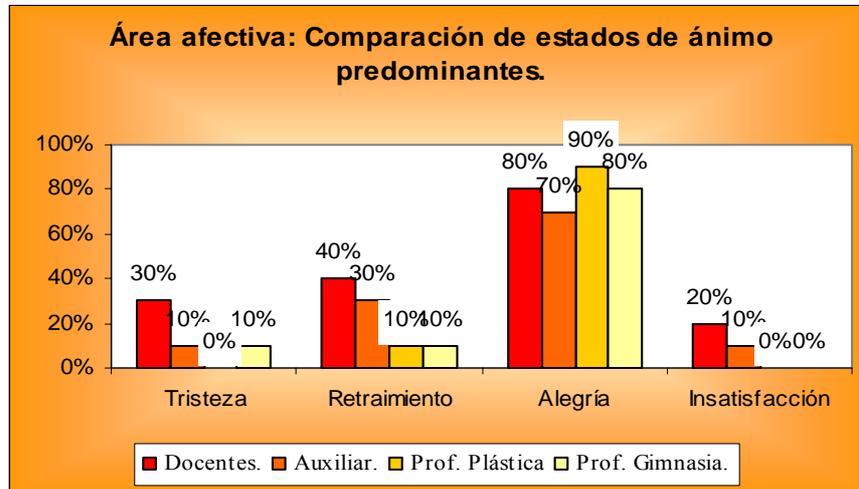


Gráfico 6: Comparación de porcentajes percibidos en el área afectiva sobre el total de los niños, por adultos significativos

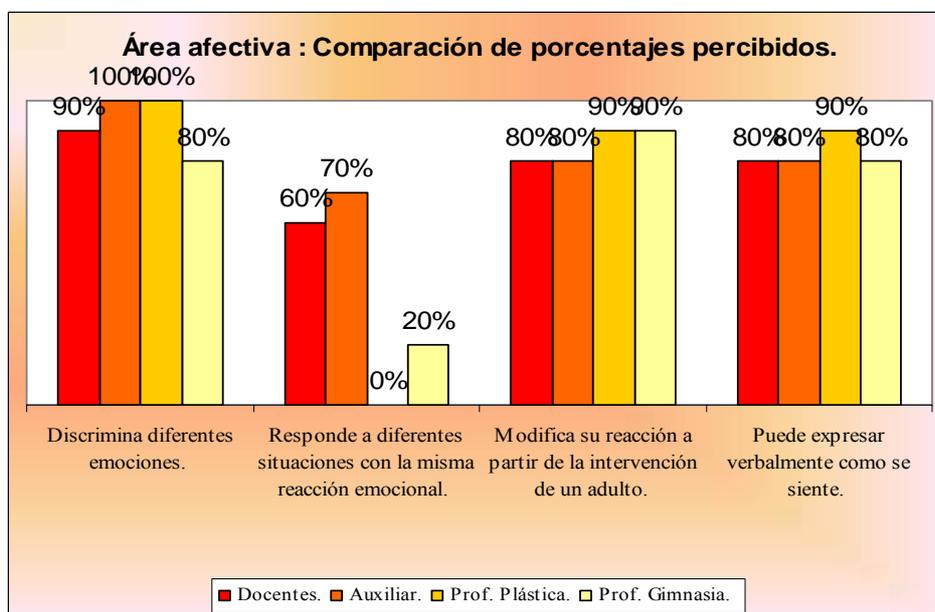


Gráfico 7 Área conductual, actitud frente a un nuevo aprendizaje percibida por adultos significativos, sobre el total de los niños.

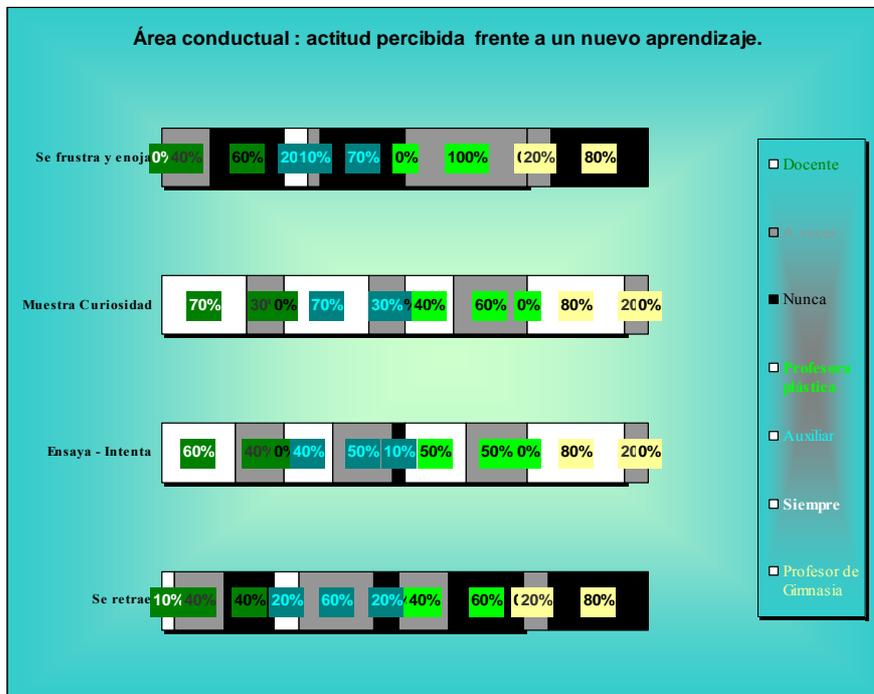


Gráfico 8: Comparación de porcentajes "SI " percibidos en el área conductual, por adultos significativos, del total de los niños.

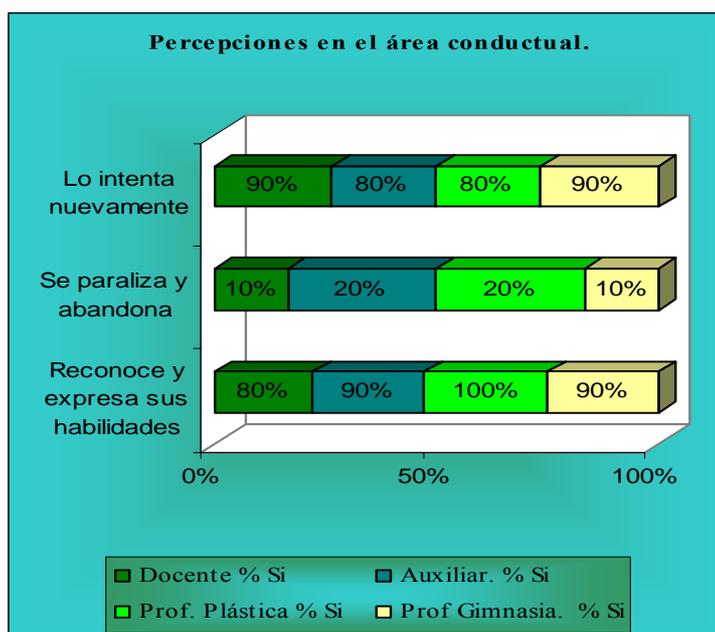


Gráfico 9: Comparación de los porcentajes “SI” percibidos en el área de las relaciones sociales, por adultos significativos, sobre el total de los niños.

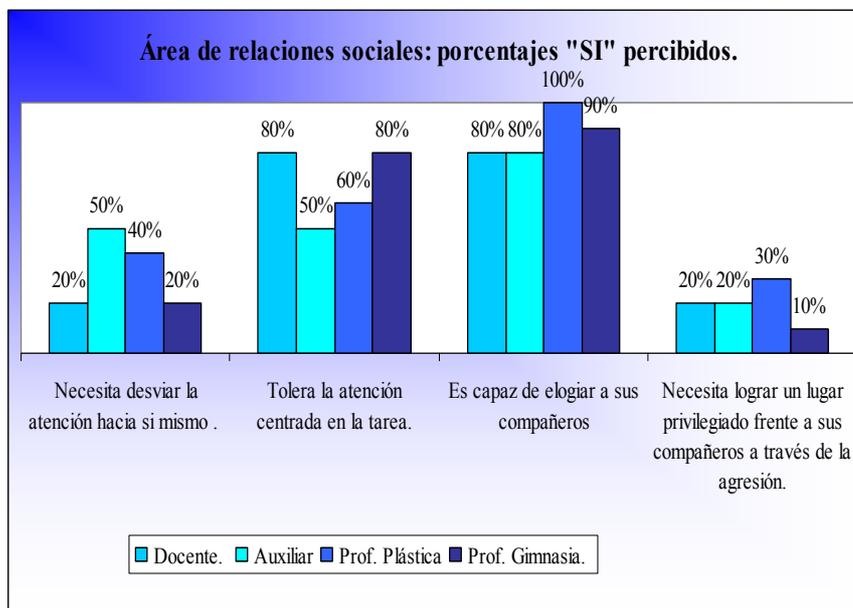
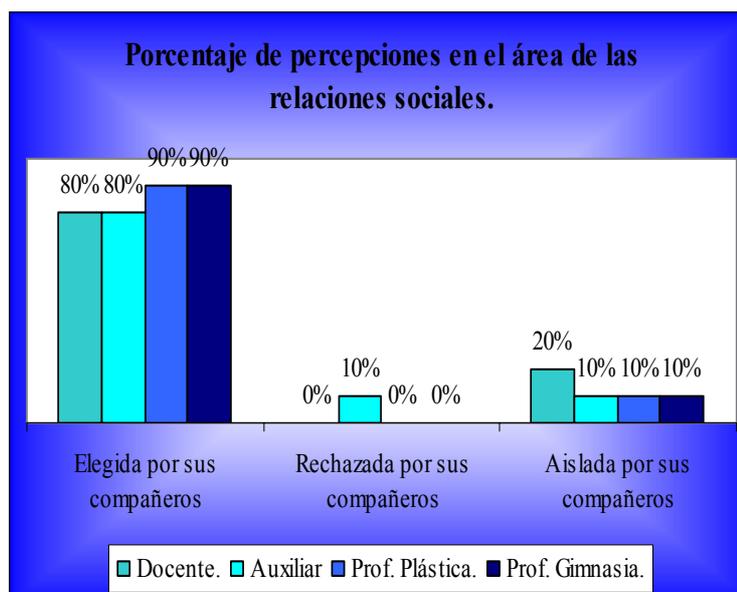


Gráfico 10 : Porcentaje de percepciones , en el área de las relaciones sociales , percibidas por adultos significativos , sobre el total de los niños.



Escala de Evaluación para Niños

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			
Ensaya - 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	

CUESTIONARIO DE ESTILO ATRIBUTIVO- ADULTOS

DATOS DEMOGRÁFICOS:

DNI:FECHA:
SEXO: F M EDAD:
ESCUELA:

INSTRUCCIONES

- Lea cada una de las situaciones planteadas y haga todo lo posible para imaginar que le sucede a usted. Elija la opción que describa el modo en que usted actuaría en esa situación.
- Marque solo UNA respuesta por situación. No hay respuestas incorrectas o correctas.
- Tómese el tiempo necesario para contestar la escala.

EJEMPLO:

- Un auto atropella a tu mascota.
A. *No sé cuidar de mis mascotas.*
B. *Los conductores no tienen suficiente cuidado.*

- DM Olvida el cumpleaños de su amigo o pareja
a) *No soy capaz de recordar los cumpleaños.*
b) *Tuve un día complicado*
- DM Últimamente se siente agotado/a
a) *Nunca tengo posibilidades de descansar*
b) *Esta semana he tenido mucho trabajo*
- DM Su hijo (o alumno) no le hace caso
a) *Hoy mi hijo (alumno) está inquieto*
b) *No tengo autoridad.*
- DM Hay una reunión de padres en la escuela de mi hijo/a y no va
a) *No tuve ganas de ir hoy, iré la próxima.*
b) *Siempre lo olvido.*

*Programa
Promoción del Optimismo*



- DB Se divierte con su hijo/a jugando
a) *Me gusta pasar tiempo con mis hijos*
b) *No sé por qué hoy la pasaron bien conmigo.*
- DB Su hijo le pide ir a un partido de fútbol con usted
a) *A mi hijo le gusta pasar tiempo conmigo*
b) *Quiere ir conmigo a este partido porque sus amigos no tienen dinero para ir*
- DB Hoy se miró en el espejo y se vio lindo/a
a) *Soy una persona bonita*
b) *Hoy me arreglé bien.*
- DB Ahorró dinero y compra un televisor
a) *qué suerte tuve esta vez que me alcanzó para el televisor.*
b) *Tengo capacidad para ahorrar y distribuir bien mi sueldo*
- AM Debe 10 pesos al video club por una película que no devolvió a tiempo
a) *Soy tan distraída que siempre olvido devolver las cosas a tiempo.*
b) *Esta vez me olvide de devolver la película.*
- AM Discute con su pareja
a) *No sé comunicarme.*
b) *A mi pareja y a mi nos cuesta resolver los problemas.*
- AM Con su pareja (o familiar) queda en que él/ ella iría a buscar a su hijo/a a la escuela porque usted no va a poder. Una hora antes de la salida le avisa que no llegará a tiempo.
a) *No puedo confiar en nadie, debo resolver todo yo.*
b) *A todos se nos complica a veces, voy a tener que apurarme.*
- AM Necesito bajar de peso y no logro hacerlo.
a) *Soy una persona ansiosa y nunca lo lograré.*
b) *Esta vez me está costando más tendré que agregar a la dieta unas caminatas.*
- AB Su hijo fue a un paseo con la escuela y vuelve con un premio por portarse bien
a) *Mi hijo/a tiene buen comportamiento.*
b) *Cuando salen de paseo se porta bien.*
- AB Mi hijo gana un torneo en un club
a) *Le encantan los deportes por eso se esfuerza*
b) *A mi hijo le va bien en todo lo que se propone*
- AB Una amigo/a le da las gracias por ayudarlo a superar un mal momento
a) *Es una persona agradecida por eso lo hizo.*
b) *Soy una persona que me preocupo por los demás*

*Programa
Promoción del Optimismo*



Fundación
PUENTES DE CAMBIO
Pers. Jur. N° 1531/F/04
Instituto Milton H. Ericlson
de Mendoza

- AB Una vecina le avisa que van a tener descuentos en un negocio conocido.
a) Soy afortunada por enterarme de esto.
b) No sé por qué me avisan, si nunca tengo dinero para disponer en eso.
- PB Pablo lo invita a su hijo a comer
a) *Pablo no tiene muchos amigos*
b) *Lo invitó porque mi hijo tiene buena onda.*
- PB Lo llaman de la escuela para felicitarlo sobre la conducta de su hijo/a
a) *Seguramente todos los chicos se han portado bien.*
b) *Me he esforzado mucho en criar bien a mi hijo*
- PB Se presenta a una entrevista de trabajo y lo toman
a) *Esta vez la suerte me acompañó*
b) *Tengo la experiencia necesaria para hacer bien el trabajo.*
- PB Sube al micro y se da cuenta de que no le alcanzan las monedas. Una persona le ofrece las monedas que le faltan.
a) *Es una buena persona y ayuda a quien lo necesite.*
b) *Me conoce del barrio y sabe que devuelvo lo que me prestan.*
- PM Deja la bicicleta en el poste del almacén y se la roban
a) *Me pasa por olvidarme de ponerle el candado a la bicicleta.*
b) *Ha aumentado la cantidad de robos (inseguridad)*
- PM Pintó una ventana y quedó mal
a) *No soy bueno pintando.*
b) *La ventana estaba muy vieja y arruinada.*
- PM Su hijo se quemó la mano con la estufa.
a) *Mi hijo es descuidado.*
b) *Suelo ser muy distraída.*
- PM Le enseñe a cocinar pizzas a mi hijo y salieron feas
a) *No soy bueno enseñando a cocinar.*
b) *Mi hijo no tiene talento para la cocina.*

