

Una mirada evolutiva al optimismo en la edad escolar. Algunas reflexiones para padres, educadores e investigadores

Santos OREJUDO
María Pilar TERUEL MELERO

Correspondencia

Santos Orejudo
Universidad de Zaragoza,
Facultad de Educación,
C/ San Juan Bosco, 7,
CP 50009-Zaragoza.
Teléfono: 976.761.000, ext. 3440
E-mail: sorejudo@unizar.es

María Pilar Teruel Melero
Facultad de Educación, c/ San
Juan Bosco, 7, E-50071 Zaragoza
Tel: + 34 976 761 301
E-mail: pteruel@unizar.es

Recibido: 01/06/2009
Aceptado: 25/07/2009

RESUMEN

En este trabajo se revisan algunos aspectos sobre el desarrollo del optimismo en la etapa de escolarización obligatoria. El punto de partida lo constituyen las competencias socio-personales y la Psicología Positiva. Se plantea que desde esta última se pueden aportar importantes avances para comprender el desarrollo de fortalezas en nuestros niños y adolescentes y que los conocimientos que se van desarrollando con el auge de la Psicología Positiva son especialmente relevantes para la comprensión y el desarrollo de tales fortalezas. Analizado desde la perspectiva del optimismo, se repasan algunos aspectos teóricos sobre el constructo, las relaciones con la adaptación personal, con los factores que promueven su desarrollo y las edades en las que se pueden producir estos cambios, para finalizar con algunas intervenciones que han demostrado su éxito en contextos controlados.

PALABRAS CLAVE: Psicología Positiva, Optimismo, Desarrollo del optimismo, Escolarización obligatoria, Programas de intervención, Emociones positivas.

An evolutionary look into optimism at school age: some reflections for parents, educators and researchers

ABSTRACT

This paper analyses some of the aspects on the development of optimism during compulsory schooling, the point of departure being the socio-personal competences and Positive Psychology. It is argued that the latter can provide new and important insights into the understanding of the development of our children's and adolescents' strengths and that the

knowledge gained thanks to Positive Psychology is specially relevant to understand and to develop those strengths. Analysed from the perspective of optimism, some theoretical aspects on the construct are reviewed, as well as the relation with personal adaptation, with factors promoting its development and the ages at which these changes can take place. Finally, the paper offers some interventions which have been successful in given controlled contexts.

KEYWORDS: Positive psychology, Optimism, Development of optimism, Compulsory schooling, Intervention programs, Positive emotions.

Introducción

“Nuestros hijos nos dan la oportunidad de transformarnos en los padres y maestros que siempre quisimos tener”. (L. Hart)

En el campo de la Psicología Positiva aparecen numerosos constructos relacionados con el bienestar de los jóvenes. Cada uno de ellos incide en fundamentos teóricos distintos, pero pueden formar parte de los cada vez más numerosos programas que se empiezan a desarrollar para la formación en competencias personales (BISQUERRA, 2003; REPETTO, 2009) o convertirse en un importante recurso para favorecer la prevención de problemas a través de la promoción de fortalezas y competencias (NOGEN, 2006). Aspectos como la creatividad, la inteligencia emocional, la autoeficacia, el optimismo, la esperanza, la solución de problemas, la sabiduría, el establecimiento de metas, etc., son algunos de los muchos constructos que componen el campo de la Psicología Positiva (SNYDER y LOPEZ, 2005). Las investigaciones que analizan las relaciones entre ellos son igualmente frecuentes, y sin querer entrar en rivalidades estériles, en este trabajo defenderemos una posición integradora por cuanto entendemos que comparten más elementos de los que las diferencian y, en su conjunto, pueden servir para analizar y profundizar en las competencias personales y sociales que nuestros alumnos deben desarrollar (FALCÓN, OREJUDO, PUYUELO y SALAVERA, pendiente de publicación).

Valga como ejemplo para ver esta posibilidad de colaboración el trabajo de Extremera, Durán y Rey (2007), quienes comprueban que el optimismo y la inteligencia emocional contribuyen de manera conjunta a predecir el ajuste y el bienestar personal de una muestra de adolescentes españoles, considerando que ambos constructos pueden tener elementos comunes, con bases teóricas diferentes, y también ser aproximaciones complementarias al desarrollo adolescente. Además, dichos constructos pueden contribuir a potenciar el desarrollo, ya que las intervenciones sobre una, la inteligencia emocional, podría potenciar el optimismo futuro, algo parecido a lo que podría ocurrir con la autoestima, que sería un buen promotor del optimismo a largo plazo

(HEINONEN, RÄIKKÖNEN y KELTIKANGAS-JÄRVINEN, 2005). En una línea similar, Shogren, Lopez, Wehmeyer, Little y Pressgrove (2006) comprueban cómo el optimismo y la esperanza son capaces de predecir conjuntamente la satisfacción vital de adolescentes con y sin retraso mental, pero más aún, variables como la autodeterminación, la autorregulación, la esperanza o el locus de control muestran altas relaciones entre ellos.

Asimismo, destacar que el énfasis que la Psicología Positiva pone en el desarrollo de destrezas, habilidades y competencias, puede ser una alternativa igualmente válida para cambiar el enfoque que algunas áreas del desarrollo infantil han tenido tradicionalmente, como la de los niños con dificultades en el desarrollo, analizados siempre desde la perspectiva del déficit (SHOGREN *et al.*, 2006).

En este trabajo nos centraremos en el estudio de la génesis de uno de estos elementos de la Psicología Positiva, el optimismo, del que a pesar de la gran cantidad de datos disponibles, aún se reconoce la necesidad de seguir investigando en los factores de su desarrollo (CHANG, 2002). Dos modelos teóricos distintos responden a este constructo, el optimismo disposicional (CARVER y SCHEIER, 2002, 2005; SCHEIER y CARVER, 1985, 1992) y el estilo atributivo optimista (GILLHAM, SHATTÉ, REIVICH y SELIGMAN, 2002; PETERSON y STEEN, 2005). En el primero de los modelos, el optimismo hace referencia a las expectativas que las personas tienen de alcanzar unas metas. Estas expectativas pueden ir desde el polo optimista, percibiendo las metas como alcanzables, hasta el polo pesimista al percibirlas como imposibles o muy difíciles de conseguir. Incluido dentro de los modelos de autorregulación, se considera que las expectativas influyen en las conductas y en las emociones generadas (Carver y Scheier, 2002).

El segundo de los modelos tiene su origen en la teoría reformulada de la indefensión aprendida (ABRAMSON, SELIGMAN y TEASDALE, 1978; GILLHAM *et al.*, 2002; SELIGMAN y PETERSON, 1986). Según este modelo, tanto el optimismo como el pesimismo se relacionan con las atribuciones sobre los acontecimientos positivos y negativos ocurridos en el pasado. La diferencia fundamental entre ambos es que en el primero, las creencias optimistas y pesimistas hacen referencia a expectativas futuras, y en el segundo, a atribuciones de acontecimientos pasados. Tienen una cierta relación, aunque teóricamente no sean idénticos, siendo la percepción de control uno de los mecanismos de unión entre ambos, ya que estaría presente tanto en los acontecimientos pasados, como en las expectativas de futuro (GILLHAM *et al.*, 2002). De manera empírica, se comprueba una mayor correlación entre personas adultas que en muestras jóvenes, en niños de entre 10-13 años (RUEGER y MALECKI, 2007) datan correlaciones en torno a .30. La explicación teórica señalaría que las atribuciones

sobre acontecimientos pasados se usan para realizar atribuciones futuras, pero sería una construcción que avanzaría progresivamente.

En ambos casos se asumen, igualmente, supuestos cognitivos de la personalidad y de los modelos de autorregulación. Se plantea que el éxito con el que una persona afronta los cambios y problemas viene determinado por las estrategias cognitivas y conductuales que pone en marcha, que son igualmente las encargadas de activar las metas y creencias que se tienen sobre la misma (NURMI *et al.*, 1996). El afrontamiento de las situaciones nuevas está mediado por los esquemas que de la misma ha desarrollado en situaciones similares previas, lo que proporciona información sobre sus resultados y logros de la tarea. A estos esquemas específicos se unen esquemas más generales derivados de sus sistemas de creencias. Para alcanzar las metas, son especialmente importantes los recursos que se usan para la construcción del significado y para planificar la acción, monitorizar conductas o invertir esfuerzos en las tareas. Parece que ambos aspectos no son independientes y del primero se derivan los segundos. El optimismo y las expectativas de éxito incrementan la construcción de planes para alcanzar las metas y para imprimir un mayor grado de esfuerzo, mientras que el pesimismo se asocia a considerar la tarea como irrelevante y a generar conductas de evitación (NURMI *et al.*, 1996). De todo esto se deduce que la planeación de metas y el esfuerzo invertido, ligados al optimismo, repercutirán en los logros, mientras que considerar las tareas como irrelevantes y el abandono conducirán al fracaso, todo ello ligado al pesimismo.

Una vez establecida la teoría de base sobre el optimismo, los investigadores han tratado de conocer los factores que han podido determinar su desarrollo. Las hipótesis sobre la génesis del optimismo van desde las posiciones hereditarias a las ambientalistas. Entre las primeras, Plomin *et al.* (1992) ponen de manifiesto que hasta un 25% de la variabilidad en la manifestación del rasgo podría tener esta base. Otros estudios, con menos éxito inicial, tratan de relacionar puntuaciones de un perfil psicológico que incluye al optimismo, con algunos marcadores genéticos relacionados con el estrés (GOLBY y SHEARD, 2006). En las posiciones ambientalistas se señalan, inicialmente, aspectos importantes como el modelado y las experiencias directas (GILLHAM *et al.*, 2002). Las experiencias adversas tempranas en la infancia en un número elevado parecen asociarse a un decremento en el optimismo, mientras que las buenas relaciones con los padres están asociadas a un mayor optimismo, que podría tener un efecto protector frente a algunos acontecimientos estresantes que pueden ocurrir en la infancia, tales como divorcios, conflictos familiares, largos periodos de dificultades económicas o enfermedades crónicas (HEINONEN, RAMIKALNEN, KELTIKANGAS y STRANDBERG, 2004; KORKEILA, KIVELA, SUOMINEN y BATEAR, 2004). Parece que conjuntamente con estos factores, el éxito personal en la vida académica, el nivel socioeconómico

de los padres, la elección vocacional o el éxito laboral también predicen el optimismo adulto (EK, REMES y SOVIO, 2004).

Otros factores ambientales de gran impacto en el desarrollo del optimismo son los procesos de modelado a los que está sometido el niño, principalmente por parte de los padres y educadores, quienes habitualmente influyen de manera directa en los esquemas del niño a través de los procesos de atribución que realizan sobre la conducta de los niños o sobre sus propios acontecimientos (ALLOY *et al.*, 2001; GILLHAM, REIVICH y SHATTÉ, 2002). A la hipótesis del modelado se le añade otra más que une la conducta de los padres con el desarrollo del optimismo de los niños, la llamada como vía indirecta que vendría a señalar que es a través de los estilos educativos como los padres influyen en el desarrollo de las creencias de los hijos (BREWIN, ANDREWS, FURNHAM, 1996; JACKSON *et al.*, 2005). Así, por un lado, el optimismo de los padres influye en las estrategias educativas que usan con los hijos, mientras que estas segundas se relacionan con el optimismo de los hijos adolescentes. Parece que los padres optimistas invierten más esfuerzo en la supervisión y soporte de los hijos y recurren con menos frecuencia a métodos punitivos (JONES *et al.*, 2002). Por otro lado, cuando las madres tienen un control moderado de sus hijos, éstos muestran un más alto nivel de optimismo, mientras que cuando no permiten un cierto grado de autonomía a la hora de resolver problemas aparecen más síntomas negativos (HASAN y POWER, 2002).

La investigación también ha puesto de manifiesto la importancia que tiene el optimismo en la vida adulta como mecanismo protector frente a algunas enfermedades o como promotor de salud (CARVER y SCHEIER, 2005), pero son menos conocidos los efectos que puede tener en edades más tempranas cuando aún están desarrollándose las expectativas personales de control y cuando los propios eventos vitales pueden ser un factor que las condicione. Por este motivo, entendemos que es necesaria la revisión sobre el desarrollo del optimismo en edades previas a la vida adulta, destacando la importancia que tiene conocer cómo se desarrolla, dado que es más fácil modificarlo e intervenir sobre él en los procesos de formación que cuando ya se ha consolidado.

El optimismo en la Educación Infantil

Durante muchos años, los estudios sobre el optimismo desde cualquiera de las dos perspectivas han estado centrados en edades adolescentes (CONLEY *et al.*, 2001), pero frente a esto ha habido propuestas tanto de tipo teórico como programas de prevención que han planteado la relevancia que pueden tener la etapas infantiles en el desarrollo de nuestra visión del mundo (ZAFIROPOULOU y THANOU, 2007). Lo cierto es que el desarrollo de nuevas propuestas de

evaluación del optimismo (ALBERY y MESSER, 2005; CONLEY *et al.*, 2001; LOCKHART, CHANG y STORY, 2002; RUEGER y MALECKI, 2007) han permitido acercarnos mejor al conocimiento de algunos aspectos evolutivos, pero sin llegar necesariamente a poder profundizar en los niños de estas edades.

Cuando se han hecho estudios con instrumentos adaptados, por ejemplo a través de historias y viñetas, los niños desde los tres años son capaces de mostrar juicios atributivos que muestran tendencias pesimistas. No obstante, la naturaleza de estas predicciones suele presentar algunas particularidades frente a las de los adultos, por ejemplo, presentando valores extremos en algunas dimensiones como la estabilidad o la internalidad (CONLEY *et al.*, 2001). Un efecto que se ha encontrado con frecuencia en estas edades y que se mantiene en los primeros años de educación primaria es el denominado sesgo optimista, es decir, los niños de estas edades, cuando se cuantifican las creencias, tienden a presentar puntuaciones más altas que otros niños de edades superiores (LOCKHART *et al.*, 2002; OREJUDO, FALCÓN, MELÚS, PUYUELO y SALAVERA, pendiente de publicación), mientras que de manera cualitativa se encuentra que cualquier resultado es esperable en el futuro si se desea o se quiere (FALCÓN *et al.*, pendiente de publicación; LOCKHART *et al.*, 2002). En este sentido, un debate que ha estado presente es el referido a si estos sesgos optimistas son fruto de las limitaciones metacognitivas que presentan los niños (KAI, 2006) o si por el contrario cumplen una función adaptativa que es más relevante que la propia limitación cognitiva (LOCKHART *et al.*, 2002). Puede que estas dos opciones sean válidas, que el sesgo optimista cumpla una importante función evolutiva permitiendo que los niños y niñas de estas edades afronten numerosas situaciones novedosas con las que previamente no han tenido experiencias y que, además, presenten pocos recursos cognitivos para predecir y estimar los resultados. Esta última explicación conecta con un campo de estudio más amplio del conocimiento social de los niños en el que se estudian aspectos relacionados con el uso de información categorial basada en rasgos para hacer inferencias sobre las mismas.

Heyman y Gelman (1998) ponen de manifiesto que los niños de 5-6 años usan rasgos para hacer inferencias e ir más allá de las apariencias perceptivas, que son capaces de atribuir efectos madurativos basados en la genética o en la práctica para entender la estabilidad de los mismos (HEYMAN y GELMAN, 2000), y que además el conocimiento en estos campos puede funcionar de manera diferencial según distintas áreas de conocimiento, diferenciando entre rasgos físicos y psicológicos (HEYMAN y DWECK, 1998; HEYMAN y GELMAN, 2000; FALCÓN *et al.*, pendiente de publicación; OREJUDO, FALCÓN *et al.*, pendiente de publicación). Así, en los rasgos físicos atribuyen fácilmente una naturaleza innata, mientras que en los rasgos psicológicos no presentan este patrón tan específico (HEYMAN y GELMAN, 2000). Los razonamientos de niños de 5-6 años y los primeros años

de primaria aparecen como cualitativamente diferentes a los de niños de final de esta etapa o adultos. No obstante, surgen dudas sobre la consideración de que en realidad estas inferencias funcionen como rasgos psicológicos estables en el tiempo y en las situaciones (HEYMAN, 2008; RHODES y GELMAN, 2008; SHTULMAN y CAREY, 2007).

Por su parte, Heyman (2008) pone de manifiesto que los niños son sensibles a modificar sus inferencias basadas en rasgos cuando aparece otra información contextual que los modifica, Shtulman y Carey (2007) dudan que tengan un contenido similar al de los adultos, ya que en ocasiones son capaces de aceptar como probables razonamientos que para los adultos serían altamente improbables, y Rhodes y Heyman (2008) que mantengan la consistencia situaciones cuando tienen que juzgar entre alternativas de la misma categoría. Así, parece que las creencias optimistas en estas edades son cualitativamente diferentes a las de los adultos y que al igual que ocurre en otros campos del razonamiento social, podrían poner de manifiesto algunas tendencias esencialistas del razonamiento infantil (DEL RÍO y STRASSER, 2007; GILES y HEYMAN, 2005; HIRSCHFELD, 1995). Desde esta misma perspectiva esencialista se señala, igualmente, que éstas aparecen en su inicio disgregadas en elementos de distintas categorías, que progresivamente se irían integrando a lo largo de la educación primaria (GELMAN, HEYMAN y LEGARE, 2007).

Otro campo de interés sobre el optimismo en niños ha sido el papel que algunas variables podrían estar teniendo en el desarrollo del mismo desde estas edades tempranas. Aspectos como el temperamento, el apego o las características parentales han sido algunas de las investigadas. El apego seguro y la supervisión parental son considerados como factores de promoción del optimismo temprano (HERNANGÓMEZ, 2002). Se considera que el contexto en el que se desarrollan las primeras relaciones interpersonales juega un papel importante en nuestra concepción sobre el mundo (TOTH *et al.*, 2009). Desde un apego seguro se generarían ideas sobre la reversibilidad de los acontecimientos, contar con el apoyo de otros para afrontar las dificultades de la vida y generar creencias de autoeficacia y expectativas de éxito (HEINONEN *et al.*, 2004). Igualmente, desde esta base se podría dotar a los niños de elementos de apoyo para alcanzar el éxito y para afrontar los estresores con apoyo, lo que influiría en sus expectativas futuras. A pesar de que, teóricamente, la relación entre apego y desarrollo del optimismo está fundamentada, hay pocos trabajos empíricos en este sentido. Heinonen *et al.* (2004) encuentran relación entre el apego infantil informado de manera retrospectiva y el pesimismo autoinformado de adultos.

Las características parentales son consideradas como una de las variables que pueden estar incidiendo en numerosos aspectos del desarrollo de los hijos (JONES

y LAGACÉ-SÉGUIN, 2006; HEINONEN, RÄIKKÖNEN, SCHEIER *et al.*, 2006). Entre éstas ha recibido especial atención el papel que las propias características optimistas de los padres podrían tener sobre el desarrollo de los hijos. Evaluar el papel del optimismo de los hijos estaría limitado por los aspectos ya comentados, por lo que los investigadores han analizado otros aspectos conductuales como indicadores de adaptación infantil. Así, Jones y Lagacé-Séguin (2006) encuentran que las expectativas pesimistas de las madres de niños de 2 a 6 años predicen el tipo de juego en el que éstos participan, con una mayor frecuencia de juego social en el caso de los hijos de madres menos pesimistas, y, por el contrario, mayor juego solitario en el caso de los segundos. Por su parte, Heinonen, Räikkönen, Scheier *et al.* (2006) hallan que el optimismo paternal evaluado a los seis meses de vida de los bebés predice el ajuste que éstos manifiestan a los 5,5 años evaluados a través de problemas de conducta internalizantes y externalizantes y de otras competencias como el sentido de maestría. Queda claro que hay otras variables que influyen en el juego social de los niños y en sus conductas internalizantes y externalizantes, como su propia afectividad, que en este caso puede ser incluso un factor más que interactúe con las características paternas y que limite aún más el juego social y su propia adaptación (JONES y LAGACÉ-SÉGUIN, 2006; HEINONEN, RÄIKKÖNEN, SCHEIER *et al.*, 2006). Se destaca la importancia de las relaciones padres-hijos en estas edades tan tempranas, consideradas incluso más relevantes que en la adolescencia, pero que no deben ser analizadas únicamente de manera unidireccional, ya que características de los hijos como su temperamento o su afectividad guardan relación con el optimismo de los padres (JONES y LAGACÉ-SÉGUIN, 2006), e incluso predicen los cambios en el tiempo (HEINONEN, RÄIKKÖNEN, SCHEIER *et al.*, 2006). Es decir, el temperamento difícil de los hijos condiciona el optimismo de los padres.

Con todo ello, no finalizamos el análisis de las relaciones entre padres e hijos, una nueva condición emerge y resulta ser especialmente importante: las interacciones entre ambos. En ocasiones, éstas pueden generar dos factores de riesgo, por ejemplo afectividad y estilo parental pesimista (JONES y LAGACÉ-SÉGUIN, 2006), pero en otras, ofrecen oportunidades para que unas condiciones inicialmente adversas, como un temperamento difícil, puedan ser compensadas por unos padres con autocontrol, sensibilidad y optimismo, lo que según Paterson y Sanson (1999) sería un buen ajuste entre ellos frente a las incompatibilidades que se darían en el resto de casos.

Conjuntamente con los factores familiares, aparecen como relevantes otros aspectos del entorno familiar con connotaciones negativas, como el maltrato infantil. Gibb *et al.* (2001) ponen de manifiesto que sufrir maltrato emocional o abandono en las primeras etapas de la vida está asociado al final de la

adolescencia con la presencia de estilos atributivos pesimistas y creencias negativas disfuncionales, ambos factores de riesgo para el desajuste personal. Por la edad investigada en el riesgo ocurrido antes de la adolescencia, podemos concluir que el maltrato en edad escolar se convierte en un factor de riesgo.

Existen pocos estudios que, por otra parte, pongan de manifiesto las repercusiones que pueden tener las creencias generadas en esta etapa sobre la adaptación de los niños. Se puede destacar el trabajo de Conley *et al.* (2001) en el que encuentran, en una sub-muestra de 5-7 años, que el estilo atributivo pesimista, conjuntamente con los eventos estresantes y la autoestima, predicen los síntomas depresivos en un margen de tres semanas. Sin embargo, los estudios en estas edades son escasos. Desde una perspectiva un poco diferente se ha analizado si el optimismo de los padres puede convertirse en un recurso de afrontamiento de las dificultades que se derivan de tener hijos con problemas de conducta y con deficiencias. Se ha encontrado un ligero menor optimismo en los padres con hijos con discapacidad, pero ante todo, que el optimismo es un importante protector frente al estrés de tener que cuidar a niños de 4-5 años con estos problemas, previniendo de la depresión y de los desajustes de pareja (BAKER, BLACHER y OLSSON, 2005).

Aun cuando se puedan encontrar creencias en los niños de estas edades, no queda igualmente claro que se mantengan estables con el paso del tiempo, sino que va a haber nuevas etapas de cambio (OREJUDO, FALCÓN *et al.*, pendiente de publicación) en las cuales puede haber nuevas influencias que alteren la naturaleza de las mismas, por ejemplo cuando las relaciones entre iguales se vayan asentando y sean más relevantes evolutivamente. Algo similar ocurre con el estilo atributivo, la consistencia de las atribuciones realizadas a los rasgos de otros no suelen funcionar como rasgos estables de manera temporal o situacional (ROHLES y RUBLE, 1984). Por otra parte, es posible que estas creencias tengan un papel escasamente relevante en estas edades como factor de riesgo para la depresión (CONLEY *et al.*, 2001). En este sentido, Cole *et al.* (2008) ponen de manifiesto que aunque el estilo atributivo va evolucionando con la edad y se va haciendo más consistente a través de las situaciones, no predice la sintomatología hasta los 13 o 14 años.

El optimismo en la Educación Primaria

La etapa escolar suele estar caracterizada por importantes cambios evolutivos que se producen en las creencias sobre los acontecimientos, tanto relativos al mundo físico como al mundo personal. Aún cuando se producen estos cambios, es

importante destacar que las concepciones personales que los niños tienen en estas edades tienen importantes efectos sobre las predicciones que van a realizar sobre el futuro, lo cual puede influir en su conducta. Así, como ya hemos comentado, los niños más pequeños establecen diferencias notables en cuanto al dominio de conocimiento específico en el que se mueven (FALCÓN *et al.*, pendiente de publicación), y también sobre las habilidades mostradas por otros (HEYMAN, 2008). Así, cuando nos encontramos con eventos del mundo físico o biológico, los eventos son percibidos como más estables y menos sensibles al cambio (FALCÓN *et al.*, pendiente de publicación). Además, estos cambios ligados a áreas de dominio específico, van acompañados de creencias más realistas que al final de la etapa de educación primaria se van aproximando a las de los adultos (OREJUDO, FALCÓN *et al.*, pendiente de publicación).

Igualmente, y como ya hemos comentado antes, el razonamiento desde una perspectiva esencialista muestra que en la educación primaria y hasta los 8-9 años estas creencias se van integrando en categorías más organizadas (GELMAN *et al.*, 2007), que igualmente pueden sufrir variaciones por efectos contextuales, pero que de la misma manera pueden tener importantes repercusiones motivacionales (HEYMAN, 2008). Estos cambios van asociados a logros cognitivos más generales que implican cambios importantes en el procesamiento de la información, por ejemplo, en la capacidad para planificar acciones (McCOLGAN y McCORMACK, 2008).

Desde la perspectiva del estilo atributivo también ocurren importantes cambios en esta etapa, tal como ponen de manifiesto Cole *et al.* (2008). Así, los niños más pequeños, en torno a los 7.5 años, pueden realizar atribuciones estables a lo largo de diferentes situaciones, pero atienden a diferentes elementos que en edades más avanzadas, sobre los 13 o 14 años. Del mismo modo, en las edades tempranas, las situaciones estresantes se juzgan por igual atendiendo a la globalidad, internalidad y estabilidad, pero al aproximarse a la adolescencia tienden a darle más importancia a la internalidad. Cabe destacar que el desarrollo del estilo atributivo como un rasgo estable y no variable ocurre en esta última etapa. Por último, como ya hemos apuntado, Cole *et al.* (2008) encuentran, a diferencia de otros estudios, que las creencias no son buenas predictoras de la sintomatología depresiva hasta los 14 años.

No obstante, es posible que en la etapa de transición de la educación primaria a la secundaria podamos encontrarnos con cambios que rompan la estabilidad temporal de las predicciones o de las atribuciones (COLE *et al.*, 2001; OREJUDO, FALCÓN *et al.*, pendiente de publicación), lo que podría igualmente implicar cambios cualitativos tanto en la naturaleza de las predicciones como de las

atribuciones. Como señalan Cole *et al.* (2008), no tenemos constancia de que para un niño signifique lo mismo el concepto de estable o interno que para un adulto.

Desde la perspectiva del desarrollo de las expectativas optimistas hay menos estudios en esta etapa. Se asume que las tendencias optimistas se van ajustando progresivamente a lo largo de la educación primaria, con un descenso progresivo que al principio de la adolescencia las hace próximas a las de los adultos (LOCHKART *et al.*, 2002; OREJUDO, FALCÓN *et al.*, pendiente de publicación). Sin embargo, en el primer ciclo de educación primaria es difícil poder considerar estas creencias como rasgos y ser recogidas a través de instrumentos de autoinforme (EY *et al.*, 2005). Progresivamente, pruebas adaptadas a las características de esta etapa van permitiendo usar este tipo de instrumentos y comprobar cómo van presentando una mayor consistencia interna y estabilidad temporal (EY *et al.*, 2005). Se van haciendo cada vez más integradas entre ellas y pueden incorporar expectativas sobre diferentes áreas personales (ALBERY y MESSER, 2005). De esta manera, podríamos considerar que la evolución de las creencias optimistas podría funcionar de una forma similar al razonamiento social basado en rasgos psicológicos, tal como hemos comentado en el apartado anterior.

Especialmente relevante es conocer los factores que podrían estar asociados con el desarrollo del optimismo en edad escolar. Como ya comentamos en la etapa anterior, las relaciones familiares son uno de los contextos más relevantes para el desarrollo infantil, por lo que una vez más ha sido estudiado como factor promotor del optimismo. Así, Hasan y Power (2002), en un estudio en el que analizan pares de niños con una edad media de 10 años, y madres o padres, comprueban que no tanto el optimismo de los padres como los estilos educativos que ponen en marcha, sobre todo el control moderado y la autonomía, se relacionan con el optimismo, lo que avalaría la hipótesis indirecta del modelado, aunque en el caso concreto del pesimismo se da una relación directa entre padres e hijos. Bruce *et al.* (2006) encuentran que el estilo atributivo pesimista y optimista está igualmente relacionado con las prácticas educativas de los padres, pero que esta relación es menos relevante en las edades más tempranas, desde los 6 años, y se acentúa al final de esta etapa, aproximadamente a los 13 años.

En estas edades nos encontramos con otro contexto relevante, el educativo, y con un agente muy importante en la vida de los niños, el profesor, que con su conducta puede influir en las expectativas de sus alumnos (STEINBERG, 2008). Al docente se le atribuye un importante papel en el proceso de construcción de la competencia a través del apoyo que puede proporcionarles para alcanzar el éxito y, al igual que en el caso de los padres, estaría implicado en los procesos de *feedback*, crítico tanto en los procesos atributivos como en la percepción de autoeficacia

(GILLHAM y REIVICH, 2004). Sin duda, es importante conocer cómo funcionan los alumnos, pero no menos relevante es el optimismo del profesor. En este sentido, Steinberg (2008) pone de manifiesto que el docente puede presentar un perfil de expectativas optimistas en un campo de dominio específico, aunque ni éstas, de manera general, ni su optimismo, como rasgo, predicen el rendimiento académico de los alumnos en estas edades.

Por último, comentaremos los efectos asociados al optimismo en estas edades. Desde la perspectiva del estilo atributivo, se ha señalado que éste puede relacionarse con la sintomatología depresiva que manifiestan niños y adolescentes (CONLEY *et al.*, 2001; RUEGER y MALECKI, 2007), así como el ajuste específico que manifiestan jóvenes aquejados de problemas médicos como la fibrosis quística (BENNETT *et al.*, 2008). Con instrumentos adaptados a esta población, en el ya comentado estudio de Ey *et al.* (2005) se encuentra que el optimismo se relaciona con distintas áreas como los problemas de comportamiento informados por los padres y que actúa como factor protector de la depresión y la ansiedad informada por los propios niños. En dicho trabajo resulta interesante el resultado que relaciona el pesimismo con un menor nivel de competencia personal informada por los padres. Un apunte crítico a estas conclusiones lo ponen Cole *et al.* (2008), quienes no encuentran relaciones entre el estilo atributivo y los síntomas depresivos hasta los 14-15 años.

Igualmente, en estas etapas de la educación primaria, entre los 9-11 años se ha encontrado una relación entre el optimismo y las relaciones entre iguales y el éxito y adaptación social evaluados tanto de manera objetiva como subjetiva (DEPTULA *et al.*, 2006). En este caso, para los chicos, el optimismo es un predictor de adaptación y del grado de éxito social tras eliminar el efecto de otras variables como la competencia social. Para las chicas, el optimismo predice inversamente la percepción de soledad. La explicación de estos datos vendría dada a través de las expectativas generadas en las situaciones sociales y por el distinto procesamiento de la información social que hacen las personas optimistas y pesimistas (DEPTULA *et al.*, 2006).

El optimismo en la adolescencia

El final de la edad escolar parece que es un momento crítico de cambio, en el que se van a formar definitivamente muchos de los patrones cognitivos y comportamentales que tendremos en la vida adulta (FINKELSTEIN *et al.*, 2007). Desde una perspectiva evolutiva, es el momento de la aparición de algunos problemas de conducta y de salud, tales como el sobrepeso, el inicio al consumo

de sustancias o la depresión. El comienzo de estas dificultades coincide con importantes cambios evolutivos, que a su vez están asociados a decrementos en el optimismo (PASCH *et al.*, 2008), por lo que el ajuste en estas expectativas puede jugar un papel importante en el desarrollo de este tipo de inconvenientes. Es verdad que los efectos del optimismo sobre el ajuste personal y la salud podrían venir dados por los efectos directos del optimismo, pero igualmente pueden interactuar con el mismo otras variables que van a experimentar cambios importantes en estas edades, por ejemplo, el apoyo social (GASPAR *et al.*, 2009).

Las relaciones entre apoyo social y optimismo están constatadas en la investigación, por ejemplo en Deptula *et al.* (2006), sin establecerse necesariamente que el optimismo sea un factor causal, pero sí una variable claramente relacionada con el mismo y con las relaciones entre iguales o con los familiares (BEN-ZUR, 2003; OREJUDO, PUYUELO *et al.*, pendiente de publicación). Dichos aspectos son cruciales en la evolución de las creencias optimistas en esta edad, tal como señalan Chong *et al.* (2006), quienes encuentran que el apoyo social percibido por parte de la familia o de los pares e iguales se relaciona con el optimismo. Ambos factores, tanto el apoyo social como el optimismo, se plantean, además, como aspectos promotores del ajuste social en la escuela. La importancia que puede tener en este sentido, al menos en situaciones extremas, se puede comprobar en Biehal (2008). Dicho autor pone de manifiesto que el optimismo es un mediador del efecto de dos intervenciones destinadas a mejorar el apoyo social de adolescentes en situaciones de riesgo. Por ello, incidir en estas edades en las relaciones entre iguales sería un factor promotor del ajuste y del optimismo.

Como ya hemos comentado, en esta etapa se producen importantes cambios en el optimismo. Se asientan las diferencias individuales y se produce, en general, un ajuste hacia el optimismo de la vida adulta. Precisamente por ello, es en esta etapa evolutiva en la que más se han analizado los distintos factores que pueden condicionar estas diferencias individuales. Por un lado, se mantiene la importancia atribuida a las relaciones familiares, a los estilos educativos de los padres e incluso a algunas condiciones que puedan correlacionar con éstos, como la depresión o las condiciones sociales (GARBER y FLYNN, 2001; JONES *et al.*, 2002; SEATON y TAYLOR, 2003). Los estilos educativos han sido considerados como especialmente relevantes, y con capacidad para predecir a través del optimismo de los hijos el ajuste posterior que van a tener más adelante, por ejemplo, en la universidad (JACKSON *et al.*, 2005). En este estudio se resalta la importancia de los estilos educativos de los padres, que, cuando aportan apoyo y afecto, suelen generar expectativas más altas sobre los hijos, les pueden proporcionar un mayor soporte y apoyo o, incluso, modelar mejores estilos de afrontamiento, lo que en conjunto les dota recursos de afrontamiento que favorecen su autonomía y su

ajuste. Es preciso señalar también que las expectativas y el propio optimismo de los padres va modificándose a lo largo de la adolescencia, siendo hacia su final cuando mostraría un pico más elevado, lo que se asociaría a mejores relaciones entre padres e hijos y un mayor apoyo por parte de éstos; eso sí, confirmado esto únicamente para clases medias (PRATT *et al.*, 2001).

Las relaciones con los padres, conjuntamente con los eventos vitales, se consideran también factores responsables de los estilos atributivos optimistas y pesimistas (ALLOY *et al.*, 2001; GARBER y FLYNN, 2001). Así, por un lado, estas creencias se activarían ante la presencia de eventos vitales y generarían síntomas depresivos, pero los eventos vitales por sí mismos podrían estar generando el estilo atributivo pesimista en las etapas anteriores, como ya hemos señalado (GIBB *et al.*, 2001).

Obviamente, el papel de los padres es relevante, tanto por modelado directo, pero únicamente el de la madre, como a través del *feedback* que proporcionan a los hijos ante sus actuaciones, ahora sí, con un papel mucho más relevante del padre, lo que conjuntamente va moldeando el estilo atributivo de los hijos (ALLOY *et al.*, 2001). En este contexto, una reflexión adicional que surge es que la edad del niño puede ser importante para conocer el efecto de las prácticas negativas de los padres; concretamente, Bruce *et al.* (2006) señalan que puede ser en las edades más próximas a la adolescencia cuando podrían resultar más determinantes.

Asimismo, las relaciones con iguales se han considerado como un factor importante y determinante del optimismo en estas edades. Cassidy y Taylor (2005) encuentran que ser objeto de *bullying* explica hasta el 20% de la varianza en optimismo, siendo los chicos agredidos los que generan más tendencias pesimistas. En otro trabajo con estudiantes españoles se comprueba que para los chicos, las relaciones con iguales guardan una relación con el optimismo, y ser agredidos por los iguales con el pesimismo, pero esta relación está más claramente asentada en el caso de los chicos que de las chicas (OREJUDO, PUYUELO *et al.*, pendiente de publicación).

Por otra parte, en la adolescencia se produce una reducción del optimismo en las familias que presentan peores indicadores socioeconómicos. De hecho, existe una asociación entre el nivel socioeconómico y el optimismo, y que éste media las relaciones que se establecen entre el primero y el estrés experimentado en la adolescencia (FINKELSTEIN *et al.*, 2007; HEINONEN, RÄIKKÖNEN, MATTHEWS *et al.*, 2006). De estos resultados tampoco se puede establecer un nexo causal, ya que los adolescentes con más nivel socioeconómico podrían tener que afrontar menos estresores o podría darse el caso de que estos jóvenes desarrollasen más

competencias para afrontar los mismos cambios. Los datos indirectos parecen ir más bien en línea con la primera hipótesis, por cuanto el nivel socioeconómico presente predice el optimismo actual, mientras que el nivel socioeconómico pasado únicamente se relaciona con el pesimismo (HEINONEN, RÄIKKÖNEN, MATTHEWS *et al.*, 2006).

Aunque en estos casos se comprueba una relación entre nivel socioeconómico y desarrollo, sobre todo del pesimismo, es posible identificar algunos recursos protectores y promotores del desarrollo de los niños con condiciones socioeconómicas adversas, entre ellos, el optimismo de los padres, tal como han comprobado Jones *et al.* (2002) y Seaton y Taylor (2003). Estos autores han comprobado cómo madres solteras y con bajos recursos sociales, pero optimistas, son capaces de promover un buen ajuste de sus hijos a través de los estilos educativos que ponen en marcha, centrándose en el seguimiento y control de los mismos y en el mantenimiento de las rutinas cotidianas, favoreciendo igualmente unas buenas relaciones familiares y la implicación conjunta en áreas positivas como el rendimiento académico.

Los factores personales también son relevantes. Los éxitos y fracasos son un factor de promoción del optimismo o de desarrollo del pesimismo (EK, REMES y SOVIO, 2004; KORKEILA *et al.*, 2004), lo que puede hacer que los logros que se dan en estas edades puedan permitir la modificación y el curso de las creencias personales al encontrarnos en una época de asentamiento de las mismas. Heinonen *et al.* (2005) ponen de manifiesto que la autoestima, relacionada con los éxitos y fracasos, evaluada en la adolescencia, es capaz de predecir el optimismo a la edad de 33 años y, sobre todo, cómo aquellas personas que mejoraron su autoestima en la adolescencia manifestaban un nivel de optimismo similar al de las personas que tenían ya una autoestima elevada en esta etapa.

El optimismo se ha relacionado con distintos efectos en la educación secundaria, aunque curiosamente hay pocas investigaciones recientes que lo asocien con el rendimiento académico. Teóricamente, se asume que los estudiantes optimistas tendrían una mayor capacidad de persistencia para alcanzar sus metas. Sin embargo, hay evidencias que lo relacionan con el apoyo social y con otras conductas que se dan en el ámbito académico. Así, se encuentra que el pesimismo es un predictor de hostilidad y conductas agresivas en el instituto por parte de los chicos, mientras que en el caso de las chicas lo hace con indicadores de ira y hostilidad (BOMAN y YATES, 2001). Desde esta misma perspectiva, se asume que el optimismo es un amortiguador del estrés universitario, que activa mejores estrategias de afrontamiento, tal como ponen de manifiesto Huan *et al.* (2006) y Chang y Sanna (2003), tanto con estudiantes chinos como estadounidenses.

Así mismo, se asume que el optimismo puede interactuar con los estresores y ser ante este tipo de eventos cuando predice la aparición de consecuencias negativas (CHANG y SANNA, 2003).

Sin duda, el optimismo se asocia en estas edades con otros muchos resultados favorables y que también van a marcar el desarrollo adulto, por ejemplo, como factor protector frente al consumo de drogas entre 11-14 años, promoviendo actitudes y normas contrarias al consumo y una mayor percepción de control (CARVAJAL *et al.*, 1999). Del mismo modo, el optimismo predice las redes sociales que se van a desarrollar al enfrentarse a un nuevo contexto, en este caso el primer año de acceso a la universidad (BRISSETTE, CARVER y SCHEIER, 2002), o incluso el sobrepeso evaluado a través del índice de masa corporal en adolescentes (PASCH *et al.*, 2008).

Los programas de promoción del optimismo

A tenor de las consideraciones expuestas, se impone una cuestión de capital importancia: ¿podemos y debemos hacer que nuestros adolescentes sean más optimistas? La respuesta a esta cuestión combina tanto aspectos éticos como científicos. Por una parte, se requiere un análisis de todas aquellas intervenciones que pueden promover el optimismo y el control personal, que ya hemos comentado anteriormente, a lo que añadiremos en este apartado las intervenciones estructuradas en programas que, directa o indirectamente, por ejemplo a través de las familias, pueden mejorar los recursos personales.

Podemos avanzar una primera respuesta a la cuestión planteada anteriormente. Así parece lógico pensar que cuando nos encontramos con adolescentes en riesgo de desarrollar problemas como la depresión o el consumo de drogas, sería necesario mejorar sus competencias de afrontamiento. En estos casos hay algunos estudios que ponen de manifiesto que intervenciones estructuradas sirven para mejorar tanto el estilo atributivo como el optimismo (BRANDON, CUNNINGHAM y FRYDENBERG, 1999; CARDEMIL, REIVICH y SELIGMAN, 2002; CUNNINGHAM, BRANDON y FRYDENBERG, 2002; JAYCOX *et al.*, 1994; YU y SELIGMAN, 2002). En estos programas no solamente se van a fomentar competencias específicas para manejar los pensamientos, sino otros aspectos generales relacionados con la autoeficacia, el sentido de maestría, la esperanza o las expectativas de control, que son igualmente factores de resiliencia en la adolescencia (GILLHAM y REIVICH, 2004). De la misma manera, las metas personales influyen en buena medida en el desarrollo de la competencia personal. Ya hemos señalado que las personas optimistas se plantean más metas y persisten

en su logro, por lo que ayudarles a plantearse objetivos, generar vías alternativas para su alcance y procesos de retroalimentación, contribuye tanto al desarrollo de la competencia como de las expectativas de futuro. El soporte que puede ofrecer el entorno en este tipo de procesos es un factor fundamental para la promoción del optimismo (GILLHAM y REIVICH, 2004). Si bien el pesimismo se aprende directamente, el optimismo requiere un proceso de construcción que no tiene por qué ser ajeno al proceso de desarrollo de otro tipo de competencias.

En la revisión de la literatura se encuentra un primer tipo de intervenciones que serían aquellas que específicamente se dirigen a influir sobre el estilo atributivo. Entre éstas, uno de los trabajos pioneros lo constituye el Programa de Resiliencia de Pensilvania (JAYCOX *et al.*, 1994; SELIGMAN, 1999). Dicho programa, basado en el modelo del estilo atributivo y bajo la tutela de Seligman, se plantea aplicar las técnicas y principios de la terapia cognitiva como herramienta para modificar el estilo atributivo y prevenir los síntomas depresivos. Elementos como las técnicas ABC, la solución de problemas o el entrenamiento en asertividad constituyen los elementos centrales. Aplicado en diferentes muestras con niños entre los 10-12 años, se encuentran resultados favorables, pero emerge como un gran problema la modificación del estilo atributivo, aunque los logros sobre las mejoras de síntomas se mantienen a los meses de seguimiento y a los dos años (GILLHAM, REIVICH y SHATTÉ, 2002; SELIGMAN, 1999). De este mismo programa se han derivado otras aplicaciones en otros países (BRANDON *et al.*, 1999; CUNNINGHAM *et al.*, 2002) y contextos culturales (YU y SELIGMAN, 2002; CARDEMIL *et al.*, 2002) con buenos resultados. De manera paralela, han aparecido programas dirigidos a familias y diseñados dentro de la misma perspectiva, con adaptaciones a las particularidades de cada caso (CARDEMIL *et al.*, 2005; GOLDSTEIN y BROOKS, 2002); aunque en este caso las aplicaciones y las evaluaciones de los programas están en fase de estudio. También se han diseñado propuestas tendentes a la inclusión de este tipo de técnicas dentro de los currículos escolares oficiales de la educación secundaria (SINGH, 2003; SUN y LAU, 2006).

Un grupo especial de intervenciones se han dirigido a niños y familias de minorías étnicas, muchas de ellas procedentes de la emigración (CARDEMIL *et al.*, 2005; CARDEMIL *et al.*, 2002). Los resultados de estos programas han demostrado resultados parciales, pero han destacado la importancia de este grupo de poblaciones procedentes de la emigración por cuanto tienen el riesgo de sufrir un mayor número de problemas. Una perspectiva preventiva adaptada a sus necesidades se impone como necesaria, siendo la mejora de las competencias optimistas una de ellas. No obstante, emerge el problema de comprobar si se logran las adaptaciones necesarias para cambiar el estilo atributivo en estos casos (CARDEMIL *et al.*, 2002). Hay que destacar que esta problemática va a estar

presente en nuestro país en los próximos años. Por ello, la promoción del optimismo y de otras competencias adaptativas resultarán necesarias e imprescindibles.

En esta misma línea, resultan también interesantes otro tipo de intervenciones más amplias con objetivos no directamente relacionados con la mejora del optimismo, por ejemplo, la prevención de las drogodependencias que, a través de sus intervenciones, promueven la mejora de competencias personales. En casos como el descrito por Lee *et al.* (2008) se comprueba que una intervención de este tipo, entre otros efectos, logra que los participantes mejoren sus expectativas sobre el logro de sus objetivos, aspecto éste que actúa como promotor del optimismo e igualmente objetivo de muchas intervenciones (BROOKS y GOLDSTEIN, 2003). En otra línea completamente distinta, el entrenamiento psicológico de atletas de élite, se encuentra que la instrucción mejora variables como la competencia o el optimismo, aunque con importantes diferencias individuales (SHEARD y GOLBY, 2006). Por otro lado, se considera importante el efecto que algunas intervenciones concretas dirigidas a poblaciones con dificultades de aprendizaje pueden tener sobre el optimismo. Rhodes-Stanford (2007) comprueba que un programa dirigido a adolescentes con dificultades de aprendizaje de la lectura y que incluye componentes en mejoras del estilo atributivo, contribuye a la mejora de las dificultades de aprendizaje de la lectura, aunque no logra que los cambios se vean reflejados en un cuestionario general de estilo atributivo.

En los últimos años han aparecido algunas intervenciones que nos merecen especial atención por estar destinadas a la educación infantil. Así, dos investigadoras griegas, Zafiropoulou y Thanou (2007), en un novedoso trabajo, han puesto de manifiesto que es posible, ya desde estas edades, aplicar intervenciones que desarrollen el optimismo de los niños influyendo en dos áreas, por un lado, en el sentido de competencia, y por otro, moldeando el estilo atributivo. Es evidente que los resultados son iniciales y, como ya hemos ido comentando, las expectativas de los niños que participan en el programa todavía tendrán que recorrer un largo camino. Efectivamente, dotarles ya de este bagaje es útil, y será la investigación la que nos irá dando las pistas sobre el mantenimiento de estos logros a largo plazo.

Desde otra vertiente, y con el objetivo de prevenir problemas internalizantes, Dadds y Roth (2008) plantean adoptar un enfoque positivo de mejora del desarrollo como estrategia para acceder a que las familias colaboren en la puesta en marcha de intervenciones preventivas. De esta manera, se puede ayudar a que las familias mejoren, entre otras cosas, las expectativas generales sobre el desarrollo de sus hijos y sobre los acontecimientos que ellas mismas han de afrontar, una herramienta preventiva para este tipo de problemas. Los resultados del programa

muestran que una intervención de seis sesiones con padres mejora las expectativas de niños australianos de educación infantil (DADDS y ROTH, 2008).

Consideraciones finales

En nuestro país, hoy en día, el campo de la educación se encuentra en un momento importante, con aires de renovación desde los primeros niveles educativos hasta los últimos, con un interés cada vez más decidido en la formación de competencias y en el desarrollo de personas formadas en todas las áreas de la vida. En otras palabras, se trataría de desarrollar la habilidad para generar emociones positivas como uno de los objetivos generales de la educación emocional.

A este aire de reforma se unen los cambios que afectan a la composición del alumnado, que, sobre todo en las etapas de educación obligatoria, está marcada por su diversidad y heterogeneidad. En este contexto, la apuesta de nuestro sistema educativo es la formación de competencias, que conecta claramente con los postulados de la Psicología Positiva, que pretende promover y fomentar las estrategias y fortalezas personales (ROBERTS *et al.*, 2005). No obstante, pese al importante avance que en los últimos años ha tenido en una gran cantidad de campos, todavía sigue pendiente el desarrollo de aplicaciones en las etapas escolares, y si bien se reconoce el potencial implícito en esta aproximación, no es menos cierto que es importante tomar algunas medidas para no caer en trivialidades o en aproximaciones superficiales.

Desde el campo educativo, entendemos que se pueden avanzar algunas líneas en este sentido. Así, por un lado, aparecen zonas de sinergias que pueden favorecer la formación de nuestros alumnos. En el momento presente existen distintos enfoques teóricos que desde ópticas cercanas y matices diferentes constituyen propuestas de desarrollo positivo, que contribuyen a generar programas de promoción personal que de manera conjunta puedan ofrecer una mejor formación en competencias personales, emocionales y sociales. En esta línea, y sin resultar contradictorio con lo anterior, es necesario seguir profundizando en la investigación específica en cada campo de la Psicología Positiva, sin olvidar necesariamente la dimensión evolutiva que, como ya hemos comentado en el caso del optimismo, es imprescindible tener en cuenta. Por último, un campo que ha de desarrollarse aún más es la conexión entre el campo de la Psicología Positiva y la formación por competencias, entre la promoción de fortalezas y la escuela, dos áreas tendentes a encontrarse y a potenciarse. Como ya hemos comentado, el optimismo se relaciona con un gran número de aspectos del funcionamiento personal, de los logros personales o del

afrontamiento de dificultades, claramente ligados a las competencias personales, y ofrece pautas de intervención que pueden ser fácilmente implementadas en la escuela.

Al margen de estas propuestas de futuro, la investigación del desarrollo del optimismo va generando algunas ideas bien asentadas. Desde esta perspectiva, parece claro que atender al origen de las creencias, a los factores que influyen en su formación y a las edades en las que cada factor puede ser relevante, es necesario para plantear propuestas concretas de intervención a las escuelas y a las familias que resulten más provechosas para todos los implicados. Las creencias que los niños tienen sobre sí mismos y el mundo tienen unos efectos importantes sobre su motivación y sobre su ajuste personal, pero también son cualitativamente diferentes a las de los adultos (CONLEY *et al.*, 2001; COLE *et al.*, 2008). En este sentido, hay pocos trabajos sobre la estabilidad de estas ideas entre las dos etapas de educación obligatoria, en la que se dan distintas influencias y contextos evolutivos. Entre los factores que promueven el desarrollo, parece que las influencias familiares son centrales en todo el ciclo evolutivo, mediando con algunos factores socioeconómicos (JONES *et al.*, 2002; SEATON y TAYLOR, 2003) que se han relacionado con el pesimismo y atendiendo más que a los factores de modelado directo, a los estilos educativos que favorezcan el éxito personal y atribuciones adaptativas en los niños (ALLOY *et al.*, 2001).

En la adolescencia, emerge el papel del grupo de iguales y los éxitos y fracasos personales que seguirán siendo relevantes en todo el ciclo vital, favorecidos por el optimismo, pero a su vez promotores de éste (OREJUDO, PUYUELO *et al.*, pendiente de publicación). Se generan, así, fuerzas dinámicas continuas que permiten actuaciones que favorezcan los cambios. Por ello, el desarrollo del optimismo requiere dotar de competencias generales que generen control, que ayuden a establecer metas realistas y recursos para poder alcanzarlas, y un cierto conocimiento de nuestros procesos de pensamiento y de las repercusiones que ello conlleva. Si además la retroalimentación recibida por parte de padres y educadores va en este sentido, y éstos proporcionan un cierto apoyo, estamos en condiciones de favorecer el desarrollo de unos niños y adolescentes optimistas.

En este trabajo hemos ido sacando a la luz algunas ideas sobre los cambios que ocurren en las etapas escolares en el desarrollo del optimismo, aunque no es menos cierto que aparecen otros temas que son relevantes y que requieren una mayor investigación. Por ejemplo, las diferencias que aparecen por sexo, también en estudios españoles (EXTREMERA *et al.*, 2007; OREJUDO, PUYUELO *et al.*, pendiente de publicación). Se detectan en la adolescencia y pondrían de manifiesto trayectorias evolutivas diferentes, lo que nos obligaría a tener en

cuenta los distintos factores de socialización de los chicos y de las chicas a la hora de diseñar intervenciones específicas. En Orejudo, Puyuelo *et al.* (pendiente de publicación) se puede comprobar cómo los predictores de optimismo en chicas y chicos adolescentes son diferentes; en el primer caso, la familia juega un papel fundamental, mientras que en el segundo nos tenemos que remitir a los iguales. Es posible que algunos factores que promueven el optimismo, por ejemplo las relaciones con los padres, sean únicamente relevantes en el caso de las chicas, pero no de los chicos (KORKEILA *et al.*, 2004).

Atender a las diferencias culturales es totalmente necesario en nuestro caso, sobre todo por el cambio sociodemográfico que se está produciendo en España. Hay estudios que ponen de manifiesto diferencias en optimismo en función de la raza, así como su papel diferencial como predictor de estrés (FINKELSTEIN *et al.*, 2007) o en los procesos que subyacen a las autoevaluaciones que determinan las respuestas a los autoinformes (EY *et al.*, 2005; HUAN *et al.*, 2006). Tampoco las intervenciones son igualmente eficaces en todas las culturas (CARDEMIL *et al.*, 2005). Estos factores son relevantes y habrá que ir profundizando en ellos para poder adaptarnos a las demandas que la sociedad nos está haciendo.

Alguna cuestión más queda abierta. Así, en este trabajo hemos hablado en todo momento del optimismo como un recurso positivo para el afrontamiento de los estresores y de adaptación, pero el constructo del optimismo no siempre está ligado a buenos resultados, y algunas muestras tenemos de ello. Por ejemplo, Conley *et al.* (2001) encuentran que en niños de 8-10 años, con baja sintomatología depresiva, el estilo atributivo optimista se relaciona con síntomas depresivos. En estos casos se habla de un “sesgo optimista”, que conlleva generar creencias optimistas no basadas en competencias y capacidades, que incluso pueden ser más resistentes al cambio. Dicho sesgo optimista se encuentra en otras investigaciones que relacionan esta percepción de invulnerabilidad de los adolescentes y conductas de riesgo (CHAPIN, DE LAS ALAS y COLEMAN, 2005). Por ello, tener presente el sesgo optimista es también relevante en el campo de la intervención, para el que se impone generar certezas y recursos adaptativos en los que apoyar las expectativas optimistas (CHAPIN y COLEMAN, 2003; GILLHAM y REIVICH, 2004).

La relevancia del optimismo, de las competencias personales y sociales en la adaptación personal y tener en cuenta una dimensión evolutiva en el estudio de las mismas, nos han llevado a introducir estas reflexiones. Queremos finalizar subrayando la importancia de enseñar habilidades de pensamiento positivo y educar en el optimismo, y destacar, tal como señala Goleman (1996) que el optimismo es una actitud que impulsa a las personas a no caer en la desesperanza, en la apatía o en la depresión.

Referencias bibliográficas

- ABRAMSON, L.Y., SELIGMAN, M.E. y TEASDALE, J.D. (1978). "Learned helplessness in humans: Critique and reformulation". *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- ALBERY, I.P. y MESSER, D. (2005). "Comparative optimism about health and nonhealth events in 8- and 9-year-old children". *Health Psychology*, 24, 316-320.
- ALLOY, L.B., ABRAMSON, L.Y., TASHMAN, N.A., BERREBBI, D.S., HOGAN, M.E., WHITEHOUSE, W.G., CROSSFIELD, A.G. y MOROCO, A. (2001). "Developmental origins of cognitive vulnerability to depression: Parenting, cognitive, and inferential feedback styles of the parents of individuals at high and low cognitive risk for depression". *Cognitive Therapy and Research*, 25, 397-423.
- BAKER, B.L., BLACHER, J. y OLSSON, M.B. (2005). "Preschool children with and without developmental delay: Behaviour problems, parents' optimism and well-being". *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 575-590.
- BENNETT, D.S., SNOOKS, Q., LLERA, S., VOGEL, K., CONKLIN, D. y VARLOTTA, L. (2008). "Monitoring and internalizing symptoms among youths with cystic fibrosis". *Children's Health Care*, 37, 278-292.
- BEN-ZUR, H. (2003). "Happy adolescents: The link between subjective well-being, internal resources, and parental factors". *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 67-79.
- BIEHAL, N. (2008). "Preventive services for adolescents: Exploring the process of change". *British Journal of Social Work*, 38, 444-461.
- BISQUERRA, R. (2003). *Educación Emocional y Bienestar*. Barcelona: Praxis.
- BOMAN, P. y YATES, G.C.R. (2001). "Optimism, hostility, and adjustment in the first year of high school". *British Journal of Educational Psychology*, 71, 401-411.
- BRANDON, C.M., CUNNINGHAM, E.G. y FRYDENBERG, E. (1999). "Bright Ideas: a school-based program teaching optimistic thinking skills in pre-adolescence". *Australian Journal of Guidance and Counseling*, 9, 153-163.
- BREWIN, C.R., ANDREWS, B. y FURNHAM, A. (1996). "Intergenerational links and positive self-cognitions: Parental correlates of optimism, learned resourcefulness, and self-evaluation". *Cognitive Therapy and Research*, 20, 247-263.
- BRISSETTE, I., CARVER, M.F. y SCHEIER, C.S. (2002). "The role of Optimism in social network development, coping and psychosocial adjustment during a life transition". *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 102-111.

- BROOKS, R. y GOLDSTEIN, S. (2003). *Cómo fortalecer el carácter de los niños. Fomente la fortaleza, la esperanza y el optimismo de sus hijos*. México D.F.: EDAF.
- BRUCE, A.E., COLE, D.A., DALLAIRE, D.H., JACQUEZ, F.M., PINEDA, A.Q., y LAGRANGE, B. (2006). "Relations of parenting and negative life events to cognitive diatheses for depression in children". *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 321-333.
- CARDEMIL, E.V., KIM, S., PINEDO, T.M. y MILLER, I.W. (2005). "Developing a culturally appropriate depression prevention program: The Family Coping Skills Program". *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 11, 99-112.
- CARDEMIL, E.V., REIVICH, K.J. y SELIGMAN, M.E.P. (2002). "The prevention of depressive symptoms in low-income minority middle school students". *Prevention y Treatment*, 5 [np].
- CARVAJAL, S. C, CLAIR, S. D, NASH, S.G y EVANS, R.I. (1999). "Relating optimism, hope, and self-esteem to social influences in deterring substance use in adolescents". *Journal of Social and Clinical Psychology*, 17, 443-465.
- CARVER, C.S. y SCHEIER, M.F. (2002). "Optimism, pessimism and self-regulation". En E.C. Chang (Ed.), *Optimism and Pessimism. Implications for theory, research and practice* (pp. 31-51). Washington, DC: APA.
- CARVER, C.S. y SCHEIER, M.F. (2005). "Optimism". En C.R. Snyder y S.J. Lopez (Eds.). *Handbook of Positive Psychology* (pp. 231-243). New York: Oxford University Press.
- CASSIDY, T. y TAYLOR, L. (2005). "Coping and psychological distress as a function of the bully victim dichotomy in older children". *Social Psychology of Education*, 8, 249-262.
- CHANG, E.C. (2002). *Optimism and Pessimism. Implications for theory, research and practice*. Washington, DC: APA.
- CHANG, E.C. y SANNA, L.J. (2003). "Experience of life hassles and psychological adjustment among adolescents: does it make a difference if one is optimistic or pessimistic?". *Personality and Individual Differences*, 34, 867-879.
- CHAPIN, J. y COLEMAN, G. (2003). "Unrealistic optimism and school violence prevention programs". *North American Journal of Psychology*, 5, 193-202.
- CHAPIN, J., DE LAS ALAS, S., COLEMAN, G. (2005). "Optimistic bias among potential perpetrators and victims of youth violence". *Adolescence*, 40, 749-760.
- CHONG, W.H., HUAN, V. S., YEO, L.S. y ANG, R. (2006). "Asian adolescents' perceptions of parent, peer, and school support and psychological adjustment: The mediating role

of dispositional optimism". *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social*, 25, 212-228.

COLE, D.A., CIESLA, J.A., DALLAIRE, D.H., JACQUEZ, F.A. et al. (2008). "Emergence of Attributional Style and its relation to depressive symptoms". *Journal of Abnormal Psychology*, 117, 16-31.

COLE, D. A., MAXWELL, S. E., MARTIN, J. M., PEEKE, L. G., SEROCZYNSKI, A. D., TRAM, J. M. y PEEKE, L.G. (2001). "Age and gender effects in multiple domains of child and adolescent self-concept: A cohort sequential longitudinal design". *Child Development*, 72, 1723-1746.

CONLEY, C. S., HAINES, B. A., HILT, L. M. y METALSKY, G. L. (2001). "The Children's Attributional Style Interview: Developmental tests of cognitive diathesis-stress theories of depression". *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29, 445-463.

CUNNINGHAM, E.G., BRANDON, C.M. y FRYDENBERG, E. (2002). "Enhancing coping resources in early adolescence through a school-based program teaching optimistic skills". *Anxiety, Stress y Coping: An International Journal*, 15, 369-381.

DADDS, M.R. y ROTH, J.H. (2008). "Prevention of anxiety disorders: results of a universal trial with young children". *Journal of Child and Family Studies*, 17, 320-335.

DEL RÍO, M. F. y STRASSER, K. (2007). "¿Tienen los niños una teoría esencialista acerca de la pobreza?" *Psykhé*, 16, 139-149.

DEPTULA, D., COHEN, R., PHILLIPSEN, L. y EY, S. (2006). "Expecting the best: The relation between peer optimism and social competence". *Journal of Positive Psychology*, 1, 130-141.

DOCAMPO, M. (2002). "Diferencias de género en las explicaciones causales de adolescentes". *Psicothema*, 14, 572-576.

EK, E., REMES, J. y SOVIO, U. (2004). "Social and developmental predictors of optimism from infancy to early adulthood". *Social Indicators Research*, 69, 219-242.

EXTREMERA, N., DURÁN, A. y REY, L. (2007). "Perceived emotional intelligence and dispositional optimism-pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents". *Personality and Individual Differences*, 42, 1069-1079.

EY, S., HADLEY, W., NUTTBROCK A.D., PALMER, S. y KLOSKY, J. (2005). "A new measure of children's optimism and pessimism: the youth life orientation test". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 548-558.

- FALCÓN, C., OREJUDO, S., PUYUELO, M. y SALAVERA, C. (pendiente de publicación). *Emergencia y evolución de las expectativas optimistas en niños de educación primaria*.
- FINKELSTEIN, D.M., KUBZANSKY, L.D., CAPITMAN, J. y GOODMAN, E. (2007). "Socioeconomic differences in adolescent stress: The role of psychological resources". *Journal of Adolescent Health, 40*, 127-134.
- GARBER, J. y FLYNN, C. (2001). "Predictors of depressive cognitions in young adolescents". *Cognitive Therapy and Research, 25*, 353-376.
- GASPAR, T., RIBEIRO, J.L., MATOS, M.G., LEAL, I. y FERREIRA, A. (2009). "Psychometric properties of a brief version of the Escala de Satisfação com o Suporte Social for children and adolescents". *The Spanish Journal of Psychology, 12*, 360-372.
- GELMAN, S.A., HEYMAN, G.D. y LEGARE, C.H. (2007). "Developmental changes in the coherence of essentialist beliefs about psychological characteristics". *Child Development, 78*, 757-774.
- GIBB, B. E., ALLOY, L. B., ABRAMSON, L. Y., ROSE, D. T., WHITEHOUSE, W. G., DONOVAN, P., HOGAN, M. E., CRONHOLM, J. y TIERNEY, S. (2001). "History of childhood maltreatment, negative cognitive styles, and episodes of depression in adulthood". *Cognitive Therapy and Research, 25*, 425-446.
- GILES, J.W. y HEYMAN, G.D. (2005). "Young Children's Beliefs About the Relationship Between Gender and Aggressive Behavior". *Child Development, 76*, 107-121.
- GILLHAM, J. y REIVICH, K. (2004). "Cultivating optimism in childhood and adolescence". *The Annals of the American Academy, 391*, 146-163.
- GILLHAM, J., REIVICH, K. y SHATTÉ, A. (2002). "Building optimism and preventing depressive symptoms in children". En E.C. Chang (Ed.) *Optimism and Pessimism. Implications for theory, research, and practice* (pp. 321-346). Washington, DC: APA.
- GILLHAM, J., SHATTÉ, A., REIVICH, K. y SELIGMAN, M.E.P (2002). "Optimism, pessimism, and explanatory style". En E.C. Chang. (Ed.) *Optimism and Pessimism. Implications for theory, research, and practice* (pp. 53-75). Washington, DC: APA.
- GOLBY, J. y SHEARD, M. (2006). "The relationship between genotype and positive psychological development in national-level swimmers". *European Psychologist, 11*, 143-148.
- GOLDSTEIN, S. y BROOKS, R. (2002). *Raising resilient children: A curriculum to foster strength, hope, and optimism in children*. Baltimore, MD., US: Paul H. Brookes Publishing.

- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- HASAN, N. y POWER, T.G. (2002). "Optimism and pessimism in children: A study of parenting correlates". *International Journal of Behavioral Development*, 26, 185-191.
- HEINONEN, K., RÄIKKÖNEN, K., MATTHEWS, K., SCHEIER, M., RAITAKARI, O., PULKKI, L. y KELTIKANGAS-JÄRVINEN, L. (2006). "Socioeconomic status in childhood and adulthood: Associations with dispositional optimism and pessimism over a 21-year follow-up". *Journal of Personality*, 74, 1111-1126.
- HEINONEN, K., RÄIKKÖNEN, K., SCHEIER, M., PESONEN, A.K., KESKIVAARA, P., JÄRVENPÄÄ, A.L. y STRANDBERG, T. (2006). "Parents' optimism is related to their ratings of their children's behaviour". *European Journal of Personality*, 20, 421-445.
- HEINONEN, K., RAMIKALNEN, K.R., KELTIKANGAS, J. y STRANDBERG, T. (2004). "Adult attachment dimensions and recollections of childhood family context: Associations with dispositional optimism and pessimism". *European Journal of Personality*, 18, 193-207.
- HEINONEN, K., RÄIKKÖNEN, K. y KELTIKANGAS-JÄRVINEN, L. (2005). "Self-esteem in early and late adolescence predicts dispositional optimism-pessimism in adulthood: A 21-year longitudinal study". *Personality and Individual Differences*, 39, 511-521.
- HENG-FEN, L., SU-XIA, C. y YONG, Z. (2006). "Family environment and cognitive function of middle school students with depression and anxiety". *Chinese Mental Health Journal*, 20, 582-585.
- HERNANGÓMEZ, L. (2002). "Variables de influencia temprana en la génesis del optimismo". *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 7, 227-242.
- HEYMAN, G. y DWECK, C. (1998). "Children's thinking about traits: Implications for judgements of the self and others". *Child Development*, 64, 391-403.
- HEYMAN, G. y GELMAN, S. (1998). "Young children use motive information to make trait inferences". *Developmental Psychology*, 34, 310-321.
- HEYMAN, G. y GELMAN, S. (2000). "Beliefs about the origins of human psychological traits". *Developmental Psychology*, 36, 663-678.
- HEYMAN, G.D. (2008). "Talking about success: Implications for achievement motivation". *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 361-370.
- HIRSCHFELD, L.A. (1995). "Do children have a theory of race?" *Cognition*, 54, 209-252.

- HOEKMAN, K., McCORMICK, J. y BARNETT, K. (2005). "The important role of optimism in a motivational investigation of the education of gifted adolescents". *Gifted Child Quarterly*, 49, 99-110.
- HUAN, V.S., YEO, L.S., ANG, R. P. y CHONG, W. H. (2006). "The influence of dispositional optimism and gender on adolescents' perception of academic stress". *Adolescence*, 41, 533-546.
- JACKSON, L.M., PRATT, M.W., HUNSBERGER, B. y PANCER, S.M. (2005). "Optimism as a mediator of the relation between perceived parental authoritative-ness and adjustment among adolescents: Finding the sunny side of the street". *Social Development*, 14, 273-304.
- JAYCOX, L.H., REIVICH, K.J., GILLHAM, J. y SELIGMAN, M.E.P. (1994). "Prevention of depressive symptoms in school children". *Behavioral Research Therapy*, 32, 801-816.
- JONES, D.J., FOREHAND, R., BRODY, G.H. y ARMISTEAD, L. (2002). "Positive parenting and child psychosocial adjustment in inner-city single-parent African American families: The role of maternal Optimism". *Behavior Modification*, 26, 464-481.
- JONES, S. y LAGACÉ-SÉGUIN, D.G. (2006). "I think I can't, I think I can't: Associations between parental pessimism, child affect and children's well-being". *Early Child Development and Care*, 176, 849-865.
- KAI, L. (2006). "A review of researches on preschoolers' 'Metacognition Optimism'". *Psychological Science*, 29, 909-912.
- KORKEILA, K., KIVELA, L., SUOMINEN, S. y BATEAR, J. (2004). "Childhood adversities, parent-child relationships and dispositional optimism in adulthood". *Social Psychiatry Epidemiology*, 39, 286-292.
- LEE, K. S. K., CONIGRAVE, K. M., CLOUGH, A.R., WALLACE, C., SILINS, E. y RAWLES, J. (2008). "Evaluation of a community-driven preventive youth initiative in Arnhem Land, Northern Territory, Australia". *Drug and Alcohol Review*, 27, 75-82.
- LOCKHART, K.L, CHANG, B. y STORY, T. (2002). "Young children's beliefs about the stability of traits: Protective Optimism?". *Child Development*, 73, 1408-1430.
- McCOLGAN, K.L y McCORMACK, T. (2008). "Searching and planning: Young children's reasoning about past and future event sequences". *Child Development*, 79, 1477-1497.
- NOGEN, C. J. (2006). "Using positive psychology in sexually transmitted disease prevention programs for early adolescence". *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 67, 2283.

- NURMI, J.T., TOIVONEN, S., SALMELA-ARO, K. y ERONEN, S. (1996). "Optimistic, approach-oriented, and avoidance strategies in social situations: Three studies on loneliness and peer relationships". *European Journal of Personality*, 10, 201-219.
- OREJUDO, S., FALCÓN, C., MELÚS, I., PUYUELO, M. y SALAVERA, C. (pendiente de publicación). *El desarrollo de creencias optimistas en niños de educación primaria*.
- OREJUDO, S., PUYUELO, M., FERNÁNDEZ-TURRADO, T. y RAMOS, T. (pendiente de publicación). *The development of optimism. A cross-sectional study into the influence of family and peer group variables on secondary students*.
- PASCH, K.E., NELSON, M.C., LYTLE, L.A., MOE, S.G. y PERRY, C.L. (2008). "Adoption of risk-related factors through early adolescence: Associations with weight status and implications for causal mechanisms". *Journal of Adolescent Health*, 43, 387-393.
- PATERSON, G. y SANSON, A. (1999). "The association of behavioral adjustment to temperament, parenting and family characteristics among 5-year-old children". *Social Development*, 8, 293-309.
- PETERSON, C. y STEEN, T.A. (2005). "Optimistic Explanatory Style". En C.R. Snyder y S.J. López (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 244-256). Oxford: University Press.
- PHIPPS, S., LONG, A.M. y OGDEN, J. (2007). "Benefit finding scale for children: Preliminary findings from a childhood cancer population". *Journal of Pediatric Psychology*, 32, 1264-1271.
- PLOMIN, R., SCHEIER, M. F., BERGEMAN, C. S., PEDERSEN, N. L., NESSELROADE, J. R. y McCLEARN, G.E. (1992). "Optimism, pessimism and mental health: A win/adoption analysis". *Personality and Individual Differences*, 13, 921-930.
- PRATT, M.W., NORRIS, J.E., van de HOEF, S., ARNOLD, M. L. (2001). "Stories of hope: Parental optimism in narratives about adolescent children". *Journal of Social and Personal Relationships*, 18, 603-623.
- REPETTO, E. (2009). *Formación en competencias socioemocionales. Libro del formador*. Madrid: La Muralla.
- RHODES, M. y GELMAN, S. (2008). "Categories influence predictions about individual consistency". *Child Development*, 79, 1270-1287.
- RHODES-STANFORD, M. (2007). "The effect of optimistic explanatory style instruction on the explanatory style, reading self efficacy, reading resilience and reading performance of third-fifth grade students with learning disabilities". *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 68, 1824.

- RHOLES, W. S. y RUBLE, D. N. (1984). "Children's understanding of dispositional characteristics of others". *Child Development*, 71, 1662-1671.
- ROBERTS, M.C., BROWN, K.J., JOHNSON, R.J. y REINKE, J. (2005). "Positive Psychology for children. Development, prevention and promotion". En C.R. Snyder y S.J. López (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 663-675). Oxford: University Press.
- RUEGER, S.Y. y MALECKI, C. K. (2007). "Group administration of the Children's Attributional Style Interview". *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36, 476-482.
- SCHEIER, M.F. y CARVER, C.S. (1985). "Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies". *Health Psychology*, 4, 219-247.
- SCHEIER, M.F. y CARVER, C.S. (1992). "Effects of optimism on psychological and physical well-being: Teoretical overview and empirical update". *Cognitive Therapy and Research*, 16, 201-228.
- SEATON, E.K y TAYLOR, R.D. (2003). "Exploring familial processes in urban, low-income African American families". *Journal of Family Issues*, 24, 627-644.
- SELIGMAN, M. E. P. y PETERSON, C. (1986). "A learned helplessness perspective on childhood depression: Theory and research". En M. Rutter, C. E. Izard, y P. B. Read (Eds.), *Depression in young people: Developmental and clinical perspectives* (pp. 223-249). New York: Guilford Press.
- SELIGMAN, M.E.P. (1999). *Niños optimistas*. Madrid: Grijalbo.
- SHEARD, M. y GOLBY, J. (2006). "Effect of a psychological skills training program on swimming performance and positive psychological development". *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 4, 149-169.
- SHOGREN, K.A., LOPEZ, S.J., WEHMEYER, M.L., LITTLE, T.D. y PRESSGROVE, C.L. (2006). "The role of positive psychology constructs in predicting life satisfaction in adolescents with and without cognitive disabilities: An exploratory study". *The Journal of Positive Psychology*, 1, 37-52.
- SHTULMAN, A. y CAREY, S. (2007). "Improbable or Impossible? How children reason about the possibility of extraordinary events". *Child Development*, 78, nº 3, 1015-1032.
- SINGH, A (2003). "Raising Resilient Children: A curriculum to foster strength, hope, and optimism in children". *Journal of Child and Family Studies*, 12, 243-245.
- SNYDER, C.R. y LOPEZ, S.J. (2005). *Handbook of Positive Psychology* (pp. 231-243). New York: Oxford University Press.

- STEINBERG, S.B. (2008). "Positive psychology and schooling: An examination of optimism, hope, and academic achievement". *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 68, 3286.
- SUN, R.C.F. y LAU, P.S.Y. (2006). "Beliefs in the future as a positive youth development construct: Conceptual bases and implications for curriculum development". *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 18, 409-416.
- TOTH, S.L., ROGOSH, F.A., STURGE-APPLE, M. y CICCHETTI, D. (2009). "Maternal depression, children's attachment security, and representational development: An organizational perspective". *Child Development*, 80, 192-208.
- YU, D.L. y SELIGMAN, M.E. (2002). "Preventing depressive symptoms in Chinese children". *Prevention & Treatment*, 5 [np].
- ZAFIROPOULOU, M. y THANOU, A. (2007). "Laying the foundations of well being: A creative psycho-educational program for young children". *Psychological Reports*, 100, 136-146.