



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Proyecto de intervención para la promoción del optimismo en niños de dos y tres años.

Trabajo fin de grado presentado por: DAVID CASTILLO ESCOBAR

Titulación: Grado de Maestro en Educación Infantil

Línea de investigación: Psicología de la Educación

Director/a: GEMA CAMPOS HERNANDO

Ciudad: Valencia

18/06/2014

Firmado por: DAVID CASTILLO ESCOBAR

CATEGORÍA TESAURURO: Teoría y métodos educativos

RESUMEN

El presente trabajo presenta un proyecto de intervención para la promoción del optimismo en niños de 2 y 3 años. Inicialmente, se ha definido el concepto de optimismo. A continuación, se han analizado las variables de influencia ambiental que más directamente se relacionan con él, a saber: la pirámide del optimismo de Seligman *et al.* (2005), el apego, el estilo educativo parental, y el autoconcepto. Por último, se han descrito dos de los programas más significativos diseñados para la promoción del optimismo en niños, a saber: el *Programa de Prevención de Pennsylvania* (Seligman *et al.*, 2005), y el *PoEm* (Zafiropoulou y Thanou, 2007). El proyecto de intervención que finalmente se presenta, ha sido motivado por la ausencia de programas de esta naturaleza, dirigidos a niños menores de 3 años. Por ello, se ha intentado salvar en su diseño la carencia de metacognición que caracteriza a los niños de esta edad.

Palabras clave: *optimismo, proyecto de intervención, educación infantil, inteligencia emocional, apego.*

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN	1
2.	MARCO TEÓRICO	5
2.1.	¿QUÉ ES OPTIMISMO?	5
2.2.	¿EL OPTIMISMO PUEDE APRENDERSE?	8
2.3.	VARIABLES DE INFLUENCIA TEMPRANA.....	10
	2.3.1. La pirámide del optimismo	11
	2.3.2. El apego	14
	2.3.3. El estilo educativo parental	18
	2.3.4. Autoconcepto	20
2.4.	PROGRAMAS DE PROMOCIÓN DEL OPTIMISMO.....	22
	2.4.1. Programa de Prevención de Pennsylvania.....	22
	2.4.2. PoEm (<i>Positive Emotions Program for Preescholers</i>)	23
3.	PROYECTO DE INTERVENCIÓN	24
3.1.	PRESENTACIÓN	24
3.2.	OBJETIVOS.....	27
3.3.	CONTEXTO DE APLICACIÓN	28
3.4.	ACTIVIDADES.....	28
	3.4.1. Actividades orientadas al dominio	28
	3.4.2. Actividades orientadas a las emociones positivas.....	35
	3.4.3. Actividades orientadas al estilo explicativo	36
3.5.	CRONOGRAMA	38
3.6.	EVALUACIÓN	40
4.	CONCLUSIONES	44
5.	PROSPECTIVA	47
6.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48

1. INTRODUCCIÓN

Si bien la educación infantil en nuestro país ha evolucionado positivamente en las últimas décadas, profesionalizándose y adaptándose cada vez más a los procesos evolutivos, y así, a las necesidades de los niños de entre cero y seis años, no es menos cierto que este desarrollo aún está lejos de cristalizar en una escuela ideal.

Es una opinión generalizada entre los investigadores, considerar que la necesidad más relevante de la infancia es la necesidad de seguridad emocional (Bowlby, 1998; Seligman, Reivich, Jaycox, y Gillham, 2005; Siegel, 2007; Sánchez, 2008), que puede entenderse como aquella experiencia subjetiva que tiene el niño de ser aceptado incondicionalmente, valorado y cuidado por personas que son percibidas como eficaces (Sánchez, 2008).

Después de la familia, la escuela es el segundo contexto en el que más se debe velar por la seguridad emocional infantil. Así, será fundamental promover una escuela en la que no exista conflicto entre rendimiento y bienestar, y si éste se diese, será siempre el bienestar de los niños el aspecto prioritario que debe primar una escuela infantil que pretenda adaptarse a las necesidades fundamentales de los niños en esta etapa tan delicada.

Sánchez (2008) propone el modelo de escuela infantil para satisfacer las necesidades. Así, establece una clasificación en la que encontramos tres modelos diferentes de educación infantil, que se han ido sucediendo históricamente (aunque todavía podemos encontrar ejemplos de los tres en nuestro país) a saber:

— *Modelo de guardería o asilo*: fruto de la industrialización y del consiguiente ingreso de las mujeres en el mercado laboral, se hizo necesario cuidar a los niños mientras éstas trabajaban. En este modelo no hay una verdadera preocupación educativa, sino que se prima el cuidado físico de los niños. El único cometido de estas instituciones era que los niños estuviesen sanos y salvos cuando las madres los recogiesen. Subyace a este modelo de escuela una conceptualización de los niños como sujetos pasivos, incapaces de aprender, y cuyas únicas necesidades eran las higiénico-sanitarias. Cualquier persona capaz de mantener nutritivo y limpio a un niño, podría formar parte del personal de este tipo de centro.

— *Modelo de la escuela infantil*: es el modelo que defiende actualmente la administración, y el más común en nuestro país. A diferencia del anterior, este modelo sí plantea una visión proactiva de la educación infantil, y la considera importante para el desarrollo infantil, además de preparar a los alumnos para el ingreso en la escuela obligatoria a los seis años. Implica la asunción de un proyecto educativo integral basado en el conocimiento científico de la psicopedagogía contemporánea, que establece una correcta definición de objetivos, contenidos, actividades y formas de evaluación, secuenciadas y sistemáticas, que afectan a todas las áreas fundamentales del aprendizaje. Los niños son considerados por este modelo como sujetos activos, con gran capacidad para aprender. Así, el gran objetivo de este modelo es la preparación de los niños para el rendimiento ulterior en la escuela de educación primaria. Este tipo de escuela exige a su personal una sólida formación pedagógica especializada.

— *Modelo de las necesidades: la casa de los niños*. Tras los estudios acerca del apego, la seguridad emocional, y el rol de la autoestima en la primera infancia, este modelo surge como alternativa al modelo de la escuela infantil, aunque lo asume como válido en lo esencial. A diferencia del modelo anterior, el *modelo de las necesidades* antepone las necesidades emocionales de los niños y su bienestar emocional, a la preparación para el rendimiento académico en el futuro. Según Sánchez (2008), las personas que integren el equipo docente que este tipo de centro requiere deben tener una formación especializada en educación infantil, pero sobre todo deben ser “biófilos”, *i. e.*, personas que sepan disfrutar con los niños de su característico presente, al mismo que tiempo que les proporcionan seguridad, alegría y estima.

La Psicología Positiva, propone ampliar el ámbito de estudio de la Psicología tradicional investigando no sólo los trastornos patológicos una vez que se han desarrollado, sino que destaca los aspectos más positivos del desarrollo humano, como son las emociones positivas o la inteligencia emocional, con el objeto de promover el desarrollo de todas las potencialidades de la vida humana, haciéndola significativa y radicalmente satisfactoria. En este contexto de investigación, el concepto de optimismo ha sido una de las variables más estudiadas, y ha mostrado gran evidencia científica que lo relaciona con el bienestar emocional.

Desde el paradigma de la Psicología Positiva, Seligman *et al.* (2005) consideran que existe un estado natural de actividad y optimismo en los niños pequeños, únicamente amenazado por el “pesimismo”, que consiste básicamente en focalizar nuestra atención en la parte más catastrófica de cualquier problema que surja en el camino. Las consecuencias a largo plazo

del pesimismo son muy problemáticas, pues incluye depresión infantil, y como consecuencia de ésta, los niños acusan bajo rendimiento, e incluso un deterioro en su salud física.

Seligman *et al.* (2005) consideran además que el pesimismo no es innato, y sin embargo, tampoco procede directamente de la realidad. El pesimismo es una epistemología, una interpretación subjetiva de la realidad. Esta teoría la aprenden los niños fundamentalmente de las personas que les rodean (padres y profesores). Para Seligman *et al.* (2005) las personas pesimistas se desenvuelven peor en sus vidas que las optimistas en tres sentidos fundamentales, a saber: se deprimen más a menudo; obtienen resultados inferiores a lo esperado teniendo en cuenta sus capacidades; y su salud física es peor.

Sin embargo, son muchos los beneficios del optimismo. Así, el optimismo está asociado a niveles más bajos de enfermedad, depresión y suicidio, y a niveles más altos de rendimiento académico y en deportes (Seligman *et al.* 2005; Hernández y Carrillo, 2009). Parece por tanto, que promover el optimismo en niños podría prevenir la depresión infantil, e incluso podría considerarse una “vacuna psicológica” para prevenir otros problemas psicológicos en la edad adulta (Hernangómez, 2002). En este sentido, parece útil promover el optimismo si deseamos una sociedad futura compuesta de personas inteligentes emocionalmente, felices y seguras, satisfechas con su vida, y sin un gasto energético mental extra en solucionar problemas psicológicos.

El presente trabajo asume el *modelo de las necesidades* propuesto por Sánchez (2008), y desde esta perspectiva tiene como objetivo general atender a las necesidades afectivas de los niños de dos y tres años, promoviendo en ellos una epistemología optimista desde la escuela (Primer Ciclo de Educación Infantil). Para ello, hemos diseñado un Proyecto de Intervención para la promoción del optimismo en niños de dos y tres años.

Si bien existen algunas propuestas de intervención para niños de primaria (Seligman *et al.*, 2005) y del segundo ciclo de educación infantil (Zafiropoulou y Thanou, 2007), con resultados satisfactorios en el primer caso, y algo ambiguos (aunque esperanzadores) en el segundo, no hemos encontrado ningún proyecto diseñado para niños de primer ciclo de educación infantil. Consideramos esta etapa evolutiva fundamental, ya que en ella se forjan los primeros modelos mentales de relación socioafectivos, que constituyen el origen de nuestra teoría de la realidad (Bowlby, 1998; Artiga, Seguí, y López, 2007).

Afirma Siegel (2007) que ya desde el nacimiento, el cerebro del bebé construye su particular experiencia de la realidad a través de determinados patrones de actividad de ciertos grupos neuronales, que se agrupan en unidades funcionales para representar las

diferentes percepciones de la realidad. Es precisamente la forma en que los niños agrupan estas activaciones neuronales, la que determinará su experiencia subjetiva de la realidad. Así, los patrones de comunicación en las relaciones tempranas interpersonales, modelan el desarrollo de la mente y la expresión genética del cerebro. Si bien las experiencias interpersonales seguirán influyendo en nuestras mentes a lo largo de toda la vida, las principales estructuras cerebrales, y muy especialmente aquellas responsables de la auto-regulación (que como veremos tiene un papel fundamental en el desarrollo del estilo explicativo, que es la piedra angular del optimismo) se forman durante los primeros años de vida (Siegel, 2007).

Para alcanzar nuestro objetivo, dilucidaremos en primer lugar, qué es optimismo y qué no, pues como veremos, cuando el optimismo no está arraigado en la experiencia propia, sino que ha sido artificialmente insuflado en los niños a través de grandes elogios injustificados (con la mejor intención, sin duda), éste no resulta una verdadera competencia, pues la investigación muestra que la autoestima no es la causa de nada en absoluto, sino la consecuencia de una larga lista de éxitos y fracasos arraigados en el trato directo con el mundo (Seligman *et al.*, 2005).

En segundo lugar, valoraremos brevemente la posibilidad de que el optimismo sea innato, o bien pueda aprenderse. Si bien Seligman es algo ambiguo en este punto (como veremos más adelante), desde este trabajo se mantiene una posición ambientalista, aunque condicionada por los límites de la genética.

A continuación analizaremos en profundidad aquellas variables de influencia temprana más relevantes en la génesis del optimismo, a saber: la pirámide del optimismo de Seligman (dominio, emociones positivas y estilo explicativo); el apego; el estilo parental (que se relaciona con el apego de manera directa); y el autoconcepto de los niños, con especial atención a su aspecto afectivo y valorativo, la autoestima, que como dijimos más arriba, es la consecuencia de las experiencias de éxito (en caso de ser positiva) o de las experiencias de fracaso (en caso de ser negativa), pero nunca su causa.

Por último, analizaremos los dos programas más relevantes que se han desarrollado hasta ahora para promover optimismo en niños.

El *Programa de Prevención de Pennsylvania* fue pionero en los años noventa, y fue aplicado a niños de entre ocho y doce años, con resultados favorables (Seligman *et al.*, 2005; Seligman *et al.*, 2007; Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, y Linkins, 2009).

En Grecia, se aplicó a niños de cinco y seis años un “programa psico-educativo” llamado *PoEm (Positive Emotions Program for Preescholers)* con resultados ambiguos, aunque como veremos más adelante, esperanzadores (Zafiropoulou y Thanou, 2007).

Ambos programas se basan en el estilo explicativo optimista desarrollado por Seligman *et al.*, (2005). El proyecto que presentaremos a continuación está dirigido a niños pequeños de dos y tres años (Primer Ciclo de educación Infantil), y también busca sentar las bases de un estilo atribucional optimista (nivel cognitivo de intervención). A pesar de que los niños de dos y tres años ya se preguntan por las causas de los acontecimientos que les suceden, y por tanto, está en proceso de desarrollo la construcción de su estilo atribucional, los niños tan pequeños todavía no han adquirido las competencias metacognitivas suficientes para reconocer y analizar sus propios pensamientos (Siegel, 2007). Por ello, nuestro proyecto trata de aprovechar desde el principio este proceso de construcción del estilo atribucional, para asentar los cimientos de un optimismo duradero en los niños pequeños, sobre todo a través de experiencias de dominio y control del entorno (intervención conductual), y de las emociones positivas (intervención emocional).

2. MARCO TEÓRICO

2.1. ¿QUÉ ES OPTIMISMO?

Esencialmente, existen dos modelos diferentes, aunque no opuestos, que intentan definir el concepto de optimismo, a saber:

—El modelo de Carver y Scheier (2002), establece que el optimismo es una característica disposicional del individuo. El optimismo se relaciona directamente con las expectativas que generamos con respecto al logro de metas. Así, las personas optimistas generan expectativas de éxito ante sus resultados en el futuro, aunque existan dificultades. Las personas pesimistas empero, tienen expectativas de fracaso ante el futuro. De esta manera, el modelo postula que las expectativas predicen la conducta y las emociones a ella aparejadas. Tales creencias específicas de éxitos o fracasos en el futuro, son fruto de factores disposicionales generales, como el locus de control o el autoconcepto.

—El modelo de Seligman *et al.*, (2005) está basado en la teoría reformulada de la indefensión aprendida (Abramson, Seligman y Teasdale, 1978), y considera que el optimismo o el pesimismo, más que a una característica disposicional, responde a las atribuciones causales que hicimos sobre determinados acontecimientos (positivos o

negativos) ocurridos en el pasado. Estas atribuciones se estructurarán con el tiempo en un estilo explicativo causal característico del individuo, que será el responsable de incoar nuestras expectativas optimistas, o pesimistas acerca del futuro.

Seligman (2005) considera que existe un “estado mental” esencial, que define la autoestima (factor que abordaremos más adelante), y que es además la base del optimismo (o del pesimismo): el estilo explicativo. El estilo explicativo es la forma de pensar en las causas que han ocasionado un determinado acontecimiento. Esta forma de pensar en las causas es un rasgo personal o “predisposición constante” que se consolida en la educación infantil, y cuya base Seligman considera innata.

Ante un fracaso, un niño (y un adulto), se pregunta por su causa. Esta pregunta encierra en realidad tres aspectos fundamentales que, dependiendo del estilo explicativo del niño, éste responderá de una manera o de otra. Así, el niño se preguntará: ¿Quién tiene la culpa de mi fracaso? ¿Cuánto tiempo durará aquello que ha causado este fracaso? ¿A qué aspectos de mi vida afectará la causa de este fracaso?

Existen por tanto tres dimensiones fundamentales que el niño utiliza para explicar las causas que ocasionaron un acontecimiento (sea éste un éxito o un fracaso), a saber: la personalización (interno *vs.* externo); la duración (a veces *vs.* siempre), y el alcance (específico *vs.* global). Los niños pesimistas tienen un estilo explicativo que establece causas internas, eternas, y globales para los acontecimientos negativos, mientras que atribuyen causas externas, ocasionales, y específicas para los acontecimientos positivos. El estilo atribucional de los niños optimistas es exactamente el contrario.

Por nuestra parte, coincidimos con Orejudo y Melero (2009), en que la diferencia fundamental entre ambos modelos estriba en la perspectiva motivacional. Así, en el primer modelo, se toma una perspectiva de futuro (se tiene la expectativa de éxito/fracaso en una tarea futura), mientras que en el segundo modelo se mira retrospectivamente al pasado (se atribuyen determinadas causas al éxito/fracaso en una tarea que aconteció en el pasado).

Sin embargo, ambos modelos no son contradictorios sino complementarios, pues parece razonable pensar que las atribuciones causales de los acontecimientos del pasado, predigan las expectativas de éxito en el futuro. Así, el afrontamiento de nuevos problemas estaría mediado de manera específica por los esquemas cognitivos del individuo, que se desarrollaron en situaciones similares previas de las que hizo determinadas atribuciones causales. A estos esquemas específicos situacionalmente constituidos, habría que añadir creencias generales (disposicionales) que interactúan con las específicas para predecir el éxito de la tarea. Ambos sistemas de creencias interactuarían a la hora de afrontar una

nueva tarea. En este sentido, un niño optimista, *i. e.*, aquél que ante éxitos o fracasos en el pasado hizo atribuciones optimistas (tiene un estilo explicativo optimista), y además tales atribuciones (junto a otros factores) han estructurado en el niño determinadas disposiciones de personalidad que le hacen tener una expectativa de éxito en el futuro, elevará el desarrollo de estrategias de afrontamiento para resolver problemas, lo cual implica un aumento del esfuerzo. Por el contrario, un niño pesimista evitará el problema, o valorará la meta como irrelevante (Nurmi *et al.*, 1996; citado en Orejudo y Melero, 2009), y por tanto no considerará rentable invertir esfuerzo en la búsqueda de soluciones.

La consecuencia nos parece obvia pues, si se invierte esfuerzo y se planean estrategias de afrontamiento ante los problemas, aumenta la probabilidad de un resultado de éxito, mientras que si se desestiman las metas por irrelevantes y se evitan los problemas, el resultado de fracaso estará al acecho. Un número elevado de éxitos incoarán expectativas de éxito futuro elevadas. Por el contrario, un número elevado de fracasos iniciarán una espiral pesimista de consecuencias a largo plazo muy problemáticas, cuyo peor ejemplo es la depresión infantil.

Una vez el pesimismo se instaura en la vida cotidiana de un niño, los acontecimientos neutros, y por supuesto cualquier fracaso, se transforman en ratificadores de la internalidad, globalidad y permanencia de sus causas. Así, abundarán los elementos confirmatorios de su teoría de la realidad (en este caso pesimista), pues se establece en el niño un sesgo cognitivo, a través del cual tendrán mucha más visibilidad los aspectos negativos de las situaciones, que cualquier otro elemento más optimista. Es así como el pesimismo (al igual que ocurre con las fobias) se retroalimenta, y con el tiempo se asienta en la vida del niño de manera indefinida, a no ser que rompamos este círculo vicioso.

Una función esencial de nuestro proyecto será así la de obturar este bucle pesimista antes de que se instaure en el niño, conjurando la posibilidad de que aparezca la depresión infantil, así como otro tipo de problemas que le van aparejados, a saber: ansiedad, dificultades en las relaciones sociales, baja autoestima, irritabilidad, o dificultades de el sueño, y por supuesto bajo rendimiento.

El proyecto de intervención que este trabajo presenta está basado en una conceptualización compleja del optimismo que, más allá de una mera expectativa de sucesos positivos en el futuro, incluye factores como el apego y los vínculos afectivos tempranos, los estilos parentales de crianza, o el autoconcepto (y su dimensión afectiva, la autoestima). Todas ellas son variables de influencia temprana que modulan la aparición de

una epistemología optimista o pesimista en los niños, y que constituyen ya desde su nacimiento, su estilo atribucional.

Tal estilo explicativo optimista (dimensión cognitiva), auspicia unas determinadas emociones (positivas) que le van aparejadas (dimensión emocional), y ambas dimensiones incoan finalmente en el niño un estilo de afrontamiento ante los problemas (dimensión conductual), que serán conceptualizados como retos o desafíos (no como amenazas), y esta consideración motive al niño a la acción (no a la indefensión).

Definimos así el optimismo como aquella capacidad que tiene el individuo para enfrentarse a retos de manera adaptativa, movilizando todos sus recursos eficazmente.

2.2. ¿EL OPTIMISMO PUEDE APRENDERSE?

Taylor (1991, citado en Hernangómez, 2002), postula que los niños nacen con una suerte de tríada cognitiva optimista. Así, los niños mantienen hasta los siete años una altísima autoestima aunque reciba información en contra. Además, poseen un exagerado sentido de control muy poco realista, y una sobreestimación de sus capacidades.

Algunos autores postulan que esta omnipotente perspectiva de la realidad podría deberse a una deficiencia metacognitiva (Vise y Schneider, 2000; citado en Hernangómez, 2002).

Por otro lado, este sesgo cognitivo optimista (alta autoestima, ilusión de control y omnipotencia) también podría constituir un aparato motivacional adaptativo con el que llegamos al mundo, y que nos permitiría lanzarnos a la exploración del medio sin miedo, con el objeto de adquirir rápidamente las experiencias que nos proporcionarán aprendizajes esenciales para la supervivencia. Así, tal vez esta deficiencia metacognitiva constituya en realidad un mecanismo adaptativo valiosísimo, que permitiría a los niños afrontar situaciones novedosas sin experimentar ansiedad, debido a que sean incapaces de imaginar, y por tanto predecir, las consecuencias aversivas de sus acciones (Lockhart, Chang y Story, 2002; citado en Orejudo y Melero, 2009).

Sin embargo este optimismo innato es radicalmente diferente al concepto de optimismo que defendemos en este trabajo pues, pese a constituir probablemente un mecanismo adaptativo fundamental en los primeros años de vida, una autoestima elevada, una ilusión de control, y una sobreestimación de las propias capacidades que no se asienten en la realidad, no constituirán por sí mismas un optimismo fiable y duradero en los niños. Este déficit metacognitivo permitirá al niño iniciar su exploración del mundo con cierto optimismo ingenuo, pero será a través del comercio con la realidad, y de muy

diferentes experiencias en la relación directa con ella, donde los niños aprenden a ser optimistas de manera adaptativa a largo plazo.

Si revisamos la bibliografía, existen diferentes tesis acerca de la génesis del optimismo, que reeditan la clásica disputa entre herencia y ambiente.

De una parte, Plomin *et al.* (1992, citado en Orejudo y Melero, 2009), plantean que hasta un 25% de la variabilidad del optimismo podría ser explicada por la heredabilidad.

De otra parte, existen fundamentalmente dos hipótesis ambientalistas de peso, a saber: la hipótesis de la vía directa, y la hipótesis de la vía indirecta.

La hipótesis de la vía directa (modelado) postula que a través del modelado, padres y educadores influyen directamente en los esquemas cognitivos del niño a través de los procesos de atribución que realizan, tanto de la conducta de los niños como de la conducta propia (Gillham, Reivich y Shatté, 2002; citado en Orejudo y Melero, 2009).

La hipótesis de la vía indirecta (parentalidad) afirma que es fundamentalmente a través de los estilos parentales de crianza, como los padres influyen en el desarrollo de creencias de sus hijos (Brewin, Andrews y Furnham, 1996; citado en Orejudo y Melero, 2009).

Seligman es algo ambiguo en este punto, pues defiende una base innata en el estilo atribucional, que es la clave de sus trabajos sobre optimismo y su aprendizaje, y la diana de su programa de intervención para promover el optimismo en niños. Como veremos más adelante, Seligman enseña optimismo a los niños trabajando sobre su estilo explicativo.

Ante la pregunta que reza el epígrafe de este apartado, Seligman *et al.* (2005) consideran que es más acertado distinguir entre rasgo “hereditario” y rasgo “causado genéticamente”. Argumentan que parece razonable suponer que cuantos más éxitos tenga una persona en su vida más optimista será, y cuantos más fracasos, más pesimista será. Así, existen características físicas y cognitivas que sí están directamente controladas por los genes (como la inteligencia, o la constitución atlética), y que permiten obtener más éxitos, o bien los dificultan. Los diversos estudios con gemelos que afirman la base genética del optimismo, como el trabajo de Plomin *et al.* (1992), sólo nos dicen si un rasgo es “hereditario”, pero no garantizan que su causa sea genética, ya que siempre cabrá la posibilidad de que una historia de experiencias ambientales (eso sí, derivadas de una determinada constitución genética) sean la causa del optimismo o de su anverso.

Seligman afirma que el optimismo es, por tanto, en parte hereditario (aunque menos del 50%), y en otra gran parte puede aprenderse. De hecho, Seligman, Kaslow, Alloy, Peterson, Tanenbaum, y Abramson (1984), encontraron una estrecha correlación entre el optimismo o pesimismo de una madre y el de sus hijos (sean éstos chicos o chicas).

Ante un concepto tan complejo y multicausal como el de optimismo, nuestra posición es básicamente ambientalista. Sin duda existen factores “causados genéticamente”, como la complejión física (incluida la belleza física) o la inteligencia fluida, que auspician el optimismo de un niño. Es evidente también que determinadas minusvalías o dificultades (físicas o mentales), constituirán obstáculos en el camino de un niño hacia el logro de determinadas metas.

Sin embargo, existen múltiples factores que influyen decisivamente en la génesis del optimismo de un niño, y que podemos modificar a través de una intervención temprana. En el siguiente apartado desarrollamos todas aquellas variables de influencia temprana que, a nuestro modo de ver, constituyen la base del optimismo. Nuestro proyecto de intervención se apoya directamente sobre tales variables y sus implicaciones educativas.

2.3. VARIABLES DE INFLUENCIA TEMPRANA

A continuación exponemos aquellas variables que han mostrado mayor relación con el desarrollo del optimismo en niños y que por ello, son la base de nuestro proyecto de intervención, y lo justifican teóricamente.

En primer lugar, desarrollaremos la teoría de Seligman (Seligman *et al.*, 2005) para mostrar aquellas variables diana más relevantes en el aprendizaje del optimismo. Nuestro proyecto se ha apoyado fundamentalmente en esta teoría, pues consideramos que describe bien el fenómeno del optimismo, lo explica adecuadamente, y lo predice, ya que el programa de intervención que origina (*Programa de Prevención de Pennsylvania*) ha mostrado ampliamente su eficacia (Seligman *et al.*, 2005; Gillham, *et al.*, 2007; Seligman, *et al.*, 2009). Además, la teoría es perfectamente compatible con algunas tesis de diferentes orientaciones que también han mostrado una estrecha relación con el optimismo, y que a continuación exponemos. Por último, la teoría de Seligman recoge las variables más susceptibles de ser trabajadas en el aula (dominio, emociones positivas y estilo explicativo), que es el contexto de aplicación de nuestro proyecto.

Posteriormente analizaremos un constructo multidimensional y muy relevante en el desarrollo evolutivo de los niños: el autoconcepto. Prestaremos especial atención a su dimensión afectiva, la autoestima; y veremos cómo la manera de influir sobre ella no será directa, sino que tendremos que trabajarla indirectamente a través de las experiencias de dominio y control.

Por último, analizaremos dos variables que han mostrado elevadas correlaciones con el bienestar y el ajuste emocional de los niños, y que también hemos tenido en cuenta a

la hora de diseñar nuestro proyecto de intervención, aunque en menor medida, pues tales variables son controladas fundamentalmente por los cuidadores principales de los niños, que generalmente son sus padres. Desde la escuela podemos tenerlas en cuenta, y favorecerlas, pero es fundamental su atención diaria en el hogar.

2.3.1. La pirámide del optimismo (Seligman *et al.*, 2005)

Para Seligman (2005), y pese a que su programa de intervención está dirigido a niños de entre ocho y doce años, los dos primeros años de vida son cruciales para el desarrollo del optimismo, pues en ellos se forja la “incapacidad”, o la liberación de sus cadenas. Así, el bebé de unos días, es un ser incapaz, ya que sus capacidades se estructuran de manera muy básica en su aparato reflejo. Por ejemplo, si un bebé siente dolor, llorará de manera refleja, y como consecuencia su madre acudirá a atenderlo, pero el bebé no controla esta acción, esto es, no depende de él que su madre acuda afectivamente, ya que todavía no puede llorar a voluntad. Para adquirir este control del entorno, el bebé deberá superar su incapacidad refleja y desarrollar respuestas voluntarias. Por lo general, los bebés consiguen andar hacia el primer año de vida. El segundo año de vida, suelen empezar a hablar. Ambas son acciones voluntarias, y dependen del niño, ya que no están sujetas a reflejo alguno. Estos dos hitos constituyen la mayor pugna evolutiva de esta etapa (la etapa de la educación infantil) hacia el dominio y la capacidad.

En la etapa de primaria, la forja del optimismo en los niños consiste, no tanto en aquello que los niños consiguen hacer (dimensión conductual), sino en aquello que el niño piensa (dimensión cognitiva), y de manera muy especial, cuando el niño fracasa, por las consecuencias emocionales que lleva aparejadas (dimensión emocional). En esta etapa comienzan a incrementar sus capacidades cognitivas de manera exponencial, y así, inician una constante búsqueda de las causas de todo aquello que les acontece, sobre todo de todo aquello que les genera emociones intensas. Para justificar los acontecimientos vitales, los niños desarrollan teorías acerca de por qué han tenido éxito (o han fracasado) en una determinada tarea. Estas teorías constituirán la base de su optimismo o pesimismo básico.

Ya en la pubertad, la visión del mundo de los chicos y chicas, así como su estilo explicativo, se cristaliza. En caso de haberse constituido un pesimismo básico, cuando el adolescente entra en contacto con la clásica problemática de esta edad, donde el fracaso y el rechazo predominan, el pesimismo se asentará en su vida de manera indefinida, y la depresión podría aparecer alcanzando cotas dramáticas.

Por tanto, cabe actuar cuanto antes, con el objeto de promover un optimismo duradero en los niños, así como obturar este sesgo pesimista y revertir el pesimismo en optimismo, y la incapacidad en dominio.

Para ello, Seligman plantea la metáfora de una “pirámide del optimismo”, que estaría constituida por tres módulos que, desde la base hasta la cúspide, se corresponderían con tres principios fundamentales de intervención para promover el optimismo, a saber: el dominio (dimensión conductual), las emociones positivas (dimensión emocional), y estilo explicativo (dimensión cognitiva).

2.3.1.1. Dominio vs. Incapacidad

Se trata de ofrecer a los niños oportunidades de dominio y control de las situaciones y acontecimientos vitales, de manera que sus respuestas impacten en el medio, transformándolo. Tal impacto elitará una tendencia a la acción y al combate, una suerte de optimismo conductual. Ofreciendo a los niños oportunidades de dominio, les mostraremos que el mundo es un lugar seguro y predecible que hay que discernir.

Ante la ausencia de control empero, los niños se desinteresan del medio, y se desvinculan de éste, dando lugar a la pasividad, el pesimismo y la depresión. Los niños que no tienen experiencias de dominio aprenden pronto a darse por vencidos, y sólo les queda desvincularse emocionalmente de las situaciones ansiógenas, ya que no pueden cambiarlas. Ante el control y las experiencias de dominio, los niños experimentan interés en la exploración. Ante la ausencia de control y la desvinculación, los niños dejan de explorar, *ergo*, dejan de aprender.

El dominio se deriva del vínculo entre acción y resultado, un vínculo que, cuanto más contingente sea, más efecto en el optimismo del niño tendrá.

La incapacidad se deriva de la desvinculación, situación en la que la probabilidad de determinado resultado va ser la misma, tanto si se da respuesta como si no. La consecuencia directa es la pasividad, y el cese de la exploración.

Con esta argumentación, Seligman recomienda ofrecer experiencias de dominio a los niños muy pequeños (desde el nacimiento) pero teniendo en cuenta dos estrategias, a saber: la gradación de las tareas en pasos pequeños y alcanzables, y la generación de multitud de opciones conductuales para adquirir dominio.

Además, Seligman considera que el área más relevante en la que tiene lugar la batalla evolutiva entre la incapacidad y el dominio de un niño es el ámbito social, y la vinculación

con los demás. Tal asercción es perfectamente coherente con la teoría del apego (Bowlby, 1998) que más adelante abordaremos.

2.3.1.2. *Emociones positivas*

Si el control tiene que ver con la dimensión conductual y los hechos (nunca debemos mentir a un niño acerca de sus capacidades y del alcance de sus éxitos), la positividad tiene que ver con los sentimientos (dimensión emocional) y las emociones que los hechos suscitan, aunque las emociones también supongan el vórtice de nuevas conductas.

La mirada positiva al niño, esto es, proporcionar al niño una atmósfera emocional de alegría, confianza y cariño, será útil siempre y cuando esté al servicio de la adquisición de dominio y control. Cuando un niño se siente feliz y seguro, explora. Tal exploración permite mayor dominio, lo cual redunda en el bienestar y la felicidad del niño, que genera cada vez mayor exploración y más dominio.

Afirma Seligman que la mirada positiva “incondicional” está, por definición, desvinculada de las acciones del niño, y por ende, del dominio. Como vimos en el apartado anterior, la incapacidad aprendida se desarrolla cuando los acontecimientos escapan a nuestro control. Este aprendizaje se da tanto con los acontecimientos negativos como con los positivos. Así, cuando los acontecimientos negativos escapan a nuestro control, desarrollamos la incapacidad aprendida *aversiva*, que con el tiempo podría transformarse en depresión. Sin embargo, cuando los acontecimientos positivos escapan a nuestro control, desarrollaremos la incapacidad aprendida *apetitiva* que, si bien no troca en depresión (al menos al principio), sí incoa pasividad y aletargamiento, con lo que disminuye la conducta exploratoria y con ella el aprendizaje.

Por estas razones, no debemos ocultar el fracaso de los niños, ni elogiar sus conductas incondicionalmente, pues ello socavaría su aprendizaje de dominio, además de su confianza en nosotros como figuras fiables con las que vincularse. Debemos elogiar a los niños siempre proporcionalmente a sus logros.

Empero, esta exigencia de veracidad no es óbice para mostrarnos siempre positivos, pacientes y cariñosos con los niños. Siempre alerta por si nos necesitan, abiertos a la comprensión de sus motivaciones, y garantes de la validez de sus emociones.

Seligman (2003) ofrece tres razones fundamentales que justifican la consideración de las emociones positivas a la hora de promover el optimismo en niños pequeños. En primer lugar, las emociones positivas amplían los recursos intelectuales, sociales y físicos que los niños tendrán a su disposición en la etapa adulta. En segundo lugar, el aumento de

las emociones positivas en la vida diaria de un niño, puede iniciar una espiral ascendente de emociones positivas que irradiará a todas las esferas de su vida. Por último, Seligman recuerda que las emociones positivas de los niños son igual de reales e importantes que las negativas, y por ello debemos atenderlas tanto como a éstas.

2.3.1.3. Estilo explicativo

Como comentamos en el apartado anterior, Seligman (2005) postula que el estilo explicativo (aquella predisposición a determinado tipo de explicaciones causales) tiene una base innata, y se consolida a través del aprendizaje en la etapa de la educación infantil. Si las experiencias de dominio constituyen la base (y más fundamental dimensión, la conductual) de la pirámide del optimismo, y las emociones positivas se apoyan sobre tales experiencias, acompañándolas, el estilo explicativo supone la cúspide y culminación de un optimismo duradero en su dimensión más sofisticada, y cuyo desarrollo responde a etapas evolutivas ulteriores en los niños: la dimensión cognitiva.

Los estilos explicativos fueron expuestos en un apartado anterior, por lo que no volveremos sobre ellos. Baste con señalar su posición sobresaliente en la pirámide del optimismo, y su relevancia en el diseño de una intervención que pretenda promoverlo.

2.3.2. El apego

Labrin y Dantagnan (2005), afirman que existe un acuerdo general entre los investigadores en el hecho de que es fundamental para la salud mental del niño, el establecimiento de lazos afectivos de calidad, incondicionales, estables y continuos.

Sin embargo fue Bowlby (1998) quien formuló la teoría del apego, que sistematiza aquella tendencia que tienen los seres humanos a establecer vínculos afectivos entre sí. Los bebés muestran una clara preferencia innata por los estímulos sociales (como el rostro o la voz humanas) antes que otras fuentes de estimulación no social, lo cual es un claro indicador de la necesidad básica de establecer vínculos afectivos intensos y duraderos con las personas del entorno del bebé (Bowlby, 1998).

Así, el desarrollo afectivo y las relaciones sociales serán inseparables durante el período evolutivo al que va dirigido nuestro proyecto de intervención, y por tanto, en el diseño de las actividades que forman el proyecto, ha primado siempre el establecimiento de vínculos afectivos y las relaciones sociales como la base segura desde la que explorar, en la búsqueda de experiencias de dominio, que como sabemos, son la base del optimismo.

Artigan *et al.* (2007) definen el “apego” como el vínculo o lazo afectivo intenso, duradero y específico que se establece entre dos personas como resultado de la interacción, y que les lleva a mantener un constante contacto, con el objeto de mantener su seguridad (física y emocional) ante situaciones amenazantes. Así, en el nivel evolutivo más básico, este dispositivo incrementa las oportunidades de supervivencia del bebé (Siegel, 2007).

El vínculo de apego es así la base de seguridad desde la que el bebé explorará el mundo, haciendo posible el desarrollo adecuado de todas sus potencialidades, y originando las experiencias de dominio y control que fraguarán un optimismo duradero.

Bowlby (1998) postula tres componentes en lo que denomina “el sistema de apego”, a saber: las conductas de apego (componente conductual), son aquellas conductas que el niño lleva a cabo, con el objeto de iniciar o mantener el contacto con sus figuras de apego; el modelo mental de relación (componente cognitivo), incluye el esquema mental de la figura de apego, del concepto de sí mismo y de las expectativas que tiene acerca de la relación entre ambos; y los sentimientos (componente emocional), que se asocian con la figura de apego, con uno mismo y con la propia relación.

Siegel (2007) afirma que la formación de modelos mentales es una de las maneras en que la memoria implícita permite a la mente crear generalizaciones y síntesis significativas de las experiencias del pasado. De esta manera, el cerebro aprende del pasado, influye directamente en el presente y modela la conducta en el futuro.

Desde esta perspectiva, las relaciones emocionales de apego servirán para organizar la experiencia, pero también para el crecimiento neuronal del cerebro en desarrollo. Así, tales relaciones emocionales tienen un efecto directo sobre el desarrollo de la vida mental, y sirven como andamiaje de la categorización conceptual: de la memoria, la narración, la emoción, las representaciones, y los estados mentales. Es así como las relaciones de apego pueden servir para crear la base central a través de la cual se desarrollará la mente.

Artiga *et al.* (2007) afirman que el apego no es algo innato, sino el resultado de un proceso de interacción. Ahora bien, es verdad que el bebé posee una serie de capacidades innatas que le ayudarán en tal proceso. Sólo a partir de la segunda mitad del primer año de vida los bebés manifiestan una clara preferencia por sus figuras de apego, rechazando a los desconocidos. Sólo a partir de este momento, por tanto, podremos hablar de un vínculo de apego establecido.

Es así como, a través de esta primera experiencia de relación, el bebé formará un primer modelo mental socio-afectivo, que será un esquema de los patrones de respuesta esperables de la figura de apego ante las demandas del niño. Este primer modelo permitirá

al niño anticipar las respuestas de su figura de apego ante sus señales, en función de la experiencia pasada. Esta anticipación de la respuesta de la figura de apego constituye la más relevante y temprana muestra de expectativas. Dependiendo de éstas, se establecerá un apego de calidad (seguro), en el que las expectativas del bebé se cumplen sistemáticamente, o un apego problemático (inseguro), en el que las expectativas del bebé se frustran con más o menos frecuencia. En este sentido, si la figura de apego ha sido sensible a las señales del bebé y ha respondido a ellas adecuadamente, éste formará un modelo mental de aquélla como sensible y accesible, y de sí mismo como competente a la hora de promover su respuesta (podemos así hablar de bebés proto-optimistas). Si, por el contrario, la figura de apego no acierta a responder adecuadamente a las señales del bebé, éste formará un modelo mental de su figura de apego como poco fiable e ineficaz a la hora de ayudarle, y de sí mismo como incompetente a la hora de conseguir ayuda (podemos hablar entonces de bebés proto-pesimistas). Este proto-optimismo, intuitivo y conductual, será fundamental para niños tan pequeños, con habilidades metacognitivas exigidas.

La confianza en la figura de apego y en sí mismo, permitirá que el bebé se lance a explorar el mundo desde esta “base segura” (Bowlby, 1998), confiando en sus expectativas, siempre contingentemente satisfechas por su figura de apego. Por ello, en los casos de apego seguro, la exploración se potencia.

Por el contrario, la desconfianza en las figuras de apego y en sí mismo, y en consecuencia, la poca fiabilidad de las propias predicciones acerca del mundo, incoarán bebés ansiosos que gastarán toda su energía cognitiva y emocional en recuperar la seguridad perdida, en detrimento de la exploración del mundo. En los casos de apego inseguro (aunque existen diferencias entre los distintos tipos), la exploración disminuye e incluso es posible la radical desaparición de las conductas exploratorias.

Para Ainsworth (1978), citado en Artiga *et al.* (2007), el aspecto más importante de la conducta de la figura de apego es la “sensibilidad parental” ante las señales del bebé. Tal sensibilidad es la habilidad de los cuidadores para percibir, interpretar y responder con la mayor exactitud posible a las demandas del niño. Tales transacciones emocionales, si se establecen adecuadamente alrededor de un apego seguro, podrían servir para amplificar los estados emocionales positivos del niño, y para modular los negativos.

Como plantean Artiga *et al.* (2007), una madre sensible es aquella capaz de ubicarse en el punto de vista del bebé, estar alerta a sus señales, e interpretarlas de acuerdo a las necesidades del bebé (no distorsionándolas e interpretándolas en función de sus propias

necesidades) generando interacciones sincrónicas. Esta habilidad constituye uno de los mejores predictores del desarrollo óptimo en los aspectos cognitivo, social y emocional.

Por su parte, Hernangómez (2002) afirma que esta interacción entre la figura de apego y su bebé, en la que hay sensibilidad a las demandas del bebé, parece estar relacionada con la sociabilidad, la empatía, la cooperación y la capacidad del niño para mantener la calma cuando está solo en años posteriores. Esta relación es todavía más estrecha, si la sensibilidad materna se da sobre todo ante aquellas señales de comunicación social del bebé (como son el llanto, la sonrisa, o las primeras vocalizaciones), que constituyen las primeras manifestaciones de su emocionalidad.

Sin embargo, la adecuada y contingente respuesta de los cuidadores principales a tales demandas nunca deberá interferir con las actividades de exploración del niño. Si la exploración acontece sin interferencias, el bebé pronto adquiere experiencias de dominio e incrementará su ilusión de control, lo que auspiciará cada vez mayor autonomía, que redundará en una elevada autoestima. Una autoestima elevada fruto de verdaderas experiencias de éxito y dominio en la exploración (como veremos más adelante), permitirán que el niño internalice la causalidad de los hechos positivos que le acontecen, lo cual promoverá en él un estilo explicativo adaptativo, *i. e.*, optimista.

En este sentido, Lafuente (2000), citado en Alonso y Román (2003), tras el estudio de diferentes investigaciones, establece una correlación positiva entre el apego seguro y diferentes aspectos del desarrollo, como la curiosidad (exploración), una menor tendencia a la frustración (perseverancia), mayor tendencia a la cooperación, una conducta más eficaz ante las situaciones problemáticas, y un aumento de los indicadores de un buen nivel de autoestima: entusiasmo y persistencia. Como hemos visto, todos ellos son factores que correlacionan positivamente con el optimismo.

Desde la perspectiva de las neurociencias y la psicobiología, Siegel (2007) afirma que las relaciones de apego son los principales factores ambientales que modelan el desarrollo del cerebro durante su período de máximo crecimiento. Así, los cuidadores son los máximos responsables del despliegue del desarrollo cerebral genéticamente programado, pero radicalmente dependiente de la experiencia. Las experiencias sociales definen por tanto la conexión entre neuronas. Parece por tanto que las conexiones humanas crean conexiones neuronales.

2.3.3. El estilo educativo parental

El estilo educativo parental, también denominado “estilo de crianza”, o sencillamente “parentalidad”, implica una serie de creencias y actitudes acerca de la educación (en la mayoría de los individuos aprendidas de sus padres) que se concretan en una determinada conducta parental en la relación con los hijos. Palacios y Moreno (1994, citado en Hernangómez, 2002), establecen que existen dos variables fundamentales cuya combinación define los diferentes estilos educativos, a saber: el control/disciplina y el apoyo/afecto. Así, se obtienen cuatro tipos diferentes de parentalidad, que implicarán una serie de consecuencias evolutivas en los niños, y por supuesto, en su potencial optimismo. El *estilo autoritario* (alto control, bajo afecto), lleva a los niños a ser dependientes, introvertidos, con poca iniciativa, baja autoestima, agresividad y a tener dificultades en la expresión del afecto; el *estilo permisivo* (bajo control, alto afecto) incoa problemas en el ajuste social posterior del niño, dificultad en el control del impulso (incluido el comportamiento agresivo) y bajas tasas de conducta prosocial; el *estilo indiferente*, también llamado “negligente” (bajo control, bajo afecto) presenta todos los problemas de los estilos anteriores juntos, es decir, baja autoestima, baja competencia social, bajo autocontrol, baja motivación, inestabilidad emocional, problemas de conducta y debilidad de identidad.

La investigación (Palacios y Moreno, 1994) pone de manifiesto que el estilo de parentalidad más adecuado para el óptimo desarrollo evolutivo de los niños en general (y en lo que a la promoción de niños optimistas se refiere) es el *estilo democrático*, que se caracteriza por un alto apoyo emocional, normas consensuadas, y fomento de la independencia del niño. Estos niños muestran mayor ajuste social, mayor autocontrol, y una alta autoestima. Así, el estilo democrático auspicia un mayor optimismo, mientras que los otros tres estilos correlacionan con rasgos depresivos.

En este sentido, Labrin y Dantagnan (2005) denominan al estilo democrático, la “parentalidad sana, competente y bienentrante”, en oposición a los tres estilos anteriores, que engloban en el concepto de “parentalidad incompetente y maltratante”.

Weber, Brandenburg y Viezzer (2003), citado en Clerici y García (2010), encontraron en Brasil, en niños de entre nueve y doce años, que el estilo democrático correlacionaba con niveles altos de optimismo, mientras que el estilo indiferente correlacionaba con niveles bajos de optimismo.

Richaud De Minzi (2005), citado en Clerici y García (2010), encontró en Argentina, en niños de entre ocho y doce años, que el vínculo entre padres e hijos caracterizado por un estilo democrático, facilita los afrontamientos adaptativos ante situaciones de estrés en los niños. Lo que apunta a nuestra definición de optimismo, como aquella capacidad para enfrentarse a retos de manera adaptativa. Sin embargo, las relaciones que se caracterizan por el control patológico, y la baja aceptación de los hijos, característicos del estilo autoritario, se relacionan con afrontamientos desadaptativos ante las mismas situaciones de estrés, como la evitación cognitiva o la inhibición generalizada, característicos de la depresión infantil.

Jones y Lagacé-Séguin (2006), citado en Orejudo y Melero (2009), encuentran que las expectativas pesimistas de las madres de niños de entre dos y seis años, predicen el tipo de juego en el que éstos participan. Así, encontraron mayor frecuencia de juego social en hijos de madres menos pesimistas, y mayor frecuencia de juego solitario en hijos de madres más pesimistas. Por su parte, Heinonen, Räikkönen y Scheier (2006), citado en Orejudo y Melero (2009), encuentran que el optimismo paternal evaluado a los 6 meses de vida de sus bebés, predice el ajuste de los niños a los cinco años y medio en competencias tan fundamentales para el optimismo como el sentido de maestría. También es posible que el temperamento y la afectividad innatas de los niños condicionen el optimismo de los padres. Parece evidente que existe una relación entre ambos, probablemente de interacción causal bidireccional.

Gottman (2001, citado en Hernangómez, 2002), relaciona el optimismo infantil (sensación de control y competencia social) con la valoración paterna de las emociones de sus hijos, y más concretamente con la valoración de las emociones negativas. Gottman encuentra dos tendencias educativas en lo que a la gestión de las emociones de los hijos se refiere: la de aquellos padres que desestiman las emociones del niño, y la de aquellos padres que desarrollan un entrenamiento emocional con sus hijos, y les ayudan a entender y etiquetar sus emociones negativas.

Nuestro proyecto de intervención considera fundamental la gestión de las emociones, sobre todo en las relaciones socio-afectivas, en aras de promocionar el optimismo en niños. Además de las emociones negativas, nuestro proyecto de intervención también hace hincapié en el etiquetado de las emociones positivas.

2.3.4. Autoconcepto

El autoconcepto es una construcción de lo que el individuo percibe y valora de sí mismo, y que se conforma en el marco de múltiples experiencias sociales y culturales a lo largo de la vida (Thompson, 1998; citado en Clerici y García, 2010).

Alonso y Román (2003) conciben el autoconcepto como un constructo multidimensional y evolutivo, más biológico y psicoafectivo en la infancia, y más influido por las relaciones sociales, en las etapas posteriores. Estos autores defienden que el autoconcepto integra tres dimensiones fundamentales, a saber: la dimensión cognitiva (conjunto de rasgos que describen el autoconcepto), la dimensión afectiva (conjunto de valoraciones y emociones que acompañan a las descripciones anteriores), y que la mayoría de autores hacen coincidir con la autoestima (González Martínez, 1999; citado en Clerici y García, 2010); y la dimensión conductual, que consiste en la autoafirmación que hace el niño en su comparación de sí mismo con los demás. Aunque el autoconcepto es estable a lo largo de la vida, responde a un proceso evolutivo (Clerici y García, 2010).

Alonso y Román (2003) destacan la importancia de los primeros años como base y emergencia del autoconcepto. Así, estructuran la evolución del autoconcepto en tres momentos evolutivos:

- De cero a dos años se da la *emergencia del yo*. En esta etapa se forma la imagen corporal, y se desarrolla una primera valoración de la misma.
- De los dos a los cinco años se da la *afirmación del yo*. Es en esta etapa en la que se construyen las bases reales del autoconcepto, que se desarrolla fundamentalmente en paralelo a la habilidad lingüística, que vehicula la relación con los demás, sobre todo a través del uso del pronombre personal en primera persona para referirse a sí mismo. Mediante el lenguaje, el niño será capaz de etiquetar y operativizar su universo externo, pero también el interno. Ello implica un autoconcepto cada vez más reflexivo, con capacidad para realizar juicios de valor sobre sí mismo. Como veremos en el siguiente apartado, es en esta etapa cuando surge la autoestima.
- A partir de los cinco años se produce la *expansión del yo*. El niño acumula y jerarquiza gran variedad de imágenes de sí mismo, que constituirán su sentido de la identidad y que repercutirán en su autoestima.

Según Villa y Auzmendi (1999, citado en Alonso y Román, 2003), existen cuatro características fundamentales que influyen en la elaboración del autoconcepto infantil:

- Autonomía (sentimiento de independencia en los actos, como vestirse; autovalía; sentimiento de posesión de objetos y personas).
- Confianza (seguridad en cuanto al medio, y la familia).
- Evolución física (aspecto físico y competencias físicas).
- Mundo escolar (aspecto académico; relaciones con iguales y adultos).

2.3.4.1. Autoestima

Como afirmamos unas líneas más arriba, la mayoría de investigadores atribuyen una dimensión evaluativa a la autoestima, y meramente descriptiva al autoconcepto. De esta manera, la autoestima formaría parte del autoconcepto, siendo aquélla la dimensión valorativa de los juicios descriptivos que conforman éste.

Desde la perspectiva del interaccionismo simbólico, Alonso y Román (2003) consideran la autoestima como el juicio valorativo resultante de sí mismo a partir de la imagen que los demás devuelven al niño sobre sí, proporcionándole sentimientos positivos o negativos.

Clerici y García, (2010) consideran que será a partir de los tres años cuando se integre la autoestima en el autoconcepto (coincidiendo con la etapa de la *afirmación del yo* expuesta anteriormente). Así, los elementos autoevaluativos que conforman la autoestima, se basan en la apropiación e internalización por parte de los niños, de las reacciones evaluativas de sus padres, que como vimos en un apartado anterior, se definen por sus estilos de parentalidad. Pero también los niños internalizan las reacciones evaluativas de sus cuidadores y educadores, lo cual no habrá que descuidar en una escuela de calidad.

Por ello, nuestro proyecto de intervención asume la relevancia de transmitir a los niños pequeños descripciones positivas (aunque realistas) de sí mismos, con el objeto establecer en ellos un autoconcepto positivo. Sin embargo, serán las experiencias de dominio y éxito las que construirán un verdadero autoconcepto positivo a largo plazo. La autoestima vendrá por añadidura, siempre respaldada por la experiencia y el dominio, y como consecuencia de ello, pero nunca inflacionada por elogios fatuos.

Seligman *et al.* (2005) denuncian el catastrófico movimiento de la autoestima de los años 50 en EEUU (y cuyos efectos aún persisten en determinadas formas de educación formal e informal), que buscaba el camino fácil hacia la autoestima, intentando hacer sentir bien a los niños por la vía directa, esto es, a través de elogios y refuerzos constantes, en detrimento de la vía indirecta del comercio con el mundo, es decir, sin experiencias reales de éxito. Son estas experiencias de éxito las que permiten al niño describirse a sí

mismo positivamente, o lo que es lo mismo, construir un autoconcepto positivo. La autoestima, que no es sino la evaluación afectiva de esta descripción positiva, es por tanto una consecuencia de las experiencias de dominio, pero nunca su causa.

Así, habrá que distinguir entre una atmósfera emocional alegre, que invite a la confianza y la exploración, y el elogio gratuito e insistente, ajeno a las experiencias de dominio y éxito en el trato directo con la realidad. La inflación artificial del autoconcepto del niño lo hará estrellarse en su relación efectiva con el mundo, y la consecuencia será un desconocimiento total de sí mismo y de su entorno, y por ende una desconexión entre ellos, que se traducirá en aletargamiento y pasividad, o como lo denomina Seligman (2005): “*indefensión aprendida apetitiva*”, concepto que ya explicamos en un apartado anterior.

Este autoconcepto positivo, forjado en la experiencia directa del mundo, será la base de una autoestima elevada a largo plazo, que permitirá a los niños enfrentarse a las dificultades que en sus vidas acontezcan, y conceptualizarlas como retos, no como amenazas de las que deban esconderse.

2.3.5. PROGRAMAS DE PROMOCIÓN DEL OPTIMISMO

2.3.6. Programa de Prevención de Pennsylvania

El *Programa de Prevención de Pennsylvania* (Seligman *et al.*, 2005) fue pionero en la promoción del optimismo conjurando los riesgos de desarrollar depresión en niños de entre 8 y 12 años. El Programa está compuesto por dos elementos esenciales, a saber: la teoría cognitiva, y la resolución de problemas sociales.

Básicamente, se trataba de adaptar la terapia cognitiva a niños normales de la educación primaria, aplicando las técnicas antidepresivas fundamentales, en un formato atractivo e interactivo, con el objeto de influir en el estilo atributivo de los niños (reforzándolo si era optimista, o revirtiendo en optimista el pesimismo automático de algunos niños) y prevenir la depresión infanto-juvenil. Técnicas como la del modelo ABC, la resolución de problemas, el cuestionamiento y el anticatastrofismo, técnicas de resolución de problemas y de relación social (en cinco pasos), o el entrenamiento en asertividad constituyán los elementos más importantes.

El programa duraba veinticuatro horas, distribuidas en doce semanas. Las técnicas cognitivas se aplicaron en un formato diferente al que se implementa habitualmente en el tratamiento de la depresión en adultos. Esta adaptación a los niños incluía historietas, juegos de roles, discusiones y vídeos para enseñar a los niños los conceptos fundamentales del estilo atribucional, y el hecho de que los pensamientos que nos vienen

automáticamente a la mente son verificables y modificables, esto es, podrían no ser ciertos, y por ello, podríamos cambiarlos por otro más realistas.

El Programa de Prevención de Pennsylvania pronto mostró un efecto a corto plazo inmediato de reducción de la depresión (Seligman *et al.*, 2005). Dos años después de la intervención, la depresión se había reducido a la mitad en el grupo de niños que se había sometido al programa. El programa se modificó para ser aplicado a niños de diferentes contextos socio-económicos, como los barrios pobres de Filadelfia, y los resultados favorables de disminución de los síntomas depresivos se repitieron (Cardemil, Reivich, Beevers, Seligman, y James, 2007).

2.3.7. PoEm (*Positive Emotions Program for Preescholers*)

Si bien la propuesta de Seligman ha generado mucha investigación y se ha aplicado en otros contextos y países, el *PoEm* constituye una intervención única y novedosa, que se acerca más a los objetivos de nuestro programa de intervención, pues está dirigido a los niños de la educación infantil, aunque sólo al segundo ciclo.

Partiendo de la premisa de que se pueden encontrar diferencias individuales en la forma de enfrentarse a retos en niños pequeños de cuatro y cinco años, Zafiroglou y Thanou, (2007) diseñaron un programa piloto que tenía como objetivo promover el optimismo en niños pequeños, vacunándolos psicológicamente contra los problemas emocionales a través de dos áreas, a saber: el sentido de competencia, y el estilo atributivo.

El programa fue aplicado a veinte niños de entre cinco y seis años, durante un año. Una hora a la semana, a lo largo de catorce semanas. La intervención consistió en una serie de divertidas tareas especialmente diseñadas para combinar la promoción del optimismo en los niños junto con la consecución de su currículo escolar. Estas tareas se basaron en la teoría cognitivo-conductual, y fueron básicamente dramatizaciones, dibujos (a realizar por los niños), canciones, y demás técnicas habituales para conseguir los objetivos propios del currículo de la educación infantil, pero adaptadas a los objetivos del programa.

Si bien los objetivos del programa se cumplieron en el grupo de niños en el que fue aplicado, también los niños del grupo control mostraron algunas habilidades elementales identificando y describiendo sus propios pensamientos, emociones y comportamientos. Así, los resultados del estudio fueron ambiguos, pues aunque las investigadoras consideran que el grupo experimental mejoró sus habilidades metacognitivas de manera más sistemática y rápida que el grupo control, lo cierto es que ambos grupos mejoraron con el

paso del tiempo. Parece que la aparición de problemas emocionales, así como su remisión espontánea es un proceso inherente al desarrollo normal de los niños.

No sabemos por tanto, si el programa funcionó significativamente, de tal manera que será necesario continuar con la investigación.

A medida que disminuimos la edad de los niños, es más difícil evaluar su estilo atribucional (debido a sus carencias metacognitivas), por lo que es más complicado saber si un programa está funcionando o no.

Como veremos más adelante, esta fue la gran dificultad con la que nos encontramos a la hora de diseñar nuestro proyecto de intervención, que presentamos a continuación.

3. PROYECTO DE INTERVENCIÓN

3.1. PRESENTACIÓN

Tan pronto como a los dos años, los niños ya comienzan a verbalizar explicaciones causales de los sucesos que les acontecen.

Seligman *et al.* (2005) establecen un *continuum* entre optimismo y pesimismo, de manera que todos los niños elaboran pensamientos tanto pesimistas como optimistas, a lo largo del día. Sin embargo, en cada niño existe un patrón característico de estilo explicativo, cuyo optimismo será una cuestión de grado. Para Seligman, en cuanto rasgo de personalidad, el optimismo depende muy esencialmente de la frecuencia con la que cotidianamente los niños elaboran un tipo de interpretación causal de los acontecimientos u otra, pero sobre todo, el optimismo depende de su disposición a actuar contingentemente. En este sentido, las experiencias de dominio constituyen la más importante dimensión sobre la que intervenir en aras de promover el optimismo infantil.

Como afirmamos más arriba, el Programa de Prevención de Pennsylvania es en esencia una terapia cognitiva dirigida a niños, y más concretamente a su estilo atributivo. Este programa constituye así el ejemplo de que el estilo atributivo puede ser trabajado de manera directa (a través de la dimensión cognitiva), y transformado en un estilo más adaptativo y optimista. Sin embargo, el trabajo directo sobre el pensamiento sólo es aplicable a niños a partir de siete u ocho años (Educación Primaria), cuyas facultades metacognitivas están suficientemente desarrolladas. En nuestra opinión, el estilo atributivo se adquiere mucho antes de la educación primaria. Desde el nacimiento mismo, se forjan los primeros modelos mentales de relación socio-afectivos, que constituyen el origen de nuestra teoría de la realidad. Así, el estilo atributivo no se adquiere en estas

edades (dos o tres años) a través del trabajo directo sobre él (dimensión cognitiva), sino que se adquiere sobre todo a través de la vía indirecta: las experiencias de dominio (dimensión conductual) y las emociones positivas (dimensión afectiva).

El proyecto que en este trabajo se presenta está dirigido a niños de dos y tres años (Primer Ciclo de la Educación infantil), y se basa fundamentalmente en el trabajo sobre la vía indirecta. Si bien tendrá en cuenta la dimensión cognitiva del niño e intentará modelar un estilo explicativo optimista por diferentes vías, primará sobre todo las experiencias de dominio y las emociones positivas como elementos constitutivos de intervención.

Aunque el proyecto podría haber sido diseñado para ser aplicado a niños de entre cero y tres años, es a partir de los dos años cuando, por lo general, éstos adquieren el lenguaje. Dado que todo proyecto de intervención requiere un sistema de evaluación para conocer su eficacia, y el único sistema coherente de evaluación del optimismo que hemos conseguido establecer es vehiculado por el lenguaje, el proyecto ha sido finalmente diseñado para ser aplicado a niños de dos y tres años.

El proyecto está basado en una metodología cualitativa y requiere una participación activa de todos los actores implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje (padres, profesores y niños). El proyecto tiene dos ámbitos de aplicación diferentes, aunque necesariamente complementarios a estas edades, a saber: la escuela y el hogar. Así, hemos diseñado actividades para ser desarrolladas en el aula por los educadores, pero también se han incluido actividades que los padres o cuidadores principales de los niños deberán llevar a cabo en el hogar.

Si bien no hemos considerado necesario diseñar un programa de formación teórico para enseñar a padres y profesores qué es el optimismo, cómo se puede promover, y cuáles son las variables de influencia temprana que más relación tienen con él, sí hemos incluido una serie de directrices transversales que tanto los centros como las familias deberán tener muy en cuenta. Éstas no están programadas en un contexto ni con una temporalización concretos, y sin embargo, se desprenden de las tesis que en este trabajo se defienden, por lo que es razonable pensar que contribuirán a la consecución de los objetivos propuestos.

Las actividades van dirigidas a trabajar los tres módulos que constituyen la pirámide del optimismo (Seligman *et al.*, 2005). Así, las actividades estructuran el proyecto en tres dimensiones fundamentales, a saber: la dimensión conductual (actividades orientadas al dominio y control), la dimensión afectiva (actividades orientadas a las emociones positivas), y la dimensión cognitiva (actividades orientadas al estilo explicativo). Como afirmamos más arriba, serán las actividades orientadas al dominio y el control las que más

atención han recibido por nuestra parte, ya que constituyen el *hounous* fundamental sobre el que germinará un optimismo duradero. En esta edad, el área más significativa en la que un niño podría sentir incapacidad o dominio y control, es el ámbito social y la vinculación con los demás. Esta es la razón por la que las actividades orientadas al dominio de nuestro proyecto, se han dirigido al dominio y control de la interacción social del niño.

Hemos programado las actividades de dominio y control social para ser llevadas a cabo de manera gradual, *i. e.*, desde los aspectos más básicos de la interacción social, como la resolución de conflictos, hasta los más complejos, que requieren una mayor inteligencia social y empatía, como es la conducta prosocial y cooperativa (competencias todavía en ciernes en estas edades), pasando por el desarrollo de habilidades sociales que promuevan el contacto assertivo entre los niños.

Las actividades se distribuyen a lo largo del último trimestre del curso (tercer curso del Primer Ciclo de Educación Infantil), desde abril hasta junio, en un total de doce semanas. Existen diferentes razones para ello. Sólo podemos promover optimismo desde la vinculación afectiva, la confianza, la ausencia de ansiedad y las emociones positivas. Estas condiciones sólo se dan a final de curso, cuando los niños ya conocen los espacios del centro educativo, y se han vinculado emocionalmente tanto con los educadores como con sus compañeros. Por otro lado, a final de curso es el momento en que mayor nivel de lenguaje habrán adquirido estos niños que, en algunos casos, habrán iniciado el curso articulando unas pocas palabras.

Hemos intentado diseñar un proyecto de intervención de largo alcance, esto es, un proyecto compuesto por actividades que apunten a todas las competencias diana relevantes en la promoción del optimismo. Sin embargo, y pese a estar muy estructurado, en la aplicación del proyecto deberá primar el realismo y la sencillez. En este sentido, habrá que intentar contextualizar las actividades siempre que sea posible, teniendo en cuenta el nivel de desarrollo cognitivo (lingüístico y de representación), psicomotriz y socio-afectivo del grupo/clase, así como sus características socio-económicas y culturales, adecuando el proyecto a sus centros de interés. El currículo ya debería estar adaptado a estas condiciones, por lo que podemos expresar esta idea, simplemente proponiendo integrar el proyecto en el currículo.

Será fundamental motivar a niños tan pequeños para realizar las actividades, por lo que éstas deberán llevarse a cabo de manera significativa, esto es, buscando siempre fórmulas de aplicación sensoriales y muy casuísticas (incidiendo en la experiencia directa del día a día); y priorizando lo concreto, físico y tangible (la interacción social no debe ser una

excepción), en detrimento de lo abstracto, conceptual y difícil de identificar en el universo del niño de dos o tres años.

3.2. OBJETIVOS

El presente proyecto de intervención persigue el objetivo general de atender a las necesidades afectivas de los niños de dos y tres años, y promover en ellos una epistemología optimista.

Paralelamente, el proyecto también pretende prevenir que se instaure en el niño una epistemología pesimista, conjurando la posibilidad de que aparezca la depresión infantil, así como otro tipo de problemas que le van aparejados, a saber: ansiedad, dificultades en las relaciones sociales, baja autoestima, irritabilidad, o bajo rendimiento.

Para ello, hemos estructurado el proyecto en tres dimensiones fundamentales, que se corresponden con los tres módulos de la pirámide del optimismo (Seligman, 2005), y que constituyen los tres grandes bloques de objetivos específicos que el proyecto se propone abordar, a saber:

—*Dimensión conductual*: dominio y control.

- ✓ Ofrecer a los niños oportunidades de dominio y control de los acontecimientos vitales, de manera que sus respuestas impacten en el medio, transformándolo.
- ✓ Vincular las acciones de los niños con resultados de éxito.
- ✓ Promover en ellos una tendencia a la acción y a la insistencia ante las dificultades.
- ✓ Instaurar en los niños el hábito de insistir frente a los desafíos, y la voluntad de superar los obstáculos.

—*Dimensión afectiva*: emociones positivas.

- ✓ Proporcionar al niño una atmósfera emocional de alegría, confianza y cariño, que contribuyan a la exploración (la exploración es la antesala del dominio).
- ✓ Iniciar una espiral ascendente de emociones positivas que los niños interiorizarán a medida que crezcan y que irradiará a todas las esferas de su vida.

—*Dimensión cognitiva*: estilo atributivo.

- ✓ Modelar en los niños un estilo explicativo optimista, *i. e.*, que los niños atribuyan sus éxitos a causas internas, permanentes y generales; y los fracasos, sean atribuidos a causas externas, temporales y específicas.

3.3. CONTEXTO DE APLICACIÓN

Se proponen dos contextos de aplicación diferentes: la escuela y el hogar. En el caso de las tareas que la familia debe realizar, el contexto no estará acotado, como es natural. Las actividades pueden realizarse en casa, pero también fuera de ella. En el caso de las actividades programadas en la escuela, su contexto de aplicación será el aula de tercer curso del Primer Ciclo de la Educación Infantil, de escuelas públicas, privadas o concertadas. De manera general, la *ratio* de alumnos en este curso es de un máximo de quince niños por aula y educador. El proyecto está pensado para un grupo de estas características en un aula habitual (30-40 m²). La mayoría de actividades pueden realizarse en contexto de gran grupo en asamblea, que suele ubicarse en algún rincón acogedor del aula. Existe además un grupo de juegos y actividades físicas, por lo que será recomendable disponer del aula diáfana para su realización.

Con la intención de hacer extensible el proyecto al mayor número de centros posible, hemos procurado no hacer necesarios grandes recursos, ni materiales costosos o difíciles de encontrar. De hecho, en la mayoría de actividades no será necesario implementar ningún material. Si así lo fuera, lo indicaremos.

3.4. ACTIVIDADES

3.4.1. Actividades orientadas al dominio

3.4.1.1. Directrices transversales a centros y padres

— El *juego* y la *exploración* que incoa, es la actividad que auspicia un mayor potencial de dominio. Así, cuando un niño pequeño alcanza un éxito particular, controlando un determinado aspecto del entorno, intentará expandirlo y dominar elementos cada vez más amplios de su pequeño mundo. Para no obturar estas ambiciones exploratorias, recomendamos minimizar (si no excluir por completo) tanto en los hogares como en las escuelas, todo tipo de tronas, carritos y demás formas de inmovilizar a los bebés.

En estas edades, el aprendizaje es mayor cuanto menos invasivo sea el cuidado del niño. Así, se trata de ofrecer la máxima libertad al natural apetito exploratorio del niño, salvaguardando su seguridad. El niño confiará en nosotros si nosotros confiamos en él.

En este sentido, recomendamos ofrecer al niño oportunidades para desarrollar su *autonomía* tanto en el hogar como en la escuela. Actividades como ir al baño sólo (o con poca ayuda), comer sin ayuda, o tener los materiales de trabajo al alcance de la mano, auspiciarán una mayor autonomía, que redundará en una profunda sensación de control y

dominio, lo cual incoará una mayor exploración, que permitirá expandir el dominio a contextos cada vez mayores.

Una herramienta fundamental en este cometido será la creación de *rituales*. A través de ellos, el niño automatiza acciones y procesos más rápidamente, liberando su memoria de trabajo y ahorrando energía cognitiva, que tendrá a su disposición para expandir su exploración a contextos diferentes y así afrontar retos cada vez más complejos.

3.4.1.2. Actividades en el aula

—Área de dominio: SOLUCIÓN DE CONFLICTOS INTERPERSONALES

- Competencia diana (conductual): **Autocontrol**
 - Actividad (D1): “ECHA EL FRENO”
 - ✓ Objetivos: Inhibir la conducta automática de manera voluntaria. Autorregular la activación, y autocontrolar diferentes emociones.
 - ✓ Procedimiento: El educador pondrá música en el equipo durante un rato. Los niños podrán hacer lo que quieran (correr, saltar, reír, cantar, pero también empujarse, subirse a las mesas, pellizcarse). A la orden de “¡Echa el freno!”, la música parará y los niños deberán quedarse quietos como estatuas. La música volverá a sonar e interrumpirse varias veces.
 - ✓ Materiales: Reproductor de música.
 - ✓ Temporalización: 5 minutos.
 - Actividad (D2): “PINTAMOS CON LA MANO DEL AMIGO”
 - ✓ Objetivos: Controlar inhibitoriamente el impulso. Establecer contacto físico entre los niños.
 - ✓ Procedimiento: El grupo/clase se divide en dos subgrupos (“manos” y “pintores”). El grupo de “pintores” deberá colorear una ficha sencilla relacionada con algún centro de interés curricular. El grupo de “manos” deberá ceder sus manos a los “pintores” para realizar la actividad. Los subgrupos intercambiarán los roles.
 - ✓ Materiales: Fichas, ceras de colores.
 - ✓ Temporalización: 10 minutos.
 - Actividad (D3): “LA CAMPANA”
 - ✓ Objetivos: Controlar inhibitoriamente el impulso. Demorar la gratificación. Respetar y guardar el turno.

- ✓ Procedimiento: El educador reúne en círculo al grupo/clase. Explica que la campana está dormida, por lo que no debemos despertarla. Ésta debe pasar de mano en mano por cada uno de los niños, hasta llegar de nuevo al educador en absoluto silencio. Nadie debe hacerla sonar.
 - ✓ Materiales: Una campana.
 - ✓ Temporalización: 3 minutos.
- Competencia diana (emocional): **Inteligencia emocional y empatía**
 - Actividad (D4): “EMOTIQUETAS”
 - ✓ Objetivos: Reconocer las emociones propias. Etiquetar emociones básicas y conocer el contexto de su aparición (antecedentes). Establecer relaciones entre emociones y conductas.
 - ✓ Procedimiento: El educador muestra al grupo/clase cuatro láminas que contienen dibujos con los semblantes de las cuatro emociones básicas (alegre/contento, triste, enfadado, miedo). Se etiqueta cada una de las emociones. Se pide al grupo que exprese facialmente cada emoción. En contexto de asamblea, se pregunta al grupo: “Me pongo contento/triste (me enfado, tengo miedo) cuando...”. A continuación los niños darán ejemplos de los antecedentes de sus emociones, que deben ser comentados, matizados, contextualizados... El educador pregunta a continuación: “Si me pongo contento/triste (me enfado, tengo miedo) entonces...”. Los niños explicarán las consecuencias conductuales de sus emociones, que deberán ser también comentadas. El proceso se repite con las cuatro emociones.
 - ✓ Materiales: 4 láminas con las 4 emociones dibujadas.
 - ✓ Temporalización: 10 minutos.
 - Actividad (D5): “¿QUÉ LE PASA A MI AMIGO?”
 - ✓ Objetivos: Interpretar las emociones ajenas. Predecir las conductas de otros en función de sus emociones. Empatizar con las emociones de otros. Cambiar (controlar) la conducta propia en función de las emociones ajenas.
 - ✓ Procedimiento: El educador llama al “Ayudante de la semana”, le dice al oído una emoción que tendrá que representar facialmente (y si el niño es capaz, dramatizar conductualmente) y, en contexto de asamblea, pregunta al grupo: “¿Qué le pasa a (nombre del niño)?”. El grupo debe identificar la emoción que el ayudante representa. A continuación, el educador pregunta al grupo: “Si mi amigo está contento/triste/enfadado (tiene miedo), entonces yo...”. El

educador deberá modelar respuestas como: “Si mi amigo está contento, entonces yo me alegra y juego con él”; “si mi amigo está triste, entonces yo le abrazo”; “si mi amigo está enfadado, entonces yo le dejo sólo”; “si mi amigo tiene miedo, entonces yo le doy la mano”.

- ✓ Temporalización: 10 minutos.
- Competencia diana (cognitiva): **Predicción de las consecuencias de la propia conducta.**
 - Actividad (D6): “¿QUÉ SIENTE/HARÁ EL AMIGO?”
 - ✓ Objetivos: Predecir las emociones que se eliciarán en otros ante una determinada conducta propia. Predecir las conductas que se eliciarán en otros después de experimentar una determinada emoción. Establecer relaciones entre las conductas propias (causas) y las emociones (consecuencias) de otros. Establecer relaciones entre las conductas propias (causas) y las conductas (consecuencias) de otros. Adquirir experiencia de toda la casuística relacionada con los conflictos interpersonales.
 - ✓ Procedimiento: El educador interpreta con marionetas toda la casuística posible de conflictos interpersonales, sean éstos reales o inventados (si no hay casos recientes con los que los niños puedan identificarse). Las marionetas tendrán forma de niño con el uniforme del centro, y un velcro en la cara, donde el educador pegará la foto de un niño u otro según el caso y la representación (el objetivo es que los niños se identifiquen). Se hacen cuatro representaciones, identificando las cuatro emociones.
Ejemplo: Empieza la representación. Santi quiere el juguete que tiene Ana, y se lo quita a la fuerza. Se interrumpe la representación y el educador pregunta al grupo: “¿Qué siente Ana?”. El grupo da diferentes respuestas. La representación continúa ofreciendo la solución (Ana dice: “Estoy enfadada”). Se interrumpe la representación y el educador pregunta al grupo: “¿Qué va a hacer Ana?”. El grupo da diferentes respuestas. La representación continúa ofreciendo la solución (Ana pega a Santi).
La representación se discute en contexto de asamblea. El educador conecta la conducta de Santi (causa) con la emoción de Ana (consecuencia). El educador conecta la emoción de Ana (causa) con la conducta de Ana (consecuencia). A continuación, el educador representa una conducta asertiva de los dos niños ante el mismo conflicto.

- ✓ Materiales: Dos marionetas sencillas con forma de niño vestido con el uniforme del centro. Fotos de todos los niños del grupo.
- ✓ Temporalización: 10 minutos.
- Competencia diana (conductual-emocional-cognitiva): **Negociación/Persuasión**
 - Actividad (D7): “REPARTO DE CHUCHES”
 - ✓ Objetivos: Conocer los deseos o gustos del compañero. Comprender que existen perspectivas diferentes a la propia. Persuadir y negociar para conseguir los objetivos propuestos, respetando la voluntad del otro.
 - ✓ Procedimiento: El educador muestra a los niños una bolsa de chucherías de diferentes tamaños, sabores, colores... Se formarán parejas de niños. Cada pareja se acercará al educador en orden para recibir su chuchería. Ésta deberá ser la misma para los dos miembros de la pareja. Deberán mostrar sus gustos y persuadir al compañero de cuál sea la mejor elección. Si no se ponen de acuerdo no habrá chuchería para ninguno.
 - ✓ Procedimiento alternativo: El educador no muestra la bolsa de chucherías. Por parejas, el primer niño deberá decir al segundo cómo quiere que sea su chuchería, y éste decírselo al educador. Ante la descripción el educador ofrecerá diferentes chuches al segundo niño, y éste las mostrará al primero, con el objeto de satisfacer sus deseos.
 - ✓ Materiales: Bolsa de chucherías.
 - ✓ Temporalización: 10 minutos.

—Área de dominio: HABILIDADES SOCIALES

- Competencia diana: **Conducta social**
 - Actividad (D8): “PROGRAMA DE REFUERZO DE LA CONDUCTA SOCIAL”
 - ✓ Objetivos: Conducirse de manera social, utilizando los elementos del lenguaje propios de la conducta socialmente aceptada, y que promueven el acercamiento entre los niños.
 - ✓ Procedimiento: El educador establece un programa de refuerzo de conductas verbales que facilitan el contacto social, o disminuyen su interrupción, como: “gracias”, “de nada”, “buenos días”, “adiós”, “hasta mañana”, “perdón”, “¿puedo... (pedir permiso)?”. El educador tendrá a su disposición un rotulador con un tampón divertido, que se estampará como premio en la mano de aquel niño que haga uso de estas expresiones sociales. Cada vez que

ocurra, el educador hará explícito el motivo del premio, y motivará a los niños para que hagan uso de tales expresiones.

- ✓ Materiales: Rotulador con tampón.
- ✓ Temporalización: Actividad transversal trimestral.
- Competencia diana: **Conducta asertiva/habilidosa vs. agresiva/pasiva**
 - Actividad (D9): “DRAMATIZACIÓN ASERTIVA”
 - ✓ Objetivos: Promover la conducta asertiva y el respeto de los demás, sin renunciar a los objetivos propios.
 - ✓ Procedimiento: El educador dramatizará junto a una educadora auxiliar, situaciones de la vida diaria de los niños en los que existan dos voluntades contrapuestas. A continuación modelarán conductas asertivas y respetuosas, y harán explícita su idoneidad frente a otras más agresivas, o a la pasividad.
 - ✓ Ejemplo (“Quiero tu bici”): Situación breve en la que dos niños están en el parque y uno quiere la bici del otro. En primer lugar se dramatiza la conducta agresiva/pasiva (un niño arrebata la bici al otro, o bien no hace nada y se queda sin expresar su deseo de montar en bici). Tal conducta se repreueba y explicita sus consecuencias negativas al grupo de niños. A continuación se modela la conducta asertiva paso a paso y se refuerza. Los niños harán finalmente un *role-playing* sencillo de la conducta por turnos.
 - ✓ Temporalización: 20 minutos.

—Área de dominio: CONDUTA PROSOCIAL

- Competencia diana: **Trabajo cooperativo**
 - Actividad (D10): “EL INCENDIO”
 - ✓ Objetivos: Colaborar con los pares en la consecución de una tarea común. Anteponer el beneficio común al propio.
 - ✓ Procedimiento: El educador explica al grupo/clase el juego. Ha caído un rayo en el aula ocasionando fuego, y tenemos que ponernos a salvo. Todos los niños están heridos en el suelo y no se pueden mover (en un extremo del aula). La tarea será salvar a todos los niños llevándolos al otro extremo del aula. La forma de hacerlo será tirando del compañero, rodándolo por el suelo, llevándolo en brazos (entre varios niños), dependiendo del número de salvadores y del número de heridos. El educador modelará el salvamento del primer niño para que los demás lo vean, y continuará dentro del juego

ayudando con su fuerza física las instrucciones de los niños menos corpulentos. El juego no finalizará hasta que se hayan salvado todo el grupo.

- ✓ Temporalización: 5 minutos.

- Competencia diana: **Altruismo**

- Actividad (D11): “EL AYUDANTE DE LA SEMANA”
 - ✓ Objetivos: Promover una conducta altruista de ayuda y colaboración.
 - ✓ Procedimiento: Actividad clásica en la que el educador designa un niño del grupo como “ayudante de la semana”. Este niño deberá ayudar al educador en las tareas diarias de reparto de agua, materiales, elección de actividades y demás responsabilidades que sea posible asignarle a lo largo de la semana. Este “ayudante” será reemplazado por otro semanalmente. El educador reforzará y modelará con su ayudante conductas de atención y ayuda.
 - ✓ Temporalización: una semana cada niño (actividad transversal trimestral).
- Actividad (D12): “AYUDAMOS A LOS PEQUEÑOS”
 - ✓ Objetivos: Promover una conducta altruista de ayuda a pares más débiles.
 - ✓ Procedimiento: El educador explica al grupo/clase que, dado que ellos son muy mayores y han aprendido muchas cosas, deberán enseñárselas a los más pequeños del centro para que se hagan tan mayores como ellos. Así, pasarán en grupos de cuatro o cinco niños al aula de los pequeños para ayudarles a andar, comer, colorear... Las educadoras modelarán las conductas de ayuda, y reforzarán las iniciativas de los niños.
 - ✓ Temporalización: 30 minutos.

3.4.1.3. Actividades en el hogar

- Actividad: “EL RETO DE LA SEMANA”
 - ✓ Objetivos: Ofrecer al niño oportunidades de dominio y control de su entorno. Vincular sus acciones con resultados de éxito. Instaurar en el niño el hábito de insistir frente a los desafíos.
 - ✓ Procedimiento: En primer lugar, los padres harán un análisis de las características de su hijo, intentando de manera realista descubrir cuáles son sus fortalezas y virtudes naturales. Éstas pueden ser los ejercicios físicos, el lenguaje, la interacción social, el dibujo... Se trata de proponer al niño “un reto” durante el fin de semana, que le permita tener experiencias de acción, esfuerzo y éxito (dominio). El reto deberá estar a la altura de su capacidad,

esto es, deberá ser alcanzable para el niño, y sin embargo constituir un reto para él. El reto deberá estar graduado en fases o etapas que permitan un esfuerzo continuado, y que sin embargo sean motivadoras para el niño. Sin mentir al niño, debemos promover que se dé un resultado de éxito antes del domingo por la noche (aquí será útil el análisis de las fortalezas del niño). Éste deberá ser reforzado (el refuerzo ideal dependerá del niño). El reto y sus resultados deberá ser detallado al educador en la agenda escolar o a través de otros medios tecnológicos (*blog* del centro, *WhatsApp*...).

Ejemplos: (este fin de semana) Vamos a hacer un amigo nuevo en el parque. Vamos a construir una cometa y a volarla. Vamos a clasificar todos los juguetes. Vamos a aprender a ponernos el pijama, a lavarnos las manos...

- ✓ Temporalización: Un reto cada fin de semana.

3.4.2. Actividades orientadas a las emociones positivas

3.4.2.1. Directrices transversales a centros y padres

— Las emociones positivas constituyen el trayecto más corto hacia la exploración. Si la exploración es la *conditio sine qua non* para que los niños adquieran experiencias de dominio y control, las emociones positivas lo son para que el niño inicie y mantenga conductas exploratorias. Recomendamos fomentar un ambiente relajado y alegre, en el que el juego, las risas y la complicidad predominen, ya que ello desencadenará una espiral de emociones positivas que el niño interiorizará. Si bien no es fácil atribuir el optimismo a causas genéticas o ambientales de manera categórica, sí podemos afirmar categóricamente que los niños están genéticamente programados para explorar, sopena que un ambiente hostil lo impida. Los besos y los abrazos, eliciarán emociones positivas que conjurarán la intromisión de elementos ansiógenos en la natural conducta exploratoria del niño.

3.4.2.2. Actividades en el aula

- Actividad: “RECOGEMOS LAS PEPITAS DE ORO”
 - ✓ Objetivos: Interiorizar pequeños logros como grandes éxitos. Percibir las emociones positivas a ellos asociadas y así construir una proporción mental positiva que los niños interiorizarán a medida que crezcan.
 - ✓ Procedimiento: Adaptación al aula de la tarea de Seligman (2005). Los lunes, al principio del día, y en contexto de asamblea, se expondrán todos los retos logrados el fin de semana. Los niños los expondrán por sí mismos, aunque

con ayuda del educador (que previamente los habrá leído en las agendas). A continuación se preguntará por otras cosas buenas que hayan ocurrido, o los “éxitos” que se hayan obtenido a lo largo del fin de semana (pepititas de oro). También se preguntará por las cosas malas o “fracasos” que hayan ocurrido (pepititas de carbón). Se enumerarán, se sumarán unas y otras, se ponderarán (ejemplo: quince pepititas de oro y tres pepititas de carbón), y finalmente se hará explícito que ha habido muchas más cosas buenas que malas, construyendo en los niños una percepción positiva de los acontecimientos, y una proporción mental positiva.

- ✓ Temporalización: 25 minutos.

3.4.2.3. Actividades en el hogar

➤ Actividad: “ANTES DE DORMIR”

- ✓ Objetivos: Construir una proporción mental positiva. Inducir un sueño tranquilo y reparador con una eventual producción onírica positiva.
- ✓ Procedimiento (Seligman, 2003): Antes de dormir, ya en la cama, el padre/madre pregunta a su hijo: ¿Qué es lo que más te ha gustado hacer hoy? El niño pronto enunciará aquellas cosas que más le han gustado y divertido (si no lo hace por tener un lenguaje poco desarrollado, será el adulto quien proponga ejemplos ante los que el niño asentirá). Después de haber comentado los acontecimientos positivos, el adulto preguntará: ¿Ha pasado algo malo hoy? El niño advertirá algún acontecimiento desagradable, al que no debemos restar importancia, aunque sí replantear desde una perspectiva positiva. Se enumerarán, se sumarán los acontecimientos positivos y los negativos, y finalmente se hará explícito que ha habido muchas más cosas buenas que malas, construyendo una proporción mental positiva.
- ✓ Temporalización: 5-10 minutos (todos los días).

3.4.3. Actividades orientadas al estilo explicativo

3.4.3.1. Directrices transversales a centros y padres

— Será fundamental trabajar el propio estilo explicativo de padres y profesores. Insistimos: será fundamental. Los niños son ávidas esponjas alerta a nuestros actos, pero también a nuestras palabras. En nuestro lenguaje está escrito nuestro estilo atribucional. Los niños escuchan con atención cómo sus padres y profesores interpretan los acontecimientos que les suceden; es así como podemos modelar su estilo explicativo antes

de poder actuar sobre él con técnicas cognitivas. Padres y profesores pueden trabajar con estas técnicas sobre su propio estilo explicativo y deben hacerlo, pues cuando éstos, acostumbrados a culparse a sí mismos con mensajes permanentes y globales, critican a sus hijos o alumnos en estos términos, les están insuflando un estilo explicativo pesimista. Por el contrario, aquellos padres y profesores que atribuyen los fracasos a causas modificables y específicas, están enseñando optimismo a sus hijos y alumnos.

3.4.3.2. Actividades en el aula

- Actividad: “¿SABÉIS QUÉ ME PASÓ ESTE FIN DE SEMANA?”
 - ✓ Objetivos: Modelar en los niños un estilo explicativo optimista, *i. e.*, que atribuyan sus éxitos a causas internas, permanentes y generales; y los fracasos sean atribuidos a causas externas, temporales y específicas.
 - ✓ Procedimiento: Habitualmente las aulas de infantil tienen una mascota, que suele ser un peluche de algún animal (leones, delfines, tortugas...). Por su parte, los proyectos educativos de las diferentes editoriales se basan en personajes con los que los niños se vinculan a lo largo del curso (*v. gr.* Lisa, Peca y Lino...). Habrá que elegir un muñeco con el que los niños estén vinculados y puedan identificarse. Implementándolo como marioneta, y en contexto de asamblea (los lunes, después de la “recogida de pepitas de oro”) la mascota presentará a los niños dos acontecimientos que le han ocurrido durante el fin de semana, uno malo, y el otro bueno (en este orden). A continuación modelará un estilo explicativo optimista para explicar la ocurrencia de los dos acontecimientos.
Ejemplo: “¿Sabéis qué me pasó ayer? (niños: ¡No!); una cosa buena y una mala. La mala es que me caí en el parque, ¿sabéis por qué? (niños: ¿Por qué?) Porque había un agujero en el suelo (causa externa, temporal y específica). La buena es que mis papás me llevaron a la piscina, ¿sabéis por qué? (niños: ¿Por qué?) Porque soy un león/delfín... muy mayor (causa interna, permanente y general)”.
 - ✓ Materiales: Peluche mascota.
 - ✓ Temporalización: 5 minutos.

3.4.3.3. Actividades en el hogar

➤ Actividad: “¿SABES QUÉ ME HA PASADO?”

- ✓ Objetivos: Modelar en los niños un estilo explicativo optimista.
- ✓ Procedimiento: El padre/madre del niño deberá escoger cada semana, al menos (aunque cuantos más mejor) un acontecimiento negativo (un fracaso) y otro positivo (un éxito) que le hayan acontecido y que si es posible, el niño haya presenciado (al menos que conozca el contexto). En el contexto de la actividad “Antes de dormir”, y en primera persona, el adulto modelará una explicación causal optimista de cada uno de los acontecimientos.
- ✓ Temporalización: 5 minutos.

3.5. CRONOGRAMA

Como sabemos, las actividades propuestas se agrupan en dos ámbitos de intervención, a saber: el hogar (color verde del cronograma), y la escuela (color violeta).

En el hogar, la actividad orientada a las emociones positivas (“Antes de dormir”), y la actividad orientada al estilo explicativo (“¿Sabes qué me ha pasado?”) se asociarán en una sesión de 5-10 minutos, todos los días del trimestre. La actividad orientada al dominio (“El reto de la semana”) se realizará todos los fines de semana de un total de 12 semanas.

En la escuela, hemos establecido dos sesiones de trabajo a la semana. La primera sesión se realizará los lunes, a primera hora, en contexto de asamblea, durante unos 30 minutos. Allí se desarrollará la actividad orientada a las emociones positivas (“Recogemos las pepitas de oro”), y a continuación se realizará la actividad orientada al estilo explicativo (“¿Sabéis qué me ha pasado este fin de semana?”). Esta primera sesión ha sido denominada en el cronograma *Asamblea optimista*. La segunda sesión tendrá lugar los viernes al final de la mañana, y antes de irse a casa el fin de semana. Esta sesión también durará unos 30 minutos, y constará de diferentes actividades orientadas al dominio, agrupadas en bloques, que se indican en el cronograma entre paréntesis. Esta segunda sesión ha sido codificada en el cronograma como *Dominio*.

Por último, hemos establecido dos actividades orientadas al dominio (“El ayudante de la semana” y “Programa de refuerzo de la conducta social”), que por sus características, serán transversales y tendrán lugar durante todo el trimestre.

A continuación presentamos nuestro cronograma:

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
Semana 1	Ayudante del día/Refuerzo de la conducta social					El reto	El reto
	Asamblea optimista				Dominio D1, D2, D3		
	Antes de dormir/¿Sabes qué me ha pasado?						
Semana 2	Ayudante del día/Refuerzo de la conducta social					El reto	El reto
	Asamblea optimista				Dominio D1, D2, D3		
	Antes de dormir/¿Sabes qué me ha pasado?						
Semana 3	Ayudante del día/Refuerzo de la conducta social					El reto	El reto
	Asamblea optimista				Dominio D1, D2, D3		
	Antes de dormir/¿Sabes qué me ha pasado?						
Semana 4	Ayudante del día/Refuerzo de la conducta social					El reto	El reto
	Asamblea optimista				Dominio D4, D5		
	Antes de dormir/¿Sabes qué me ha pasado?						
Semana 5	Ayudante del día/Refuerzo de la conducta social					El reto	El reto
	Asamblea optimista				Dominio D4, D5		
	Antes de dormir/¿Sabes qué me ha pasado?						
Semana 6	Ayudante del día/Refuerzo de la conducta social					El reto	El reto
	Asamblea optimista				Dominio D4, D5		
	Antes de dormir/¿Sabes qué me ha pasado?						
Semana 7	Ayudante del día/Refuerzo de la conducta social					El reto	El reto
	Asamblea optimista				Dominio D6, D7		
	Antes de dormir/¿Sabes qué me ha pasado?						
Semana 8	Ayudante del día/Refuerzo de la conducta social					El reto	El reto
	Asamblea optimista				Dominio D6, D7		
	Antes de dormir/¿Sabes qué me ha pasado?						
Semana 9	Ayudante del día/Refuerzo de la conducta social					El reto	El reto
	Asamblea optimista				Dominio D9, D10		
	Antes de dormir/¿Sabes qué me ha pasado?						
Semana 10	Ayudante del día/Refuerzo de la conducta social					El reto	El reto
	Asamblea optimista				Dominio D9, D10		
	Antes de dormir/¿Sabes qué me ha pasado?						
Semana 11	Ayudante del día/Refuerzo de la conducta social					El reto	El reto
	Asamblea optimista				Dominio D12		
	Antes de dormir/¿Sabes qué me ha pasado?						
Semana 12	Ayudante del día/Refuerzo de la conducta social					El reto	El reto
	Asamblea optimista				Dominio D12		
	Antes de dormir/¿Sabes qué me ha pasado?						

3.6. EVALUACIÓN

Para evaluar la efectividad de nuestro proyecto, hemos diseñado una metodología cualitativa cuyo objeto será determinar la congruencia entre los objetivos propuestos y los logros alcanzados, *i. e.*, ¿son los niños más optimistas que antes?

Es obvio que para responder a esta pregunta, debemos medir el optimismo de los niños antes de la aplicación del proyecto (test), y después (postest).

Medir el optimismo en niños de dos y tres años no es una tarea fácil. En primer lugar, por la complejidad de la variable que pretendemos medir; pero sobre todo, por la edad de los niños a evaluar. Los niños tan pequeños apenas dominan el lenguaje y los símbolos, lo cual redunda en un déficit metacognitivo que nos ha sido muy complicado salvar. Aún así, proponemos esta sencilla evaluación del optimismo, cualitativa y meramente descriptiva, pero muy directamente relacionada con el proyecto de intervención propuesto, y razonablemente decantada de la compleja variable que nos ocupa (validez de contenido).

La evaluación del optimismo en niños se ha basado en dos fuentes de información, a saber: el educador y el propio niño.

El educador, como observador interno y participante natural, evaluará a cada niño antes y después de la aplicación del proyecto, cumplimentando la siguiente *Escala de estimación numérica del optimismo*:

1. Ante los problemas que surgen en el día a día, despliega conductas adecuadas para solucionarlos.

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
-------	-------------	---------------	--------------	---------

2. Insiste ante las dificultades.

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
-------	-------------	---------------	--------------	---------

3. Muestra interés por su entorno físico.

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
-------	-------------	---------------	--------------	---------

4. Interactúa con su entorno físico.

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
-------	-------------	---------------	--------------	---------

5. Muestra interés por su entorno social.

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
-------	-------------	---------------	--------------	---------

6. Interactúa con su entorno social.

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
-------	-------------	---------------	--------------	---------

Los valores que asignaremos a las respuestas son: Nunca (0 puntos); Pocas veces (1 punto); Algunas veces (2 puntos); Muchas veces (3 puntos); Siempre (4 puntos). La puntuación mínima será de 0 puntos, y la máxima será de 24 puntos. No es una escala pensada para decidir si un niño es o no optimista, esto es, no es una escala estandarizada, y carece de validez externa. Sin embargo, podría ser útil para comparar un niño consigo mismo a lo largo del tiempo.

El propio niño también será evaluado antes y después de la aplicación del proyecto. Debido a que no hemos encontrado la manera de evaluar directamente el optimismo en un niño tan pequeño, hemos diseñado dos pruebas parciales de evaluación que serán administradas por el educador, dado que es la persona con la que el niño está más vinculado en el contexto escolar, y por ello cabe esperar respuestas más estables, neutralizando artefactos como la ansiedad o la desconfianza del niño. La primera de ellas evaluará el estilo explicativo del niño, y la segunda evaluará el dominio.

La *Prueba de evaluación del estilo explicativo*, es una prueba proyectiva de respuesta estructurada, que consiste en presentarle al niño cuatro escenarios diferentes en los que el personaje que se implementó en la actividad “¿Sabéis qué me pasó este fin de semana?” (una marioneta) explicará al niño cuatro eventos que le han acontecido, dos positivos, y dos negativos. Ante la pregunta, “¿Tú sabes por qué?”, el niño deberá elegir entre dos explicaciones posibles. Una será optimista (O), y la otra pesimista (P).

— Situación 1: (Marioneta) “Estoy muy triste porque mi mamá se ha enfadado mucho conmigo, y me ha castigado sin poder ir al parque. ¿Por qué me habrá castigado?, ¿Será porque soy un niño muy malo (P), o será porque hoy he molestado a mi hermana (O)?, ¿Tú sabes por qué?

— Situación 2: (Marioneta) “Estoy muy triste porque se me ha caído de las manos una tarta riquísima que mi mamá había hecho. ¿Por qué se me habrá caído?, ¿Será porque mis manos todavía son demasiado pequeñas para llevar una tarta tan grande (O), o será porque nunca tengo cuidado con las cosas (P)?, ¿Tú sabes por qué?

- Situación 3: (Marioneta) “Estoy muy contento porque mis papás me llevaron ayer a la playa. ¿Sabes por qué me llevaron?, ¿Será porque ya es verano, o será porque mis papás me quieren mucho (O)?, ¿Tú sabes por qué?
- Situación 4: (Marioneta) “Estoy muy contento porque ayer fui en bici un buen rato sin caerme. ¿Sabes por qué no me caí?, ¿Será porque ya soy muy mayor (O), o será porque llevaba ruedines (P)?

Las alternativas optimistas (O) tienen una puntuación de 6 puntos cada una. Las alternativas pesimistas (P) tienen una puntuación de 0 puntos cada una. Así, la puntuación mínima será de 0 puntos, y la puntuación máxima será de 24 puntos.

La Prueba de evaluación del dominio es una prueba proyectiva de respuesta abierta y puntuación subjetiva, que consiste en presentar al niño tres láminas con tres escenarios diferentes. El objetivo inicial es que el niño se identifique a sí mismo en situaciones similares, por lo que el educador introducirá las láminas con una breve explicación. A continuación, el educador evaluará la motivación del niño para actuar contingentemente ante el problema que se presenta, y el tipo de recursos que moviliza, preguntando “¿Qué puedes hacer?”.

- Lámina 1 (Vemos un niño bajo la lluvia en medio de un parque):
 - ✓ Introducción: “Imagina que un día estás en el parque, y de repente se pone a llover mucho. Te estás mojando.”
 - ✓ Pregunta de evaluación: “¿Qué puedes hacer?”
- Lámina 2 (Vemos un niño sentado en el suelo con una herida en la rodilla. A su lado yace una bicicleta rota):
 - ✓ Introducción: “Imagina que estás montando en bicicleta cerca de tu casa y te caes al suelo. Te has hecho daño en la rodilla, y la bicicleta se ha roto”.
 - ✓ Pregunta de evaluación: “¿Qué puedes hacer?”
- Lámina 3: (Vemos un niño mirando hacia una estantería en una cocina. En la estantería hay una caja de galletas):
 - ✓ Introducción: “Imagina que estás en la cocina de tu casa. Tienes hambre. Quieres comer galletas.”
 - ✓ Pregunta de evaluación: “¿Qué puedes hacer?”

Si bien esta prueba debe ser administrada por el educador al niño, la interpretación de las respuestas del niño no será realizada por él, sino por un experto externo (*v. gr.*, psicólogo del centro) por dos motivos fundamentales, a saber: en primer lugar, el educador del niño estará sesgado por sus propias respuestas a la *Escala de estimación numérica del optimismo* que previamente habrá cumplimentado, por lo que su interpretación del dominio del alumno podría no ser objetiva. Además, hay que considerar que, a excepción del trabajo de los padres, el proyecto ha sido aplicado en su totalidad por el propio educador, con lo que podría existir otro sesgo en sus expectativas con respecto al optimismo de sus alumnos. Por ello, el educador grabará la sesión en vídeo, y las interpretaciones subjetivas de las respuestas las hará otro profesional. Esta interpretación se hará en función del tipo de respuestas que dé el niño. Así, respuestas que indiquen un afrontamiento adaptativo del problema, con respuestas que muestren una expectativa de control de la situación, y sobre todo acciones apropiadas para solucionar los problemas, tendrán una valoración de hasta 8 puntos. Por el contrario, respuestas en las que no exista relación entre las acciones a emprender y el problema a solucionar (comportamientos inapropiados), o trasluzcan pasividad, resignación y poca esperanza de solucionar los problemas, tendrán una valoración muy inferior, con un mínimo de 0 puntos. Así, la puntuación mínima será de 0 puntos, y la puntuación máxima será de 24 puntos.

Para evaluar nuestro proyecto de intervención, evaluaremos a los niños a través de estas tres pruebas. En cada una de ellas la puntuación máxima a obtener será de 24 puntos, y la mínima de 0 puntos. Como afirmamos más arriba, podemos barruntar mayor optimismo cuanto más alta sea la puntuación obtenida en cada una de las pruebas, pero no podemos hacer análisis cuantitativos ni inferencias causales en base a las puntuaciones directas obtenidas. Lo que sí podemos hacer es observar cambios y tendencias en las puntuaciones. Sólo consideraremos válidas las evaluaciones de aquellos niños que muestren una misma tendencia en las tres pruebas administradas sin excepción. En aquellas evaluaciones válidas, extraeremos la media de las puntuaciones directas en el test, y la media de las puntuaciones directas en el posttest.

A partir de aquí, consideraremos que nuestro *Proyecto de intervención para promover el optimismo en niños de dos y tres años* ha funcionado, si al menos la mitad de las puntuaciones directas del posttest del grupo/clase ha sido superior a la media de las puntuaciones directas del test, aunque sólo sea en un punto.

4. CONCLUSIONES

Asumiendo el *Modelo de las necesidades* propuesto por Sánchez (2008), y con el horizonte de una educación infantil de calidad, que se adapte a los procesos evolutivos de los niños, el objetivo general que inicialmente nos propusimos fue atender a las necesidades afectivas de los niños de entre cero y seis años (Primer Ciclo de la Educación Infantil), desde la escuela. Para ello, fue necesario analizar cuáles eran esas necesidades, qué variables tenían influencia en ellas, y sobre todo, qué podíamos hacer para satisfacerlas. La conclusión fue que la necesidad más relevante de la infancia es la necesidad de seguridad emocional (Bowlby, 1998; Seligman *et al.*, 2005; Siegel, 2007; Sánchez, 2008). Después de la familia, la escuela es el segundo contexto en el que más se debe velar por la seguridad emocional de los niños. En el contexto de la Psicología Positiva, el concepto de *optimismo* ha sido una de las variables más estudiadas, y que ha mostrado mayor evidencia científica en su relación con el bienestar emocional. Así, nos pareció interesante la idea de promover una epistemología optimista en los niños de cero a seis años, con el objeto de atender a esta necesidad de seguridad y bienestar emocional.

Si bien ya existían programas de intervención para promover el optimismo en niños a partir de los siete u ocho años (Seligman *et al.*, 2005), no encontramos en la bibliografía ninguna propuesta de intervención para niños más pequeños, salvo el “programa psico-educativo” *PoEm* (Zafiropoulou y Thanou, 2007), dirigido a niños de entre cinco y seis años. Considerando que ya existía un programa para el Segundo Ciclo de la Educación Infantil, y teniendo en cuenta las enormes diferencias evolutivas que existen con respecto a los niños del Primer Ciclo, decidimos diseñar un *Proyecto de Intervención para la promoción del optimismo en niños de dos y tres años*.

Para el diseño de nuestro proyecto fue fundamental definir en primer lugar qué es optimismo. Llegamos a la conclusión de que el optimismo adaptativo y duradero es aquella capacidad que tiene el individuo para enfrentarse a retos de manera adaptativa, movilizando todos sus recursos de manera eficaz. A continuación, nos detuvimos para analizar en profundidad aquellas variables de influencia temprana más relevantes en la génesis del optimismo, a saber: la pirámide del optimismo de Seligman (dominio, emociones positivas y estilo explicativo); el apego; el estilo parental (que se relaciona con el apego de manera directa); y el autoconcepto de los niños, con especial atención a su aspecto afectivo y valorativo, la *autoestima*. La variable más relevante, y base del diseño de nuestro proyecto fue la pirámide del optimismo de Seligman *et al.* (2005). A través de ella fuimos decantando los objetivos más importantes que debíamos lograr si verdaderamente

queríamos insuflar en los niños un optimismo duradero. Sin embargo variables como el apego, o el estilo parental, nos hicieron comprender lo esencial que es para la seguridad emocional del niño establecer una vinculación afectiva de calidad, y disponer de una base segura desde la que explorar el mundo. Por ello, decidimos incorporar en el proyecto actividades para realizar en casa, con los padres o cuidadores principales.

Así, nos propusimos tres objetivos fundamentales, que constituyeron las tres áreas de intervención principales del proyecto, ya expuestas en el cuerpo del trabajo.

Si bien el objetivo principal fue la promoción en los niños pequeños de una epistemología optimista, el trabajo directo sobre el pensamiento sólo es aplicable a niños a partir de siete u ocho años (Educación Primaria), cuyas facultades metacognitivas están suficientemente desarrolladas. Por ello, si bien tuvimos en cuenta el trabajo sobre la dimensión cognitiva del niño, el proyecto ha primado sobre todo las experiencias de dominio y las emociones positivas como elementos constitutivos de intervención.

En esta edad, el área más significativa en la que un niño podría sentir incapacidad o dominio y control, es el ámbito social y la vinculación con los demás. Esta es la razón por la que las actividades orientadas al dominio, se dirigieron directamente al dominio y control de la interacción social, dejando otros ámbitos de dominio para el trabajo en el hogar.

La gran dificultad que tuvimos, y que constituye la gran limitación del proyecto, fue la evaluación del optimismo en niños tan pequeños, y por ende, la evaluación del propio proyecto en su conjunto.

Los niños tan pequeños apenas dominan el lenguaje y los símbolos, lo cual hace muy difícil evaluar cualquier constructo psicológico, como la sintomatología depresiva, o su anverso, el optimismo. Sin embargo, y aunque los niños de dos a tres años tuvieran un lenguaje suficientemente desarrollado, y manejassen conceptos como la internalidad, globalidad, o durabilidad de las causas que originan los acontecimientos vitales, tendríamos un problema añadido, a saber, el déficit metacognitivo que caracteriza a los niños menores de seis o siete años, y que les impediría pensar acerca de sus propios pensamientos.

Estas dificultades nos obligaron a ingeniar pruebas más motivadoras y sencillas de realizar por los niños (entender la instrucción y articular la respuesta), pero menos objetivas, y con menor control de los procesos de evaluación, *i. e.*, las pruebas proyectivas. Si bien conseguimos estructurar las respuestas en la *Prueba de evaluación del estilo explicativo*, no lo conseguimos en la *Prueba de evaluación del dominio*, dejando al albur del evaluador la objetividad de las medidas.

De hecho, otra limitación en la evaluación del proyecto consistió precisamente en el sesgo del evaluador que podría existir en la *Escala de estimación numérica del optimismo*. Si bien conseguimos neutralizar tal sesgo en la *Prueba de evaluación del dominio*, haciendo intervenir a un evaluador neutral, la *Escala de estimación numérica del optimismo* debe ser cumplimentada necesariamente por el educador, pues es quien más tiempo pasa con los niños, y quien mejor los conoce. Sin embargo, es también quien ha llevado a cabo todo el proyecto de intervención en el aula, con lo que la expectativa de que éste haya funcionado, podría sesgar sus respuestas.

Decíamos al inicio de estas conclusiones que el objetivo general que inicialmente nos propusimos fue atender a las necesidades afectivas de los niños de entre cero y seis años desde la escuela, con el horizonte de una escuela de calidad. Un poco más allá, detrás de este horizonte, se esconde la verdadera motivación de este trabajo, a saber: una sociedad de calidad.

La actual sociedad del bienestar promueve y valora el “optimismo”, pero se trata de un optimismo vacuo y desarraigado, que no ha sido forjado en el esfuerzo, ni esculpido por experiencias reales de éxito. Esta simplificación del optimismo que vemos en los anuncios publicitarios (“porque yo lo valgo”), o que leemos en libros pseudocientíficos de autoayuda (“tú mereces ser feliz, eres maravilloso simplemente por ser quien eres...”) se basa en la inflación artificial de la autoestima a través de mantras positivos (en detrimento de la autoestima que hunde sus raíces en el éxito en el comercio con el mundo), y en la prioridad del sentirse bien a toda costa (en detrimento del hacerlo bien). Una autoestima así forjada, y un optimismo basado en ella, se desplomará ante la menor adversidad, dejando al niño (y al adulto) indefenso y pasivo.

Si deseamos una sociedad de calidad, necesitamos otro tipo de optimismo, que huya del hedonismo y la irresponsabilidad en aras del sentirse bien a toda costa.

El objetivo que hemos perseguido desde el principio, es el de educar ciudadanos, *i. e.*, niños felices, pero sobre todo *capaces*. Capaces de afrontar todos los problemas que surjan en su camino, movilizando todos los recursos disponibles, con la ilusión de salir adelante. Capaces de esforzarse y trabajar para alcanzar las metas que se propongan. Capaces de tolerar la frustración del fracaso y la derrota, pero levantarse y seguir luchando. Con la expectativa de poder hacer siempre algo, aunque sea poco para cambiar una situación. Capaces en definitiva, de transformar el mundo.

5. PROSPECTIVA

La primera posible línea de trabajo se desprende directamente de las limitaciones de nuestro proyecto, y pasaría por la investigación de posibles formas de evaluar el optimismo en niños tan pequeños. Una evaluación tal, deberá tener en cuenta los déficits lingüísticos y metacognitivos de los niños de dos y tres años. Por otro lado, deberá ser sensible al efecto de los programas de intervención que sean aplicados, pues como hemos visto, en ocasiones el optimismo de los niños oscila evolutivamente (Zafiropoulou y Thanou, 2007). Una posible forma de conjurar este problema podría ser la evaluación longitudinal, y el seguimiento de los niños durante varios años. Así, podremos observar qué efectos son debidos a la evolución natural de los niños, que muchas veces resuelve algunas dificultades que afectan directamente al optimismo, como las habilidades sociales, y qué efectos son debidos a los programas que se implementen.

La segunda línea de trabajo futuro, tiene que ver con la vocación de nuestro proyecto, que es la de ser llevado a las aulas. En los últimos años, el sistema educativo de nuestro país ha hecho una apuesta por la formación en competencias, con el objeto de formar ciudadanos completos. Así, la competencia social y ciudadana, o la competencia en autonomía e iniciativa personal son elementos transversales que nuestro sistema educativo promueve, y que conectan directamente con los postulados de la Psicología Positiva que nuestro proyecto asume. Así, sería muy positivo estudiar la manera de integrar un proyecto como el nuestro, dentro del currículo del tercer curso del Primer Ciclo de la Educación Infantil. Así, las actividades estarían mucho más contextualizadas, y el aprendizaje sería mucho más significativo para los niños y sus familias.

En este contexto, proyectos como el nuestro, podrían constituir el nexo de unión entre dos elementos tan estructurales para los niños (sobre todo los más pequeños), pero tan a menudo distantes, como son sus padres y sus educadores. La sinergia entre estas dos fuerzas debe ser motivo de estudio y análisis, pues constituyen las dos fuentes esenciales de seguridad emocional que el niño tiene a su disposición, y la base segura sobre la que se sustenta su mirada al mundo. Uniendo estas dos fuerzas, conseguiremos trocar una mirada estrábica, disgregada y contradictoria, en una perspectiva aérea y estable, desde la que construir su universo conceptual y socio-afectivo.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: critique and reformulation. *Journal of abnormal psychology, 87*(1), 49.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., & Waters, E. WALL. s.(1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Alonso García, J. y Román Sánchez, J. M (2003). *Educación familiar y autoconcepto en niños pequeños*. Madrid: Pirámide.
- Artiga, A. G., Seguí, P. V., & López, M. J. C. (2007). *Intervención Temprana: desarrollo óptimo de 0 a 6 años*. Madrid: Pirámide.
- Brewin, C. R., Andrews, B., & Furnham, A. (1996). Intergenerational links and positive self-cognitions: Parental correlates of optimism, learned resourcefulness, and self-evaluation. *Cognitive Therapy and Research, 20*(3), 247-263.
- Bowlby, J. (1998). *El apego y la pérdida. 1.- el apego*. Barcelona: Paidós (original en inglés publicado en 1969).
- Cardemil, E. V., Reivich, K. J., Beevers, C. G., Seligman, M. E., & James, J. (2007). The prevention of depressive symptoms in low-income, minority children: Two-year follow-up. *Behaviour Research and Therapy, 45*(2), 313-327.
- 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.
- Clerici, G., & García, M. J. (2010). Autoconcepto y percepción de pautas de crianza en niños escolares: Aproximaciones teóricas. *Anuario de investigaciones, 17*, 205-212.
- Cristina, M., & De Minzi, C. H. A. U. D. (2005). Estilos parentales y estrategias de afrontamiento en niños. *Revista Latinoamericana de Psicología, 37*(1), 47-58.
- Fernández-Abascal, E., Sánchez, M. & Díaz, M. (2003). *Emoción y motivación: La adaptación humana*. Madrid: Centro de estudios Ramón Areces.
- Gillham, J. E., Reivich, K. J., & Shatté, A. J. (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. E., Reivich, K. J., Freres, D. R., Chaplin, T. M., Shatté, A. J., Samuels, B., ... & Seligman, M. E. (2007). School-based prevention of depressive symptoms: A randomized controlled study of the effectiveness and specificity of the Penn Resiliency Program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 75*(1), 9.

- González Martínez, M. T. (1999). Algo sobre la autoestima. Qué es y cómo se expresa. *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 11, 217-232.
- Gottman, J. (2001). *Meta-emotion, children's emotional intelligence, and buffering children from marital conflict*. Oxford University Press.
- Heinonen, K., Räikkönen, K., & 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(3), 511-521.
- Hernández, Ó. S., & Carrillo, F. X. M. (2009). El Optimismo como Factor Protector de la Depresión Infantil y Adolescente. *Clínica y Salud*, 20(3).
- Hernangómez Criado, L. (2002). Variables de influencia temprana en la génesis del optimismo. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 7(3).
- Jones, S., & 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(8), 849-865.
- Labrin, J. B., & Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia: parentalidad, apego y relisiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Lafuente, M. J. (2000). Patrones de apego, pautas de interacción familiar y funcionamiento cognitivo (de la década de los 70 a la década de los 90). *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 53(1), 165-190.
- 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.
- 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., & Melero, M. P. T. (2009). Una mirada evolutiva al optimismo en la edad escolar. Algunas reflexiones para padres, educadores e investigadores. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 23(3).
- Palacios, J. y Moreno, M.C. (1994). Contexto familiar y desarrollo social. En *Contexto y desarrollo social* (pp. 157-188). Madrid: Síntesis.
- 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.
- Rodríguez, M. D. C. M., & Palacios, J. (1994). Contexto familiar y desarrollo social. In *Contexto y desarrollo social* (pp. 157-188). Síntesis.

- Sánchez, F. L. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia: Respuesta familiar, escolar y social*. Madrid: Pirámide.
- Seligman, M. E., Kaslow, N. J., Alloy, L. B., Peterson, C., Tanenbaum, R. L., & Abramson, L. Y. (1984). Attributional style and depressive symptoms among children. *Journal of abnormal psychology, 93*(2), 235.
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford review of education, 35*(3), 293-311.
- Seligman, M.E.R. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B. (original en inglés publicado en 2002).
- Seligman, M.E.R., Reivich, K., Jaycox, L., y Gillham, J. (2005). *Niños optimistas*. Barcelona: Debolsillo (original en inglés publicado en 1995).
- Siegel, D. J. (2007). La mente en desarrollo. Bilbao: Desclée de Brouwer (original en inglés publicado en 1999).
- Taylor, S.E. (1991). *Seamos optimistas. Ilusiones positivas*. Barcelona: Martínez Roca (Original en inglés: 1989).
- Thompson, R. A. (1998). Early sociopersonality development. En William Damon (Ed. in chief) (1998): *Handbook of child Psychology, vol. 3*, Nueva York: John Wiley & Sons.
- Villa, A., & Auzmendi, E. (1999). Desarrollo y evaluación del autoconcepto en la edad infantil. *Bilbao: Editorial Mensajero*.
- Vise, M., y Schneider, W. (2000). Determinanten der Leistungsvorhersage bei Kindergarten und Grundschulkindern: Zur Bedeutung metakognitiver und motivationaler Einflussfaktoren. *Zeitschrift fuer Entwicklungspsychologie und Paedagogische Psychologie, 32*, 51-58.
- Weber, L. N. D., Brandenburg, O. J., & Viezzer, A. P. (2003). A relação entre o estilo parental e o otimismo da criança. *Psico-USF, 8*(1), 71-79.
- Zafiroploulou, M., & Thanou, A. (2007). Laying the foundations of well being: a creative psycho-educational program for young children 1. *Psychological reports, 100*(1), 136-146.