



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Las Fortalezas Personales en la Educación Familiar
Programa de entrenamiento del humor y el optimismo para padres con hijos de 2 a 4
años de edad

TESIS DOCTORAL

PROGRAMA DE DOCTORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y FAMILIAR:
INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

M^a FERNANDA SANCHEZ CAMPOS

Málaga, 2015

Dirigida por:
Dra. M^a Josefa Mayorga Fernández



Publicaciones y
Divulgación Científica

AUTOR: María Fernanda Sánchez Campos

 <http://orcid.org/0000-0002-6766-1140>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Dra. M^a José Mayorga Fernández, profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga

HACE CONSTAR:

Que D^a M^a FERNANDA SÁNCHEZ CAMPOS, con DNI 33354994A, ha realizado el trabajo titulado “Las fortalezas personales en la Educación Familiar Programa de entrenamiento del sentido del humor y el optimismo para padres con hijos de 2 a 4 años de edad” el cual reúne los requisitos científicos necesarios para ser presentado como Tesis Doctoral.

En Málaga a 3 de Noviembre de 2015

Fdo. M^a José Mayorga Fernández

A mi madre

A mis dos amores mis hijos

Fernando e Irene

A la memoria de mi abuela

por todo lo que me enseñó

AGRADECIMIENTOS

Gracias a, mi familia, a los que están y a los que faltan pero siempre llevo en el corazón.

Gracias a, mi madre, por haber sido madre y padre, por quererme y estar siempre a mi lado.

Gracias a, mis hijos que con su amor y alegría han conseguido que siga viva la niña que fui.

Gracias a, mi directora de tesis M^a Josefa Mayorga Fernández por sus consejos, su apoyo y sobre todo por animarme a continuar con el trabajo en los momentos difíciles.

Gracias a, Antonio Sevilla Moreno amigo y compañero por el optimismo que transmite y su confianza en mí para realizar esta investigación.

Gracias a, M^a del Mar Quesada González directora de los Centros de Educación Infantil de Primer Ciclo Baby y Torrebaby por permitirme realizar en ellos esta investigación y sobre todo por estar siempre dispuesta a escuchar y llevar a cabo cualquier sugerencia que suponga una innovación educativa para sus centros.

Gracias a, mis amigos por ese... ¿qué... cómo llevas la tesis? Y ese... ¡Ya verás como sale adelante! que tanto ánimo me ha dado.

Y por último, dar las gracias a las madres que han participado en este estudio porque sin ellas todo esto no hubiera sido posible.

INDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCION.....	12
-------------------	----

I. FUNDAMENTACION TEORICA

CAPITULO 1. LA PSICOLOGÍA POSITIVA COMO MARCO DE REFERENCIA

Introducción.....	19
1.1.Historia de la psicología positiva: Definición.....	20
1.2.Ámbitos de la psicología positiva.....	25
1.2.1. Introducción a las emociones positivas.....	28
1.2.2. Rasgos positivos de personalidad: virtudes y fortalezas humanas...30	
1.2.3. Instituciones positivas.....	42
1.2.3.1. La escuela positiva.....	43
1.2.3.2. La familia positiva.....	51

CAPITULO 2. ÁREAS DE INTERÉS DENTRO DE LA PSICOLOGIA POSITIVA

Introducción.....	57
2.1. Inteligencia Emocional.....	59
2.2. Creatividad.....	67
2.3. Fluir: La psicología de la experiencia óptima.....	76
2.4. Resiliencia y Personalidad resistente.....	82
2.5. Felicidad.....	91
2.5.1. Del concepto felicidad al de bienestar psicológico.....	95
2.5.1.1. La Teoría del Bienestar Psicológico desde el paradigma de la Psicología Positiva.....	100

CAPITULO 3. LAS EMOCIONES POSITIVAS

Introducción.....	104
3.1. Las emociones: Teorías y Definición.....	105
3.2. Las emociones positivas.....	116
3.3. Efecto de las emociones positivas.....	121
3.4. La alegría como emoción positiva: Definición.....	124
3.4.1. Activación emocional de la alegría.....	125
3.4.2. La función de la alegría.....	127

CAPITULO 4. FORTALEZAS PERSONALES APLICADAS A LA FAMILIA

Introducción.....	130
4.1. La familia como transmisora de valores.....	130
4.1.1. Educación para la madurez psicológica durante la infancia.....	134
4.1.2 El Comportamiento disruptivo normal del niño/a de 2 a 4 años: aparición de la agresividad y el enfado.....	143
4.1.3. Programas de intervención con familias en la primera infancia....	147
4.3. La perspectiva de las fortalezas familiares.....	150

CAPITULO 5. EL OPTIMISMO Y EL HUMOR COMO FORTALEZAS FAMILIARES

Introducción.....	161
5.1. Optimismo: el camino hacia el bienestar personal y familiar.....	162
5.2. El sentido del humor y la risa.....	169
5.2.1. Expresión emocional y comportamental del humor.....	173
5.2.2. La risa y el humor medios hacia el bienestar familiar.....	175
5.2.2.1. Metodología lúdica para reír en serio.....	177
5.3. Factores ambientales familiares en el desarrollo del humor y el optimismo.....	178

II. ESTUDIO EMPIRICO

CAPITULO 6. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción.....	187
6.1. Diseño de la investigación.....	189
6.2. Planteamiento de objetivos.....	190
6.3. Hipótesis.....	193
6.4. Descripción de la muestra.....	194
6.5. Instrumentos de recogida de datos.....	196
6.5.1. Cuestionario de información personal, familiar y de salud.....	197
6.5.2. Escala de desarrollo evolutivo (adaptada de Gesell, Ozeretki y Binet-Simón por EOE Tartesos).....	198
6.5.3. Cuestionario de fortalezas personales (VIA) (Values In Action) de Peterson y Seligman (2004).....	199
6.5.4. Escala de satisfacción vital de Diener (ESV).....	203
6.5.5. Escala multidimensional del sentido del humor (MSHS).....	204
6.5.6. Test de optimismo (LOT-R).....	208
6.5.7. Escala de observación de conductas disruptivas para padres y madres con hijos e hijas de dos a cuatro años.....	210
6.6. Procedimiento de recogida de datos.....	211
6.7. Análisis de datos y resultados.....	218
6.7.1. Resultados obtenidos con el Test del Optimismo LOT-R, la Escala de Satisfacción Vital ESV y la Escala del Sentido del Humor MSHS.....	220
6.7.2. Resultados obtenidos con el Cuestionario de Fortalezas Personales VIA.....	223
6.7.3. Resultados obtenidos con la Escala de Observación de Conductas	

Disruptivas (EOCD).....	230
-------------------------	-----

CAPITULO 7. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

7.1. Discusión de resultados y conclusiones.....	237
7.2. Limitaciones del estudio.....	251
7.3. Futuras líneas de investigación.....	253

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Fortalezas y Virtudes humanas.....	37
Tabla 2. Factores determinantes de una felicidad estable.....	93
Tabla 3. Funciones adaptativas de las emociones básicas.....	113
Tabla 4. Estudios sobre las familias fuertes y las dimensiones o fortalezas que destacan.....	151
Tabla 5. Teoría de los cuatro humores de Hipócrates.....	170
Tabla 6. Objetivos específicos, hipótesis de investigación e instrumentos de recogida de datos.....	192
Tabla 7. Distribución de la muestra por grupos y Centro Educativo Infantil.....	196
Tabla 8. Fiabilidad de las fortalezas obtenida en los estudios originales.....	202
Tabla 9. Calendario del procedimiento de recogida de datos y estudio.....	212
Tabla 10. Prueba t entre grupos para optimismo, satisfacción vital y humor.....	221
Tabla 11. Prueba t para pretest-postest del grupo experimental en optimismo, satisfacción vital y humor.....	222
Tabla 12. Resultados prueba t para comparar las fortalezas del grupo control y grupo experimental.....	223
Tabla 13. Prueba t del pretest-postest de grupo experimental.....	228
Tabla 14. Valor de las diferencias significativas pre-postest del grupo experimental.....	230

Tabla 15. Prueba t de las pruebas pretest de conductas disruptivas del grupo experimental y control.....	231
Tabla 16. Prueba t de las pruebas postest de conductas disruptivas del grupo experimental y control.....	233
Tabla 17. Prueba t para el pre-postest de conductas disruptivas del grupo experimental.....	235
Tabla 18. Fortalezas personales que muestran diferencias significativas.....	241

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Surgimiento de la Psicología Positiva.....	22
Figura 2. Niveles de felicidad.....	27
Figura 3. Valor adaptativo de las emociones.....	29
Figura 4. Las fortalezas humanas.....	41
Figura 5. Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer & Salovey.....	62
Figura 6. Estructuración de las competencias emocionales.....	64
Figura 7. Elementos que influyen en la personalidad creadora.....	73
Figura 8. Creatividad y calidad de vida.....	76
Figura 9. Tipos de experiencia en función de la relación entre habilidades y retos.....	79
Figura 10. Características personales y familiares para el desarrollo de la resiliencia.....	90
Figura 11. Modelos del bienestar psicológico.....	98
Figura 12. Modelo del bienestar de Seligman.....	102
Figura 13. Bases neuroanatómicas de la emoción.....	109
Figura 14. Investigaciones sobre las emociones positivas.....	120
Figura 15. Efecto de las emociones positivas sobre los procesos del pensamiento.....	122

Figura 16. Diferencias entre felicidad y alegría.....	129
Figura 17. Efectos de las prácticas educativas familiares positivas sobre los hijos/as.....	137
Figura 18. Estilos educativos parentales.....	140
Figura 19. Características de los hijos/as según el estilo educativo parental.....	142
Figura 20. Finalidades del comportamiento infantil.....	145
Figura 21. Las fortalezas o cualidades de las familias fuertes y saludables.....	159
Figura 22. Perspectivas teóricas del optimismo.....	164
Figura 23. Elementos que influyen en el sentido del humor.....	180
Figura 24. Organigrama del procedimiento de recogida de datos.....	218

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Porcentaje de los factores influyentes en la felicidad duradera.....	94
Gráfico 2. Diferencia de medias entre el grupo control y el grupo experimental.....	220
Gráfico 3. Diferencia de medias entre las pruebas pretest y posttest del grupo experimental.....	222
Gráfico 4. Diferencia de medias de las fortalezas pertenecientes a la virtud Sabiduría y Conocimiento en la prueba pretest-posttest del grupo experimental.....	224
Gráfico 5. Diferencia de medias de las fortalezas pertenecientes a la virtud Valor en la prueba pretest-posttest del grupo experimental.....	225
Gráfico 6. Diferencia de medias de las fortalezas pertenecientes a la virtud Humanidad y Amor en la prueba pretest-posttest del grupo experimental.....	225
Gráfico 7. Diferencia de medias de las fortalezas pertenecientes a la virtud Justicia en la prueba pretest-posttest del grupo experimental.....	226
Gráfico 8. Diferencia de medias de las fortalezas pertenecientes a la virtud Templanza en la prueba pretest-posttest del grupo experimental.....	227

Gráfico 9. Diferencia de medias de las fortalezas pertenecientes a la virtud Trascendencia en la prueba pretest-postest del grupo experimental.....	227
Gráfico 10. Medias de las conductas disruptivas en la prueba pretest de los grupos experimental y control.....	231
Grafico 11. Medias de las conductas disruptivas en la prueba postest de los grupos experimental y control.....	232
Gráfico 12. Frecuencia de conductas disruptivas de las pruebas pretest-postest el grupo experimental.....	234
REFERENCIAS.....	255

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario de recogida de información personal, familiar y de salud.....	264
Anexo 2. Escala del desarrollo evolutivo (adaptada de Gesell, Ozeretki y Binet-Simón por EOE Tartesos).....	265
Anexo 3. Cuestionario de Fortalezas Personales (VIA) Peterson y Seligman.....	269
Anexo 4. Escala de Satisfacción Vital (ESV) de Diener	283
Anexo 5. Escala Multidimensional del sentido del humor (MSHS) de Thorson y Powell.....	284
Anexo 6. Life Orientation Test-Revised (LOT-R) de Scheier, Carver y Bridges....	285
Anexo 7. Escala de Observación de Conductas Disruptivas para niños y niñas de 2 a 4 años (EOCD).....	286
Anexo 8. Programa de entrenamiento del optimismo y humor para padres con hijos/as de dos a cuatro años de edad.....	287

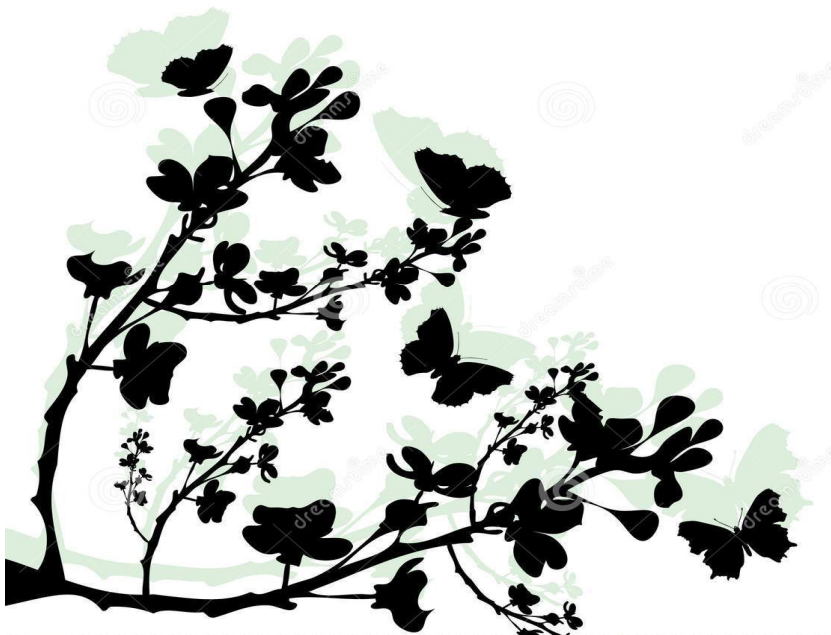
**Enseñarás a volar,
pero no volarán tu vuelo.**

**Enseñarás a soñar,
pero no soñarán tu sueño.**

**Enseñarás a vivir,
pero no vivirán tu vida.**

**Sin embargo...
en cada vuelo,
en cada vida,
en cada sueño
perdurará siempre la huella
del camino enseñado.**

Poema de la Madre Teresa de Calcuta



INTRODUCCIÓN

Que seamos felices no es una cuestión de más o menos suerte, es un proceso de generosidad que va creciendo en nosotros, que una familia sea feliz será cuestión del mayor o menor grado de generosidad de todos sus componentes (Duro, 2001). Nos empeñamos en buscar fuera lo que está en nosotros mismos. Quienes tenemos conocimiento nos desconocemos a nosotros mismos, lo cual tiene una buena base: que nunca nos hemos buscado (Nietzsche, 1985).

La familia desempeña un papel fundamental en el desarrollo infantil. En el ámbito familiar se viven parte de los eventos más importantes para el niño/a, vivencias que irán configurando su personalidad y que contribuirán a desarrollar la actitud hacia sí mismo y hacia los demás. Se adquieren los valores que lo acompañarán toda su vida y que persiguen el objetivo de vivir y convivir mejor en sociedad siendo transmitidos a través de la interacción cotidiana entre padres e hijos/as, haciendo que esta función educadora de la familia sea muy importante, y continúe presente a lo largo de todo el proceso de desarrollo y maduración psicológica del niño y la niña.

Durante la primera infancia se producen conductas disruptivas normales desde un punto de vista evolutivo. Los niños y niñas van forjando su personalidad sobre las características innatas mediante las experiencias que tienen a lo largo del desarrollo. Existen distintos perfiles tempranos de temperamento que hacen que la crianza, en algunas ocasiones, se convierta para los padres y madres en todo un reto. Situaciones cotidianas conflictivas que aunque justificadas por la etapa evolutiva, no dejan de

convertirse para los padres y madres en un motivo de estrés, angustia y preocupación. Los estudios realizados sobre desarrollo de personalidad demuestran que cuando se produce un adecuado ajuste entre el estilo temperamental del niño y la niña y las prácticas de crianza y educación, el estilo temperamental puede cambiar.

Los padres como agentes educadores han de desarrollar sus aptitudes parentales y esto se puede hacer desde el marco de la psicología positiva. Es obvio el pensar que si una persona está bien consigo misma, satisfecha con sus logros y con unas relaciones sociales ricas el bienestar psicológico que esto le proporcionará, se verá reflejado en su día a día mostrando una actitud más positiva hacia los demás en cualquier ámbito de su vida.

Las posibles aplicaciones de la psicología positiva están relacionadas con las aproximaciones terapéuticas en el ámbito clínico y de la salud, programas curriculares de centros educativos, en recursos humanos de las organizaciones. A todo lo anterior hemos de añadir la aplicación de la psicología positiva a la vida familiar, objeto de esta investigación, para promover y contribuir desde esta perspectiva a conseguir el bienestar de cada uno de sus miembros y de la familia en su conjunto. Para la consecución de este objetivo se hace necesario el desarrollo de las fortalezas personales de los padres y madres, así como la elaboración de recursos educativos parentales que estimulen sus emociones positivas, su alegría, su humor y que a su vez les genere una actitud optimista y positiva sobre sí mismo que se vea reflejada en su labor de crianza y de cuidado hacia los hijos/as.

Esta investigación va a sentar su base sobre las fortalezas o rasgos positivos de las personas que favorecen el desarrollo óptimo de los

individuos mejorando su calidad de vida. En ningún momento se va a establecer una confrontación entre psicología positiva versus la psicología general que se ha centrado durante décadas en el afecto negativo. Se considera que el estudio del ser humano ha de ser abordado desde una perspectiva integradora.

El cambio que necesitamos hacer ver es la positividad como una inversión saludable en nosotros mismos y el mundo que nos rodea. Una actitud optimista ante la vida no es un fin en sí mismo, sino un medio para alcanzar fines mejores (Fredrickson, 2009).

La presente investigación constituye uno de los primeros estudios de las fortalezas personales en relación con la educación familiar. Este hecho supone la adquisición de información, el aporte de nuevas perspectivas a aplicar a la crianza de los hijos/as, así como una ampliación del campo de actuación para profesionales de la psicología y la pedagogía familiar a través del desarrollo e implementación de programas de formación socioeducativo y terapéuticos.

Se considera el presente estudio como una experiencia valiosa y productiva, ya que se puede contribuir con el uso de las fortalezas del optimismo y el sentido del humor en la prevención de los efectos del estrés familiar contribuyendo a la creación de familias fuertes y saludables emocionalmente.

Finalmente se justifica el estudio porque servirá como antecedente para futuras investigaciones.

La estructura del trabajo que se presenta consta de una introducción general y está organizada en siete capítulos divididos en dos partes. La primera parte hace referencia a la fundamentación teórica en la que se apoya esta investigación y una segunda parte donde se muestra el estudio empírico realizado.

Dentro de la fundamentación teórica se incluyen los capítulos que dan sentido al trabajo:

El Capítulo 1. En este capítulo se va a hacer un breve recorrido sobre el surgimiento e historia de la Psicología Positiva como rama de la Psicología General. Del mismo modo, se expondrán los ámbitos de interés para la psicología positiva, como son las experiencias subjetivas positivas, entre las que se incluyen las emociones positivas, los rasgos positivos o fortalezas humanas y las instituciones como organizaciones que posibilitan los rasgos positivos de las personas. Constituyendo estos tres aspectos la bases sobre la que se sustenta esta rama de la psicología general.

Dentro del Capítulo 2, se hará un esbozo de cada una de las áreas de interés de la psicología positiva y se expondrá como la felicidad tan buscada desde hace siglos pasa a convertirse para la psicología positiva en la búsqueda del bienestar psicológico.

En el Capítulo 3, se hablará sobre las emociones positivas ya que están son la piedra angular de este nuevo paradigma destacando entre todas ellas la emoción de alegría estableciendo su relación con la felicidad y el humor.

En el Capítulo 4. En este capítulo se va a hablar de la importancia de la familia para el desarrollo evolutivo y madurez psicológica del niño y de la niña. Los comportamientos inmaduros como morder, las rabietas, los gritos, los insultos, las burlas, etc. se pueden convertir en un problema cotidiano para muchas familias que ven como se agotan sus medios para hacerles frente. Las características o cualidades de las familias fuertes y la perspectiva positiva de las fortalezas familiares a partir del desarrollo de las fortalezas personales de los padres y madres, en concreto del optimismo y el humor.

El último capítulo de la fundamentación teórica, el Capítulo 5, está dedicado a sentar las bases sobre el optimismo, el humor y la risa como expresión de la alegría y como recurso para alcanzar el bienestar personal y familiar.

En la segunda parte se incluye el estudio empírico, y en ella se incluyen los siguientes capítulos:

El Capítulo 6, está referido al marco metodológico y resultados. Se desarrolla la metodología, describiéndose el tipo y diseño de investigación y la selección de la muestra. Se hace una descripción detallada de los instrumentos de recogida de datos y el procedimiento de la investigación. Por otra parte, se muestran los resultados obtenidos en el estudio representado en tablas y gráfico con sus respectivos comentarios explicativos.

Por último en el Capítulo 7, se trata sobre la discusión de los resultados y las conclusiones que se pueden extraer a partir de ellos. Del

mismo modo se exponen las limitaciones encontradas en el estudio y se plantean futuras líneas de investigación sobre el tema en cuestión.

PARTE I

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPITULO 1. LA PSICOLOGÍA POSITIVA COMO MARCO DE REFERENCIA

INTRODUCCIÓN

A finales de los años noventa surge en Estados Unidos un movimiento dentro de psicología, denominado como Psicología Positiva. Martin Seligman (1998), presidente en ese momento de la Asociación Americana de Psicología (APA), planteó una renovación del campo de investigación y aplicación psicológico basado en curar la enfermedad y en el que desde hacía años se había centrado la psicología general. Este nuevo enfoque retoma objetivos olvidados que promueven el desarrollo óptimo de la persona. Con frecuencia cuando se hace mención del al término psicología positiva hay cierta tendencia a interpretarlo como un método de autoayuda más de los tantos que hay e incluso como una nueva corriente filosófica o espiritual.

Para este trabajo se contempla la aparición de esta rama de la psicología como un nuevo campo de investigación e interés diferente al acogido tradicionalmente pero con la misma rigurosidad científica. La psicología positiva trata de lograr un equilibrio en la psicología, prestando tanta atención a la construcción de los aspectos más positivos del ser humano como a la reparación de los peores, a llenar la vida de las personas tanto como a aliviar su malestar (Martinez, 2006).

El concepto de psicología positiva no es nuevo en la psicología, sus antecedentes se sitúan en filósofos como Aristóteles, que dedicó parte de sus escritos a la eudaimonía (εὐδαιμονία), término griego habitualmente traducido como felicidad. Las emociones positivas instauran el pilar maestro de esta rama de la psicología que sirven de soporte a los elementos

que dan origen al bienestar psicológico subjetivo. La psicología positiva, las emociones positivas y el bienestar psicológico constituyen las tres grandes orientaciones del estudio del afecto positivo (Fernandez-Abascal, 2009).

1.1. HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA POSITIVA: DEFINICIÓN

Antes de la Segunda Guerra Mundial la psicología tenía tres misiones distintas: curar la enfermedad mental, hacer la vida de las personas más productivas y plenas, e identificar y fomentar los más altos talentos. Justo después de la guerra, dos eventos económicos cambiaron la cara de la psicología: en 1946, se fundó la Administración de Veteranos y miles de psicólogos descubrieron que podían vivir del tratamiento de las enfermedades mentales (Mariñelarena-Dondena, 2011). En 1947 se fundó el Instituto Nacional de Salud Mental, y los académicos, descubrieron que podían obtener subvenciones si investigaban sobre la patología (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). De esta manera la aplicación de la psicología daba respuesta a las necesidades sociales ocasionadas por la guerra. Según Mariñelarena (2011) los motivos socioeconómicos de la época condujeron a la psicología durante su primer siglo de desarrollo a centrarse casi exclusivamente en la patología, convirtiéndose en una ciencia dedicada a la curación. De este modo, olvidó cumplir dos de sus funciones fundamentales: hacer la vida de las personas más productiva y llena de sentido e identificar y favorecer el desarrollo de las capacidades humanas.

Mientras prevalecía la tendencia hacia lo patológico, la Psicología Positiva permanecía aletargada pero presente, siendo heredera de otras corrientes psicológicas anteriores. Se ha señalado que el interés por los aspectos positivos del psiquismo humano se remontaría incluso hasta los

orígenes de la psicología académica norteamericana (Mariñelarena-Dondena, 2011). Así mismo, diferentes autores han enfatizado la existencia de intereses comunes entre la psicología positiva y la psicología humanística. Dentro de los aportes de los grandes teóricos humanistas deben mencionarse el énfasis de Rogers (1902-1987) en el funcionamiento pleno de las personas, así como también, los estudios de Maslow (1908-1970) sobre las personas sanas y el concepto de autorrealización. Los principales representantes humanistas equiparan el concepto de salud psíquica al de desarrollo de potencialidades del psiquismo. Una de las características definitorias de la psicología positiva respecto a sus antecedentes históricos radica en que en sus principios se establece que está se enmarcará dentro del método científico.

La Psicología Positiva como tal surgió en Estados Unidos a finales de los años noventa, como un movimiento renovador dentro de la Psicología general. Ésta tuvo la virtud de catalizar y cristalizar una tendencia en ciencias sociales que se venía gestando desde hacía varias décadas y que centra su interés en la salud y su promoción (Gancedo, 2008). Según esta autora el aporte fundamental de la psicología positiva consistió, entonces, en identificar la tendencia emergente, nombrarla, adaptarla a los cánones ortodoxos de la ciencia, organizarla en una estructura programática e impulsar su investigación y difusión.

Seligman (1998), una de las principales figuras de la psicología positiva, ha dedicado gran parte de su carrera al estudio y tratamiento de la enfermedad mental. Tras una amplia carrera investigadora, su orientación profesional experimentó un giro radical, elaborando y promoviendo una concepción humana más positiva. Para este autor igual que se es capaz de aprender a sentirse indefensos en la vida, también se puede aprender a sentir que todo puede ir bien, aprender a ser más optimistas, idea que

concretó en su libro *Aprenda Optimismo* (2012). Este mismo autor en el año 1998, en su discurso inaugural como presidente de la Asociación Americana de Psicología (APA), sostiene que la felicidad lejos de depender de la suerte y de los genes puede cultivarse. Para ello habría que utilizar lo que denomina fortalezas, algunas de las cuales, como el optimismo, el altruismo, la previsión, la capacidad para aplazar la gratificación y el sentido del humor, proporcionan mayor bienestar (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Con esta idea, determina el término psicología positiva como un nuevo enfoque de la Psicología, que crece día a día.

En la siguiente figura queda representada la aparición de la psicología positiva como rama dentro de la psicología general.

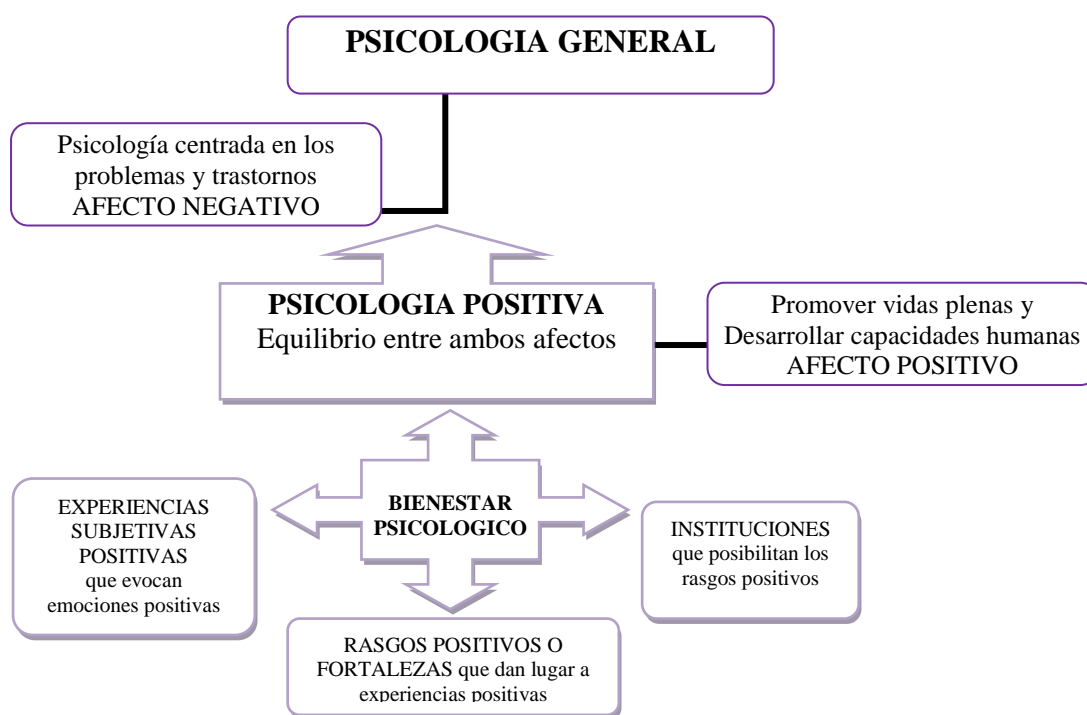


Figura 1. Surgimiento de la Psicología Positiva
(Fuente: Elaboración propia)

En nuestro país los investigadores y profesionales interesados en la Psicología Positiva tienen un lugar de encuentro en la Sociedad Española de Psicología Positiva (SEPP) a la que se puede acceder a través de la siguiente dirección electrónica <http://www.sepsicologiapositiva.es>. Desde

dicha sociedad se pretende difundir, promocionar e impulsar investigaciones científicas y prácticas profesionales centradas en el desarrollo de una vida plena, feliz y con significado.

Para la Sociedad Española de Psicología Positiva esta es La Psicología Positiva es el estudio científico del funcionamiento óptimo de las personas y las organizaciones. Se trata de una perspectiva dentro de la Psicología que se centra en ayudar a los seres humanos a *desarrollarse plenamente* y llevar una *vida feliz*, caracterizada por un alto nivel de *bienestar* físico, psicológico y social.

La psicología positiva ha sido definida por Seligman y Csikszentmihalyi (2000) como el estudio científico de las experiencias positivas de los rasgos individuales positivos, de las instituciones que facilitan su desarrollo y de los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de los individuos y previenen o reducen la incidencia de la psicopatología. Definiciones de otros autores coinciden en resaltar sobre todo el carácter científico que se le otorga a esta rama de la psicología.

La psicología positiva es el estudio científico de los mecanismos psicológicos de las fuerzas, recursos o virtudes que, en un contexto sociomaterial, contribuyen a construir un funcionamiento óptimo de individuos, grupos, organizaciones y sociedades (Rios, 2008).

Del mismo modo, la psicología positiva es una rama de la psicología que busca comprender, a través de la investigación científica, los procesos que subyacen a las cualidades y emociones positivas del ser humano, durante tanto tiempo ignoradas por la psicología (Poseck, 2006, 2008).

Como hemos visto tras años centrados en las debilidades de la persona la rápida expansión que ha tenido esta rama de la psicología atestigua la urgente necesidad que existía de contar con una psicología más completa que aborde científicamente, con igual énfasis, tanto las fortalezas psíquicas como las patológicas (Gancedo, 2008).

El supuesto principal de la Psicología positiva es que la bondad y excelencia humanas son tan auténticas como los trastornos y el malestar (Martinez, 2006). Como dice Seligman (2000) la psicología no es solo el estudio de la debilidad y el daño, es también el estudio de la fortaleza y la virtud.

Si se considera que la intervención o tratamiento no solo es solucionar un problema sino potenciar lo mejor de la persona entonces se puede hablar de psicología positiva aplicada. El objetivo es el funcionamiento óptimo del ser humano a través de la promoción y desarrollo de los rasgos positivos.

El término psicología positiva aplicada hace referencia a intervenciones que a partir de resultados comprobados empíricamente, se realizan para lograr los objetivos que cada persona, grupo u organización se plantee conseguir.

Los campos de aplicación de la psicología positiva incluyen (Vázquez y Hervás, 2008):

- Aproximaciones terapéuticas que enfatizan lo positivo.
- Currículos educacionales que promuevan la motivación intrínseca y la creatividad.

- Promoción de la vida familiar y formas alternativas para desarrollar y mantener relaciones más provechosas y gratificantes.
- Mejorar la satisfacción laboral, escolar y social.
- Mejorar las organizaciones para que contribuyan al crecimiento y bienestar individual.

Tras las definiciones mencionadas se aporta lo que para esta investigación se entiende por psicología positiva “La Psicología Positiva es una rama de la Psicología que se ocupa del estudio científico de los aspectos positivos que posee una persona considerando a éstos como método preventivo para tener una vida saludable y un camino para alcanzar el bienestar personal, familiar y social”.

1.2. ÁMBITOS DE LA PSICOLOGÍA POSITIVA

Como se ha visto y siguiendo a Martínez (2006) la psicología positiva incluye tres ámbitos relacionados entre sí: el estudio de las experiencias subjetivas positivas (felicidad, placer, satisfacción, bienestar), de los rasgos de personalidad positivos (carácter, talentos, intereses, valores) y de las instituciones (familias, colegios, negocios, comunidades, sociedades) que posibilitan los rasgos positivos y dan lugar, por tanto, a experiencias subjetivas positivas.

Para Seligman (2000) estos ámbitos están asociados a tres tipos principales de felicidad, las cuales no se consideran exhaustivas ni definitivas pero pueden ser tomadas como una aproximación o punto de partida para el abordaje científico. La primera es la llamada “vida placentera” (pleasant life) centrada básicamente en placeres de tipo sensorial y emocional. Se refiere al bienestar que nos invade al disfrutar de

la buena comida, sexo, bebida,.. Este tipo de felicidad está muy relacionada con la experimentación de emociones positivas, por eso son momentáneas, efímeras y dependientes de las circunstancias externas.

En segundo lugar se encuentra la “vida comprometida” (good life). Esta nace en cada uno cuando utiliza las fortalezas personales para obtener gratificaciones. Va mas allá de ser meros receptores de placeres externos, aquí se trata de identificar las fortalezas individuales, las actitudes internas, entrenarlas y saber usarlas, todo ello implica un esfuerzo intencional por parte de la persona. Se puede encontrar la felicidad de este modo porque se dependería menos de las circunstancias externas, pues lo importante realmente no es lo que le sucede a la persona, sino como lo interpreta y como actúa (Seligman, 2002). Siguiendo a este autor la diferencia entre la vida placentera y la vida comprometida viene marcada por las diferencias que establece entre placer y gratificación. Los placeres guardan relación con los sentidos y las emociones. Las gratificaciones, por el contrario, están relacionadas con la puesta en práctica de fortalezas y virtudes personales. Las gratificaciones son las emociones positivas derivadas de actividades que gusta realizar y el placer es la satisfacción de las necesidades biológicas. Los elementos que definen el gusto por tales actividades son el ensimismamiento total, la suspensión de la conciencia y la fluidez que producen las gratificaciones y no la presencia de placer.

A pesar de las enormes diferencias entre las actividades que se pueden realizar, todas aquellas personas que experimentan gratificación describen los componentes psicológicos de ésta de forma similar. Entran en un estado de fluidez con el tiempo en el que éste parece llegar a detenerse. Es importante decir que en ese listado de componentes esenciales cabe destacar la ausencia de la emoción positiva. Aunque las emociones positivas como el placer, la euforia y el éxtasis se mencionen, sobre todo a posteriori, en realidad no se experimentan. De hecho, la falta de emoción y

de cualquier tipo de conciencia es la clave de la fluidez. El criterio definitorio de la gratificación marca la diferencia entre la buena vida y la vida placentera (Seligman, 2002).

El tercer tipo de felicidad es denominado “vida con sentido” (meaningful life). Consiste en utilizar las fortalezas y las virtudes que caracterizan a la persona en algo que trasciende a ella misma y da significado a su vida. Esa trascendencia no ha de entenderse como algo religioso o espiritual. Una persona puede dar sentido a su vida haciendo obras de caridad, militando en un partido político o luchando por buscar el bienestar común a través del desarrollo de la educación, entre otros. Este tipo de felicidad supone sentirse parte de las llamadas instituciones positivas sobre las que se comentara más adelante.

En la siguiente figura 2 se representan estas tres formas de vivir la vida óptimamente que surgen a partir de cada uno de los ámbitos de interés de la psicología positiva constituyendo tres niveles de felicidad que no solo no se excluyen sino que se engloban.

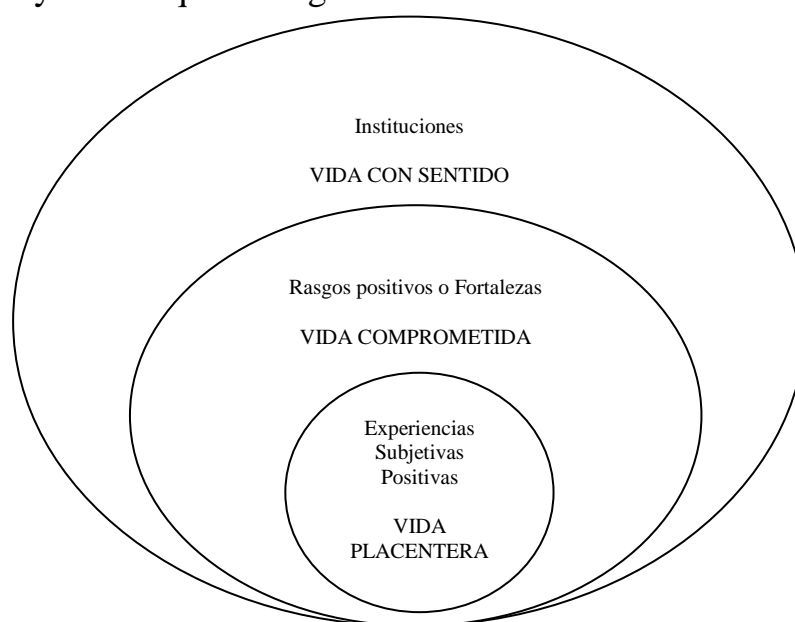


Figura 2. Niveles de felicidad
(Fuente: Elaboración propia)

Como se ha mencionado ninguno de los tres niveles se excluyen, pero la mayor felicidad se obtendrá si, en vez de quedarse anclados en la

mera consecución de placeres externos, se produce un esfuerzo personal por potenciar la vida comprometida y la vida con sentido. Es decir, las personas pueden aumentar sus niveles de felicidad, simplemente cambiando su forma de actuar. Estos cambios de conducta parecen tener un impacto positivo en el bienestar subjetivo.

1.2.1. INTRODUCCIÓN A LAS EMOCIONES POSITIVAS

Este punto se va a desarrollar brevemente y de forma general ya que en este trabajo hay un capítulo dedicado exclusivamente a las emociones positivas. Se puede decir que el estado emocional de una persona determina la forma en que percibe el mundo. Una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo e interno (Bisquerra, 2000).

La forma sobre cómo se reacciona emocionalmente va a depender de la evaluación que se realice sobre la realidad. Ver el vaso medio lleno dará como resultado emociones positivas tras una evaluación favorable respecto al logro de nuestro bienestar: incluyen la alegría, el amor, el afecto, el alivio, etc (Redorta, 2006). Siguiendo a este autor si por el contrario se ve el vaso medio vacío, se sentirían emociones negativas como resultado de una evaluación desfavorable en formas de amenazas, frustración, pérdida, etc. con respecto al bienestar personal. Incluyen el miedo, la ira, la tristeza, la culpa, la vergüenza, la envidia, los celos, el disgusto, etc.

Y por último, existe un tercer grupo de emociones las llamadas emociones ambiguas que comparten un status equívoco, y van a depender de la situación más que de la interpretación que hagamos. Ante una

situación difícil me puedo sentir mal porque alguien está sufriendo y sin embargo se puede también entender como una forma de amor hacia los demás y entonces se hablaría de una emoción positiva. Como ya se ha indicado el centro de interés de esta investigación se sitúa en aquellas emociones positivas que son causa y medio para el logro de una vida placentera. Emociones tales como la alegría, la esperanza, el humor, o el agradecimiento, entre otras, que han permanecido relativamente olvidadas durante décadas.

Tal y como queda representado en la figura 3 desde la psicología positiva se pretende retomar su estudio a partir de la creencia confirmada de que el valor adaptativo, considerado siempre en las emociones negativas, está presente también en las emociones positivas siendo fundamental para la especie humana. Es a través de ellas por las que se logra el primer tipo de felicidad, la vida placentera y esto se logra maximizando las emociones positivas y minimizando las negativas.

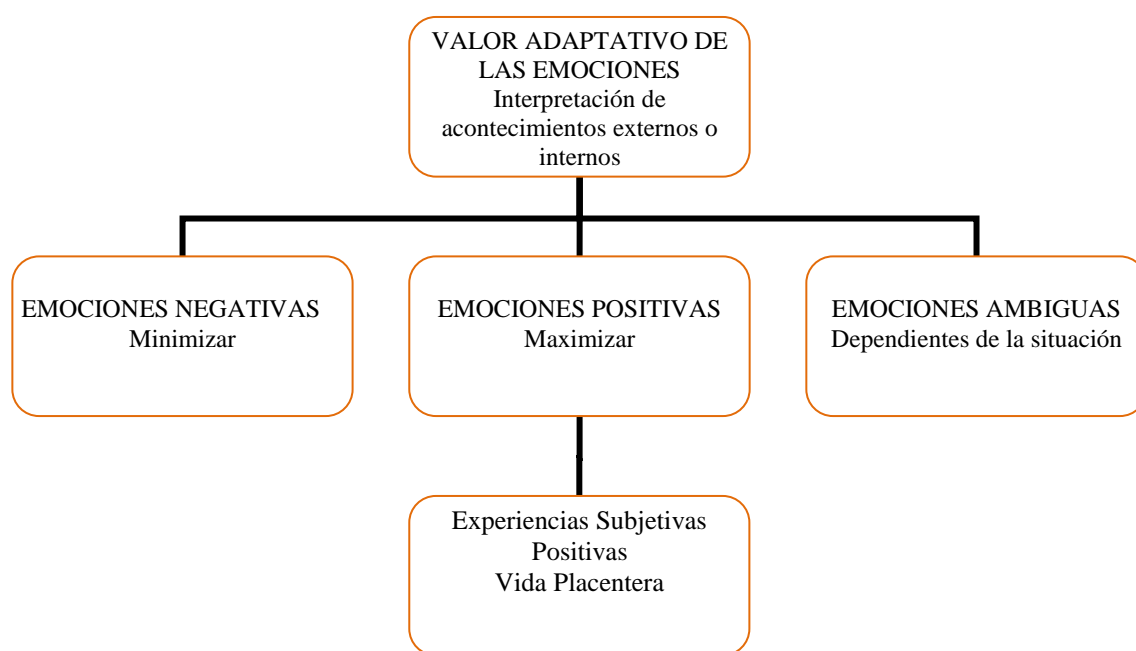


Figura 3. Valor adaptativo de las emociones
(Fuente. Elaboración propia)

1.2.2. RASGOS POSITIVOS DE PERSONALIDAD: VIRTUDES Y FORTALEZAS HUMANAS

Dentro del marco de la Psicología positiva existe una línea de investigación centrada en las fortalezas y virtudes que favorecen el crecimiento humano. De esta investigación surge la clasificación presentada en el manual “Character Strengths and Virtues. A handbook and classification” elaborado por Peterson y Seligman (2004) y que comentaremos más adelante.

El estudio del carácter en esta clasificación parte de la psicología de la personalidad que reconoce la existencia de diferencias individuales estables y generales que pueden ser moldeadas por el entorno denominadas rasgos. A pesar de la importancia de la situación en dar forma a las características de la persona, ésta añade y quita algo de la situación. Este “algo” es el carácter, por el que la psicología positiva se interesa considerándolo un compendio de rasgos positivos (Martinez, 2006).

Haciendo un breve recorrido por los teóricos de la personalidad podemos decir que Allport (1961) fue uno de los primeros psicólogos en adoptar este enfoque. Para este autor, los rasgos son los elementos básicos de la personalidad, distinguiendo entre los rasgos cardinales, en torno a los cuales gira la vida de una persona; los rasgos centrales, que juegan un papel importante en la conducta, y los rasgos secundarios, que influyen en menor medida e implican situaciones o eventos específicos. Pero el número de rasgos descritos era muy elevado y por tanto muy difícil de manejar para su estudio.

Cattell (1965) fue el primer psicólogo en aislar un conjunto de rasgos de personalidad en un número manejable de dimensiones desarrollando la primera versión del 16 Personality Factor Questionnaire (16PF) que permitía establecer un perfil de rasgos de personalidad para cada persona. Posteriormente se realizó una nueva clasificación que redujo a cinco grandes grupos los rasgos componentes de la personalidad y que se conoce como el Modelo de los Cinco Grandes. Este modelo fue desarrollado progresivamente por otros autores como Norman (1963), Peabody y Golberg (1989) hasta llegar a Costa y McCrae (1985) siendo estos últimos quienes dan el empuje final al modelo (Pelechano, 1996). Los cinco rasgos son:

- Extroversión
- Amabilidad
- Responsabilidad
- Estabilidad emocional
- Cultura

Otro de los modelos de personalidad más conocidos es el propuesto por Eysenck (1982), que redujo a tres las dimensiones de personalidad: neuroticismo, psicoticismo y extraversión. Este concepto de personalidad como un conjunto de rasgos es del interés de la psicología positiva.

Seligman (2002) se va a interesar por aquellos rasgos que mantienen el buen carácter, que según su teoría son veinticuatro y a los cuales va a denominar fortalezas (Vera Poseck, 2008). Seligman (2002) define una fortaleza como un rasgo de personalidad, aquella característica psicológica estable en el tiempo, que poseen las personas en mayor o menor grado, que son valoradas como positivas y que potencian su bienestar, actuando al

mismo tiempo como barrera contra los malestares tanto mentales como físicos.

Para Martínez (2006) las fortalezas son los aspectos psicológicos que definen las virtudes, aquellas formas distinguibles en las que se manifiesta una virtud. Los temas situacionales son los hábitos específicos que llevan a una persona a manifestar una fortaleza en una situación concreta. Las fortalezas o rasgos positivos del carácter se expresan ante circunstancias determinadas y provocan emociones positivas auténticas. El optimismo, la curiosidad, el humor, la esperanza, el fluir, entre otras, hacen que la interpretación subjetiva que la persona hace de su realidad de lugar a una vida con sentido y feliz. Las dos características más relevantes de las fortalezas son que se pueden medir y se pueden desarrollar con entrenamiento. En este sentido se pueden diferenciar de las capacidades o el talento de una persona porque para esta última tiene que existir una base innata, son relativamente automáticas. Por el contrario, las fortalezas pueden desarrollarse progresivamente aun cuando no tengan una base fuerte al estar muy relacionada con la voluntad de la persona. Sería entonces recomendable potenciar las fortalezas que son propias y definen a las personas (Vera Poseck, 2008).

Las virtudes son las características centrales del carácter valoradas por filósofos morales y pensadores religiosos. El análisis de éstas en distintas sociedades, culturas y épocas históricas ha dado lugar a un consenso, que considera fundamentales las de sabiduría, coraje, humanidad, justicia, templanza y trascendencia. Se trata de valores universales; para considerar que un individuo las posee deben estar por encima de un cierto valor (Martínez, 2006).

Estas virtudes para ser seleccionadas habrían de cumplir al menos tres criterios (Seligman, 2005):

1. Se valoran prácticamente en todas las culturas.
2. Se valoran por derecho propio, no como medio para alcanzar otros fines.
3. Son maleables y sujetas a la voluntad

Como se puede ver las virtudes constituyen una noción bastante abstracta que dificulta la posibilidad de medirlas y desarrollarlas de forma empírica. Este aspecto llevó a la necesidad de descubrir que fortalezas conforman cada una de las virtudes para contar con conceptos más específicos y tangibles. Por otra parte esta necesidad de operativizar las virtudes incrementan las posibilidades de potenciarlas a partir del desarrollo de las fortalezas personales convirtiéndose estas en el camino para alcanzar las seis virtudes humanas.

En 1999 el grupo de investigadores formado por Clifton, Csikszentmihalyi, Diener, Jamieson, Nozick, Robinson, Seligman, Vaillant y Peterson iniciaron el trabajo de crear una lista de fortalezas humanas. Posteriormente, Peterson y Seligman (2004) en un intento de sistematizar el estudio de las virtudes y fortalezas propusieron un listado final formado por veinticuatro fortalezas humanas que representarían las características o manifestaciones psicológicas de las virtudes o valores.

La clasificación de las fortalezas humanas (Values in Action Institute) para cada una de las seis virtudes según el modelo de Peterson y Seligman (2004) y siguiendo la descripción de las mismas realizada por Urra (2010):

- **Sabiduría y conocimiento**

Fortalezas cognitivas que implican la adquisición y el uso del conocimiento.

1. **Curiosidad, interés por el mundo:** Tener interés por lo que sucede en el mundo, encontrar temas fascinantes, explorar y descubrir nuevas cosas.
2. **Amor por el conocimiento y el aprendizaje:** Adquirir nuevas habilidades y llegar a dominar nuevos cuerpos de conocimiento, tendencia continua a adquirir nuevos aprendizajes, por cuenta propia o a través del aprendizaje final.
3. **Mentalidad abierta:** Pensar sobre las cosas y examinar todos sus significados y matices. No sacar conclusiones al azar, sino tras evaluar cada posibilidad. Estar dispuesto a cambiar las propias ideas en base a la evidencia.
4. **Creatividad:** Pensar en nuevos y productivos caminos y formas de hacer las cosas. Incluye la creación artística pero no se limita exclusivamente a ella.
5. **Perspectiva:** Ser capaz de dar consejos sabios y adecuados a los demás, encontrando caminos no solo para comprender el mundo, sino para facilitar su comprensión a las demás personas.

- **Coraje o Valor**

Fortalezas emocionales que implican la consecución de metas ante situaciones de dificultad, externa o interna.

6. Valentía: No dejarse intimidar ante la amenaza, el cambio, la dificultad o el dolor. Ser capaz de defender una postura que uno cree correcta aunque exista una fuerte oposición por parte de los demás, actuar según las propias convicciones aunque eso suponga ser criticado. Incluye la fuerza física pero no se limita a eso.
7. Perseverancia: Terminar lo que uno empieza. Persistir en una actividad aunque existan obstáculos. Obtener satisfacción por las tareas emprendidas y que consiguen finalizarse con éxito.
8. Honestidad: Ir siempre con la verdad y ante todo ser una persona genuina, no ser pretencioso y asumir la responsabilidad de los propios sentimientos y acciones emprendidas.
9. Vitalidad: Afrontar la vida con entusiasmo y energía. Hacer las cosas con convicción y dando todo de uno mismo. Vivir la vida como una apasionante aventura, sintiéndose vivo y activo.

- **Humanidad y amor**

Fortalezas interpersonales que implican cuidar y ofrecer amistad y cariño a los demás.

10. Amor, apego, capacidad de amar y ser amado: Tener importante y valiosas relaciones con otras personas, en particular con aquellas en las que el afecto y el cuidado son mutuos. Sentirse cerca y apegado a otras personas.
11. Amabilidad, generosidad, bondad: Hacer favores y buenas acciones para los demás, ayudar y cuidar a otras personas.

12. Inteligencia emocional, personal y social: Ser consciente de las emociones y sentimientos, tanto de uno mismo como de los demás. Sabe cómo comportarse en las diferentes situaciones sociales, saber qué cosas son importantes para otras personas, tener empatía.

- **Justicia**

Fortalezas cívicas que conllevan una vida en comunidad saludable.

13. Civismo y trabajo en equipo: Trabajar bien dentro de un equipo o grupo de personas, ser fiel al grupo y sentirse parte de él.

14. Sentido de la justicia, equidad, imparcialidad: Tratar a todas las personas como iguales en consonancia con las nociones de equidad y justicia. No dejar que los sentimientos personales influyan en decisiones sobre los otros, dando a todo el mundo las mismas oportunidades.

15. Liderazgo: Animar al grupo del que uno es miembro para hacer cosas, así como reforzar las relaciones entre las personas de dicho grupo. Organizar actividades grupales y llevarlas a buen término.

- **Templanza**

Fortalezas que nos protegen contra los excesos.

16. Capacidad de perdonar, misericordia: Capacidad de perdonar a aquellas personas que han actuado mal, dándoles una segunda oportunidad, no siendo vengativo ni rencoroso.

17. Modestia y humildad: Dejar que sean los demás los que hablen por sí mismos, no busca ser el centro de atención y no creerse más especial que los demás.

18. Prudencia: Ser cauteloso a la hora de tomar decisiones, no asumiendo riesgos innecesarios ni diciendo o haciendo nada de lo que después uno se pueda arrepentir.

19. Auto-control, auto-regulación: Tener capacidad para regular los propios sentimientos y acciones. Tener disciplinas y control sobre los impulsos y emociones.

- **Trascendencia**

Fortalezas que forjan conexiones con la inmensidad del universo y proveen de significado la vida.

20. Apreciación de la belleza y la excelencia: Notar y saber apreciar la belleza de las cosas o interesarse por aspectos de la vida como la naturaleza, el arte, la ciencia, etc.

21. Gratitud: Ser consciente y agradecer las cosas buenas que a uno le pasa. Tomarse tiempo para expresar agradecimiento.

22. Esperanza/Optimismo: Esperar lo mejor para el futuro y trabajar para conseguirlo. Creer que un buen futuro es algo que se puede conseguir.

23. Sentido del humor y entusiasmo: El gusto por reír y gastar bromas, sonreír con frecuencia, ver el lado positivo de la vida.

24. Espiritualidad. Pensar que existe un propósito o significado universal en las cosas que ocurren en el mundo y en la propia existencia. Creer que existe algo superior que da forma o determina la conducta y protege a la persona.

En la siguiente tabla 1 se representan las seis virtudes con sus correspondientes fortalezas según el modelo de Peterson y Seligman (2004).

VIRTUDES	FORTALEZAS
Sabiduría y conocimiento	Curiosidad, interés por el mundo Amor por el conocimiento y el aprendizaje Mentalidad abierta Creatividad Perspectiva
Coraje o Valor	Valentía Perseverancia Honestidad Vitalidad
Humanidad y amor	Amor, apego, capacidad de amar y ser amado Amabilidad, generosidad, bondad Inteligencia emocional, personal y social
Justicia	Civismo y trabajo en equipo Sentido de la justicia, equidad, imparcialidad Liderazgo
Templanza	Capacidad de perdonar, misericordia Modestia y humildad Prudencia Auto-control, auto-regulación
Trascendencia	Apreciación de la belleza y la excelencia Gratitud Esperanza/Optimismo Sentido del humor/entusiasmo Espiritualidad

Tabla 1. Fortalezas humanas según el modelo de Peterson y Seligman (2004)

(Fuente: Elaboración propia)

Sin embargo, según Giménez (2010) los autores apuntan algunas limitaciones a esta clasificación y son las siguientes:

- La organización jerárquica dentro de las virtudes clásicas es sólo un modelo teórico y por lo tanto una hipótesis de trabajo para ser sometida a verificación.
- Consideran que pueden existir fortalezas características de una población determinada y que no han sido incluidas en el listado al no

cumplir con el criterio de ubicuidad, pero que habría de tener en cuenta si se estudian fortalezas en esos contextos.

- Los autores reflexionan sobre el hecho de que las fortalezas recogidas en su listado definitivo difieren unas de otras. Algunas tienen un valor moral indiscutible; en otros casos, es necesario combinar fortalezas para dotarlas de este valor.
- La clasificación está inmersa en un proceso de construcción abierto y flexible y que, como otros modelos (ponen el ejemplo del DSM), necesita de tiempo, investigación y estudio para su desarrollo y consolidación. En este sentido, podrían aparecer nuevas fortalezas, combinarse o desaparecer algunas de las definidas.

Se han establecido una serie de criterios para discernir si cierta característica humana es una fortaleza o no y son los siguientes (Martinez, 2006):

1. Ubicuidad haciendo referencia a que una fortaleza debe ser reconocida en todas las culturas.
2. Satisfacción, aludiendo a que debe contribuir a la realización personal, la satisfacción y la felicidad.
3. La fortaleza debe ser moralmente valorada por sí misma.
4. La manifestación de una fortaleza no debe desvalorizar a otras personas.
5. De existir una fortaleza, debe poder identificarse su opuesto en negativo.
6. Toda fortaleza debe poseer cierto grado de generalización y estabilidad, es decir, ser un rasgo que se manifieste en el comportamiento (pensamientos, sentimientos y/o acciones).
7. Que pueda ser evaluada mediante los instrumentos pertinentes.

8. La fortaleza debe ser distinta de otras fortalezas y no puede descomponerse en ellas
9. En la población deben poder identificarse modelos consensuados de la fortaleza
10. En la población deben poder identificarse prodigios (aparición precoz en algunos niños/as o jóvenes).
11. Deberían también poder identificarse personas con una ausencia total de la fortaleza.
12. Finalmente, deben existir instituciones y rituales asociados al cultivo de la fortaleza en la sociedad.

Teniendo en consideración los criterios anteriores las fortalezas poseen algunas cuestiones particulares que sostienen el objetivo de esta investigación:

- Las virtudes y fortalezas constituyen el principio fundamental de la condición humana y una actividad congruente con ellas representa un importante camino hacia una vida psicológica óptima (Fernandez-Abascal, 2009).
- Las fortalezas pueden ser ejecutadas por todas las personas sin importar la etapa del ciclo vital en la que se encuentren (Seligman, 2005).

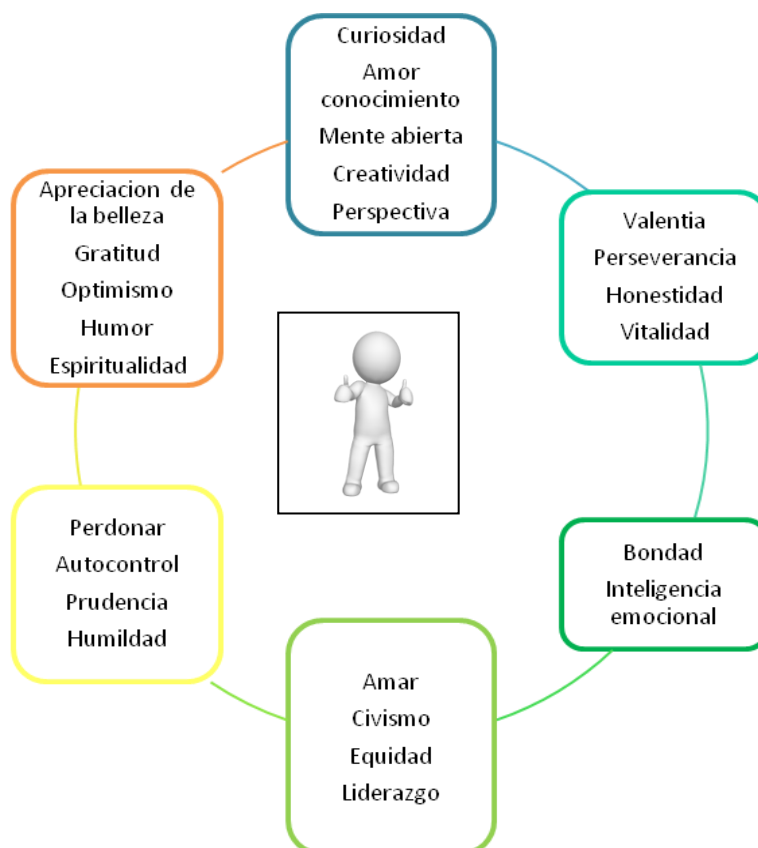


Figura 4: Las Fortalezas Humanas
(Fuente: Elaboración propia)

El ejercicio de las fortalezas trascendentales genera emociones positivas. Según ha señalado Fredrickson (2001), las emociones positivas son elementos esenciales en el funcionamiento óptimo del ser humano, ya que amplían los repertorios de pensamiento-acción, reducen las emociones negativas prolongadas, estimulan la resiliencia psicológica y provocan espirales de estado de ánimo positivo que aumentan el bienestar emocional.

Según Martínez (2006) la autorrealización y el bienestar psicológico son componentes muy importantes, si no la finalidad última, de la salud mental. Los valores de una persona y sus objetivos median entre los hechos externos y cómo se vive la experiencia, y en ese sentido las fortalezas trascendentales pueden promover múltiples efectos deseables que contribuyen eficazmente al bienestar y a una vida más plena.

Por lo tanto, el trabajo en educación familiar, en las instituciones educativas y otras organizaciones es muy importante para el desarrollo óptimo de la persona y por consiguiente se deberían crear ambientes en los que se desarrollen estas fortalezas.

1.2.3. INSTITUCIONES POSITIVAS

Las sociedades actuales deben aspirar a poseer un conjunto de instituciones que apoyen, fomenten y validen las emociones positivas y las fortalezas personales como impulsoras del desarrollo social. Como se ha comentado anteriormente sentirse parte de estas instituciones es vivir con sentido y optar al tercer tipo de felicidad.

Para Seligman (2002) las instituciones positivas son aquellas que favorecen la prosperidad de las comunidades a través del desarrollo de las fortalezas y virtudes personales.

Extremera y Fernández-Berrocal (2009) refieren que sin la existencia de contextos facilitadores y mantenedores de las conductas positivas y morales, su aparición y desarrollo en el alumnado sería muy limitada. Por lo tanto desde la psicología positiva se plantea el que los contextos pueden modificarse intencionalmente para fortalecer o mejorar las propias fortalezas individuales. Los programas preventivos o el desarrollo de escuelas emocionalmente inteligentes y positivas podrían facilitar la consecución de este objetivo (Brackett *et al.*, 2008; Gilman, Huebner y Furlong, 2009).

La institución educativa prepara al individuo para la sociedad. Siempre ha existido la relación sociedad-escuela donde la sociedad induce

la necesidad a la institución educativa y ésta, a su vez, intenta dar respuesta al requerimiento planteado. Los gobiernos han de facilitar las relaciones sociales, la participación activa, el acceso a recursos y los cambios sociales y educativos necesarios para promover el bienestar de las personas.

Por otro lado, la familia es un modelo socio-afectivo básico que conforma el primer espacio de socialización y educación emocional del niño/a. Teniendo en cuenta este aspecto fundamental, se hace necesario que la labor realizada por los profesores se vea complementada en la familia.

Para dar continuidad a esta labor, según Extremera & Fernández-Berrocal (2009) los padres deben implicarse y participar de forma activa en las actividades de sus hijos/as y proponen adoptar lo que se conoce como un estilo educativo democrático. El estilo democrático requiere por parte de los padres una exigencia pero también una receptividad. Por un lado deben exigir el cumplimiento de las demandas acordes a la madurez del niño/a, pero a la vez incentivar la toma de decisiones, mostrar cariño y escuchar las opiniones del niño/a y conocer sus gustos y preferencias.

A continuación se va a comentar los aspectos que actualmente se han considerado importantes para la construcción de contextos educativos y familiares positivos.

1.2.3.1. LA ESCUELA POSITIVA

Tal y como señalan Fernández-Berrocal & Ruiz-Aranda (2008) la sociedad del siglo XXI ha creado nuevas demandas y retos tanto para la Escuela como para los docentes que han cuestionado en profundidad los principios y los objetivos educativos vigentes. En nuestras escuelas ya no

es suficiente conseguir un buen rendimiento del alumnado, el éxito del profesorado queda también vinculado a desarrollar personas integradas en la sociedad, con herramientas sociales y emocionales que les permitan afrontar los desafíos de la vida cotidiana.

Actualmente hay acuerdo universal en que educar es formar personas y no solo transmitir conocimientos. La escuela supone el segundo contexto más influyente durante la infancia. Por lo tanto, debido a su papel social es el más adecuado, después de la familia, para potenciar la educación en felicidad. Una de las finalidades que contempla la educación, es la formación integral de la persona. Sin embargo nos encontramos una escuela donde los objetivos y finalidades de carácter cognitivo y académico son objetivos explícitos y fundamentados; y por el contrario, es difícil reconocer la escuela como un espacio donde las competencias socio-emocionales estén contempladas como objetivo y finalidad educativa y no sean sólo intervenciones o actuaciones aisladas e interesantes (Gil, 2010). La idea de un aprendizaje integral que no sólo abarque el intelecto sino que haga referencia también a la emoción, a la intuición y a la acción en el proceso de aprendizaje no es nueva. Los pedagogos reformistas del primer tercio del siglo pasado Montessori (1912), Freinet (1920) o Petersen (1919) ya la defendían (Märtin & Boeck, 1997).

Habría que pensar que la realidad puede ser de otra manera, que es posible el cambio, que la educación es una constante búsqueda, un proceso de investigación-acción necesariamente creativo en el que el docente trata de favorecer el aprendizaje y el bienestar, dando lugar al desarrollo cognitivo, motor, social y personal por medio de estrategias diversas (Palomera, 2009).

Desde este punto de vista, el requisito fundamental de la educación para la felicidad, se lleva a cabo desde la felicidad, lo cual implica mejorar los niveles de bienestar de todas las personas involucradas en el proceso educativo, para garantizar un clima armónico y propicio que despierte potenciales individuales y colectivos (Amarodis, Salas, Reinoza, Valle, & Moreno, 2013). Las facultades de educación serían unas de las encargadas de comenzar este cambio, con la formación adecuada de docentes con una actitud positiva ante el arte de enseñar a ser feliz, creando nuevas metodologías impartidas por personas que consideran un reto realizar este cambio. Actualmente se pueden encontrar programas dirigidos al desarrollo de los niños/as y jóvenes sobre algunas de las competencias relacionadas con el bienestar.

A continuación se muestra una breve revisión de experiencias educativas basadas en la Psicología Positiva realizada por los autores Arguis, Bolsas, Hernandez, & Salvador (2012).

Una iniciativa pionera fue el Programa de intervención dirigido a alumnado de Educación Secundaria del Instituto “Strath Haven” de Philadelphia iniciado por Seligman en el año 2002. El programa tiene tres componentes:

1. Incrementar las emociones positivas
2. Ayudar a los alumnos/as a identificar sus fortalezas características y usarlas más en su vida diaria
3. Potenciar el significado y el propósito en la vida, reflexionando acerca de las actividades y experiencias que dotan de sentido a sus vidas.

En Australia se puede destacar el programa “Bounce Back!” (“¡Recupérate!”; McGrath y Noble, 2011). Se trata de un programa para fomentar el bienestar y la resiliencia, dirigido a alumnos/as desde Educación Infantil hasta los primeros cursos de Educación Secundaria. Está fundamentado en la Psicología cognitiva y la Psicología positiva, y trabaja los siguientes aspectos: valores positivos y prosociales, estrategias de afrontamiento y resiliencia, coraje, pensamiento optimista, manejo de emociones positivas y negativas, relaciones sociales, humor, estrategias para hacer frente al acoso y habilidades para lograr el éxito.

Otra experiencia destacable es el programa “Celebrating Strengths Programme” de Eades (2008). Se trata de una iniciativa educativa que combina la investigación reciente en psicología positiva con dos tradicionales estrategias pedagógicas: narraciones orales de cuentos y celebración de ciclos de festividades comunitarias, con el objetivo de potenciar en la escuela las fortalezas personales. Este programa ha sido usado y testado durante cuatro años en colegios de North Lincolnshire (Reino Unido), entre los resultados obtenidos destaca el incremento del bienestar y la confianza del profesorado, así como las mejoras en la confianza, el comportamiento y el logro de los alumnos/as. Otro programa más reciente de esta misma autora Eades (2009) es conocido como “Strengths Gym”, un conjunto de cuadernos con propuestas para trabajar las fortalezas personales con alumnos/as de Secundaria.

Otra autora destacable es Jenifer Fox, que ha elaborado un programa educativo basado en fortalezas (Fox, 2008), conocido como “Affinities Program” o “Strong Planet”, dirigido en sus inicios a la Educación secundaria y que actualmente está siendo ampliado abarcando desde la Educación Infantil hasta los niveles postobligatorios.

Recientemente, Yeager, Fisher y Shearon (2011) han publicado en Estados Unidos un interesante programa denominado “SMART Strengths”. Se trata de una guía dirigida a detectar y potenciar las fortalezas personales de niños y jóvenes de Educación Primaria y Secundaria, destinada a servir de referencia a profesores, padres y entrenadores deportivos.

En los últimos años se han publicado algunas obras de interés que hacen referencia a programas educativos basados en la psicología positiva. En España Carmelo Vázquez y Gonzalo Hervás (2008) han recogido algunas experiencias educativas en su obra *Psicología Positiva Aplicada*. Cabe destacar también el *Handbook of Positive Psychology in Schools* (2009), una referencia básica para conocer las bases teóricas y algunas aproximaciones a la práctica en este ámbito. Otro libro de referencia es el de *Aplicaciones Educativas de la Psicología Positiva (2010)* coordinado por Agustín Caruana Vañó y editado por la Conselleria d’ Educació de Valencia.

Actualmente se están llevando a cabo el programa *Aulas Felices* (Arguis, Bolsas, Hernandez, & Salvador, 2012). Dicho programa está diseñado desde una perspectiva amplia comprendiendo diversos ámbitos de intervención y teniendo en cuenta todas las edades de los niveles educativos (alumnado entre 3 y 18 años). Se trata de un programa con visión integradora y adaptado a la realidad del sistema educativo actual en España ya que se dirige al desarrollo de las Competencias Básicas abordando específicamente tres de ellas:

- Autonomía e iniciativa personal
- Competencia social y ciudadana
- Competencia para aprender a aprender

Dentro de los fundamentos actuales impulsados desde la psicología positiva, las ideas clave en las que se fundamenta el programa “Aulas Felices” tienen como referencia la atención plena (mindfulness) y las fortalezas personales, y se basa en el modelo PERMA de Seligman (2011). La atención plena ayuda a los alumnos/as a vivir conscientemente, ya a disfrutar y gobernar mejor su vida. Las fortalezas personales les permiten cultivar su vida interior, para que la felicidad dependa de sí mismos y no tanto de lo exterior. A través del desarrollo de la atención plena y las fortalezas personales, se logra potenciar los cinco componentes básicos de la felicidad (emociones positivas, compromiso, significado, relaciones y logros), que favorecerán el bienestar y los aprendizajes.

Algunas propuestas de prácticas educativas que se pueden realizar para que los centros se conviertan en lugares facilitadores de la felicidad (Palomera, 2009):

- La felicidad debería figurar como un objetivo perteneciente al proyecto de centro. Las escuelas deberían hacer asimismo evaluaciones, encuestas, para saber si lo están consiguiendo.
- Reservar los primeros cinco minutos del día para que los niños y niñas digan algo positivo de ese día o del anterior. Terminar la jornada escolar hablando de lo que han aprendido, lo que más les ha gustado y aprovechar por si alguien quiere dar las gracias o elogiar a otro.
- Información expresa sobre que nos hace felices, formación en felicidad en horas de tutoría, por ejemplo. Es un buen momento también para dedicar tiempo al desarrollo de habilidades socioemocionales y valores.

- Tiempo para la reflexión, la asimilación, la expresión y la relajación.
- La diversión es una autovía hacia el aprendizaje. Considerar que el humor no disminuye la disciplina y que puede aumentar el respeto hacia el profesorado. La diversión y la alegría no están reñidas con el aprendizaje.
- Crear los educadores y educadoras un clima de seguridad a través de dinámicas de grupo para generar confianza grupal. Cuando los niños y niñas se sienten seguros en su grupo-clase, no solo se sienten bien sino que aprenden mejor.
- Creatividad mediante la realización de actividades abiertas.
- Curiosidad. Se debería alimentar dicha curiosidad innata en los niños y niñas y satisfacer sus necesidades de saber, de explicar, de comprender y de hacerse preguntas.
- Valoración de cada persona en sus virtudes: diversificar los métodos, las formas de respuesta del alumno, las actividades, no solo para adaptarse a los diferentes estilos de aprendizaje sino también para que cada niño y niña pueda mostrar sus fortalezas: hay que reconocerlas expresamente para que se hagan conscientes de ellas y las fomenten.
- Relación con familias. La implicación activa de las familias, de manera que las personas en función de sus fortalezas puedan ayudar y participar en la enseñanza
- Modelos positivos de todo el personal del centro. Los adultos son modelos de actitud positiva, de optimismo.
- Expectativas positivas. Esperar siempre lo mejor de cada uno y transmitirlo

- Lenguaje positivo que hable de oportunidades y no de imposibilidades, que genere realidades positivas.

Extremera y Fernández-Berrocal (2009) comentan la existencia de algunos obstáculos o falta de apoyo institucional que los responsables educativos pueden encontrarse al tratar de crear escuelas emocionalmente inteligentes y positivas. En la mayoría de las ocasiones los profesores no disponen de la formación adecuada, ni de los medios suficientes para desarrollar esta labor.

Clonan y cols. (2004) plantean que para introducir la Psicología Positiva dentro de la escuela es necesario:

- 1- Operacionalizar los elementos claves. Los educadores deben establecer cuáles serían los criterios para crear un ambiente escolar positivo (qué fortalezas son importantes, cómo se promoverían, qué cambios se esperan,...) y cómo se medirían los resultados finales.
- 2- Utilizar otros ambientes naturales. La integración de otros ambientes inmediatos tales como la familia, los amigos o la comunidad que den la oportunidad para utilizar y generalizar los nuevos comportamientos.
- 3- Cambio sostenibles. Es necesario llevar a cabo aprendizajes positivos que se generalicen más allá del entorno educativo. Los padres serán en el hogar el espejo en el que se reflejarán los comportamientos proactivos y positivos aprendidos del niño y su responsabilidad moral será fundamental en la generalización de sus virtudes positivas y habilidades emocionales.

En conclusión, según Extremera y Fernández-Berrocal (2009) la Psicología Positiva ha sido inspiradora en este punto y ha insistido en que se necesita construir espacios educativos que hagan crecer las fortalezas individuales del alumnado para su crecimiento personal y social. Para ello la escuela funcionaria como un centro dinamizador que trascienda su contexto y se extienda a la familia y a la sociedad.

1.2.3.2. LA FAMILIA POSITIVA

Desde antes de nacer se establecen importantes lazos afectivos entre el feto y la madre que se consolidan después del nacimiento. Durante el primer año de vida para que un niño o niña sea feliz se requiere que tenga cubiertas sus necesidades fundamentales y se sienta querido. Conforme va haciéndose mayor, se establece una relación de apego entre el hijo o hija y sus padres, con vínculos afectivos, fuertes y estables que proporcionan al niño o niña protección y apoyo.

Cada persona nace con unas características únicas de personalidad determinadas genéticamente, que combinadas con el ambiente y el entorno, hacen que se vaya adquiriendo una forma de ser y de actuar irrepetible, dando lugar a diferencias individuales. Se puede considerar la familia como un sistema en el que las acciones y actitudes de cada miembro de la familia afectan a los demás miembros de ella, y son afectadas por ellos (Campion, 1987).

A los niños y niñas se les educa con todas y cada una de las cosas que hacen y dicen los adultos que los rodean, y también con lo que no hacen o no dicen. Ellos y ellas nacen con una disposición para sentir y expresar emociones y la familia por lo tanto se convierte en el principal

agente educador para la felicidad. Como es sabido los hijos o hijas aprenden acerca de la subjetividad de las emociones según la facilidad con que las emociones son compartidas y comunicadas en la familia, según la frecuencia con que estas son habladas y discutidas en el entorno familiar. Cuando los padres suscitan en sus hijos o hijas la expresión de emociones tienen más posibilidades de conseguir hijos e hijas más empáticos y emocionalmente expresivos. De igual forma que cuando estos participan activamente en el tiempo libre de sus hijos e hijas consiguen entonces que aprendan a percibir y comprender diferentes emociones aprendiendo la relación entre éstas y las acciones que las provocan (Palomera, 2009). Por ello para esta autora, partiendo de su disposición, de la plasticidad neuronal presente en esta etapa y de los beneficios que aportan las emociones positivas, el núcleo familiar se ha de convertir en facilitador de dichas emociones y ofrecer los medios necesarios para que puedan mantenerse sirviendo como medio preventivo para el desarrollo de futuros problemas psicológicos.

Para poder enseñar actitud positiva y generar felicidad en el entorno familiar hay que llevar a cabo programas de formación para padres y madres. La mayoría de los programas existentes están enfocados en control y manejo de conductas problemáticas en el entorno familiar. Un ejemplo de programa de educación familiar enmarcado en la psicología positiva es el *Building Family Strengths*, el cual al identificar y fomentar las fortalezas familiares en diversas áreas (comunicación, alegría, historia, humor, optimismo, resiliencia, autoestima, espiritualidad, unidad y valores), mejora la relación padres e hijos o hijas, uno de los determinantes más importantes de la satisfacción infantil y juvenil (Palomera, 2009).

El *Building Family Strengths* es un programa de capacitación a nivel estatal de 10 sesiones intensivas desarrollado éste a partir de las consideradas características básicas de las familias fuertes:

1. Los familiares expresan agradecimiento
2. Los miembros de la familia pasan cantidad de tiempo de calidad juntos
3. Los miembros de la familia desarrollan buenos patrones de comunicación
4. Los miembros de la familia se han comprometido a asegurar la felicidad y el bienestar de los demás.
5. Los miembros de la familia tiene un alto grado de orientación religiosa
6. Los familiares tienen la capacidad de manejar situaciones de crisis de manera positiva

La premisa de la formación era que todas las familias tienen fortalezas y todos pueden llegar a ser más fuerte en sus relaciones. Una serie de prácticas reconoció que cada niño/a fue apreciado y sus necesidades y preocupaciones atendidas a diario. La característica más importante es el valor de la familia esta debe ser lo primero antes que el trabajo u otros intereses. La comunicación ha de ser clara y coherente entre las palabras y las acciones que se hablan. Los padres deben escuchar con empatía, reformular los mensajes con el fin de asegurar la comprensión, utilizar declaraciones de sondeo y hablar positivamente. Los miembros deben apreciarse mutuamente y expresarlo. Otra característica importante es la cantidad y calidad del tiempo que se pasa en familia. Las familias fuertes mantienen las cosas en perspectiva, establecer prioridades, tienen una red de apoyo social y utilizan el humor para distender situaciones. Las familias fuertes se ocupan de conflictos, centrándose en el presente y en la

búsqueda de soluciones en pequeños pasos. Las crisis se cumplen con un enfoque positivo, una respuesta unificada, ayuda externa, los recursos espirituales, la comunicación abierta y la flexibilidad. Otra característica básica es la implicación de las familias en el enriquecimiento espiritual y religiosa.

Todas las familias tienen fortalezas y pueden ser más fuertes.

Existe la convicción, y es motivo de esta investigación, que la formación de familias positivas que aplican un estilo de crianza basado en las fortalezas, ha de llevar implícito el crecimiento personal e individual de cada progenitor para el desarrollo de un rol parental positivo. Hay que tener en cuenta, de ahí la importancia de ese trabajo a nivel personal, que se estaría propiciando en los niños y niñas una actitud general y permanente ante la vida. Si los padres recurren a estilos pesimistas para evaluar las situaciones, atribuyendo valoraciones catastrofistas que se escapan a su control, el resultado será el despertar de sentimiento de culpa en el individuo creando características negativas en él (Amarodis, Salas, Reinoza, Valle, & Moreno, 2013).

Seligman (2002) propone facilitar ambientes familiares positivos expresados por medio de las expectativas, el lenguaje, la atención, los juegos, los refuerzos, los tiempos o los hábitos. Algunas propuestas basadas en dichas sugerencias se recogen en un decálogo de buenas prácticas (Palomera, 2009):

- Incrementar las emociones positivas, atenderlas, porque no solo nos hacen sentir bien sino que además implican y desarrollan los recursos intelectuales, emocionales y físicos. Para conseguirlo es muy importante el contacto físico, la

cercanía con los niños y niñas ocho caricias, abrazos, compartir momentos juntos,...

- Utilizar juegos interactivos de acción-reacción adaptados al nivel de desarrollo del niño o la niña y en los que el niño no siempre consiga el éxito. Este tipo de juegos repercute en la sensación de control sobre las consecuencias lo que se va a ver reflejado en un aumento del nivel de actividad, salud y la satisfacción, es decir, del bienestar.
- Educar desde el amor. Poner límites sabiendo dar un uso adecuado a la palabra no, reservando este para situaciones importantes como es salvar y peligro y poner límites fundamentales. Usar un lenguaje positivo no haciendo referencia a la persona sino al comportamiento inadecuado. Cambiarlo una alternativa positiva.
- Limitación del castigo cuando no quedan otras opciones más positivas y creativas que se puedan utilizar. Seleccionar cuando dar un elogio, el uso indiscriminado de este provoca pasividad pues el niño o la niña aprende que los resultados no depende de lo que hace. Estamos impidiendo que aprenda de sus errores y prospere, incluso que se sienta orgulloso.
- Querer evitar la “inevitable” rivalidad entre hermanos. Para los padres es una preocupación que genera un círculo de emociones negativas entre los hijos e hijas y la relación padres e hijos o hijas. Para manejar estas situaciones es necesario que cada niño o niña se sienta importante, que sepa que se confía en él, que es especial e insustituible y que cada uno puede aportar su papel para que todos se sientan bien. Asignar tareas en casa en función de las fortalezas de cada uno.

Establecer un camino educativo desde y para la felicidad implicaría por parte de los educadores, de los padres, un compromiso personal de conocerse a sí mismo, tener valores y perseguir metas. El cambio comienza con la propia transformación en cuanto a su visión personal sobre su quehacer, en este caso la crianza de los hijos e hijas para garantizar espacios de armonía y promoción de la felicidad en la familia (Amarodis, Salas, Reinoza, Valle, & Moreno, 2013).

Siguiendo el modelo de trabajo piagetiano dentro de la terapia de familia el niño y la niña asimilan las actitudes de los padres al tiempo que se acomodan a ellas. Cuando las actitudes de los padres son claras, solícitas y llenas de lógica, el niño y la niña tienen pocas dificultades en el proceso de asimilación y acomodación (Campion, 1987).

En conclusión se puede decir que si la actitud transmitida por los padres es positiva, optimistas ante la adversidad, entusiastas y creativa,...los niños y niñas se desarrollarán en un contexto donde los agentes implicados habrán dado lo mejor de ellos para criar a sus hijos e hijas y lo habrán hecho sobre la base de sus propias fortalezas personales.

En el siguiente capítulo sobre las áreas de interés de la psicología positiva se hace referencia al concepto de fluidez, creatividad, resiliencia e inteligencia emocional todos ellos entendidos como generadores en la consecución de la felicidad y el bienestar personal.

CAPITULO 2. ÁREAS DE INTERÉS DENTRO DE LA PSICOLOGIA POSITIVA

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de los valiosos recursos que las personas poseen no solo tiene efectos positivos individuales, sino que también tendrá efectos sociales beneficiosos para vivir en un mundo complejo.

Dentro de las áreas de interés de la Psicología Positiva se encuentra la inteligencia emocional. La inteligencia emocional se puede entender como una opción del desarrollo humano, y es por esto por lo que también se engloba dentro de la psicología positiva, pudiéndose entender como una herramienta de ésta. La inteligencia emocional está dirigida a conseguir el éxito personal en las distintas facetas de la vida a adaptarnos a las circunstancias, haciendo uso de nuestra capacidad de conocimiento, y de manejo de nuestra emocionalidad, así como de las habilidades empáticas que nos permiten mejorar la comunicación con los demás.

Salovey, Mayer & Caruso (2000) definen este constructo como la habilidad para percibir, valorar y expresar la emoción de forma adecuada y adaptativamente; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten las actividades cognitivas y la acción adaptativa, y la habilidad para regular la emociones en uno mismo y en otros.

La investigación acerca de la relación inteligencia y creatividad aportan resultados contrapuestos. En cuanto a los estudios realizados sobre inteligencia emocional y creatividad, la mayoría apuntan a una sensible

relación entre ambos o bien a la actuación de la inteligencia emocional como factor mediador que facilita la creatividad; a pesar de lo citado no está claro si existe o no relación y/o predicción entre ambos (Belmonte, 2013) .

La creatividad es considerada como un proceso clave para el desarrollo personal y para el progreso social. Por ello se considera una fortaleza la cual no depende exclusivamente de rasgos estables de personalidad, sino que resulta de una combinación de características personales, habilidades cognitivas, conocimientos, circunstancias sociales y culturales y recursos materiales. La creatividad puede ser desarrollada y fomentada en todas las áreas de la vida.

Otra área de interés de la psicología positiva es lo que se ha llamado el estado de flujo o *fluir*. Según Csikszentmihalyi (1997), la gente no es feliz haciendo nada, es decir, las personas son felices mediante la realización de determinadas actividades para su propio placer y disfrute. Mientras se realiza la actividad se tiene la sensación de que el tiempo pasa muy rápido, y las acciones, pensamientos y movimientos se suceden unos tras otros sin pausa. Los sentidos fluyen en armonía, todo el ser está envuelto en esa actividad, la concentración es muy intensa, no se piensa en nada irrelevante y no hay tiempo para preocuparse por los problemas, es fácil olvidarse incluso de uno mismo. Por lo tanto, el primer paso para mejorar la calidad de vida es prestar atención a lo que hacemos cada día, actividades, lugares, personas y darnos cuenta de cómo nos sentimos.

Algunas personas consiguen resistir y rehacerse frente a los embates de la vida. Es más, son capaces de encontrar beneficios en experiencias traumáticas. Esta capacidad del ser humano denominada resiliencia o

personalidad resistente son conceptos que despiertan el interés científico para la psicología positiva.

La resiliencia es un proceso y no una respuesta inmediata a la adversidad por lo que se vincula a los conceptos dinámicos de desarrollo y crecimiento humano. La resiliencia va mucho más allá de resistir el impulso de una situación traumática pues en ésta se enfatiza la construcción y la reconstrucción de una persona (Forés & Grané, 2010). En la actualidad los estudios sobre resiliencia consideran a ésta como un ajuste saludable a la adversidad que puede ser desarrollada a lo largo del ciclo vital.

Actualmente el termino felicidad equivale al de satisfacción vital y al de bienestar subjetivo. Estos tres términos podemos decir que hacen referencia a la forma en que una persona evalúa la calidad de su vida de una forma positiva. Bien en su conjunto, o bien en aspectos significativos de ella tales como la familia, relaciones sociales o el trabajo. Pero este juicio cognitivo global del nivel de autorrealización ha de ir acompañado de un balance emocional positivo para poder decir soy feliz.

2.1. INTELIGENCIA EMOCIONAL

El precursor del concepto de inteligencia emocional es el concepto de Inteligencia Social (Thorndike, 1920) que se definió como la habilidad de comprender y dirigir a los hombres y mujeres y actuar sabiamente en las relaciones humanas. Salovey y Mayer (1990) introdujeron por primera vez en Psicología la expresión “inteligencia emocional” y la definieron como la capacidad de percibir los sentimientos propios y los de los demás, distinguir entre ellos y servirse de esa información para guiar el

pensamiento y la conducta de uno mismo (Bernarás, Garaigordobil, & Cuevas, 2011).

La inteligencia emocional surgió de la idea de que la emoción puede ser entendida como una repuesta organizada que puede facilitar de forma adaptativa la actividad cognitiva (Salovey y Mayer, 1990). Este constructo fue popularizado posteriormente por Goleman (1995), que aun teniendo poco que ver con el original modelo de competencia emocional propuesto por Salovey & Mayer (1990), su divulgación suscitó el interés popular y científico por la inteligencia emocional. En la actualidad, varios focos despiertan el interés sobre la inteligencia emocional y su validez como constructo. Sin embargo, uno de los temas más relevantes en investigación empírica sobre la inteligencia emocional es la necesidad de demostrar su validez predictiva e incremental sobre aspectos del funcionamiento emocional (Ramos, Enriquez, & Recondo, 2012).

Se entiende la inteligencia emocional como una capacidad para procesar información relacionada con las emociones, en que la inteligencia y las emociones son los elementos fundamentales, no incluyéndose ninguna otra característica personal positiva en su definición (Extremera & Fernández, 2009).

La inteligencia emocional tiene su sede en el cerebro humano tal y como se representa en la figura 5. El conocimiento de las bases neuroanatómicas de la inteligencia emocional se debe a las investigaciones científicas de autores como Damasio y LeDoux (2001). La inteligencia emocional está ubicada en la zona de la corteza cerebral denominada neocortex prefrontal desde donde se decide como actuar de forma inteligente en las situaciones que tienen una carga emocional. Otras

estructuras neuroanatómicas que forman parte de la inteligencia emocional son el sistema límbico, la amígdala y el hipocampo (Vallés, 2008).

Para Bar-On (1997) la inteligencia emocional se conceptualiza como un constructo que incluye tanto aspectos de personalidad como la habilidad para percibir, asimilar, comprender y manejar las emociones.

Actualmente coexisten dos modelos teóricos de inteligencia emocional: los modelos de habilidades y los modelos de rasgos.

Los modelos de habilidades, se centran en el estudio de las habilidades para percibir, asimilar, comprender y manejar la información afectiva que nos proporcionan las emociones. Los principales exponentes son Salovey y Mayer (1990) que realizaron un primer planteamiento del constructo de inteligencia emocional que fue posteriormente reformulado con la colaboración de Caruso (1997) y el modelo nivel de conciencia emocional de Lane y Schwartz (1987) citado por (Belmonte, 2013).

Salovey y Mayer (1990) entienden la inteligencia emocional como una inteligencia basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento. Para este modelo teórico la inteligencia emocional es una habilidad que se centra en el procesamiento de la información emocional, con el fin de facilitar un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente sobre nuestra vida emocional (Extremera & Fernández, 2009). Este es quizá el modelo de inteligencia emocional más validado en la actualidad.

El modelo de habilidades se trata de un modelo jerárquico en el que son necesarias las habilidades más básicas para llegar a las más complejas (Ramos, Enriquez, & Recondo, 2012).

Para estos autores estas son cada una de las habilidades representadas en la siguiente figura 5.

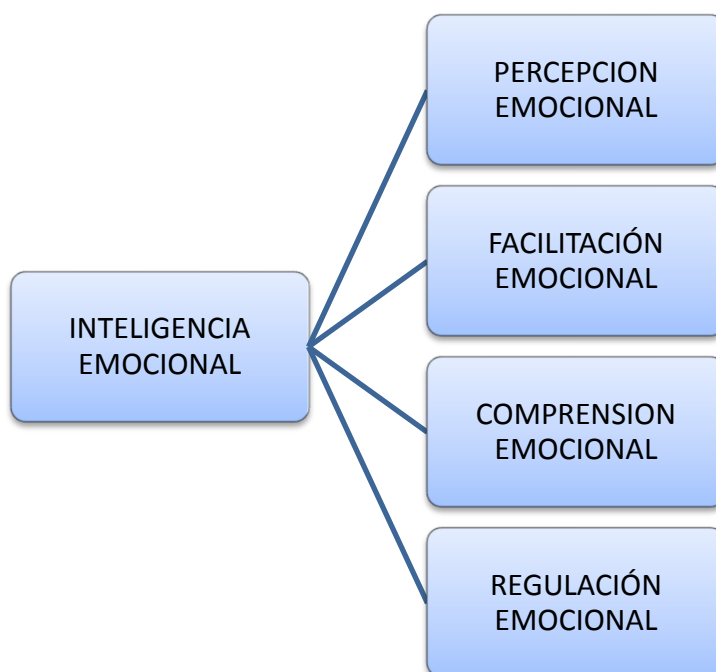


Figura 5. Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer & Salovey (1997)
(Fuente: Elaboración propia)

- 1- Percepción, evaluación y expresión de las emociones. Esta habilidad hace referencia a la exactitud con la que los individuos, pueden identifica en uno mismo las emociones que a su vez pueden ser reconocidas en otras personas. Además incluye la capacidad para expresar las emociones de una manera adecuada.
- 2- La emoción como facilitadora del pensamiento. Esta habilidad hace referencia a como las emociones actúan sobre nuestro pensamiento y neustra forma de procesar la información.

- 3- Comprensión emocional. Se refiere a la capacidad para comprender emociones y utilizar el conocimiento emocional.
- 4- Regulación de las emociones. Se trata del proceso de mayor complejidad y abarca la capacidad para estar abierto a las emociones, tanto positivas como negativas. Además, hace referencia a la habilidad para manejar las emociones en uno mismo y en los demás moderando las emociones negativas y aumentando las positivas.

Por su parte, los modelos de rasgos o mixtos, incluyen en su conceptualización una combinación de la habilidad mental con otras características, por ejemplo, de la personalidad, tales como el optimismo y el bienestar (Belmonte, 2013). Estos modelos entienden la inteligencia emocional como un conjunto de rasgos estables de personalidad, competencias socioemocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas.

Dos de los representantes de este modelo teórico son Goleman (1995) y Bar-On (1997) con el modelo de competencia emocional y el modelo de inteligencia Socio-emocional respectivamente. Según Belmonte (2013) Bar-On diseña su modelo definiendo un conjunto de factores emocionales, personales y sociales que influyen en la habilidad general para adaptarse de manera activa a las presiones y demandas del ambiente. Por otra parte, Goleman (1995) establece el concepto de competencia emocional entendida como una capacidad aprendida que se basa en la inteligencia emocional dando como resultado un excepcional rendimiento laboral.

Se puede entender la competencia emocional como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra, 2003).

Diversas propuestas se han elaborado con la intención de describir las competencias emocionales. Entre las aportaciones más recientes están las de Graczyk et al. (2000), Payton *et al.* (2000), Saarni (1997, 2000), etc citado en (Bisquerra, 2003). Para este autor se puede considerar la siguiente estructuración de las competencias emocionales representadas en la figura 6.

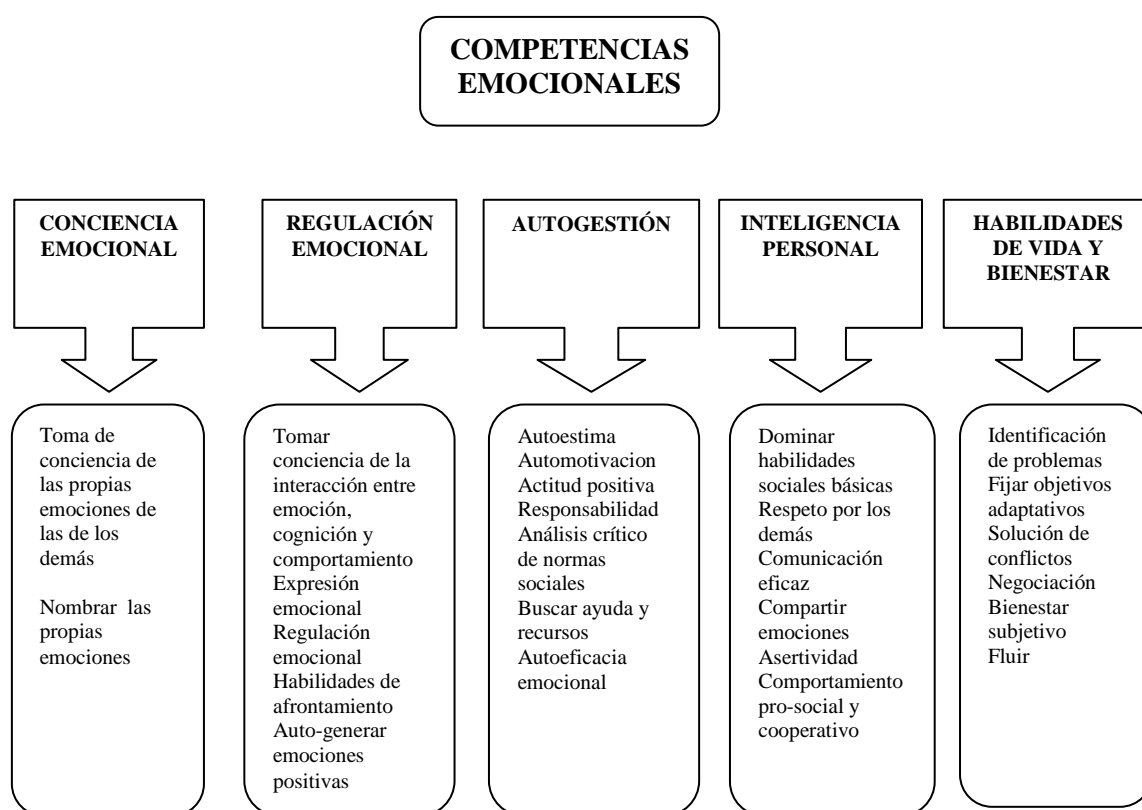


Figura 6. Estructuración de las competencias emocionales (Bisquerra, 2003)
(Fuente: Elaboración propia)

Los padres desarrollan un papel fundamental en el desarrollo de las competencias emocionales de los hijos/as, y esto se consigue a través del

propio desarrollo de la inteligencia emocional de los padres y de la aplicación educativa de éstos a sus hijos/as (Vallés, 2008). Según este autor esta tarea educativa de la emocionalidad no resulta tan fácil. Cada niño/a tiene un temperamento o disposición biológica que le caracteriza tal y como se explicara en el capítulo cuatro de este trabajo. Para Vallés (2008) la acción educativa de los padres debe estar dirigida a enseñarle con serenidad, con flexibilidad pero con firmeza, a ser reflexivo, a saber tranquilizarse y a aprender todas aquellas conductas emocionales que sean inteligentes para su propio bienestar y el de la familia.

En los últimos años se han llevado a cabo diferentes programas para el desarrollo de las habilidades emocionales de los adultos que tratan de forma sistemática y rigurosa probar la eficacia de la educación emocional a través de la inteligencia emocional (Ramos, Enriquez, & Recondo, 2012). En Bélgica, Nelis, Quoidbach, Mikolajczak & Hansenne (2009) han diseñado un programa de intervención para desarrollar las habilidades emocionales que se centra en el conocimiento emocional y en cómo aplicar esta habilidades emocionales en la vida diaria. Dentro del ámbito educativo, Brackett, Alster, Wolfe, Katulak y Fle (2007) proponen un modelo sobre como implementar con éxito un programa de aprendizaje socioemocional. En España también empiezan a haber programas de alfabetización emocional y de aprendizaje socio-afectivo que educan al alumno en una serie de capacidades elementales y necesarias destinadas al bienestar individual. Soldevilla, Filella y Agulló (2007) del grupo de investigación del departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Barcelona han diseñado una intervención para la formación del profesorado en educación emocional. Los resultados mostraron un aumento en el conocimiento emocional de los profesores a la hora de aplicar un programa.

El catedrático en Psicología de la Universidad de Málaga, Pablo Fernández Berrocal, trabaja desde 1996 en esta vertiente y es la persona que dirige el proyecto Remo (reload emotions) trabajando en la investigación y aplicación de las emociones en entornos profesionales y otros entornos emocionalmente inteligentes como los centros educativos, los espacios urbanos y administraciones públicas. Por otra parte, dirigido también por Fernández-Berrocal se encuentra el Laboratorio de Emociones de la Universidad de Málaga. Se trata de un proyecto que desde hace cinco años se lleva a cabo en Andalucía y que nació con el propósito de comprobar si al trabajar en las aulas la Inteligencia Emocional de los adolescentes descendía su consumo de drogas, eran menos violentos y mejoraba el rendimiento. Los resultados demostraron que bajan entre un 10 y 25 por ciento este tipo de conductas negativas. Desde que comenzó este proyecto, los profesionales encargados han tratado a 2.500 niños en edades entre 12 y 17 años con 12 sesiones de una hora en clases dinámicas y prácticas que ofrecen las herramientas necesarias para regular sus emociones. Ejercicios como adivinar lo que transmiten los compañeros o aprender a cambiar un estado de ánimo, en sí mismo y en los demás, son algunas de las tareas que realizan y que pertenecen al módulo de la percepción de emociones.

En el Laboratorio de Emociones de la Universidad de Málaga se llevan a cabo diferentes líneas de investigación y desde el se ha realizado el primer máster de Inteligencia Emocional constituido por numerosos grupos de docentes de diferentes provincias españolas.

Como introducción al siguiente apartado y siguiendo el trabajo de revisión de Belmonte (2013) sobre la relación entre inteligencia emocional y creatividad, se puede decir que los estudios realizados hasta ahora,

apuntan en su mayoría a una sensible relación entre ambos o bien a la actuación de la inteligencia emocional como factor mediador que facilita la creatividad; aún lo citado no está claro si existe o no relación y/o predicción entre ambos.

2.2. CREATIVIDAD

La creatividad es considerada como un proceso clave para el desarrollo personal y prosocial, por ello se incluye de lleno dentro del campo de interés de la psicología positiva.

Para Romo (2003) una definición psicológica de la creatividad será multifacética. Asumir una visión global de las muy diversas facetas psicológicas implicadas en los procesos creadores significaría no tener una visión sesgada de la creatividad.

Las líneas de investigación desarrolladas por la Psicología estudian la creatividad desde diferentes enfoques pero son los modelos componenciales los que se aproximan a una explicación de la creatividad humana, global y constructivista. Para Vecina (2006) esta mezcla de componentes en el ámbito de lo cotidiano para desarrollar el potencial creativo constituye el antídoto ante el aburrimiento en la vida diaria. La creatividad desde el punto de vista individual puede hacer más vivas, más agradables y más gratificantes las experiencias cotidianas (Csikszentmihalyi, 1996).

En el modelo componencial de Amabile (1983, 1996) incluye habilidades propias del dominio, habilidades de la creatividad y motivación en la tarea como los tres componentes básicos de la creatividad. Otros

estudios de Amabile (1982,1983) han analizado los posibles determinantes ambientales, sociales y culturales de la creatividad.

Según Sternberg (1996) se podrían considerar componentes complementarios y convergentes. Sternberg y Lubart (1995,1999) en su teoría de la inversión consideran seis tipos distintos de componentes interrelacionados:

- Capacidades intelectuales
- Conocimiento
- Estilo de pensamiento
- Personalidad
- Motivación
- Ambiente

Enfoques mas operativos han estudiado las características del producto creativo como los estudios de Amabile (1985), Bruner (1962) y Getzels y Csikszentmihalyi (1976) entre otros. Para Csikszentmihalyi (1996) la pregunta clave no es ¿qué es? sino ¿dónde está la creatividad? Este autor considera que la creatividad está en la dialéctica entre las características psicológicas del individuo, el campo o disciplina en la que el creador hace su aportación y el ámbito o grupo de jueces expertos que deciden en el campo, aceptando o rechazando la obra del individuo.

Otra importante línea de investigación en la que se encuentran Boden (1991) y Simth, Ward y Finke (1995) entre otros, se ha centrado en los procesos cognitivos de percepción, razonamiento y memoria implicados en la resolución de problemas. Estos consideran la creatividad como el resultado extraordinario del funcionamiento de procesos y estructuras

ordinarias y se reducen concretamente a procesos de asociación, síntesis, transferencia analógica, utilización de categorías amplias, etc.

Finalmente, otra aproximación tal vez la más conocida es la que se ha centrado en el desarrollo de la creatividad en contextos aplicados, donde la cantidad de ideas generadas es prioritaria a la valoración de las mismas. Sirva como ejemplo la técnica de Brainstorming o tormenta de ideas de Osborn (1963).

Esta diversidad de enfoques dificulta el poder dar una única definición de creatividad, no obstante a continuación se mencionan algunas de ellas.

Roger (1972) define la creatividad como la aparición de un producto relacional nuevo que resulte del individuo por un lado y de las circunstancias de la vida y los aportes de otros individuos por otro.

Amabile (1982) propone una definición basada en la respuesta creativa, es decir, cuando un producto es valorado como creativo por observadores entendidos en el ámbito de producción.

Para Vera Poseck (2008) la creatividad es la capacidad de generar algo nuevo. En su sentido más amplio la creatividad es la capacidad que tiene el cerebro humano para llegar a conclusiones e ideas nuevas y resolver problemas de una forma original.

Una propuesta de definición que maximiza el consenso entre quienes estudian este tema es considerar que la creatividad es ante todo una forma de cambio la cual se encuentra al alcance de todos, que se puede desarrollar

y que tiene importantes efectos positivos Vecina (2006). Para esta autora la creatividad es resultado de una serie de componentes como son los rasgos de personalidad, inteligencia y capacidad de trabajo, motivación, estilos cognitivos y recursos externos.

Para Romo (1997) la creatividad es una forma de pensar cuyo resultado son cosas que tienen a la vez novedad y valor. Esa forma de pensar no es sino un proceso.

Wallas (1974) señala estas cuatro etapas en el proceso creador (Gervilla, 2003):

1. Preparación. Consiste en percibir y analizar la situación, así como de todos las circunstancias y dimensiones que influyen en ella. En este primer estadio del proceso creativo la persona va a recoger información, plantear el problema y utilizar los conocimientos adquiridos.
2. Incubación o fase intuitiva. Actividad latente e inaccesible a la conciencia. Se da más relajación y pausa exterior. Despreocupación consciente del problema. Se trata de la interiorización del problema.
3. Inspiración o momento de iluminación, intuición y “visión” rápida del problema. La solución surge de improviso, es cuando todo cobra sentido, está relacionado y claro. Se trata de una fase de entusiasmo en la que se ve recompensado el esfuerzo realizado.
4. Elaboración y Comunicación se trata de formularla en términos de comprensión; verificarla y comprobarla; hacerla patente a los demás.

Bajo el supuesto de que la creatividad es un rasgo normalmente distribuido en la población, ya que todos en mayor o menor medida lo somos, se han analizado las características y rasgos de personalidad (Guilford, 1967; MacKinnon, 1965;, 1978; Nicholls, 1972; Runco, 1991; Torrance, 1988).

El individuo creativo se diferencia de los demás en cuanto a los rasgos de su personalidad. Romo (2003) describe una serie de rasgos personales de la creatividad cuya presencia ha sido constatada sistemáticamente en las diversas formas de expresión creativa y son los siguientes:

- Perseverancia ante los obstáculos. Este rasgo supone invertir una gran cantidad de energía en el trabajo para remover los obstáculos tanto externos como propios que impiden la realización creativa.
- Capacidad de asumir riesgos. La personalidad creativa acepta los retos y aunque el fracaso puede llegar, el temor al mismo no va a paralizar ni a bloquear los proyectos.
- Tolerancia a la ambigüedad. Csikszentmihalyi (1998) habla de la personalidad paradójica donde diez pares de rasgos supuestamente opuestos se presentan dialécticamente integrados en la persona creadora. Así habla de carácter lúdico y disciplina, tradicional y rebelde,...
- Apertura a la experiencia. La disposición a estar abiertos a la experiencia tanto externa como de dentro del propio sujeto.
- Autoconfianza para afrontar lo inesperado, la incertidumbre, los obstáculos, el fracaso. Sin un buen autoconcepto y

autoestima, especialmente en todo lo que rodea la actividad creadora del individuo, la creatividad no es posible.

- Independencia. Referida al estilo cognitivo independencia de campo que significa capacidad para no dejarse condicionar por estructuras perceptivas dadas. Tal independencia correlaciona altamente con la flexibilidad de pensamiento que a nivel cognitivo es la independencia para buscar nuevos enfoques y alejarse de los caminos convencionales al tratar los problemas. Este rasgo se vincula con el anterior. También se refiere a la independencia en la conducta social, la cual condiciona un comportamiento autónomo, rebelde, a veces, marginal.

Otros estudios realizados bajo el enfoque de los rasgos aportan otras características también comunes en las personas consideradas creativas. Las personas creativas tienen un pensamiento flexible, alta capacidad de asociación, imaginación, capacidad crítica, curiosidad intelectual, libertad, entusiasmo, sentirse querido y protegido, tenacidad (Eysenck, 1993; Mckinnon, 1965; Sternberg, 1985; Simonton, 1999).

Para Romo (2003) la verdadera naturaleza de la creatividad es cognitiva. Crear es pensar, que aun siendo un componente necesario no es suficiente para garantizar resultados creativos, coincidiendo en este aspecto con otros autores (Amabile, 1983; Sternberg, 1990).

La motivación intrínseca o el propósito serian el otro ingrediente fundamental de la creatividad. Una actitud positiva hacia la tarea en cuestión y razones suficientes para emprenderla en unas condiciones determinadas (Amabile, 1983). Para esta autora la motivación de tarea, tal

y como se ha señalado anteriormente, constituye uno de los tres elementos de su modelo componencial. Para ella significa interés por la propia tarea más que en la competencia, los premios, el dinero o el reconocimiento social (Romo, 2003). Esta inmersión de lleno en la propia tarea como actividad en si gratificante se acerca al concepto de fluidez propuesto por Csikszentmihalyi (1996) y que se vera mas ampliamente en el siguiente apartado. Según este autor ante la motivación intrínseca aumenta la probabilidad de resultados creativos entrando en un estado de fluidez.

Diversos autores (Fernández–Berrocal & Extremera, 2002; Palomera, Fernández–Berrocal & Brackett, 2008) han estudiado la relación entre inteligencia emocional y creatividad mostrando evidencias acerca de la influencia positiva de esta relacionándose con un mayor potencial creativo.

Siguiendo a Gervilla (2003) se puede decir que los elementos que influyen en la personalidad creadora son los representados en la figura 7.

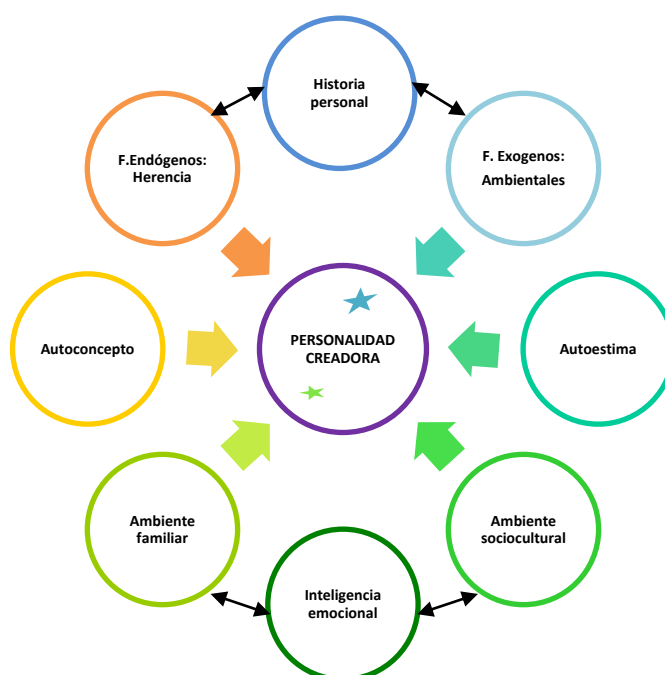


Figura 7. Elementos que influyen en la personalidad creadora
 Basado en Gervilla (2003) pag. 86
 (Fuente: Elaboración propia)

Como se puede observar entre los elementos citados para el desarrollo de la personalidad creadora se encuentra como no podría ser de otra forma el ambiente familiar. Para Gervilla (2003) sobre los demás elementos son de destacar el autoconcepto y la autoestima. Para este estudio el ambiente familiar se convierte en un tercer elemento a destacar junto a los anteriores.

Siguiendo a la autora Barcia (2003) a partir de los estudios realizados sobre familias que fomentan la creatividad estas son algunas de las conclusiones más significativas.

Diez (1980) tras los estudios realizados sobre familias con hijos muy creativos, encontró que las características que definían a dichos padres eran las siguientes:

- Dan independencia a sus hijos/as.
- Respetan su voluntad y libertad.
- Creen en el derecho de sus hijos/as a estar en desacuerdo con ellos.
- Buscan el respeto de sus hijos por su actuación y no de manera impositiva
- Son menos protectores.
- Dejan que sus hijos/as se enfrenten a pequeña dificultades de la vida sin su ayuda.
- Animan a sus hijos/as a defender sus propias opiniones.

Logan y Logan (1980) son conscientes de la importancia de la contribución parental al desarrollo de la creatividad de los hijos, por lo que en su libro Estrategias para una enseñanza creativa proporcionan una serie de consejos a los padres para cada área educativa. Contrariamente a lo

expuesto dentro de las familias pueden darse prácticas educativas que pueden inhibir o bloquear la creatividad de los hijos/as (Barcia, 2003).

En este sentido Diez (1980) realizó un estudio de que extrajo una serie de características de los padres cuyos hijos/hijas obtuvieron baja o muy baja puntuación en las pruebas de creatividad, estos padres tienden a:

- No permitir que sus hijos/as tomen decisiones por sí mismos.
- Guiarles con autoridad, censurar su comportamiento incluso con castigos corporales.
- Ser rígidos para con la falta de lógica de sus hijos/as y sus infantilidades.
- Realizar con ellos la elección profesional, encauzando desde muy temprano sus aspiraciones.

Diez concluye en que el comportamiento de los padres para con los hijos/as se refleja el tipo de educación que han recibido “liberal” o “represiva”, y dice (citado en Barcia, 2003) que el éxito en la vida se haya influido por la capacidad creativa de la persona. Pero en último término se trata del éxito en la vida personal, que solo se consigue cuando se es fiel a uno mismo y se logra el auténtico y creativo desarrollo personal.

Promoviendo el desarrollo personal en los padres e intentando ser creativos desde esta investigación se pretende generar una forma diferente de educar en familia. Un método que se sostiene, entre otros aspectos, sobre el potencial creativo de los padres para mejorar la calidad de su vida diaria en lo que se refiere a la crianza de sus hijos e hijas. La creatividad impulsa a salirse de los estándares establecidos, a romper las convenciones, las ideas estereotipadas, los modos generalizados de pensar y actuar.

Tal y como se representa en la figura 8 la creatividad un proceso impulsado por la originalidad que posibilita que las personas se adapten a los entornos cambiantes. La calidad de vida no depende solo de la felicidad, sino de lo que uno hace para ser feliz. Ser creativos en las actividades que se realizan en el día a día promueven un estado de flujo se puede considerar uno de los caminos más directos hacia dicho objetivo.



Figura 8. Creatividad y calidad de vida
(Fuente: Elaboración propia)

2.3. FLUIR: LA PSICOLOGÍA DE LA EXPERIENCIA ÓPTIMA

En la década de los 60 surge el concepto de fluir de la mano de Mihaly Csikszentmihalyi cuando investigaba el proceso creativo (Lyubomirsky, 2008), sobre el supuesto de que la buena vida es decir, la vida feliz es la que se caracteriza por fluir.

Las emociones negativas como la tristeza, el miedo, la ansiedad o el aburrimiento producen “entropía psíquica”, es decir, producen un estado mental en el que no se puede utilizar eficazmente la atención para afrontar tareas externas porque se necesita para restaurar un orden subjetivo interno. Las emociones positivas como la felicidad, la fuerza o la actitud alerta son estados en negentropía psíquica tal y como argumenta Csikszentmihalyi

(2005). Según este autor al no necesitar la atención para autocompadecernos, la energía psíquica puede fluir libremente hacia cualquier pensamiento o tarea en que se decida poner. La atención se focaliza en la tarea actual y la persona funciona con sus capacidades más completas.

El flujo es un estado subjetivo que las personas experimentan cuando están completamente involucradas en algo hasta el extremo de olvidarse del tiempo, la fatiga y de todo lo demás, excepto de la actividad en sí misma (Csikszentmihalyi, 2009). Es vivir en el presente (Lyubomirsky, 2008).

La gente utiliza el término “fluir” como metáfora para describir la sensación de acción sin esfuerzo debido a la intensa implicación en la actividad del momento. Es lo que se experimenta cuando se está tan absorbido por lo que se está haciendo que uno se pierde a sí mismo (Layard, 2005).

Estos momentos excepcionales es lo que se llaman *estados de fluidez* que tienden a producirse cuando las capacidades de una persona están plenamente involucradas en superar un desafío que es posible afrontar. Para Lyubomirsky (2008) alcanzar estos estados es bueno primero porque de por sí es agradable y satisfactorio y el placer que brinda suele ser duradero y fortalecedor. Y en segundo lugar, porque los estados de flujo son gratificantes por sí mismos y uno naturalmente quiere repetirlos. Para fluir hay que ponerse constantemente a prueba con actividades cada vez más difíciles que pongan a prueba nuestras habilidades porque esto quiere decir que de esta manera una persona está siempre esforzándose, creciendo, aprendiendo y volviéndose más competentes, expertos y complejos.

Estas actividades que inducen los estados de fluidez se denominan *actividades de flujo* y permiten que una persona se concentre en objetivos que son claros y compatibles entre sí, proporcionando una retroalimentación inmediata (Csikszentmihalyi, 2005). Todas las personas que han logrado sentirse fluir describen los componentes psicológicos de la gratificación de forma similar (Seligman, 2002):

- La tarea constituye un reto y exige habilidad
- Concentración
- Objetivos claros
- Respuesta inmediata
- Implicación en la tarea profunda y sin esfuerzo
- Sensación de control
- Nuestro sentido del yo se desvanece
- El tiempo se detiene

Para Csikszentmihalyi (2005) la personalidad tiene mucha importancia a la hora de experimentar estados de flujo. Existe una combinación de factores de personalidad que llevan a la disposición a fluir en el trabajo. Los factores identificados son tres de los cinco grandes factores de personalidad propuestos por Costa y McCrae (2008), a saber: extraversión, apertura y responsabilidad. Cuando se es capaz de afrontar la vida con implicación y entusiasmo, se puede decir que se ha logrado una *personalidad autotélica*. La expresión autotélico designa a una persona que generalmente hace la mayoría de las cosas por sí misma porque sienten que las cosas que hacen son importantes y válidas, en vez de hacerlas siempre para conseguir después un objetivo externo, por deber o por necesidad. Son personas capaces de fluir más fácilmente y tienden a disfrutar más de la

vida y realizar actividades que son gratificantes por sí mismas, mostrando más curiosidad y persistencia.

Un estudio realizado en la Universidad Metropolitana de Venezuela Aponte y Millán (2013) se centró en explicar el valor diferencial que tienen la personalidad y la disposición a fluir en el trabajo como antecedentes del bienestar psicológico y/o la adicción al trabajo. Ante constructos antagónicos se muestra como la disposición a fluir en el trabajo rompería su vínculo dual con el bienestar y la adicción, porque lo que explicaría dicho vínculo no sería la capacidad de fluir en este contexto sino la presencia de cierta estructura de personalidad más bien de tipo pasional-obsesiva o perfeccionista con respecto al trabajo; tales relaciones hipotéticas se encuentran aún por esclarecer.

El lograr un estado de flujo va a depender del balance que se realice entre los retos percibidos y las habilidades percibidas. Si los retos comienzan a exceder las habilidades, típicamente se entra en ansiedad; si las habilidades comienzan a exceder los retos uno se relaja y se aburre. Son diversas las combinaciones entre los niveles de reto y las habilidades percibidas que se concretan en ocho categorías experienciales diferentes como se muestra en la figura 9. Una persona disfruta de un estado de flujo cuando tiene la sensación de que sus habilidades son adecuadas para enfrentarse a los desafíos o retos cotidianos que le presenta el trabajo (Aponte & Millan, 2013).

Como se puede ver cercano a la experiencia de flujo tenemos la activación y el control, ambos son dos estados positivos de experiencia, los otros estados son menos favorables para el estado de flujo. Un reto alto y una habilidad moderada dan lugar a una experiencia de activación; un reto

moderado y una habilidad alta dan lugar a una experiencia de control y un reto alto y una habilidad alta dan lugar a una experiencia de “flujo”.

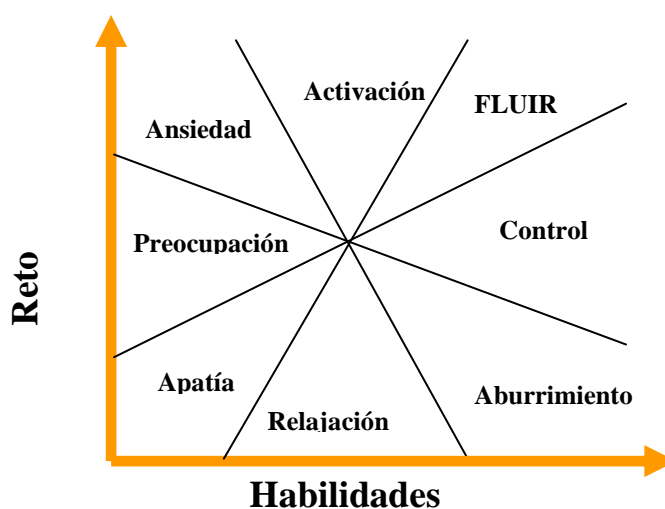


Figura 9. Tipos de experiencia en función de la relación entre habilidades y retos.

Basado en Csikszentmihalyi (2003)

(Fuente: Elaboración propia)

Como se ha visto la calidad de vida no depende solo de la felicidad, sino de lo que uno hace para ser feliz, el estado de flujo se puede considerar uno de los caminos más directos hacia dicho objetivo. Sin embargo, estos estados forman sólo una parte de la felicidad (Layard, 2005).

Según Csikszentmihaly (2005) cuando se fluye no es para que se sea feliz ya que para experimentar la felicidad se debe centrar la persona en sus estados internos y esto distrae la atención de la tarea que se esté realizando. No se puede ser feliz sin las experiencias de flujo y la felicidad se produce después de un estado de fluidez.

La psicología positiva pone al servicio de la vida de las familias un nuevo recurso para ayudar a conseguir el deseado bienestar familiar. Por lo tanto, habría que plantearse cómo se puede transformar la vida familiar en una actividad de flujo. Siendo fieles a los elementos expuestos

anteriormente, se puede establecer las metas como el inicio de la búsqueda del estado de flujo familiar.

Una familia deber tener una meta para su existencia. Metas positivas para focalizar las energías de los padres y de los hijos/as sobre las tareas comunes. Algunas de estas metas serán a largo plazo y dan como resultado unas interacciones más ricas entre los miembros de la familia. La familia debe estar diferenciada en lo que significa que cada persona desarrolle sus características únicas (Vallés, 2008), aumente al máximo las habilidades personales y se proponga metas individuales e integradas lo que garantiza que lo que sucede a una persona afectara a todos los demás.

Como en cualquier actividad de flujo, las actividades familiares también deberían ofrecer una retroalimentación clara manteniendo abiertos los canales de comunicación. En la familia hay que acentuar que la entropía es la condición básica de la vida de grupo, al igual que en la experiencia personal. Los conflictos pueden surgir simplemente porque cada individuo tiene metas que hasta cierto punto son divergentes de las de los otros miembros de la familia. La retroalimentación también es crucial para determinar si las metas familiares se han logrado (Csikszentmihalyi, 2011).

Para este autor el equilibrio ente los desafíos y las habilidades es un factor necesario para disfrutar de las relaciones sociales en general y de la vida familiar en particular. Con el tiempo la relación de pareja se convierte en algo predecible, la única manera de restaurar el flujo es encontrando nuevos desafíos en ella para que no se convierta en una rutina que resulte aburrida. La misma necesidad de aumentar constantemente los desafíos y las habilidades se aplica a la relación con los niños y las niñas.

Durante la primera infancia los padres disfrutan de forma espontanea con el desarrollo del crecimiento de sus bebés. Cada habilidad adquirida por los niños y niñas se convierte en un nuevo desafío, al que los padres responden enriqueciendo las oportunidades de actuar del niño o la niña. Los padres van ajustando el equilibrio entre los desafíos y habilidades del niño y su ambiente. La crianza de los hijos e hijas supone un alto reto que como se ha visto si en el otro lado de la balanza tenemos una alta habilidad paterna para ello entonces ésta se convertirá en una experiencia de flujo.

En resumen se puede decir, que cuando una familia tiene un propósito común y mantiene abiertos los canales de la comunicación, cuando ofrece oportunidades gradualmente mayores para la acción en un marco de confianza, entonces la vida llega a ser una agradable actividad de flujo (Csikszentmihalyi, 2011).

Como se sabe en la vida no siempre está llena de situaciones agradables. Algunas de ellas suponen una desgracia para una familia. Un accidente, una enfermedad terminal o la muerte de un ser querido están incluidos entre los acontecimientos vitales mas estresantes y angustioso de afrontar. Es precisamente ante estas situaciones adversas donde la persona ha de echar mano de los recursos de apoyo externo a su alcance así como de su propia capacidad personal y familiar para aceptarlas, superarlas e incluso salir fortalecida de ellas.

2.4. PERSONALIDAD RESISTENTE Y RESILIENCIA

El origen del concepto de personalidad resistente es desarrollado por Kobasa y Maddi (1972). La teoría existencial de la personalidad resultado central en los comienzos de la personalidad resistente (Peñacoba &

Moreno, 1998). Para estos autores concretamente, dos características de esta teoría resultaron esenciales. En primer lugar, la conceptualización del individuo como alguien que de forma continua y dinámica va construyendo su personalidad a través de sus acciones. En segundo lugar, el existencialismo entiende la vida como un inevitable cambio asociado a situaciones de estrés.

Los individuos con personalidad resistente se enfrentan de forma activa y comprometida a los estímulos estresantes percibiéndolos como menos amenazantes. Las dimensiones básicas que componen el constructo de personalidad resistente son el compromiso, el control y el reto (Carrobbles & Benevides-Pereira, 2009).

- El compromiso es la cualidad de creer en la verdad, importancia y valor de lo que uno mismo es, y de aquello que hace (Maddi, 1967, 1970). Supone la implicación personal con las cosas y el propósito o significado que tienen. Este compromiso con uno mismo proporciona al individuo un conjunto general de propósitos que contribuye a mitigar la amenaza percibida de cualquier estímulo estresante en un área específica de la vida (Peñacoba & Moreno, 1998). Para estos autores el compromiso inherente a la personalidad resistente no se limita únicamente a un sentimiento de autoestima o de competencia personal sino que incluye igualmente un sentimiento de comunidad, de corporación, de que pueden ayudar a otros en situaciones estresantes si estos lo necesitan, y de que los otros cuentan con su apoyo para hacer frente a estas situaciones estresantes.
- La dimensión de control hace referencia básicamente, a la tendencia a pensar y actuar con la convicción de la influencia personal en el curso de los acontecimientos. La eficacia del

control en atenuar los efectos del estrés se ha puesto de manifiesto en una variedad de estudios de campo y de laboratorio (Averill, 1973; Glass, Singer y Friedman, 1969; Lefcourt, 1978; Seligman, 1975). La capacidad de control permite al individuo percibir en muchos de los acontecimientos estresantes consecuencias predecibles debidas su propia actividad, y en consecuencia, manejar los estímulos en su propio beneficio (Peñacoba & Moreno, 1998). Averill (1973) identifico, en sus estudios de laboratorio, dimensiones decisivas y cognitivas de control. Ante un estímulo estresante, las personas con control son capaces de interpretar los acontecimientos estresantes e incorporarlos dentro de un plan personal de metas.

- La dimensión de reto hace referencia a creencia de que el cambio frente a la estabilidad, es la característica habitual de la vida (Cswikszentmihalyi, 1975). Gracias a esta visión del cambio como fuente de nuevas e interesantes experiencias, los esfuerzos del individuo se centran ahora en cómo hacer frente a ese cambio. En este sentido, esta cualidad proporciona una flexibilidad cognitiva y una tolerancia a la ambigüedad. Para Peñacoba y Moreno (1998) este componente facilita estados saludables a través de dos vías, una directa en la que se tiene una percepción positiva del cambio, y otra indirecta en la que no se dedican esfuerzos cognitivos a la percepción de amenaza, los esfuerzos se centran en el afrontamiento efectivo, es decir, en la búsqueda de recursos.

Esta impresión de invulnerabilidad personal permite establecer características diferenciales con el otro gran constructo relacionado con la psicología positiva como es la resiliencia el cual va más allá que el mero hecho de resistir es también aprender a vivir.

La resiliencia se puede definir como la capacidad que la persona tiene de recuperación después de sufrir una situación compleja, estresante, adaptándose de manera positiva y creativa a las adversidades superándolas y, en general, sintiéndose regenerada, fortalecida y transformada para mejor (Carrobles & Benevides-Pereira, 2009).

Según Fornés y Grané (2010) las doce características de la resiliencia son:

- 1- Es un proceso
- 2- Hace referencia a la interacción dinámica entre factores
- 3- Puede ser promovida a lo largo del ciclo de la vida
- 4- No se trata de un atributo estrictamente personal
- 5- Está vinculada al desarrollo y crecimiento humano
- 6- No constituye un estado definitivo
- 7- Nunca es absoluta ni total
- 8- Tiene que ver con los procesos de reconstrucción
- 9- Tiene como componente básico la dimensión comunitaria
- 10- Considera la persona como única
- 11- Reconoce el valor de la imperfección
- 12- Está relacionada con ver el vaso medio lleno

La invulnerabilidad hace referencia a una cualidad del ser humano que es intrínseca, permanente y absoluta nada que ver con la resiliencia.

Este concepto de resiliencia nace de la física y la mecánica y posteriormente fue utilizado en las ciencias sociales como la psicología, la pedagogía y la sociología entre otras.

En los años 80 surge el concepto de resiliencia como un intento de entender las causas y la evolución de las psicopatologías. Wermer (1955) forma parte de los precursores en la investigación de la resiliencia que

buscaban identificar los factores de riesgo que habían posibilitado la adaptación de los niños/as. Hay que decir que estos primeros estudios se dirigieron a estudiar una infancia marcada por situaciones traumáticas pero actualmente el estudio de la resiliencia se ha extendido y entendido como una cualidad que puede ser desarrollada a lo largo de toda la vida (Forés & Grané, 2010). Esta primera generación de investigadores considera la resiliencia como aquello que se puede estudiar una vez la persona ya se ha adaptado, cuando ya tiene una capacidad resiliente.

Sin embargo, una segunda generación de investigadores entre los que se encuentran Reuter y Grotberg (1995) que consideran la resiliencia como un proceso que puede ser promovido. Para Grotberg (1997) los factores protectores o resilientes surgen de tres fuentes diferentes:

- 1- Fortaleza interna y condiciones personales
- 2- Apoyo externo
- 3- Habilidades en las relaciones con los otros

Una vez detectados dichos factores protectores se intenta potenciarlos para lo cual Forés y Grané (2010) han descritos los siguientes aspectos como los pilares de la resiliencia individual:

- 1- La confianza. Es la base de los otros pilares y la clave principal para promover la resiliencia.
- 2- La autoestima consistente es el fruto de la acción y el cuidado de las personas que son significativas para permitir la superación de las adversidades
- 3- La introspección entendida como el arte de preguntarse, de conversar con uno mismo y dase una respuesta honesta.

- 4- La independencia definida como el hecho de saber fijar límites entre uno mismo y el medio con problemas. También hace referencia a la capacidad de mantener la distancia emocional y física.
- 5- La capacidad de relacionarse. Se trata de la habilidad de establecer vínculos con otras personas. También consiste en equilibrar la necesidad de afecto con la actitud de darse a los demás.
- 6- La iniciativa entendida como el disfrute de exigirse y ponerse a prueba con actividades accesibles
- 7- El humor que posibilita encontrar el punto medio entre la tragedia y la comedia.
- 8- La creatividad. La capacidad de poder abrir la mente hacia nuevas posibilidades.
- 9- La moralidad entendida como el deseo de querer el bienestar para todos los seres humanos y a capacidad de comprometerse con este valor.
- 10- La capacidad de pensamiento crítico entendido como a comprensión del principio que nos dice que todo puede ser de otra manera, contra todo pensamiento único de cualquier clase.

Según estos autores (Forés & Grané, 2010) todas las personas podemos ser resilientes, el desafío consiste en encontrar a manera de promover la resiliencia en cada persona, tanto individualmente como en las familias y comunidades. Para estos autores promover la resiliencia es trabajar en una triple dirección:

- 1- Sobrevivir a la adversidad mediante estrategias adaptativas positivas.
- 2- Prepararse para la adversidad.
- 3- Reflexionar y aprender de la superación.

Es de señalar los trabajos realizados en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid en el desarrollo de una Escala de recursos psicológicos-ERP (Martinez, Carrobles y Remor, 2005) sobre las principales características propuestas en la literatura como protectoras o potenciadoras de la salud de los sujetos. Para estos autores, algunas de las características atribuidas a las personas resilientes son las siguientes:

- Sentido de la autoestima fuerte y flexible.
- Independencia de pensamiento y de acción.
- Habilidad para dar y recibir en las relaciones con los demás.
- Alto grado de disciplina y de sentido de la responsabilidad.
- Un refinado sentido del humor.
- La percepción de sus propios sentimientos y de los sentimientos de los demás.
- Capacidad para comunicar estos sentimientos de manera adecuada.
- Una gran tolerancia al sufrimiento.
- Capacidad de concentración.
- Compromiso con la vida.
- Capacidad de afrontamiento.

Como se ha comentado la resiliencia se puede promover y uno de los ámbitos preferentes para ello es el familiar. Una familia resiliente se concibe como aquella unidad familiar que crea formas activas, saludables y sensibles de satisfacer las necesidades y el desarrollo de cada uno de sus componentes. Para construir resiliencia en el ámbito familiar se debe promover las siguientes condiciones (Forés & Grané, 2010):

- 1- Establecer una estructura y unas reglas claras dentro del hogar.

- 2- Darse apoyo mutuo entre los progenitores.
- 3- Diseñar estrategias familiares para afrontar las situaciones eficazmente.
- 4- Llevar a cabo practica de cuidado y crianza efectivos.
- 5- Establecer una interacción y vínculo afectivo entre padres e hijos e hijas con mucha estima (la presencia de una relación cálida y de apoyo de al menos unos de los padres, protege y mitiga los efectos nocivos de un medio adverso).
- 6- Fomentar las expectativas positivas de los padres sobre el futuro de sus hijos e hijas.
- 7- Mantener responsabilidades compartidas en el hogar .
- 8- Dar apoyo a las actividades escolares de los hijos e hijas por parte de los progenitores.
- 9- Posibilita redes familiares fuertemente extendidas y redes de apoyo externas.
- 10-Permitir la participación de toda la familia en actividades extrafamiliares.
- 11-Ofrecer oportunidades de desarrollo y responsabilidades extrafamiliares como voluntariado, trabajo, estudio.

Dada su importancia para una perspectiva futura de los niños y niñas, se hace necesaria el desarrollo y promoción de estos recursos psicológicos positivos en programas de educación familiar para que los padres y madres cuenten con dicha orientación y les ayuden a alcanzar el bienestar familiar.

En la figura 10 se representan las característica individuales y familiares para el desarrollo de la resiliencia.



Figura 10. Características personales y familiares para el desarrollo de la resiliencia
(Fuente: Elaboración propia)

Varios estudios han puesto de manifiesto que las personas más resilientes suelen experimentar elevados niveles de felicidad y de interés por las cosas en momentos de gran ansiedad provocados experimentalmente (Fredrickson, 2001).

El desarrollo de esta habilidad es una clave importante en nuestras vidas ya que esta actitud nos ayuda a ser más felices con nosotros mismos. La resiliencia se convierte en una vía para conseguir la felicidad y una vida más plena.

2.5. FELICIDAD

La búsqueda de la felicidad ha sido y es una constante en la historia de la humanidad y en la vida de todo ser humano. Hoy en día se acepta como referente la idea de felicidad de Aristóteles (2004) en su “Ética a Nicómaco”, ya que se relaciona con la satisfacción personal con la propia vida, con el logro de metas y aspiraciones o con dar sentido a la vida siendo este un concepto que nos lleva más allá de experimentar buenos momentos. Esta idea de los tipos de felicidad fue resucitada en el siglo XIX por John Stuart Mill (1861) y se ha mantenido hasta hoy (Layard, 2005). Mill creía que la felicidad procedente de experiencias distintas podía variar tanto en cantidad como en calidad.

Actualmente, se piensa que las personas que consiguen dar sentido a su vida son más felices que las que se quedan en el mero placer (Layard, 2005). Estudios realizados por la Universidad de Wisconsin (Ryff, 1989), consiguieron importantes evidencias a este respecto, reuniendo mediciones muy exactas sobre aspectos como las metas en la vida, la autonomía, las relaciones positivas, el crecimiento personal y la aceptación de uno mismo, utilizándolas para elaborar un índice de bienestar psicológico. Este índice presenta una correlación muy alta con los niveles de felicidad y satisfacción en la vida (Layard, 2005).

Tal y como se expuso en el primer capítulo Seligman (2000) distingue tres formas en que las personas se pueden sentir felices y que se diferencian principalmente en la duración de dicho bienestar:

- La *vida placentera*, basada en la consecución de placeres.
- La *buena vida o vida comprometida*, basada en la experimentación de emociones positivas y fomento de las fortalezas personales.

- La *vida con sentido o significativa*, en la que entran en juego las gratificaciones

Los diferentes estudios sobre la felicidad admiten que ésta es el resultado de la interacción entre los rasgos heredados de la persona y el ambiente en que vive y se desarrolla. Desde esta posición interaccionista se determinan qué factores influyen y cómo se relacionan, dando lugar a lo que este mismo autor denomina como la fórmula de la felicidad (Seligman, 2002). El grado de felicidad (F) está en función de un rango fijo heredado (R), de las circunstancias externas (C) y de los factores personales adquiridos (V).

La ecuación sería la siguiente:

$$F = R + C + V$$

F es el nivel de felicidad estable que hay que distinguir de la felicidad momentánea que aumenta fácilmente a través de distintos recursos.

R es el rango fijo el factor biológico, que depende de las características de personalidad hereditaria. Si se acepta que existe una parte de la felicidad heredada entonces se acepta que se hereda un nivel específico de felicidad o tristeza, que no cambia, al que se vuelve después de que sucedan eventos positivos o negativos.

C se refiere a las circunstancias externas que tocan vivir en la vida y que se deben afrontar. Estudios realizados al respecto muestran las circunstancias que correlacionan positiva o negativamente con la felicidad y la satisfacción vital. Edad, salud, vida en pareja, la educación, etc., y que son parcialmente modificables.

V se refiere a factores personales. Factores que dependen de la voluntad, que son modificables y que constituyen el peso mayor de todos los elementos. Se trataría de personas que muestran una personalidad

autotélica. Sobre estos factores se actuaría desarrollando nuestras virtudes y fortalezas (Fernandez-Abascal, 2009).

Seligman (2004) propone el autoconocerse para identificar y fomentar el uso de las virtudes o fortalezas, para tener una buena vida y facilitar el acceso a una vida significativa.

En la tabla 2 se muestran los factores determinantes de una felicidad estable (Palomera, 2009).

RANGO FIJO (40-50%)	CIRCUNSTANCIAS EXTERNAS (10-15%)	FACTORES PERSONALES ADQUIRIDOS (20-40%)
Disposición afectividad positiva	Relaciones sociales significativas Red social amplia Matrimonio Fe, creencias Oportunidad de experiencias para fluir Cultura individualista Cultura con visión benevolente de la vida	Vida guiada por valores Proposición de metas Participación activa Locus de control interno Autoestima Optimismo Sociabilidad Habilidades sociales Inteligencia emocional Utilización de fortalezas personales Altruismo Gratitud

Tabla 2 Factores determinantes de una felicidad estable

Fuente: Martin (2009)

El sentimiento de felicidad duradero es bastante estable en las personas a lo largo de su vida. Según Lyubomisky, sheldon y Schkade (2005) las investigaciones sobre las bases psicológicas de la felicidad, las variables demográficas y las circunstancias generales de la vida (situación económica, sexo, nivel educativo, etc) explican no más del 10% de la felicidad de las personas, el temperamento es responsable de un 50 % y los elementos modificables como por ejemplo, actitudes, actividades

intencionales y hábitos cotidianos constituye un 40% tal y como queda representado en el siguiente gráfico.

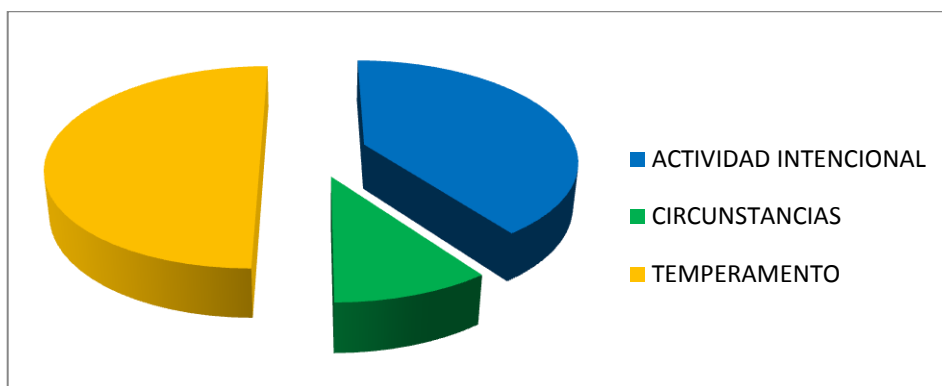


Gráfico 1. Porcentaje de los factores influyentes en la felicidad duradera
(Hervás, 2009)

El concepto de felicidad es muy general y dada su ambigüedad hace que su estudio científico sea complicado. En español hay toda una serie de palabras cuyas definiciones frecuentemente se utilizan como equivalentes (Delgado, 1993).

- La felicidad puede considerarse como un estado mental que proporciona sensaciones placenteras y que modula de manera agradable y positiva la recepción y la interpretación de los impulsos recibidos del medio ambiente, del almacenaje e la memoria, o de los propios receptores corporales.
- El placer se puede definir como la percepción sensorial, con características conscientes, cognoscitivas y agradables.
- El goce es bastante parecido al placer y requiere la percepción de sensaciones físicas.
- El agrado tiene una intensidad perceptiva inferior a la de goce, con cualidades sensoriales bastante parecidas.

- La alegría es un estado mental con sensaciones agradables internas y en general con manifestaciones externas verbales y corporales.
- El júbilo es un estado de alegría con aumento en la intensidad de percepciones internas y de manifestaciones externas.
- Contento tiene bastante parecido con la sensación de felicidad y de alegría. Con frecuencia significa el logro de objetivos determinados.
- La satisfacción como sentimiento de bienestar o placer que se tiene cuando se ha colmado un deseo o cubierto una necesidad.
- El bienestar como el estado de la persona cuyas condiciones físicas y mentales le proporcionan un sentimiento de satisfacción y tranquilidad.

Como se puede ver todos estos términos son equivalentes y expresan situaciones que agradables para la persona. No obstante, en el presente trabajo solo se van a referir aquellos más precisos y que han sido estudiados empíricamente tal y como sucede con los constructos felicidad y bienestar.

2.5.1. DEL CONCEPTO FELICIDAD AL DE BIENESTAR PSICOLOGICO

El bienestar subjetivo (hedónico) ha venido a ocuparse en el estudio de los afectos y la satisfacción con la vida, mientras que el bienestar psicológico (eudamónico) ha mostrado especial interés en el desarrollo de las capacidades y en el crecimiento personal, concibiendo ambos constructos como los principales indicadores del funcionamiento positivo de la persona (Fernandez-Abascal, 2009).

Para Vielma y Alonso (2010) el bienestar psicológico se relaciona con el sentido de la vida otorgado por cada individuo a su existencia individual y colectiva, es decir que el bienestar psicológico ha sido el resultado de una reflexión sobre la satisfacción con la vida. Mientras que el bienestar subjetivo sólo se ha centrado en aspectos relacionados con la manera en que la persona ha percibido su presente o su pasado reciente, descuidando otros aspectos relevantes en su vida cotidiana vinculada con el sentido eudamónico de la existencia individual.

Las tradiciones hedónicas y eudamónicas sobre el bienestar psicológico subjetivo representan concepciones teóricamente relacionadas pero empíricamente diferenciadas sobre un mismo proceso psicológico (Díaz 2005). Tomando en cuenta estas tradiciones, las tradiciones hedónicas incluyen como componentes del bienestar subjetivo tanto la felicidad subjetiva como la afectividad positiva relacionada con la experiencia de placer, los juicios cognitivos sobre la propia vida en el presente y el valor individual asignado a las metas, lo cual es específico de cada cultura. En las tradiciones eudamónicas los componentes son evaluados de acuerdo a los propósitos de vida, el potencial humano y el crecimiento personal, es decir con aquellos aspectos relacionados con la salud mental que devienen en un estado de funcionamiento pleno – cognitivo y afectivo– del sujeto (Vielma & Alonso, 2010).

Al hablar de afecto positivo se refiere a estados de ánimo y emociones diversas con un contenido subjetivo agradable. Forman parte del bienestar psicológico, pues reflejan reacciones ante sucesos que informan positivamente sobre el curso cotidiano de la vida, reacciones positivas ante

los demás, ante determinadas actividades o de estados de ánimo positivos generales.

El afecto negativo incluye emociones y estados de ánimo con un contenido subjetivo desagradable y expresan reacciones negativas de las personas, los demás o circunstancias. En lo que se refiere a la satisfacción con la vida ésta representa un juicio sobre cómo se considera la vida en su totalidad o la valoración específica de la satisfacción en diversas áreas (salud, familia, relaciones sociales, etc) no teniendo porque coincidir ambas valoraciones (Hervás, 2009).

La investigación psicológica centrada en los aspectos positivos de la vida cotidiana ha podido identificar una gran variedad y multiplicidad de factores determinantes del bienestar psicológico subjetivo. La influencia del contexto socio-cultural y el sistema de creencias personal, se puede afirmar que el común de la gente ha internalizado a través de sus relaciones con el entorno cultural, social y afectivo inmediato, una gran diversidad de creencias acerca del significado de “estar bien” “sentirse bien” o “tener bienestar” (Vielma & Alonso, 2010). Para estas autoras más allá de los factores socio-culturales está el papel que tienen ciertos rasgos de personalidad como determinantes del bienestar psicológico subjetivo.

En relación con las variables de personalidad, Bisquerra (2000) afirma que existen dos rasgos de la personalidad favorables al bienestar: la extroversión y la felicidad. Csikszentmihalyi (1998, 2005) coincide afirmando que la presencia de rasgos autotélicos de la personalidad facilita la experiencia subjetiva de bienestar tal y como se ha comentado con anterioridad.

Diferentes conceptualizaciones del bienestar psicológico han dado origen a la construcción de modelos teóricos que describen, explican y permiten evaluarlo. El estudio eudaimónico del bienestar psicológico ha centrado su atención en los indicadores del funcionamiento positivo. Desde esta perspectiva, Vázquez y Hervás (2009), han identificado cinco modelos psicológicos que intervienen en el bienestar que quedan representados en la figura 11.

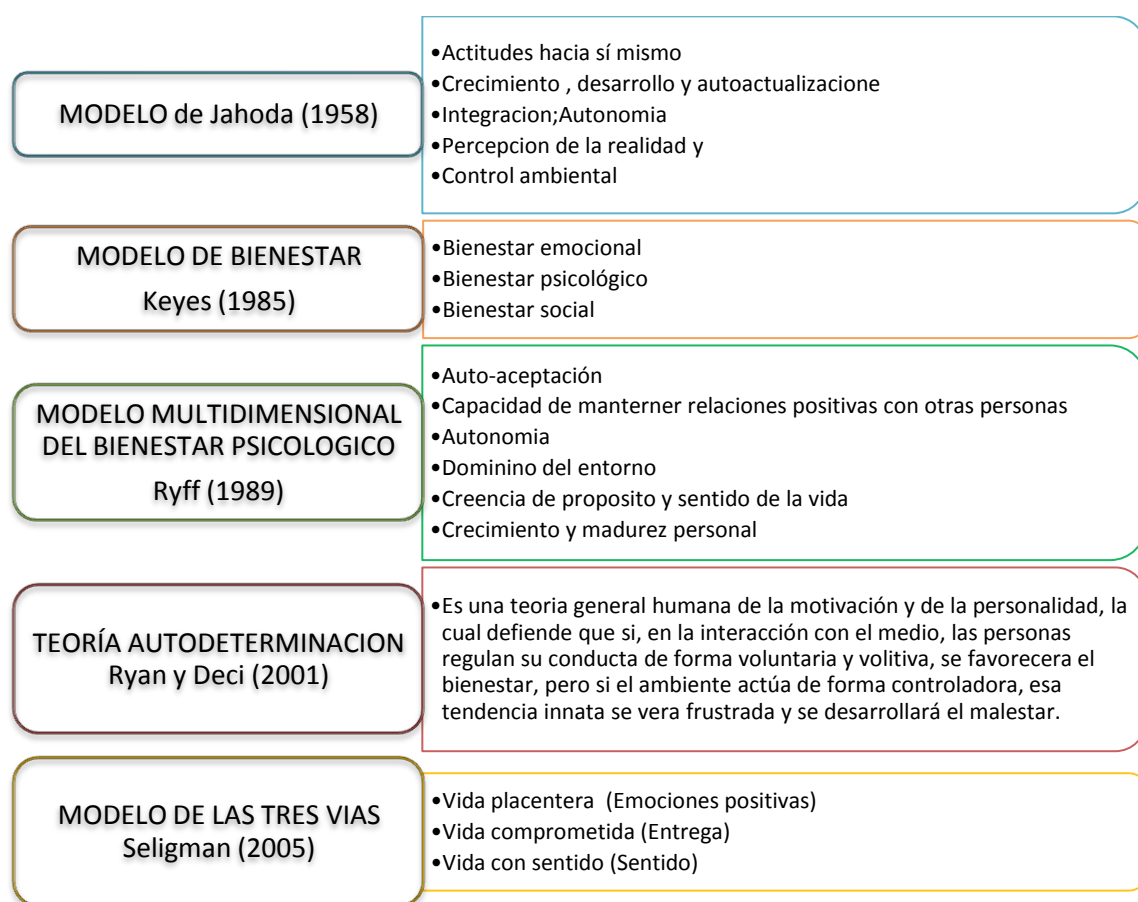


Figura 11. Modelos del bienestar psicológico
(Fuente. Elaboración propia)

Ryff (1989) sugiere el “Modelo Multidimensional del Bienestar Psicológico” que fue completado tras el descubrimiento junto a Keyes (1985) de las seis dimensiones claramente diferenciadas que lo constituyen:

1. Auto-aceptación. Entendida como la actitud positiva o apreciación positiva de uno mismo siendo consciente de las propias limitaciones.
2. Capacidad de mantener relaciones positivas con otras personas. Relaciones estables socialmente significativas, vínculos psico-sociales, confianza en las amistades y la capacidad de amar.
3. Autonomía concebida como autodeterminación que le permite a una persona resistir la presión social y auto-regular su propio comportamiento.
4. Dominio del entorno. la habilidad personal para elegir o crear entornos favorables y satisfacer los propios deseos y necesidades.
5. Crecimiento y la madurez a través de la búsqueda del desarrollo del propio potencial y el fortalecimiento de las capacidades.
6. Creencia de propósito y el sentido de la vida en función de objetivos claros y metas realistas que doten de significado a las experiencias ya vividas y por vivir.

Desde el paradigma positivo Seligman (2011) aporta un nuevo modelo del bienestar psicológico. El modelo propuesto está integrado por cinco elementos que son la emoción positiva, la entrega, el sentido de la vida, las relaciones positivas con los demás y los logros personales. En el siguiente apartado se realiza una síntesis sobre el origen y características de dicho modelo.

2.5.1.1. LA TEORÍA DEL BIENESTAR PSICOLÓGICO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PSICOLOGÍA POSITIVA

Para Seligman (2002) el núcleo de la psicología positiva era la felicidad, su patrón de medida era la satisfacción vital y el objetivo evidentemente aumentar el grado de ésta. A partir de su análisis sobre la felicidad extrae tres elementos distintos, emoción positiva, la entrega y el sentido que dan lugar a los tres tipos de felicidad comentados anteriormente, dando lugar al Modelo de bienestar de las tres vías (2005) cuyos criterios para una salud mental positiva son dichos elementos.

Esta teoría inicial sobre la autentica felicidad se acercaba al monismo de pensadores según los cuales todas las motivaciones humanas quedaban reducidas a una sola, conseguir la felicidad que viene definida por la satisfacción con la vida.

En dicha teoría considera que la emoción positiva es el significado mínimo de la felicidad que ni el sentido ni la entrega pueden formar parte de lo que denota la felicidad como tal. La segunda deficiencia es que la satisfacción con la vida está ligada de forma desproporcionada al estado de ánimo por lo que no puede constituirse como parte central de una teoría que quiera ser algo más que una “felicidología” (Seligman, 2011). Y la última deficiencia de esta teoría, es que la emoción, la entrega y el sentido no son todos los elementos que las personas eligen por su valor intrínseco en sus decisiones.

Para este autor la teoría de la auténtica felicidad surge como un intento de explicar la felicidad definida y mensurable directamente con la satisfacción con la vida. Entendiendo por tanto que las personas que tienen las emociones *más* positivas, la *mayor* entrega y el *mayor* sentido en su vida son las más felices y son las más satisfechas con la vida.

Sin embargo, como se ha visto en las distintas perspectivas teóricas hay otros muchos factores a tener en cuenta para determinar la felicidad o del bienestar psicológico subjetivo.

Tras este análisis de la teoría de la autentica felicidad Seligman (2011) considera que se hace necesaria una teoría más completa dando lugar a un nuevo Modelo del Bienestar. Para este autor el bienestar es un constructo que no tiene una medida única que lo defina de forma exhaustiva, pero se compone de varios elementos mensurables, reales cada uno de ellos y que contribuyen al bienestar aunque ninguno define el bienestar por sí mismo como ocurría en la teoría original de la autentica felicidad.

Según este autor el bienestar consta de cinco elementos que cumplen las siguientes propiedades:

- Contribuir al bienestar
- Muchas personas lo buscan por su valor intrínseco
- Se define y mide de forma independiente del resto de los elementos

Los cinco elementos que componen este nuevo modelo son la emoción positiva, la entrega, el sentido, las relaciones positivas y los logros.

La emoción positiva continua siendo la piedra angular de este modelo del bienestar como ocurría en la teoría de la autentica felicidad. La entrega y el sentido son los dos factores que se miden solo de forma subjetiva. El estado subjetivo de los placeres se siente en el presente, y el de la entrega aparece a posteriori. Ambos elementos al ser subjetivos

predispone a la emoción positiva. Seligman (2011) añade un cuarto elemento que serian los logros entendido como aquello que decidimos hacer por su valor intrínseco en pro del bienestar. Y el último elemento que viene a completar esta teoría son las relaciones con los demás. Todos los elementos anteriores que contribuyen al bienestar se producen en un momento y un contexto cualquiera pero lo que es indudable es que cuando se producen lo hacen en relación con otras personas.

En el nuevo modelo del bienestar las fortalezas afianzan los cinco elementos y no solo la entrega como ocurría la teoría de la autentica felicidad. La utilización de las mejores fortalezas conlleva emoción positiva, más sentido, más logros y mejores relaciones con los demás.

En la figura 12 se representan los elementos constitutivos del nuevo Modelo del bienestar psicológico de Seligman (2011)

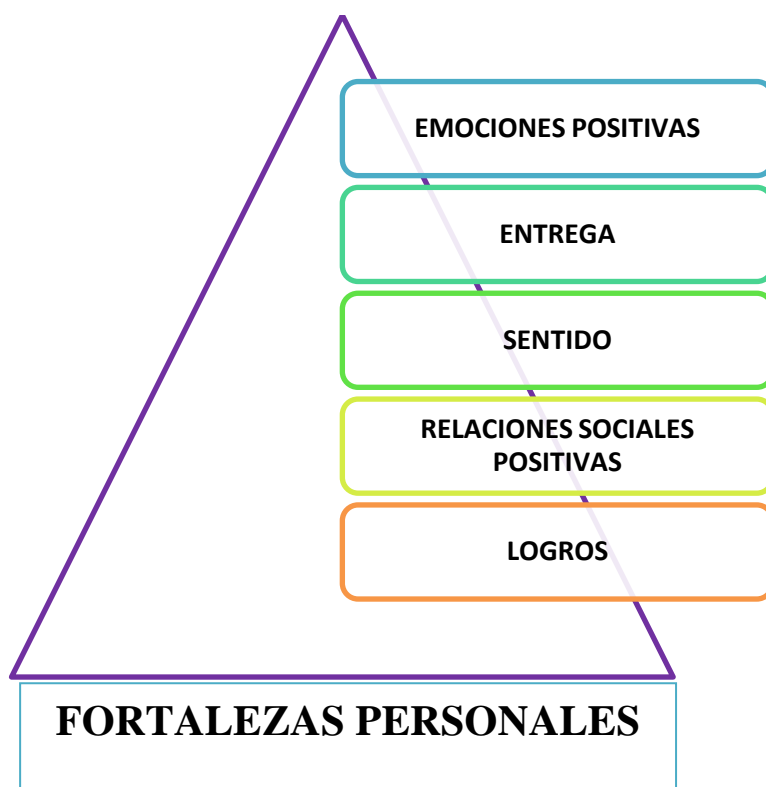


Figura 12. Modelo del bienestar de Seligman (2011)
(Fuente: Elaboración propia)

Como se ha mencionado antes para la psicología positiva las emociones positivas son la base en la cual se sustenta la conceptualización teórica de la felicidad y más recientemente del bienestar personal. El estudio científico de las emociones positivas ha sido considerado tradicionalmente una actividad superficial y como tal ha merecido poca atención por parte de los investigadores (Fredrickson, 2003).

Según Vecina (2006) el interés actual por lo positivo es considerado por muchos autores como una moda pasajera o, lo que es peor, como un "refrito" de cosas ya sabidas. Para esta autora no por sabido se aplica y practica todo lo que sería deseable un conocimiento, enfoque o como queramos denominarlo, de tanta trascendencia para el ser humano.

CAPITULO 3: LAS EMOCIONES POSITIVAS

INTRODUCCIÓN

Al revisar las publicaciones existentes sobre el estudio de las emociones, se pone de manifiesto el desigual interés de la Psicología por las emociones positivas con respecto a las negativas (Vera Poseck, 2008). Ekman (2003) justificó el desconocimiento actual de las emociones agradables por el mismo motivo por el que se sabe más sobre enfermedades mentales que sobre salud mental.

Actualmente hay un creciente interés por el estudio de las emociones positivas (Vecina, 2006). Las funciones de las emociones positivas vendrían a complementar las funciones de las emociones negativas (Fredrickson, 2001) y ambas serían igualmente importantes en un contexto evolutivo.

Las emociones positivas al igual que las emociones negativas tienen un *valor adaptativo* aunque este sea más complejo explicar en las emociones positivas. Si las emociones negativas solucionan problemas de supervivencia inmediata (Malatesta y Wilson, 1988) porque tienen asociadas tendencias de respuesta específicas (la ira, por ejemplo, prepara para el ataque; el asco provoca rechazo, vómito; el miedo prepara para la huida), las emociones positivas solucionan cuestiones relativas al desarrollo y crecimiento personal y a la conexión social (Vecina, 2006). Para esta autora las primeras propician formas de pensar que reducen el rango de respuestas posibles y las segundas propician formas de pensar que lo amplían. En este sentido, las emociones positivas habrían contribuido a generar las condiciones adecuadas para que nuestros ancestros desarrollaran las habilidades físicas necesarias para superar la estrategia de

los depredadores, las habilidades psicológicas que permiten descubrir e inventar posibilidades y las habilidades sociales adecuadas para generar vínculos entre personas y el aprendizaje de conductas de ayuda.

En las relaciones entre los miembros de una familia a menudo se sienten muchas emociones positivas, pero no sin sentir también en ocasiones algunas emociones no agradables. Se pueden sentir enfadados, decepcionados o con miedo por la seguridad de las personas que queremos.

Los padres nunca dejarán de estar pendientes del bienestar de sus hijos e hijas, aunque hay determinadas etapas evolutivas en las cuales esta preocupación se intensifica. El contacto con sus hijos e hijas sea real o simplemente recordando momentos determinados, puede generar muchas emociones agradables: placer sensorial, satisfacción, diversión o alivio cuando superan una situación difícil.

Como se puede ver en un contexto más cercano también es posible observar empíricamente algunos de los beneficios derivados de experimentar emociones positivas y en esto es en lo que se centran cada vez más investigadores que adoptan un enfoque positivo de la psicología.

Definir un constructo tan complejo como las emociones no es fácil. Hoy en día tanto su origen, como su estructura interna, las diferencias entre estados afectivos, etc, continúan siendo objeto de debate e investigación (Diener, 1999; Ekman, 1994; Parkinson, 1996, 2001).

3.1. LAS EMOCIONES: TEORIAS Y DEFINICIÓN

Charles Darwin (1872) se dio cuenta de que las emociones estaban al servicio de la supervivencia y evolucionaban igual que lo hacían los

órganos físicos del cuerpo, sin embargo, muy recientemente se ha empezado a estudiar los rasgos psicológicos desde esta perspectiva evolutiva (Csikszentmihalyi, Aprender a fluir, 2005).

Hoy en día ha quedado demostrado que los estados emocionales aun los de baja intensidad y corta duración, influyen en cómo pensamos y qué pensamos (Fernandez-Abascal, 2009). No todos los cambios afectivos tienen la misma *duración temporal*, es más, unos pueden durar unos pocos segundos, otros unas horas, quizá días o semanas, y algunos pueden durar durante toda la vida. Por dicho motivo este autor considera importante, diferenciar entre lo que es “afecto”, “emoción”, “estado de ánimo” y “personalidad”:

- El afecto es el concepto más amplio y global de todos, evalúa una situación como agradable o desagradable. Por tanto, el afecto se encuentra en todos los demás conceptos.
- Una emoción produce un cambio afectivo altamente específico generado por un evento externo o interno, con una intensidad afectiva alta, y con una duración reducida.
- El estado de ánimo produce un cambio afectivo mas inespecífico al que es difícil establecer un claro inicio o final, es de mayor duración temporal y su intensidad afectiva es de menor magnitud que en el caso de la emoción.
- La personalidad o temperamento es la responsable de un cierto nivel afectivo que nos acompaña a lo largo de toda la vida; por lo tanto, su duración es la más larga, con mínimas oscilaciones y con una intensidad aún más baja que la del estado de ánimo.

Estos cuatro conceptos son funcionales. La emoción tiene el objetivo de preparar para una acción cambiando la trayectoria del proceso que

realizamos. Las emociones negativas son más precisas, indican de forma concreta que es lo que las está causando mientras que las positivas son más difusas en ese sentido, no implican ni empujan a una acción tan concreta. Por ejemplo para la pregunta ¿qué debo hacer para ser más feliz? no hay una respuesta precisa (Fernandez-Abascal, 2009). El estado de ánimo y la personalidad no son intencionales, sino que permanecen incluso en el tiempo y aún siendo diferentes están constantemente interactuando.

Definir la emoción no es una tarea fácil. Las emociones son fenómenos multidimensionales (Reeve, 2003):

- 1- Son estados afectivos subjetivos
- 2- Son respuestas biológicas, reacciones fisiológicas que preparan al cuerpo para la acción adaptativa.
- 3- Son funcionales
- 4- Son fenómenos sociales

Para este autor el término emoción es el constructo psicológico que une estos cuatro aspectos de la experiencia que se suelen dar conjuntamente y que sirve un único propósito. Cuando la psicología comprenda como estos componentes se combinan e interactúan el uno con el otro entonces se podrá encontrar una definición científica de las emociones.

A continuación a partir del estudio realizado sobre los asientos del constructo de las emociones de Barcelar (2011) se va a realizar un breve recorrido por las distintas corrientes teóricas acerca del estudio de las emociones.

La concepción evolutiva, preconizada por Darwin (1862), subraya que las emociones humanas son una continuación de las de los animales y

en todos los casos su función fundamental es asegurar la supervivencia del organismo. De acuerdo con Darwin se confiere a las emociones un carácter hereditario y funcional.

La posición psicofisiológica, cuyo máximo exponente es James y Lange (1884) Para estos autores la corteza recibe e interpreta los estímulos sensoriales que provocan emoción y provocan cambios en los órganos viscerales (corazón, etc.), y en los músculos. Posteriormente las respuestas neurovegetativas y somáticas provocan la experiencia de la emoción en el cerebro. James ordena causalmente los distintos componentes de la emoción: en primer lugar, la situación; en segundo lugar, la reacción emocional; y, en tercer lugar, la experiencia emocional.

Cannon y Bard (1915) propusieron una teoría alternativa. Según ellos los estímulos emocionales tienen dos efectos independientes. Provocan independientemente el sentimiento de emoción en el cerebro, así como la expresión de la emoción en el sistema nervioso. Consideran que la experiencia emocional y la expresión emocional son procesos paralelos que no tienen una relación causal directa.

En 1937 para Papez tanto el estímulo emocional como la respuesta corporal generan el sentimiento de la emoción. El estímulo se conduce a través de tálamo, corteza sensorial y corteza cingulada y la respuesta corporal a través de hipotálamo, tálamo anterior y corteza cingulada. Las bases neuroanatómicas de la emoción se pueden ver en la siguiente figura 13.

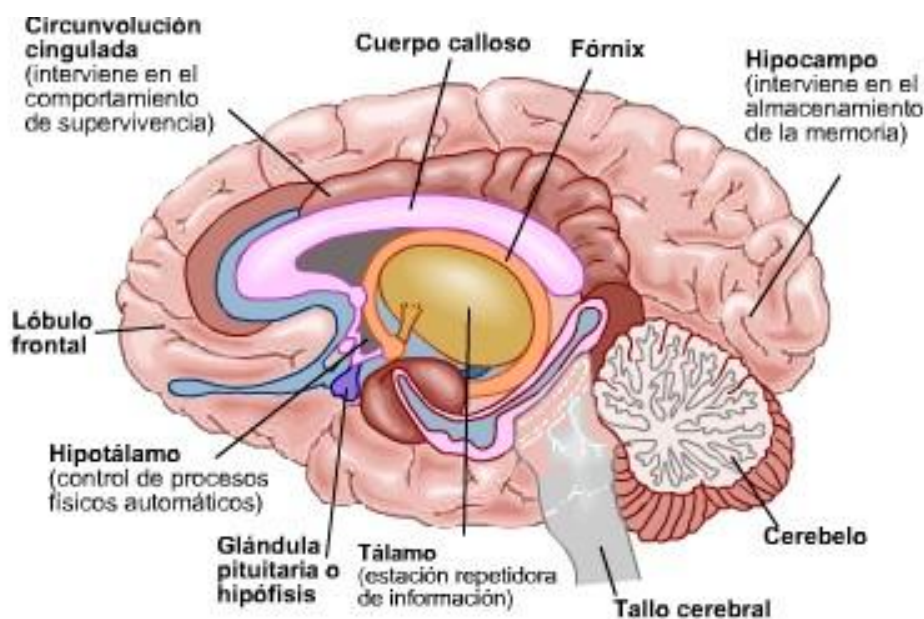


Figura 13. Bases neuroanatómicas de la emoción

Fuente: <https://psiqueunah.wordpress.com>

La perspectiva de la psicología conductual, representada por los precursores Watson (1913), Skinner (1977) y otros -quienes estudiaron la emoción desde los aspectos externos observables, o sea el medio o los estímulos externos tiene un papel fundamental en el desencadenar de la emoción. Partiendo de esta visión, las emociones son determinadas por los factores ambientales.

A mediados de los años 60, las primeras aportaciones de Arnold sobre la perspectiva cognitiva acerca de la emoción. Arnold (1960) fundamenta que la valoración de un estímulo percibido se refleja en el bienestar de la persona. Las emociones valoradas como positivas llevan a la predisposición del individuo hacia el estímulo que promueve la emoción, mientras que en las emociones negativas hay un intento de evitarlas.

En esta misma línea, Schachter y Singer (1962) definen la teoría de los dos factores. Partiendo de la concepción de que las emociones son el resultado de la interacción de los aspectos fisiológicos y cognitivos, resulta que las emociones surgen por la acción conjunta de la activación fisiológica a través de la atribución cognitiva, la cual interpreta los estímulos situacionales.

Novaco y Plutchik (1980) replantean a su vez los aspectos prioritariamente cognitivos de la emoción. El cognitivismo, en la obra de Lazarus (1991), sostiene que la emoción está en un proceso circular en el cual la emoción está influida por la cognición, puesto que el momento valorativo determina los estados emocionales.

Lazarus (1991) amplía la teoría de valoración de una situación sentida. Este autor parte de los mismos supuestos que Arnold para estudiar las emociones: estímulo-evaluación-emoción. Pero preconiza que existen diversas valoraciones de estímulos-situaciones y a la vez distintas emociones. Lo que intenta fundamentar es que las interpretaciones de las situaciones influyen decisivamente en la emoción experimentada. La cognición es una condición necesaria y suficiente para la emoción.

Para este autor la emoción se entiende como el resultado de un proceso de evaluación cognitiva del contexto, de los recursos de afrontamiento y de los posibles resultados de dichos procesos. Son reacciones ante el estado de nuestros objetivos adaptativos cotidianos y requieren la valoración de lo que está pasando en cada momento.

En esta dirección, Palmero (1997) comenta que la actividad cognitiva es una precondition necesaria para la emoción, ya que, para experimentar una emoción, un sujeto debe saber que su bienestar está

implicado en una transacción a mejor o a peor. Los cambios fisiológicos son importantes en el proceso emocional, pero su significación viene modulada por los factores cognitivos. Es fundamental la cognición en el proceso emocional, una evaluación-valoración que dé sentido a esos cambios fisiológicos.

Por su parte, el psicoanálisis plantea la emoción como instintiva y no aprendida. Concibe la emoción como producto de la libido y cuya represión se convierte en el eje fundamental de la explicación de las patologías psíquicas y, por tanto, la emoción tiene en él un papel capital en la explicación de la conducta.

Izard (1977) ha venido a definir la emoción como un complejo proceso que tiene aspectos neurofisiológicos, motor-expresivos y fenomenológicos.

La suya representa ya una primera posición claramente *integradora*, puesto que plantea que los elementos a considerar en el estudio de la emoción son unos de nivel biológico, mientras que otros son expresivo-conductuales, por un lado, y subjetivo-experienciales, por otro; y añade una cuarta línea que es el estudio de la emoción en relación con la cognición, donde va a subrayar la prioridad de la experiencia subjetiva como un estado afectivo que interacciona con la cognición (Barrio, 2002).

En general hay bastante acuerdo en considerar que una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno (Bisquerra, 2003).

Estas investigaciones han estudiado el constructo de emociones sin realizar distinciones entre positivas o negativas. No obstante, el número de estudios realizados sobre las emociones negativas es bastante superior al realizado acerca de las emociones positivas. La explicación a este hecho se sitúa en que también la mayoría de estudios realizados a lo largo de la historia de la psicología se han centrado en la patología y las debilidades humanas. Los aspectos positivos o puntos fuertes que tuviese una persona han quedado relegados a un segundo plano aun suponiendo un importante punto de apoyo y partida para la intervención terapéutica.

Como se ha mencionado en la introducción del presente capítulo las emociones negativas dan una respuesta inmediata a una situación de peligro mientras que las emociones positivas contribuyen a generar habilidades psicológicas que permiten descubrir e inventar posibilidades y las habilidades sociales adecuadas para generar vínculos entre personas y el aprendizaje de conductas de ayuda (Vecina, 2006).

En síntesis estas podrían ser las funciones principales de ambos tipos de emociones, sin embargo se considera importante ampliar el contenido sobre la funcionalidad de las emociones en general pues desde un punto de vista funcional no hay emoción ni mala ni buena todas son beneficiosas (Reeve, 2003).

Para Redorta (2006) las funciones más relevantes que tiene las emociones son: adaptativa, motivadora, informativa y social.

A lo largo de la evolución las emociones han desempeñado un papel esencial en el proceso de *adaptación* al entorno. Tal y como queda representado en la siguiente tabla (Diaz, 2009).

EMOCIÓN	FUNCIÓN ADAPTATIVA
Sorpresa	Exploración
Asco	Rechazo
Alegría	Afiliación
Miedo	Protección
Ira	Autodefensa
Tristeza	Reintegración

Tabla 3. Funciones adaptativas de las emociones básicas

Fuente: Redorta (2006)

Desde el punto de vista adaptativo, el significado funcional de la emoción es la preparación corporal de las respuestas apropiadas a exigencias concretas. Para Plutchik (1980) la conducta emocional tiene ocho propósitos distintos para cada situación ambiental: protección, destrucción, reproducción, reintegración, afiliación, rechazo, exploración y orientación. Para Reeve (2003) esta perspectiva psicoevolutiva de la emoción permite apreciar que las emociones son organizadoras positivas, funcionales propositivas y adaptativas de la conducta.

Las emociones tienen facilitan la adaptación del individuo al entorno social. Las emociones sirven para comunicar a los demás como se siente una persona. Las expresiones emocionales son mensajes potentes no verbales de comunicación. Para Izard (1989) y Redorta (2006) las expresiones emocionales facilitan la comunicación de los estados afectivos, regulan la manera en la que los otros responden, facilitan las interacciones sociales y promueven la conducta prosocial. También facilitan las interacciones sociales y promueven la conducta prosocial.

Según esta función social e informativa la emoción vendría a ser un camino de comunicación con el contexto, un cierto tipo posible de lenguaje

que permitirá al organismo tener un contacto precoz, rápido, directo y activo con la realidad inmediata (Barrio, 2002). Para esta autora el más elemental conjunto de señales comunicativas de la emoción es la expresión facial. Esta expresividad se considera, en sus índices básicos, algo común para los hombres de muy diversas culturas y los animales más o menos próximos filogenéticamente al nivel humano.

Cada emoción posee señales únicas pero todas comparten una serie de características definitorias (Ekman, 2003):

- Hay un sentimiento, un conjunto de sensaciones que experimentamos y de las que nos damos cuenta.
- Un episodio emocional puede ser breve, a veces con una duración de escasos segundos, a veces mucho más largo y en este caso se hablaría de un estado de ánimo.
- Tiene que ver con algo que le importa a la persona.
- Experimentamos las emociones como algo que nos sucede, no algo que escogemos.
- Somos conscientes de nuestras propias valoraciones si este proceso se prolonga en el tiempo.
- Existe un periodo refractario que de tiempo, de varios segundos o más, en el que cuando contrastamos la información recibida con la almacenada en la memoria, nos permite el acceso solo a aquello que corrobore la emoción que estemos sintiendo.
- Respondemos emocionalmente cuando la emoción ya ha comenzado, cuando la valoración inicial se ha completado. Cuando una persona se da cuenta de que la emoción le embarga entonces puede reevaluar la situación.

- Nos emocionamos con respecto a asuntos que fueron relevantes para nuestros antepasados y con respecto a otros que hemos visto que nos importan en nuestra propia vida.
- El deseo de experimentar o no experimentar una determinada emoción es la causa de gran parte de nuestro comportamiento.
- Una señal eficiente, clara, rápida y universal, informará a los demás de lo que la persona emocionada este sintiendo.

Se ha dicho que emoción y *motivación* son dos caras de la misma moneda. Una propuesta que se ha hecho sobre la naturaleza del vínculo entre motivación y emoción es que las emociones representan un tipo de motivo especial. Un segundo vínculo propone que la emoción es una lectura de los estados motivacionales (Reeve, 2003).

Las emociones informan de lo que sucede con los estados motivacionales y movilizan los recursos corporales para gratificar los motivos y facilitar la adaptación (Redorta, 2006).

La perspectiva psicoevolutiva presenta las emociones como importantes determinantes motivacionales de la conducta. En esta misma línea hay psicólogos (Tomkins, 1970, Izard, 1977) que defienden la posibilidad de que las emociones constituyen no solo una parte importante del sistema motivacional sino que constituyan el sistema motivacional primario.

Las personas experimentan las mismas emociones pero de forma distinta. Estudiar las emociones, es estudiar los aspectos más imprevisibles de la persona, pero también los más comunes y lo que nos hacen más humanos. Pese a su importancia la ciencia no ha sido capaz de explicar de

manera suficientemente amplia y ordenada el hecho emotivo (Redorta, 2006). Las emociones positivas constituyen un incipiente campo de investigación que viene a complementar las ya realizadas hasta el momento en el campo de las emociones.

3.2. LAS EMOCIONES POSITIVAS

Como se ha mencionado, en general no se ha dado mucha importancia al estudio de las emociones positivas. Es algo que actualmente está cambiando, puesto que existe un nuevo interés por las emociones positivas. Señalar los trabajos realizados de Ekman (2003), Fredrickson (2009) y Nesse (1996) sobre las emociones positivas y que pasamos a comentar a continuación.

El objetivo común a todos estos investigadores, interesados en el estudio de las emociones positivas, es la suposición de que la sensación agradable es producto de las presiones evolutivas y que ha sido relevante para la supervivencia y reproducción, esto es producirá incrementos de fitness convenientes para la salud (Baptista, 2009).

Ekman (2003) demostró que la expresión de la alegría es reconocida en las distintas culturas y de que existen diferentes expresiones emocionales para la ira, asco, tristeza y sorpresa-miedo. Para este autor existen más de una docena de emociones agradables, todas universales y cada una de ellas tan diferentes de las demás como lo son entre si la tristeza, la ira, el miedo, el asco y el desdén.

Este autor consideró en primer lugar como emociones positivas los placeres sensoriales, que mediados por una valoración cognitiva, ocurren

del mismo modo que el miedo. Supuso también como una de las emociones positivas más simples a la *diversión*. A la mayoría de las personas les gusta divertirse con bromas, chistes o viendo una película de humor; cuando todo parecer ir bien y no hay que hacer nada en especial se siente *satisfacción*. Por otra parte, la *excitación* en respuesta a una nueva tarea que despierta nuestro interés y se convierte en un desafío. El *alivio* es una emoción que a diferencia de las demás, debe ir inmediatamente precedida por otra emoción generalmente de gran intensidad. Otra emoción agradable es el *asombro*. Casi cualquier cosa que sea increíble, incomprensible y fascinante puede constituirse en fuente de asombro. O bien, la admiración que se siente por determinadas personas por considerarlas inspiradoras o carismáticas. El *éxtasis* es una experiencia intensa, semejante a la excitación y el asombro, alcanzado en un estado de autotranscendencia (Ekman, 2003).

Describe tres emociones positivas a las que denomina *fiero*, que es el sentimiento de haber conseguido la solución del algo muy difícil o de realizar una proeza física relevante; *naches*, que es el placer que los padres sienten cuando sus hijos e hijas consiguen hacer algo relevante, y, finalmente, *Schadenfreude*, que es la sensación de placer que se experimenta cuando se conoce que ha acontecido algo desagradable a un enemigo (Baptista, 2009). Esta última, se podría asimilar a la emoción de fiero pero en público.

Existe un conjunto de rasgos de personalidad relacionados con las emociones agradables. Las personas que declaran sentir una mayor felicidad son aquellas cuyos resultados en los test de personalidad referidos a la extroversión y la estabilidad emocional son altos. Las personas también se muestran dispares respecto a su nivel habitual de optimismo y alegría;

esa parece ser una característica duradera más que una reacción a un acontecimiento o situación concretos.

Según Ekman (2003) y Peterson (2006) el optimismo es una actitud sobre la probabilidad de vivir emociones agradables.

Otra perspectiva teórica que surge para estudiar el valor de las emociones positivas nace a finales de los noventas. Fredrickson (1998, 2001) ha abierto una línea de investigación centrada específicamente en las emociones positivas y en su valor adaptativo, que sostiene que emociones como la alegría, el entusiasmo, la satisfacción, el orgullo, la complacencia, etc., aunque fenomenológicamente son distintas entre sí, comparten la propiedad de ampliar los repertorios de pensamiento y de acción de las personas y de construir reservas de recursos físicos, intelectuales, psicológicos y sociales disponibles para momentos futuros de crisis (Vecina, 2006) a la que denomina la *Teoría de la ampliación y construcción de las emociones positivas*. Las emociones negativas limitan nuestra idea acerca de las acciones posibles, la acción específica. Mientras que las emociones positivas hacen lo contrario: amplían nuestras ideas sobre las posibles acciones, con lo que abren nuestra conciencia a un registro más amplio de idea y acciones (Fredrickson, 2009). Por lo tanto, las emociones positivas no son tendencias específicas a la acción, sino que estimulan al individuo a explorar su entorno, a compartir actividades; son señales para continuar y tiene como función fundamental ampliar el repertorio de pensamiento-acción. De este modo crean recursos personales que sirven a la función ancestral de promover la supervivencia (Baptista, 2009).

Para esta teoría son cuatro los estados emocionales básicos: alegría, interés, satisfacción y amor. La *alegría* está generalmente asociada a ambientes seguros y familiares. El juego de los niños es un buen ejemplo de esta conducta de ampliación del repertorio de acción-pensamiento, ya que crea o desarrolla simultáneamente aptitudes físicas, intelectuales y sociales. El *interés* aparece en contextos que ofrecen novedad o cambio y promueve la exploración y la adquisición de conocimientos. La *satisfacción* indicadora de un elevado grado de certidumbre y un bajo grado de esfuerzo. El *amor* abarca la variedad de experiencias relacionadas con estar fuertemente vinculado a otra persona. El valor adaptativo de estas emociones, se manifiesta por un lado, señalando la ausencia de amenazas y, por otro, mejorando los recursos intelectuales, disminuyendo los efectos de la emocionalidad negativa y mejorando la resistencia al estrés (Baptista, 2009).

De acuerdo con la perspectiva de Nesse (1996), las emociones positivas son experimentadas cuando los objetivos son logrados de modo más rápido de lo esperado o en situaciones que pueden proporcionar ventajas u oportunidades para el individuo. Las emociones positivas corresponden al funcionamiento del sistema de activación conductual en las áreas personales, reproductivas y de esfuerzo social. En las áreas personales distinguió el placer físico del placer en la adquisición de recursos; en la reproducción, el amor a la pareja sexual y el amor a los familiares; y en las áreas sociales, la amistad con los aliados del orgullo en la obtención de estatus social (Baptista, 2009).

Seligman (2005), divide las emociones positivas en tres grupos, teniendo en cuenta cuando se producen. Las emociones positivas que se centran en el *pasado*, lo que hemos vivido establecen entonces emociones

como la satisfacción, la complacencia, la realización personal, el orgullo, la serenidad, la gratitud... Cuando se asientan en el *presente*, es decir, en el momento actual, se destacan la alegría, el éxtasis, la tranquilidad, el entusiasmo, la euforia, el placer y la fluidez. Y si se ubican en el *futuro*, encontramos emociones como el optimismo, la esperanza, la fe y la confianza. Estos tres tipos de emociones pueden presentarse juntas o de forma aislada (Poseck, 2008).

En las siguiente figura 14 se representan las investigaciones sobre las emociones positivas que se han mencionado.

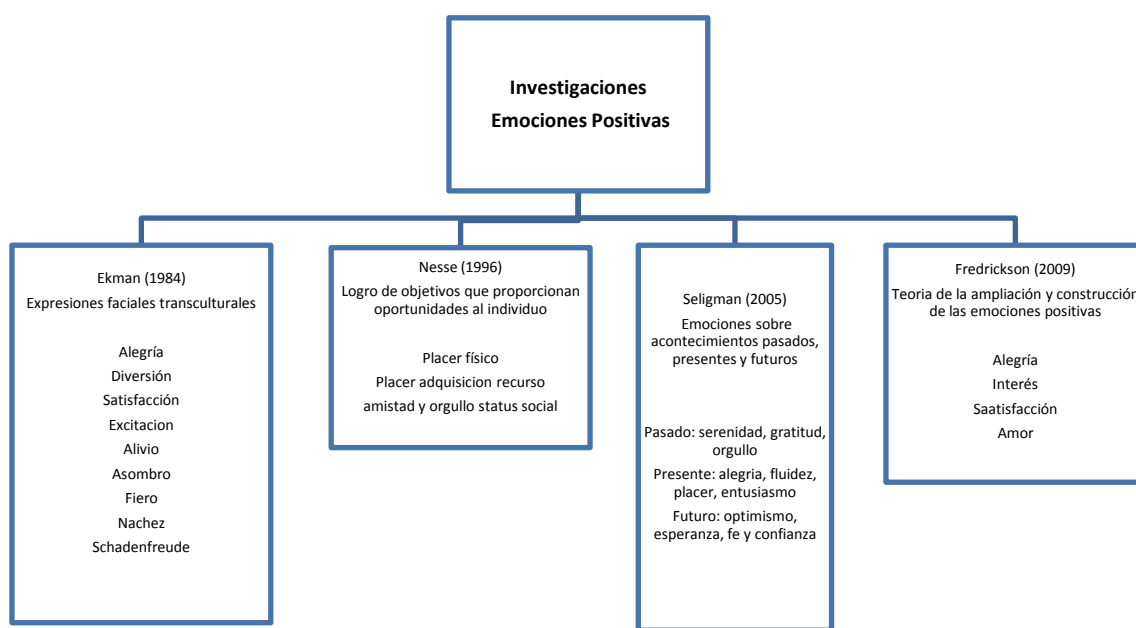


Figura 14. Investigaciones realizadas sobre las emociones positivas
(Fuente: Elaboración propia)

Como se ha visto la clasificación de las emociones positivas depende de la posición teórica que se adopte pero todas ellas como se mostrará en el próximo apartado tienen un efecto protector y beneficioso para el desarrollo óptimo de la persona.

3.3. EFECTO DE LAS EMOCIONES POSITIVAS

Tanto las emociones positivas como las negativas, cumplen tres funciones que las hacen útiles y beneficiosas: adaptativa, social y motivacional (Reeve, 2003). Es incuestionable el valor adaptativo de las emociones negativas, soluciones eficaces y rápidas para afrontar problemas. Aunque nunca ha estado igual de clara la presencia de la función adaptativa en lo que se refiere a las emociones positivas, la cuestión es porque se han mantenido éstas a lo largo de nuestra evolución.

Está claro que para poder entender la función de las emociones positivas hay que hacerlo desde un nuevo marco teórico. Cuando se experimentan emociones positivas se adopta un tipo de pensamiento descentrado del problema que genera un estado de ánimo positivo moviendo a la persona hacia un afrontamiento constructivo del problema más que hacia su simple eliminación.

Todos los resultados obtenidos hasta el momento sobre las emociones positivas sugirieron que éstas en general facilitan la puesta en marcha de patrones de pensamiento receptivos, flexibles e integradores, que favorecen la emisión de respuestas novedosas (Vecina, 2006). Tal y como se representa en la figura 15 queda patente el efecto de las emociones positivas sobre los procesos de pensamiento. Estas originan un estilo de pensamiento que aumenta la seguridad en la toma de decisiones ante cualquier situación.



Figura 15. Efecto de las emociones positivas sobre los procesos de pensamiento
(Fuente: Elaboración propia)

Para Vecina (2006) otro efecto de las emociones positivas está relacionado con la salud. Es posible plantear la utilidad de las emociones positivas para prevenir enfermedades, para reducir la intensidad y duración de las mismas y también para alcanzar niveles elevados de bienestar subjetivo (Lyubomirsky, King y Diener, 2005). Un posible mecanismo explicativo de este efecto protector de la salud es el que plantea la hipótesis de que las emociones positivas deshacen los efectos fisiológicos que provocan las emociones negativas (Fredrickson, 1998, 2003). Una tendencia de respuesta específica asociada a la experiencia de emociones negativas es el incremento de la actividad cardiovascular (presión sanguínea, frecuencia cardiaca, vasoconstricción periférica), que sostenida en el tiempo se relaciona directamente con numerosas enfermedades. Otro estudio reciente llevado a cabo por Cohen et al, 2003 obtuvo resultados que mostraron que aquellos sujetos con un estilo emocional positivo presentaban un riesgo menor de contraer resfriado que aquellos sujetos con estilo emocional negativo. Todo esto hace posible asignar un papel

protagonista a las emociones positivas, como mínimo, en el cuidado de la salud y en el logro de estados subjetivos de bienestar.

Otro efecto de las emociones positivas es que contribuyen a hacer más resistentes a las personas frente a la adversidad y ayudan a construir resiliencia psicológica (Carver, 1998; Lazarus, 1993; Lyubomirsky, King y Diener, 2005). Las emociones positivas parecen ser un ingrediente activo esencial que, además de ayudar a las personas resilientes a no hundirse en la depresión, también contribuyen a incrementar sus recursos psicológicos de afrontamiento (Fredrickson, Tugade, Waugh y Larkin, 2003).

Otro aspecto importante del efecto de las emociones positivas es su aplicación terapéutica. Las técnicas de relajación, conductuales o cognitivas muestran su eficacia. En todas ellas las estrategias empleadas promueven la aparición de emociones agradables o positivas. La relajación produce un estado de calma al imaginar escenas agradables, reales o no, relajar la musculatura, son estrategias que llevan a la persona a tener plena conciencia el momento presente. Desde el conductismo la realización de actividades placenteras elegidas por uno mismo hace incrementarse los niveles de reforzamiento positivo recibidos y también hace más probable la aparición de distintas emociones positivas, que vendrían a contrarrestar la presencia de las negativas. Y por último estrategias cognitivas como la reevaluación positiva de acontecimientos adversos, la valoración positiva de eventos cotidianos, el establecimiento y el logro de objetivos realistas como las técnicas de atribución de causalidad externas, inestables y específicas consiguen producir un aprendizaje del (Vecina, 2006).

3.4. LA ALEGRÍA COMO EMOCIÓN POSITIVA: DEFINICIÓN

De acuerdo con la perspectiva biologicista sobre las emociones los seres humanos tiene un número de emociones primarias o básicas que tienen una base biológica. Por otra parte, de acuerdo con la perspectiva cognitiva, la persona posee un repertorio emocional mucho más rico y diverso dando lugar a emociones secundarias que son adquiridas a medida que la persona aprende a interpretar situaciones de otro modo. Dentro de las llamadas emociones básicas encontramos la alegría (Reeve, 1996).

La alegría se considera una emoción básica porque tiene un sustrato neural innato, una expresión universal también innata, un único estado motivacional-afectivo y un patrón de respuesta asociado que es relativamente estable a lo largo de distintas situaciones, culturas e incluso especies (Díaz, 2009). Son muy numerosos los términos que utilizamos en el lenguaje cotidiano para referirnos a la emoción de alegría; palabras como, felicidad, satisfacción, optimismo, contento, gozo, júbilo, divertimento o jovialidad. No obstante, habría que establecer diferencias pues no todos, aunque si comparten un afecto positivo se corresponden con la emoción de alegría.

Se puede definir la alegría como una emoción caracterizada por un sentimiento positivo que surge en respuesta a conseguir alguna meta u objetivo deseado o cuando se experimenta una atenuación en un estado de malestar. Es una emoción responsiva que se produce en respuesta a unos cambios en el entorno que son valorados como motivacionalmente apetitivos (Díaz, 2009).

Desde una perspectiva cognitiva, la alegría es la emoción que produce un suceso cuando este es valorado como favorable (Redorta, 2006). El proceso de evaluación valorativa es el primer paso en la discriminación de lo que tiene o no relevancia emocional. Este filtro tiene una doble función: por una parte realiza una evaluación de la situación en función de las características afectivas y, por otra, realiza una valoración de la situación en función de su significación personal. En el procesamiento cognitivo de la alegría el suceso es valorado por el sujeto de forma positiva o agradable. Su relevancia se considera importante para la persona, tanto en lo que se refiere a su estado de bienestar como a la relación con su entorno social.

Se puede decir por tanto que existen dos tipos de alegría: la que surge en respuesta a la valoración de un acontecimiento externo; y la alegría que brota en uno mismo cuando nos encontramos a gusto con nosotros, es decir, que deviene de un estado interno de integración y armonía. Este segundo tipo es más estable, pues no depende sólo de los eventos externos sino que halla su origen en nuestro bienestar. La alegría interior se convierte en una actitud, un modo de expresión, que no se resiente con los acontecimientos externos.

3.4.1. ACTIVACIÓN EMOCIONAL DE LA ALEGRÍA

La alegría se vivencia como una experiencia positiva, placentera y reforzante, acompañada de sentimiento de placer, de agrado y de bienestar. Esta emoción también posibilita una actitud positiva hacia el mundo. Los desafíos se experimentan como retos que permiten lograr los objetivos deseados incrementando la confianza en uno mismo (Díaz, 2009).

De acuerdo con Tomkins (1962) la alegría se activa neurológicamente mediante un fuerte descenso de la tasa de descarga neuronal. El logro de una meta, los acontecimientos positivos activan la alegría. Un tercer tipo de activación de la alegría se deriva de aquellos acontecimientos que confirma el concepto de auto-valía de la persona (Reeve, 2003).

Los estudios realizados desde el punto de vista fisiológico sobre la alegría, se han centrado en la manifestación de la risa. El patrón fisiológico de la alegría, cuando la experiencia y la expresión ocurre de forma relativamente calmada, se caracteriza por una deceleración de la frecuencia cardíaca y una activación del músculo cigomático cuya acción permite la elevación de las comisuras de la boca. Según la hipótesis del feedback facial (Tomkins, 1962) el aspecto subjetivo de la emoción afirma que las emociones son series de respuestas musculares y glandulares localizadas en la cara.

Para este autor la activación de programas específicos innatos para la emoción no solo activa una expresión específica sino que esta puede, a su vez, activar el programa específico que produce un patrón de cambios corporales como son los cambios en el ritmo respiratorio, cardiovascular y las vocalizaciones, así como la producción de patrones de respuestas musculares de la cara.

La emoción de alegría puede ir acompañada de grandes carcajadas y actividad motora. En estos casos se aprecia un considerable incremento de la frecuencia cardíaca, incluso también de la tensión muscular. Durante la risa, la tasa de respiración permanece entre los límites del estado de descanso, aunque la predominancia de espiración sobre inspiración se incrementa. También puede observarse durante la risa cambios

característicos cardiovasculares y fluctuaciones en la actividad electrodermal, quizás desencadenados por el patrón alterado de respiración.

La expresión corporal se refiere a la comunicación y exteriorización de las emociones mediante la expresión facial, cambios posturales e incluso entonación. La expresión básica de la alegría varía en función de la intensidad de la emoción; la sonrisa va transformándose en risa y carcajada acompañadas de cambios posturales diversos. Durante la risa hay una postura relajada y una bajada típica del tono muscular. La emoción de alegría plantea un bajo nivel de preparación para la acción por lo que el afrontamiento típico es el disfrute y el acercamiento.

Para Reeve (2003) hay pocos estímulos tan potentes y gratificantes como la sonrisa. La sonrisa, como expresión de la alegría, facilita la interacción social además de ayudar a formar y fortalecer relaciones provocando la aparición de la capacidad empática de las personas.

3.4.2. LA FUNCIÓN DE LA ALEGRÍA

La función más importante de la emoción es precisamente la de preparar al organismo para que ejecute eficazmente una conducta exigida por las condiciones ambientales, que movilice la energía necesaria para ello y que dirija la conducta a un objetivo determinado (Díaz, 2009).

El significado funcional de la alegría es doble. Por una parte, la alegría es una sensación positiva derivada de una sensación de satisfacción. Al ser una sensación intrínsecamente positiva contrarresta las experiencias vitales inevitables de frustración, decepción y afecto negativo en general (Reeve, 2003). Para este autor la alegría también facilita la voluntad de las personas de participar en actividades sociales.

En cuanto a la función social, al igual que las emociones en general, informa a los demás del estado afectivo en el que nos encontramos y cuáles son sus conductas asociadas más probables facilitando las relaciones sociales. Entre las dimensiones afectivas que componen la *empatía*, encontramos lo que denominan alegría empática, como la capacidad de compartir las emociones positivas de otras personas. Y por último, la función motivacional de la alegría, promueve una motivación dirigida a la recompensa, lo que favorece la conducta de aproximación, aunque no sólo el conseguir la recompensa promueve la emoción. En este caso se puede decir que existe una estrecha relación con el concepto de *optimismo*.

Es frecuente encontrar que los conceptos de felicidad y alegría se utilizan de forma indistinta, creando una gran confusión (figura 16). La felicidad es el estado de ánimo que se produce en la persona cuando cree haber alcanzado una meta deseada. Propicia la paz interior, un enfoque positivo, y al mismo tiempo anima a conquistar nuevas metas. Se puede definir como una condición interna de satisfacción y alegría. La felicidad es una disposición afectiva más a largo plazo que la alegría que surge en respuesta a un evento de duración breve que se experimenta de forma intensa. Una persona puede estar alegre y no ser feliz; pueden tener adversidades en su vida pero mantienen una alegría interna que las hacen ser más optimistas sobre la naturaleza humana y los acontecimientos.



Figura 16. Diferencia entre felicidad y alegría
(Fuente: Elaboración propia)

Se habla de mal humor cuando la actitud es negativa o irritada. Mientras que el buen humor está relacionado con la emoción básica alegría, y viene determinado por un estado de satisfacción en el presente y en el futuro. Este estado permite el desarrollo de habilidades psicológicas, intelectuales y sociales, y en momentos de conflicto aumenta la resistencia. El buen humor nos predispone a ser más creativos e impulsan a la persona a superar los problemas que inevitablemente aparecen en el día a día. Del mismo modo, el humor se relaciona con la risa ya que ésta, al igual que la sonrisa, es una respuesta *fisiológica* y expresión física del humor y la alegría.

En conclusión se puede decir que las emociones positivas al igual que ejercen un efecto protector y beneficioso en el área de la salud como ha quedado patente en los estudios realizados, también supone un factor importante en el ámbito de la familia para lograr su bienestar tanto como grupo como el de cada uno de sus miembros. La expresión de emociones tanto en la pareja, como en la relación padres e hijos e hijas, así como en la relación entre hermanos/as supone un comienzo para una vida familiar plena.

CAPITULO 4. FORTALEZAS PERSONALES APLICADAS A LA FAMILIA

INTRODUCCIÓN

Desde el nuevo paradigma de la psicología positiva, la familia es considerada, junto a otras, como una institución positiva que se sustenta en las emociones positivas y fortalezas personales. Por todo ello, se plantea la aplicación de los considerados pilares de la psicología positiva a la educación familiar. El objetivo principal es educar a los padres a través de un programa de entrenamiento en el que se trabaja sobre el humor y el optimismo en pro de la felicidad familiar. Este cambio de perspectiva, intenta promover un cambio de conducta en los padres durante el proceso de desarrollo de sus hijos e hijas y sobre todo potenciar unas habilidades para afrontar las dificultades propias de la crianza de ellos en edades tempranas.

Este nuevo enfoque paterno para crear un clima familiar positivo, se produce justo en el momento en el cual la personalidad del niño y la niña se encuentra en pleno desarrollo. Por este motivo se cree que tendrá repercusiones efectivas en el desarrollo potencial de una actitud positiva futura en los niños/as, la cual quedaría patente en unas relaciones afectuosas familiares y sociales optimizadas.

4.1. LA FAMILIA COMO TRANSMISORA DE VALORES

Son tres los ámbitos de actividad y experiencia que tienen capital importancia en el ambiente en que el niño/a se forma: la familia, la escuela y el grupo de iguales (Sarráis, 2013). La familia se puede definir como el grupo humano integrado por miembros relacionados por vínculos de afecto

y sangre y en el que se hace posible la maduración de la persona humana a través de encuentros, contactos e interacciones comunicativas que hacen posible la adquisición de una estabilidad personal, una cohesión interna y unas posibilidades de progreso según las necesidades profundas de cada uno de sus miembros (Ríos, 1998).

La familia es uno de los entornos más influyentes y poderosos de las sociedades humanas. Es un escenario sociocultural donde los individuos realizan actividades y negocian normas, siguiendo pautas interactivas que convierten a estos grupos en auténticas comunidades de práctica (Alonso-Geta, 2003). La familia como contexto de desarrollo se entiende bajo una concepción sistémica. Un sistema de relaciones interpersonales recíprocas que no se encuentran aisladas del entorno que le rodea, sino que mantiene relaciones con otros contextos influyentes en el desarrollo de sus miembros, al tiempo que unos y otros se encuentran inmersos en contextos de influencia superiores tales como a cultura, cambios sociales e históricos (Rodrigo & Palacios, 1998).

Referirse a ella hoy en día implica necesariamente tener en cuenta una amplia tipología de modelos familiares. La familia se ha convertido en una de las instituciones sociales que más ha cambiado tanto desde el punto de vista legislativo como en el social. El modelo de familia tradicional biparental correspondiente a un modelo nuclear se encuentra en fase de deconstrucción debido a razones que reflejan la realidad de la variedad de modelos familiares (Rodrigo & Palacios, 1998). Siguiendo a estos autores algunas de estas razones son:

- El matrimonio no es necesario para que podamos hablar de familia

- Puede estar al frente un solo progenitor
- Los hijos o hijas no siempre son tenidos en común por la pareja, sino que pueden venir de adopciones, reproducción asistida o de uniones anteriores.
- Roles de género no tan estereotipados
- El número de hijos/as se ha visto muy reducido en las últimas décadas.
- Cada vez son más frecuentes los núcleos familiares mixtos o combinados, formados a partir de uniones anteriores.
- Los progenitores pueden tener el mismo sexo, tal es el caso de las familias homoparentales.

Dada la flexibilidad en los modos de organización familiar consolidando una nueva realidad diversa y heterogénea el concepto de familia actualmente haría referencia a la unión de personas que comparten un proyecto de vida que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal mutuo entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia entre ellos (Morgado & Román, 2011).

Las funciones básicas que posee la familia va mas allá de la crianza de los hijos, es decir, alimentarlos y cuidar de su salud, e incluso más allá de la protección y la afectividad, puesto que pretende el desarrollo personal de todos sus miembros y su incorporación activa al mundo social, además de mantener la propia identidad y cohesión de la misma (Barcia, 2003).

La familia es un espacio vital dinámico, porque la red de fuerzas en el actuante son múltiples y condicionan el desarrollo, que será traducible siempre en procesos de información, personalización, moralización y

socialización (Estébanez, 2003). Este papel socializador de la familia se considera en base a los distintos roles socializadores que realiza cada uno de los miembros (Ramirez, 1998). Según este autor la socialización en la primera infancia tiene efectos en la construcción de las estructuras básicas de la personalidad, que permitirían la construcción del individuo. Significa en definitiva una adaptación a la realidad exterior. Para tal fin los padres que cuentan con el rol más importante en la crianza de sus hijos e hijas han de tener claro el significado de ese papel y han de preocuparse en principio de crecer personalmente, de vivir ellos mismos los valores que quieren transmitir; solo así lo lograrán (González & Díez, 2002). Para estas autoras ser padres consiste en ver a los hijos e hijas como un regalo que les confía la vida que no les pertenece y a los que se les ofrece todo lo que son y tienen, siempre desde el respeto y potenciando lo mejor que haya en ellos y ellas.

Desde la familia y la escuela, ambas instituciones positivas (Seligman, 2002) contemplan el objetivo primordial de formar personas que posean:

- Criterios propios para buscar la verdad y asumirla, para no ser manipulados por otros.
- Voluntad firme para querer el bien y no hacerlo por obligación.
- Capacidad para plantearse y averiguar el porqué de las cosas.
- Optimismo para afrontar las dificultades y problemas, considerándolos como una experiencia que ayuda a mejorar.
- Deseos de superación personal y de mejorar la sociedad.
- Respeto al pluralismo y diferentes modos de pensar de los demás.

Según pone en evidencia la investigación, el clima familiar y el estilo educativo se relaciona con el grado de desarrollo y aprendizaje alcanzado (Miguel, 1999). Se puede definir el clima familiar como el conjunto de factores ambientales que configuran el grado de confort emocional que propicia una situación (Lautey, 1985). El clima parece condicionar la conducta infantil al seleccionar los estímulos a los que va a estar sometido el niño/a, aunque la conducta del niño/a sea fruto de su elaboración personal (Miguel, 1999). Para esta autora el clima familiar ideal está definido por conductas de apoyo, afectividad y razonamiento, que fomenta la autonomía personal. Un clima familiar estable y afectivo proporcionará a sus miembros lazos de seguridad y afecto, indispensables para un buen funcionamiento y desarrollo psicológico a estas edades (Musitu, 1996).

Un aspecto importante en este proceso de socialización es que los padres posean una personalidad madura, así podrán ser unos buenos modelos que imitar y serán buenos educadores (Sarráis, 2013). Ser padres es entender que eso es lo más importante que tenemos que hacer y que es a su vez la más importante de las tareas (González & Díez, 2002). La implicación de los padres en la educación de sus hijos/as podría definirse como el grado en que el padre y la madre se comprometen con su papel y fomenta el óptimo desarrollo del niño/a (Maccoby & Martin, 1983).

4.1.1. EDUCACIÓN PARA LA MADUREZ PSICOLÓGICA DURANTE LA INFANCIA

Para Sarráis (2013) la madurez psicológica es la cualidad distintiva de las personas que realizan de modo habitual comportamientos adecuados, correctos, sensatos y lógicos. Las características básicas de la personalidad

madura son la autoestima, la seguridad, el autoconocimiento realista, el autocontrol y la libertad interior.

La familia, durante toda la vida de los hijos e hijas y singularmente en los primeros años, es un lugar privilegiado para la educación (Gervilla, 2003). El ambiente familiar es el ambiente más importante en el desarrollo psicológico debido a las peculiares y especiales relaciones interpersonales que en ella se establecen, siendo estas decisivas para la maduración de la persona (Sarráis, 2013). Según este autor a través de las experiencias en la familia, el niño/a adquiere conocimientos, hábitos y formas de ver la vida que irán configurando su peculiar modo de ser, su personalidad y determinaran su felicidad o infelicidad presente o futura.

Los hijos e hijas de padres y madres optimistas tienen grandes posibilidades de desarrollar a su vez un mundo emocional marcado por la confianza pues con su ejemplo les transmite un mensaje positivo (Märting & Boeck, 1997).

La influencia del ambiente social en el moldeamiento o maduración de la personalidad se mantiene durante toda la vida de la persona, pero debido a la plasticidad para el aprendizaje que poseen los niños y niñas, esa influencia es mucho más intensa en el periodo infantil (Sarráis, 2013). Para este autor el ambiente educativo que favorece el desarrollo de una personalidad madura se compone, por una parte, del afecto de los padres y por otra, del establecimiento de ciertas normas de conducta.

Los estudios que se han venido realizando sobre la familia como contexto de socialización de los hijos/as, han permitido comprobar que la

acción educativa parental produce unos resultados en la personalidad y el desarrollo de los hijos/as (Barcia, 2003).

Para Coloma (1993) citado en Barcia (2003) las prácticas educativas familiares son consideradas positivas cuando producen los siguientes efectos personalizadores en los hijos/as:

- La formación de un autoconcepto equilibrado, realista y positivo, base de la autoconfianza y de la seguridad interior. A través de las reacciones de los padres los hijos/as adquieren una imagen de sí mismos que puede ser o positiva y estimuladora o bien negativa y desalentadora.
- Adquirir un yo fuerte, consiguiendo su propia autonomía. Para ello se requieren prácticas parentales de control, de tal manera que el niño/a vaya asumiendo el grado de autonomía adecuado.
- La disposición al esfuerzo personal, a la autosupeación y al rendimiento.
- Sentido de la responsabilidad y de compromiso personal.
- La competencia social, es decir habilidades para comunicarse y desempeñar sus roles sociales, así como el gusto por compartir esfuerzos y colaboración con los demás. Ser solidario.

En la figura 17 quedan representados los efectos mencionados que a su vez son considerados como los fines de la Pedagogía Familiar.

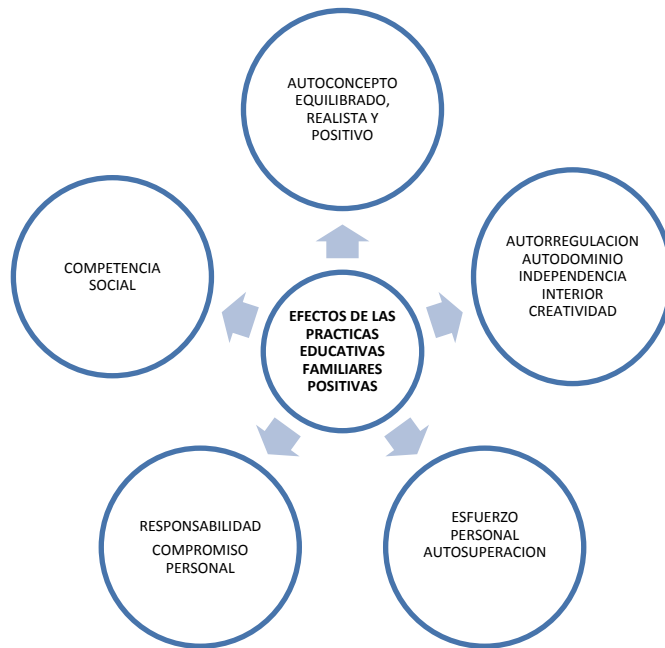


Figura 17. Efectos de las prácticas educativas familiares positivas sobre los hijos/as
(Fuente: Elaboración propia)

Los estudios sobre los estilos educativos parentales se pueden definir como esquemas prácticos que reducen las múltiples y minuciosas pautas educativas paternas a unas pocas dimensiones básicas, que cruzadas entre sí en diferentes combinaciones, dan lugar a diversos tipos habituales de educación familiar (Coloma, 1993).

Musito (1996) indica que las dos principales dimensiones en las relaciones paternofiliares en todas las sociedades humanas son: el nivel de afectividad parental y el control paterno. Baumrind (1971, 1973) citado en Barcia (2003) identificó tres estilos educativos parentales diferentes: democrático, autoritario y permisivo. Con la reformulación de Maccoby y Martín (1983) se redefinieron los estilos parentales en base a dos dimensiones básicas del comportamiento de padres y madres:

- **Afecto (sensibilidad y calidez):** esta dimensión hace referencia al tono emocional de la relación, así como la calidez en las expresiones de cariño y apoyo hacia el niño/a.
- **Control (exigencias):** esta dimensión hace referencia al grado de exigencia y número de demandas que los padres ejercen sobre sus hijos/as para que alcancen determinados objetivos y metas.

La combinación de estas dos dimensiones da lugar a cuatro estilos educativos diferentes que se encuentran representados en la figura 18. Evidentemente no se encuentran todos en su forma pura y en una familia concreta (Barcia, 2003).

- **Estilo democrático:** Las familias en que predomina este estilo, los padres tienen un control firme consistente y razonado sobre los hijos/as. La coherencia de sus directrices hace que los hijos/as no se sientan el control paterno como rígido, y se atienen a las normas voluntariamente. La implicación afectiva paterna se manifiesta por una relación sensible y cálida ante las necesidades de los hijos/as. La comunicación es frecuente entre ambos, de forma bidireccional y abierta. Se promueve una autonomía gradual, sin caer en el desamparo. Los padres se caracterizan por su firmeza en cumplir las normas y por su progresiva apelación a la madurez progresiva de los hijos/as. Este tipo de educación es calificada como centrada en los hijos/as.
- **Estilo autoritario:** En las familias en que predomina este estilo hay una exagerada acentuación de la autoridad paterna y se

inhibe en los hijos/as el intento de ponerla en cuestión. Ni los castigos ni las órdenes suelen ser cuestionados. La comunicación es predominantemente unidireccional y cerrada. Este tipo de educación es calificada como centrada en los padres, por no contar con la opinión de los hijos/as.

- **Estilo permisivo o indulgente:** Estos padres no acentúan la autoridad paterna, no establecen normas estrictas y acceden fácilmente a los deseos de los hijos/as. No por eso excluyen el compromiso paterno y la implicación y por supuesto les preocupa la formación de los hijos, atienden y responden a sus necesidades.
- **Estilo negligente:** Dentro de la permisividad paterna se dan dos formas diferentes dependiendo de su implicación afectiva y fundamentación racional. Es decir, mientras en el estilo anterior la permisividad se apoya en el principio de la no represión, los padres de este estilo son permisivos prácticos o por comodidad. Se caracterizan por la no implicación afectiva en los asuntos de los hijos/as y por la renuncia educativa. Los padres dejan hacer a los hijos/as lo que quieren con tal de que los dejen tranquilos.

La elección de los estilos educativos se suelen relacionar con las creencias de los padres sobre el desarrollo y la educación de los hijos/as y con la complejidad de su razonamiento sobre éstos.

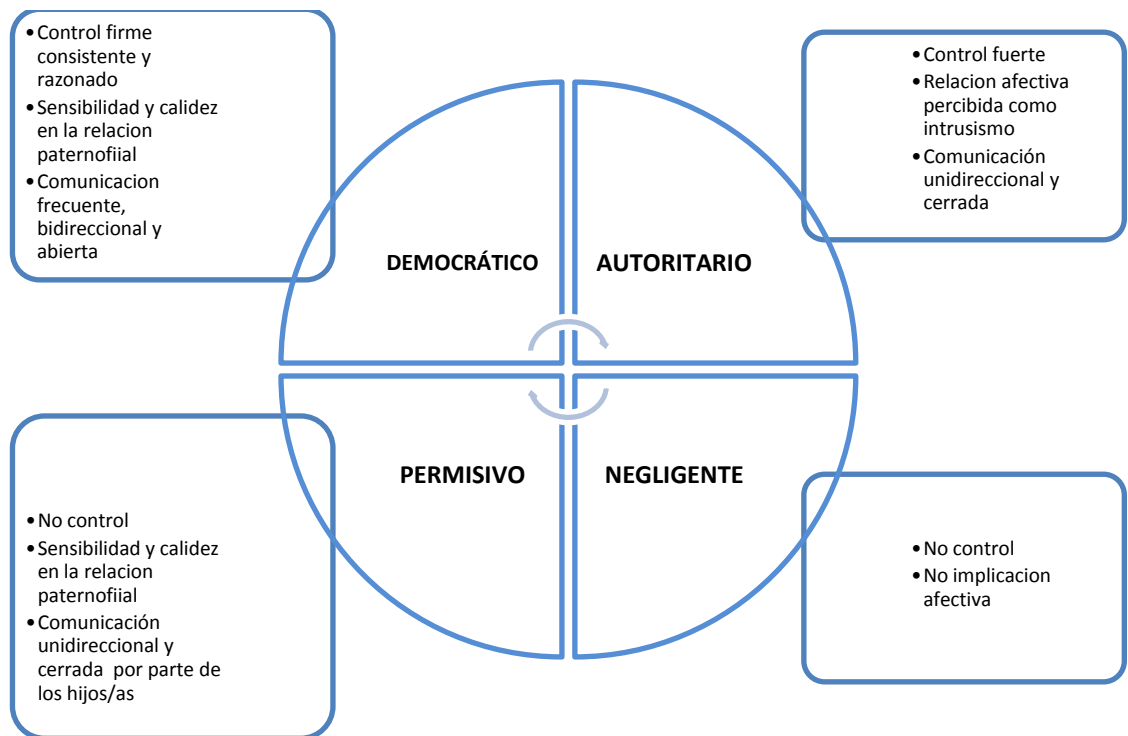


Figura 18. Estilos educativos parentales (Maccoby y Martin, 1983)
(Fuente: Elaboración propia)

El estilo educativo de los padres que parece contribuir más a la formación de una personalidad madura es el democrático o centrado en los hijos, caracterizado por un control paterno firme, consistente y razonado donde los padres ejercen consciente y responsablemente la autoridad y el liderazgo de una forma dialogada y razonada (Miguel, 1999).

Estudios más recientes vienen a decir que el estilo parental es un concepto multidimensional y que va más allá del afecto y el control (Oliva, Parra, & Arranz, 2008). Según estos autores las características de comportamiento de padres y madres no es una cuestión de todo o nada, sino que se presentan más en forma de un continuo. En este sentido realizaron un estudio en el que analizaron la percepción de 848

adolescentes sobre el estilo parental de sus madres y padres, con el objeto de profundizar en el conocimiento de los estilos parentales y poder clasificar los diferentes tipos. Para ello, tuvieron en cuenta seis dimensiones: afecto y comunicación, promoción de la autonomía, control conductual, control psicológico por parte de los padres, revelación por parte de los hijos e hijas de información sobre amistades y su pareja y el humor. Los resultados les llevaron a diferenciar entre tres tipologías de padres y madres según su estilo parental:

- Padres y madres estrictos: se caracterizan por mostrar un alto grado de control conductual y psicológico y en un grado medio las muestras de afecto, promoción de la autonomía, revelación y humor
- Padres y madres indiferente: son padres y madres que presentan los niveles más bajos en todas las dimensiones analizadas a excepción del control psicológico, donde alcanzan puntuaciones ligeramente inferiores a las de padres y madres estrictos.
- Padres y madres democráticos: son los que ofrecen más muestras de afecto, promoción de la autonomía, revelación y humor, mientras presentan un nivel medio en control conductual y muy bajo en control psicológico.

La mayoría de los estudios recientes coinciden en señalar la superioridad del estilo educativo democrático en las diferentes culturas y en poblaciones de riesgo (Morgado & Román, 2011).

Es evidente que los estilos educativos influyen en el desarrollo de los niños y de las niñas Palacios y Moreno (1994) señalan que los hijos e hijas

de padres y madres democráticos muestran una alta autoestima, afrontan las situaciones nuevas con confianza, son constantes en las tareas que emprenden, presentan una buena competencia social, autocontrol e interiorizan los valores sociales y morales. Según Barcia (2003) las características de los hijos/as según el tipo de práctica educativa parental quedan representadas en la siguiente figura 19.

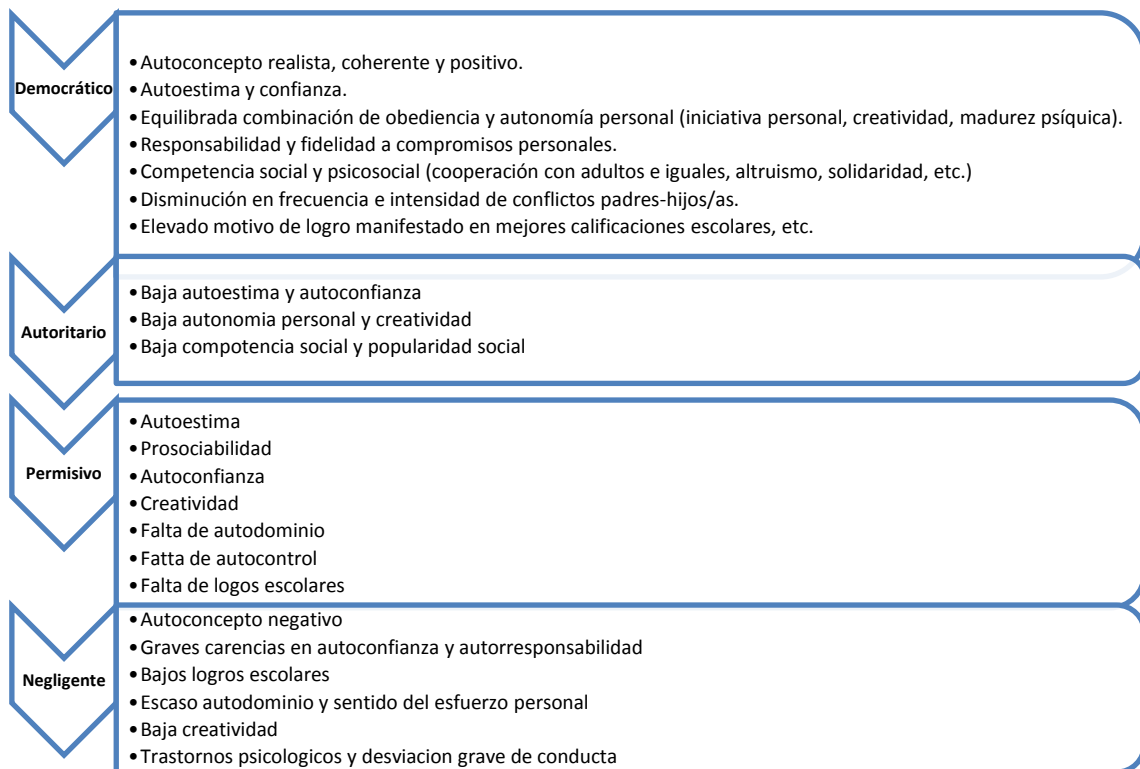


Figura 19. Características de los hijos/as según el estilo educativo parental
(Fuente: Elaboración propia)

Los hijos/as de un tipo de hogar democrático o centrado en los hijos/as presentan las características básicas de una personalidad madura (Sarráis, 2013).

Para Morgado y Roman (2011) siguiendo a Ceballos y Rodrigo (1998) la práctica educativa familiar ha de ser flexible y adaptada a la situación y a la edad y estilo comportamental del niño o de la niña. Según

estos autores para que una práctica educativa sea eficaz es preciso tener en cuenta algunas cuestiones:

- El mensaje educativo debe ser claro, redundante y coherente.
- Niños y niñas deben percibir el mensaje justo teniendo en cuenta la situación y su comportamiento.
- Una buena práctica educativa permite el diálogo
- Aplicación flexible de las estrategias educativas de acuerdo a las características del niño o la niña.

En conclusión hay que señalar la importancia de que los padres han de tomar conciencia del papel estimulador que tienen para con sus hijos e hijas. Hacerlos conscientes de sus creencias para que estén dispuestos a cambiarlas cuando sea necesario ya que los cambios conductuales duraderos deben ir acompañados de cambios en las interpretaciones que madres y padres realizan en multitud de episodios de la vida cotidiana.

4.1.2. EL COMPORTAMIENTO DISRUPTIVO DEL NIÑO Y LA NIÑA DE 2 A 4 AÑOS: APARICIÓN DE LA AGRESIVIDAD Y EL ENFADO

Antes de comenzar con la exposición de este apartado hay que distinguir entre conducta adaptativa y conducta desadaptativa. Una conducta adaptativa es aquella conducta que es efectiva para satisfacer las demandas naturales sociales del propio ambiente. Por tanto, se define en función de la edad y del contexto de desarrollo desde el que se analice el comportamiento infantil (Fernández-Molina, 2015). Para esta autora las conductas desadaptativas se suelen clasificar en dos grandes bloques: internalizadas (como hacerse daño a sí mismo, hábitos repetitivos,

retramiento, etc) y externalizadas (como hacer daño a otros, romper o destruir cosas, rabietas, etc.). Desde la perspectiva clínica la conducta desadaptativa o disruptiva no es lo mismo que trastorno de conducta o trastornos por déficit de atención y conducta perturbadora.

La norma general es que los niños/as nazcan, en cuestión de conducta, sin problemas, pero en función del estilo educativo que desempeñen los padres, se puede favorecer determinadas conductas que si pueden ser problemáticas (Bartolomé, 2007). Para esta autora el comportamiento infantil, adecuado e inadecuado, obedece a un objetivo o finalidad como toda conducta humana. Sólo existen cuatro objetivos (figura 20), con su lado positivo y negativo, que explican la conducta de los hijos e hijas:

- Atención
- Poder
- Revancha
- Auto-insuficiencia

El deseo de que se les preste atención es casi universal en los niños y niñas pequeños. Los niños/as prefieren obtener atención de manera positiva, adecuada pero si no lo logran así, la pueden buscar de forma negativa. La búsqueda de la atención inadecuada provoca en los adultos molestia, advertencias o ruegos.

Una forma positiva de utilizar el poder es cuando los niños o niñas pactan, es decir hacen una concesión para conseguir un privilegio. Un niño o una niña que buscan el poder de forma inadecuada trata de hacer solamente lo que él o ella quieren estableciéndose una lucha de poder que

en el caso de perderla y no poder derrotar a sus padres pasan a mostrar la revancha (Bartolomé, 2007) . Para esta autora la finalidad de la revancha es causar daño emocional, el niño o la niña se siente vencido y, en su rabia, busca herir. Y por último, la auto-insuficiencia que surge ante la desesperanza de los hijos e hijas de tener éxito por otros medios.

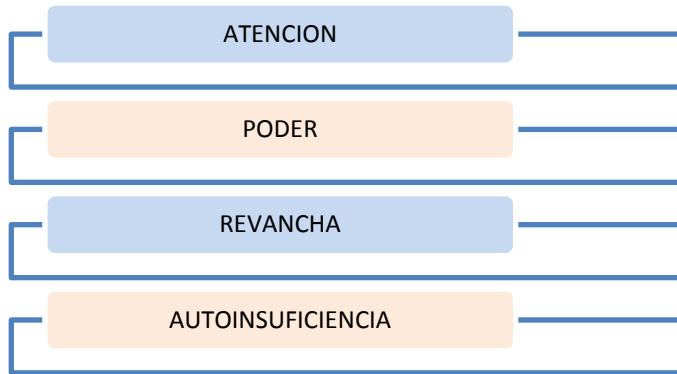


Figura 20. Finalidades del comportamiento infantil
(Fuente: Elaboración propia)

Como se ha visto las llamadas de atención por parte del niño o la niña hacia los padres tienen consecuencias. Según algunos estudios una variable que mediaría entre clima y desarrollo infantil es el tiempo que los niños/as pasan con los padres. Parece que cuando se relaciona con un clima familiar positivo, repercute en la autoestima, el logro y la satisfacción familiar (Nelson, 1984).

Desde los primeros momentos de vida del bebé presentan unas características innatas, las cuales permanecen relativamente estables en el tiempo y en diferentes contextos, es lo que se denomina temperamento (Ríos & Vallejo, 2011).

En las investigaciones de Thomas y Chess (1977) se encontraron tres tipos de temperamento:

- Temperamento fácil
- Temperamento difícil
- Temperamento de reacción lenta

Los niños y las niñas de temperamento fácil son adaptables, reaccionan con una intensidad moderada o baja, se aproximan a los estímulos novedosos y tienen, en general, un estado de ánimo positivo; los de temperamento difícil reaccionan con intensidad ante los estímulos y les cuesta adaptarse a ellos, presentando un estado de ánimo negativo; los que tienen un temperamento de reacción lenta presentan bajos niveles de actividad y reactividad, rechazo ante lo novedoso, reacciones poco intensas lenta adaptación. Estos perfiles tempranos de temperamento pueden cambiar y no determinan la personalidad futura. Para Thomas y Chess (1977) tal y como plantean su modelo de bondad de ajuste donde ésta influye entre el estilo temperamental del bebé y el estilo educativo de crianza parental pudiendo modular las características temperamentales desde la estimulación psicológica y educativa.

Las conductas disruptivas e inadecuadas del niño y la niña presentan cierta normalidad en determinadas etapas del ciclo vital. Entre los dos y tres años cierto oposicionismo, negativismo y desobediencia es normal (Lucena, 1999). El enfado o capacidad para expresar emociones negativas, es una conducta funcional y que podemos considerar precursora de la agresividad.

La niñez temprana es el periodo de mayor frecuencia de la agresión (Dodge, Coie, & Lyham, 2006) puesto que niños y niñas aún no han adquirido conductas asertivas alternativas a la agresión para resolver sus frustraciones y conflictos. El segundo año de vida es un momento

importante para la evolución de la conducta agresiva debido a la incipiente autonomía y el encuentro con situaciones potencialmente frustrantes (Tinoco & Jiménez-Lagares, 2011). Para Lucena (1999) los dos años alcanza también el nivel máximo de las conocidas rabietas, que suelen ser la respuesta a una situación de frustración, expresión de malestar o llamadas de atención.

Entre los dos y cuatro años la agresión física decrece y aumenta la verbal. A los dos años se produce un avance espectacular en lo que al vocabulario se refiere y a los cuatro ya se han convertido en hablantes expertos. Por ello se convierten también en potenciales agresores verbales. Insultos, burlas, amenazas, comparaciones despectivas y expresivas palabrotas son empleados de forma significativa y con frecuencia. La agresividad durante este periodo responde sobre todo a conflictos con los padres o cuidadores adultos durante el proceso normativo, y de forma incipiente a la aparición de los conflictos con los iguales (Tinoco & Jiménez-Lagares, 2011).

Durante este momento del desarrollo del niño y de la niña aún considerándose normal es complicado de llevar en el día a día, lo que hace necesario el estimular y potenciar la creación de competencias parentales que vayan encaminadas hacia una crianza positiva.

4.1.3. PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN CON FAMILIAS EN LA PRIMERA INFANCIA

A partir de los nuevos modelos o nuevas formas de parentalidad surge la necesidad de definir las diversas modalidades de atención a la

infancia y la familia facilitando una clasificación (Riera, Ferrer, Rivas, & Hernández, 2010):

- Programas de formación encaminados a promover actividades dirigidas a los padres y madres donde el eje central es la información y la transmisión de conocimientos sobre aspectos educativos de la crianza de los hijos/as, teorías del desarrollo, etc.
- Programa terapéuticos que se inician una vez detectada la problemática en las relaciones padres e hijos y sus objetivos están centrados en la eliminación de una disfuncionalidad previamente detectada, siendo la metodología más eficaz y con mejores resultados la que combina el trabajo en grupo y la intervención individualizada.
- Programas socioeducativos de intervención familiar. Estos programas se trabajan normalmente de forma conjunta con padres e hijos/as favoreciendo las habilidades parentales y ofreciendo a posibilidad de vivir experiencias de relación gratificantes con los hijos/as.

Algunos programas socioeducativos de intervención con familias en la primera infancia son los siguientes y de los cuales se hará a continuación una breve descripción siguiendo la revisión realizada por Riera, Ferrer, Rivas & Hernández (2010).

- Programa “Tempo per le Famiglie” de Milán. Este fue el primer programa en promover, desde el sistema público, un servicio socioeducativo para familias y niños con el objetivo explícito de ofrecer apoyo a las familias. El objetivo principal de este programa

es ofrecer un espacio de relación en el que el vínculo de los padres con los hijos/as pueda verse renovado. Como servicio público la finalidad es convertirse en un espacio de referencia y apoyo para prevenir y enfrentarse a las dificultades que puedan surgir en el proceso educativo y de crina de los hijos durante la primera infancia de 0a 3 años.

- Programa “La Maison Verte” en Francia. La primera iniciativa, dentro del modelo de atención conjunta a la primera infancia y a sus familias, que surgió en Francia a mediados de los años 70. Entre los objetivos principales destacan ayudar a los niños/as y a sus padres a realizar sus primeras separaciones de forma progresiva, preparándose para la adaptación a una futura escolarización, así como prevenir los trastornos psicológicos en los niños/as derivados de las dificultades de vinculación afectiva.
- Programa “Ja tenim un fill” y “Espais Familiars” en Cataluña. El primero de ellos acompañan a las madres y padres durante el primer años de vida del hijo/a y fue implementado como medida preventiva ante posibles riesgos sociales de la primera infancia y de sus familias. El segundo programa se dirige a familias con hijos/as de entre 1 y 3 años. Sus principales objetivos son preventivos y educativos, están centrados en las niñas y niños y orientados hacia las familias. Las finalidades principales del programa se centran en mejorar las habilidades de crianza, favorecer la capacidad empática de los padres, ofrecer respuestas sensibles a los hijos /as y vivenciar otros modelos de interacción.

Las modalidades de programas de intervención con familias en la primera infancia comparten el objetivo principal de dar apoyo a las familias en relación a su rol parental. Con esta finalidad surge la necesidad de

promover programas de formación y socioeducativos desde una nueva panorámica. La familia positiva basada en las fortalezas personales de cada uno de sus miembros y su desarrollo se convierte en una perspectiva a tener en cuenta para el desarrollo de programas de intervención en la primera infancia.

4.3. LA PERSPECTIVA DE LAS FORTALEZA FAMILIARES

La frontera entre la familia capaz o funcional y la familia que se aparta de la capacidad de afrontamiento es muy delicada (Borafull, 2013). Para este autor las familias que afrontan el cambio con recursos y capacidades de superación se las podría denominar familias fuertes y saludables. Estas familias serían aquellas que contarían con unas fortalezas que las hacen capaces de afrontar el estrés, la crisis y el cambio con resultados.

Los estudios sobre las familias fuertes proceden de diferentes disciplinas: algunos desde la sociología, otros desde la psicología y unos terceros desde la terapia familiar (Barnhill, 1979; Krisan, 1990, Wolcott, 1999; Smith, 2006). A partir de estos estudios surgen algunos de los distintos modelos de familias funcionales más claros y definidos así como sus dimensiones principales. Siguiendo la recopilación realizada por Borafull (2013) estos estudios se pueden ver en la tabla 4.

Investigadores	Dimensiones de las familias fuertes
Beavers and Hampson (1990). U.S.A.	Interacción centrípeta / centrífuga; proximidad; intimidad; coalición entre los padres; autonomía; adaptabilidad; poder igualitario; negociación por objetivos; capacidad para resolver los conflictos; claridad en la expresión; gama de sentimientos; apertura a los otros; entendimiento, comprensión empática.
Billingsley (1986). U.S.A	Fuertes lazos familiares; fuerte orientación religiosa; aspiraciones / logros educativos.
Curran (1983). U.S.A.	Cercanía, respeto y confianza; ocio compartido; privacidad valorada; horas de comer compartidas; responsabilidades compartidas; rituales familiares; comunicación; afirmación de cada uno; devoción religiosa; humor / juego.
Epstein, Bishop, Ryan, Miller, and Keitner (1993). Canada.	Implicación afectiva; control del comportamiento; comunicación.
Geggie, DeFrain, Hitchcock and Silberberg (2000). Australia	Comunicación (abierta, positiva, sincera, incluyendo comunicación con sentido del humor); cercanía; actividades compartidas; afecto; apoyo; aceptación; compromiso; resiliencia.
Kantor and Lehr (1974). U.S.A	Afecto; manejo del poder
Kryson, Moore and Zill (1990). U.S.A.	Compromiso hacia la familia; tiempo juntos; estímulo de la individualidad; capacidad de adaptación; roles de delimitación clara; comunicación; orientación religiosa; relaciones sociales.
Mberengwa and Johnson (2003). Botswana.	Consenso en el sentido de la resolución de las diferencias; manejo del enfado; preocupación por los familiares; valoración de su cultura; respeto hacia los otros; kgotla (asociaciones del desarrollo de la comunidad) para el fortalecimiento de los barrios.
Olson, McCubbin, Barnes, Larsen, Muxen, and Wilson (1989); Olson and Olson (2000). U.S.A.	Matrimonio fuerte; alta cohesión familiar; buena adaptabilidad familiar; eficaz afrontamiento del estrés y la crisis; positiva comunicación de la pareja y la familia.
Otto (1962, 1963); Gabler and Otto (1964). U.S.A.	Valores religiosos y morales compartidos: amor; respeto y comprensión; intereses comunes; objetivos y propósitos; niños felices y amados; trabajo y juego juntos; compartir actividades recreativas especiales.
Sani and Buhannad (2003). Emiratos Árabes Unidos.	Estructura familiar patriarcal; matrimonios pactados por las familias; derechos de cada género; responsabilidades y privilegios; fuertes lazos emocionales familiares (muwada); Familia extensa (dhurriyah); vivir cerca de la familia extensa; frecuentes consultas a los mayores como aconsejadores y modelos para los roles; las crisis son pruebas mandadas por Alà; las creencias islámicas (taqwa) y la práctica de rituales proporciona unas óptimas directrices; la colectividad sobre la individualidad; el gobierno es el apoyo del individuo, la pareja y la familia.
Stinnett, DeFrain y colaboradores (1977, 1985, 2002). U.S.A.	Aprecio y afecto; compromiso; comunicación positiva; tiempo juntos de disfrute, bienestar espiritual; eficaz manejo del estrés y la crisis.
Xia, Xie, and Zhou (2004); Xie, DeFrain, Meredith, and Combs	Cercanía y tiempo juntos a través de las generaciones; Amor, cuidado y compromiso; comunicación; Apoyo familiar;

(1996); Xu and Ye. (2002). China.	espiritualidad (como paz con la naturaleza, con uno mismo, con los otros y con el mundo); familia con orientación y armonía.
Yoo (2004); Yoo, DeFrain, Lee, Kim, Hong, Choi and Ahn (2004). Korea.	Respeto; compromiso; aprecio y afecto; comunicación positiva; compartir valores y objetivos; funcionamiento de los roles; salud física; relaciones con el entorno social; estabilidad económica; capacidad para resolver problemas.

Tabla 4. Estudios sobre las familias fuertes y las dimensiones o fortalezas que destacan
(Fuente: Borafull 2013)

Como se puede apreciar el número de trabajos sobre las características de las familias fuertes no ha dejado de crecer desde que en la década de los años treinta en Estados Unidos Woodhouse (1930) inició su estudio.

A continuación se expone el recorrido sobre la perspectiva de investigación basada en las fortalezas realizada por Borafull (2013).

La perspectiva de las fortalezas tiene su origen en la psicología humanista. La investigación se inicia con los trabajos sobre las necesidades humanas de Maslow (1954, 1968, 1976). Para este autor las motivaciones empujan a los seres humanos a satisfacer sus necesidades desde las más básicas y adaptativas, hasta las más elevadas y humanizadoras. En esta dirección van los estudios sobre las fuerzas que mueven el crecimiento personal de Rogers (1951, 1972, 1980), que después se convertirá en el punto de partida de toda la terapia centrada en el cliente. El cliente debe descubrir sus propias fuerzas personales de la mano de un asesor que más que resolver sus síntomas y carencias le debe plantear retos. Continúa con los trabajos de Frankl (1963,1967, 1973, 1975) y la logoterapia, donde el centro de la reconstrucción de la persona está en la capacidad de ésta misma para dotar de sentido las diferentes situaciones vitales.

En la actualidad la psicología positiva (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000) es la expresión más clara de hacia dónde apunta el estudio de la perspectiva de las fortalezas. Como ya se ha expuesto en el presente trabajo la psicología positiva, heredera de la psicología humanista y muy directamente emparentada con la psicología cognitiva (Ellis, 1973, 1993), parte de unos presupuestos que se distancian de lo patológico de la persona y se centran en la potenciación de las capacidades de mejora de éste mismos (Borafull, 2013). En este sentido la psicología positiva se inscribe de una forma muy clara en la perspectiva de las fortalezas. La psicología positiva busca sanar o prevenir la enfermedad en las personas alimentando el aprendizaje del optimismo y las fortalezas de superación; y por otra parte la psicología cognitiva busca que la persona potencie su capacidad de realizar nuevas percepciones más positivas y menos irracionales y destructivas. En el marco de la psicología positiva, y en la tradición del concepto de virtud (fortaleza) de Aristóteles, Pertesen y Seligman (2004) cuentan con una investigación en la que proponen el crecimiento personal y el desarrollo del bienestar sobre las fortalezas personales.

En los años sesenta, setenta y ochenta del siglo pasado, con autores como Otto (1962,1963), Curran (1983), DeFrain y Stinnett (1985, 2002), se pasa de la perspectiva basada en las fortalezas a la perspectiva de las fortalezas familiares. Es decir, el trabajo con familias, sea preventivo, formativo o terapéutico, aplica los conceptos de las fortalezas a la familia. En esta dirección clínica, uno de los campos donde la perspectiva de las fortalezas familiares está avanzando de una forma muy considerable es el de la resiliencia familiar.

A partir de los trabajos de DeFrain (1999, 2002, 2007), Borafull (2013) propone una serie de características funcionales de las familias

fuertes y saludables que ayudan a delimitar la especificidad de la perspectiva de las fortalezas familiares y de las cuales se realiza un resumen a continuación.

- La familia es el fundamento de las sociedades.
- Todas las familias tienen fortalezas.
- Si en la investigación con familias se buscan fortalezas, capacidades, valores, eso será lo que se encontrará tras su estudio.
- Las familias fuertes y saludables lo son por su funcionamiento, no sólo por su estructura: hay numerosas familias monoparentales, reconstituidas, cohabitantes, que son fuertes y funcionan emocionalmente de una forma saludable. En cualquier caso la estructura de dos padres comprometidos en matrimonio facilita, que no asegura, claramente el mejor funcionamiento familiar (Wilcox et al., 2005; Wilson, 1993; Blackenhorn, 1995; Whelan et al. 2006; Popenoe, 1996, 2005; Amato, y Rivera, 1999; Amato y Booth, 1997; Pruett, 2000).
- Los matrimonios fuertes y saludables son el centro de muchas familias fuertes. La óptima relación de pareja es una fuente fundamental de fortalezas para las familias (Gottman, 1993, 1994, 1999; Olsosn y Olson, 2000).
- Las personas que destacan por sus habilidades relacionales y valores se suelen encontrar en las familias fuertes (Wilcox et alt. 2005; Whelan et alt. 2006; Diener, Gohm, Suh, y Oishi, 2000; DeFrain, 1999)
- Si uno crece en una familia fuerte le va a resultar más fácil crear una familia fuerte cuando llegue a la edad adulta. Pero también es bastante probable acabar creando una familia fuerte aunque se haya

crecido en una familia con serios problemas (Wilcox et al. 2005; Whelan et al. 2006; Werner y Jonson, 1999).

- La relación entre el dinero y las fortalezas familiares es débil e incierta. Una vez que una familia ha alcanzado unos ingresos que aseguran una cierta comodidad económica, el incremento del dinero no va a significar una mejor calidad de vida, una felicidad compartida o la fortaleza de las relaciones de unos con otros. (Seligman, 2002; Lyubomirsky, King y Diener, 2005; Diener y BiswasDiener. 2002).
- Las fortalezas se desarrollan a lo largo del tiempo. La convivencia tiene sus dificultades que irán siendo limadas con el crecimiento de las fortalezas, de las capacidades aprendidas en el manejo de los conflictos a los largo del tiempo (DeFrain, y Stinnett, 2002).
- Las fortalezas y las capacidades crecen en proporción a los desafíos a los retos que la vida va planteando. Un buen testador de las fortalezas de la pareja y de la familia es la capacidad de afrontar de forma competente los estresores cotidianos o las crisis más graves (Carter y McGoldrick, 1980, 2005).
- Las familias fuertes no reparan demasiado en cuáles son sus fortalezas: simplemente las viven a diario.
- Las familias fuertes, como las personas, no son perfectas. Una familia fuerte es la que ante una crisis se rehace y, en general, una familia fuerte es la que continuamente está en proceso de crecimiento (Olson y DeFrain, 2006).
- No sólo las familias se hacen fuertes mediante las capacidades, las habilidades relacionales, las fortalezas y los valores compartidos; también buscar la unidad de grupos y personas alrededor de la causa, el fortalecimiento de las familias puede ser una estrategia poderosa (Maton et al. 2004).

- Los seres humanos tienen el derecho y la responsabilidad de luchar por sentirse seguros, confortables, felices y amados: las familias fuertes son un lugar donde esta aspiración sucede. Las familias fuertes es un lugar donde las personas apuntan a una vida feliz (Seligman, 2002; Lyubomirsky, 2008)

Krysan, Moore y Zill, (1990) reunieron casi todos los estudios sobre las familias fuertes que existían hasta esa fecha. Este estudio aun siendo uno de los más completos hasta hoy se continúa requiriendo estudios que lleven a un mayor acuerdo en este tema.

No obstante, según Borafull (2013) las fortalezas o cualidades de las familias fuertes y saludables podrían versar sobre las siguientes características las cuales se encuentran representadas en la figura 21:

- Compromiso entre sus miembros
- Aprecio y conexión entre sus miembros
- Buena disposición para gastar el tiempo juntos
- Eficaz comunicación
- Orientación espiritual y/o religiosa
- Capacidad de manejar la crisis de un modo positivo
- Capacidad de alentar y reconocer el crecimiento de cada miembro
- Claros roles y funciones.

A las familias fuertes les interesa el bienestar de toda la familia y andan comprometidas con el crecimiento de cada uno de sus miembros (Thomas, 1992). Y este compromiso hace que cada uno se sienta implicado en el curso del crecimiento del otro. Este compromiso es la base que hace

que sus miembros dediquen tiempo y energía a los otros miembros (Donati, 2003). El compromiso se traduce en actos concretos de lealtad y apoyo en los buenos y malos momentos. Y, de hecho, ahí radicarán una de sus fundamentales fuerzas.

El compromiso entre los miembros de una familia se puede alimentar y fortalecer desde muchos planos, uno de ellos es fundamental: las muestras expresivas de aprecio, los actos concretos y vivos de reconocimiento. La amabilidad y la simpatía vividas no como obligaciones sino como actos que proporcionan felicidad para el otro y para uno mismo (Lyubomirsky, 2008; DeFrain, 2006).

Las familias sanas y fuertes invierten en tiempo compartido. El objetivo es fortalecer las relaciones, compartir ideas, valores, sentimientos y construir identidades fuertes capaces de arrostrar el cambio. De hecho el objetivo último es alimentar la unidad familiar que va más allá de una agregado aleatorio de individuos (Bofarull, 2005; Gladding, 2007).

Existen en los estudios sobre familias fuertes muchas perspectivas en lo que se refiere a los matices de una eficaz comunicación (Olson y DeFrain, 2006). Sin embargo hay denominadores comunes. Los mensajes son claros y congruentes. La comunicación es fluida. Además gozan estas familias de una ciertamente eficaz capacidad de expresar realmente lo que sienten con precisión, y a la vez, una sutil capacidad de dialogar sin enzarzarse en discusiones. Suelen estar más abiertas a hablar para solucionar los problemas que a callar cuando los conflictos se han hecho más patentes. En esta dirección hay una búsqueda evidente de soluciones para los problemas. Tienen sus discusiones pero están más inclinadas a evitarlas mediante la misma palabra (Brock y Bernard, 1999).

Las personas religiosas y/o con un hondo sentido de los espiritual son más felices que aquéllas que se sienten ante la vida sumidas en el absurdo de un mundo sin sentido (Lyubomirsky, King & Diener, 2005). Las creencias espirituales y las prácticas religiosas ayudan a las familias a afrontar el cambio, ser resilientes, así como las hace capaces de encontrar significado y principios morales en las circunstancias en las que viven (Griffith y Rotter, 1999; Walsh y Price, 2003).

La capacidad para manejarse ante un problema de una manera positiva es una de las habilidades, de las fortalezas más fundamentales e inclusivas que presentan las familias fuertes. Las familias fuertes y saludables emocionalmente presentan su fortaleza ante los sucesos estresantes del ciclo vital familiar. Son familias flexibles y llenas de buen humor y optimismo (Stinnett, DeFrain, 1985; Geggie, DeFrain et al., 2000). Esa flexibilidad, que no supone pérdida de cohesión (Olson, 1969; Strong, De Vault, y Sayard, 2001), es la fortaleza que les permite encarar el futuro y los cambios. Es aquí donde emerge el concepto de familias resilientes.

Corresponde a la familia alentar, alimentar las habilidades, el desarrollo de los talentos de cada uno de sus miembros como individuos singulares, como personas irrepitibles. Este proceso de alumbramiento, de llevar a la luz lo mejor de cada uno, no sólo de los hijos/as, sino del proceso de personalización de los propios padres (Rogers, 1972) ocurre en el dinámico crecimiento y superación de la familia como sistema a través del ciclo vital familiar (Carter y McGoldrick, 1999).

Los roles son comportamientos repetitivos y prescritos en un acuerdo sobre el reparto de los diferentes papeles que se llevan a cabo en un hogar para que todo funcione (Borafull, 2013). Los roles en las familias fuertes y saludables son claros, apropiados, asignados como es debido, en un acuerdo mutuo e integrados en la especificidad de cada familia (Minuchin, 1982). Una de las características de las familias fuertes es el adecuado reparto de poder (Cantor y Lehr, 1974).

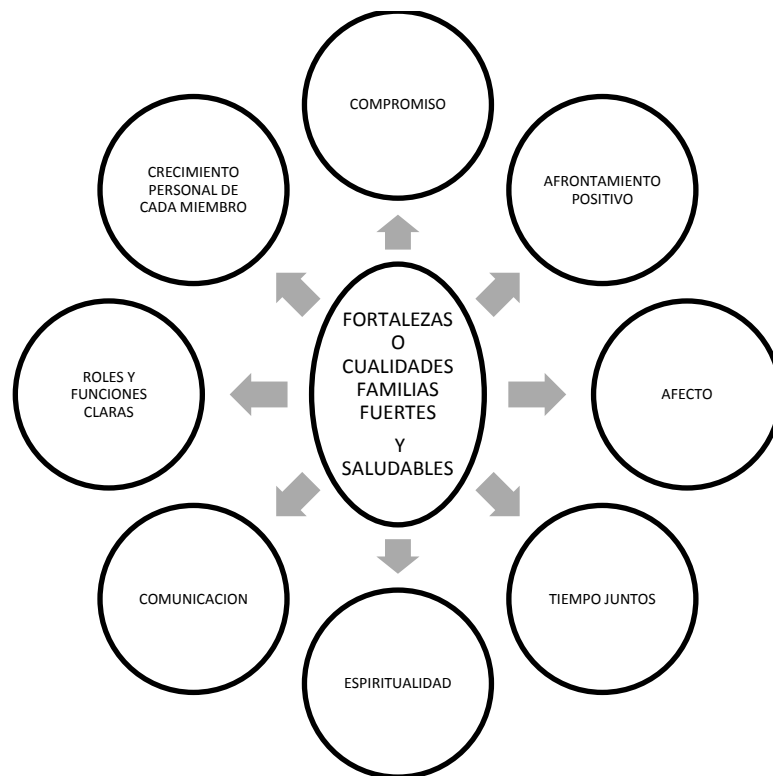


Figura 21: Las fortalezas o cualidades de las familias fuertes y saludables
(Fuente: Elaboración propia)

El papel de la familia como transmisora de valores es incuestionable. El desarrollo de las fortalezas personales de cada uno de sus miembros en su compromiso para con cada uno de ellos dará lugar a una familia fuerte y saludable. De entre las fortalezas personales de la clasificación propuesta por Peterson y Seligman (2004) se el optimismo y el humor serán las

fortalezas sobre las que se trabajara para generar positividad en la dinámica de las familias.

En el siguiente capítulo se realiza un recorrido de ambos conceptos y sobre la risa como expresión de la alegría.

CAPITULO 5. EL OPTIMISMO Y EL HUMOR COMO FORTALEZAS FAMILIARES

INTRODUCCIÓN

Las emociones determinan la forma en que una persona percibe el mundo, por consiguiente definen la calidad de su existencia (Fernandez-Abascal, 2009). Éstas son individuales y dependen más de interpretaciones internas que de las circunstancias externas. Todo el repertorio de emociones positivas junto a las actividades optimistas quedó incluido bajo el término de positividad.

La positividad hace sentirse bien, transforma el funcionamiento de la mente, ayuda a cambiar los pensamientos negativos y amplía e incrementa el repertorio de las posibilidades de actuación con el que se evalúa y valora una situación concreta. La repetición de experiencias de positividad fortalece a nivel físico y psicológico, la persona se hace más consecuente con la situación que se está viviendo, más optimista y resilientes y, en mejor sintonía para la gestión emocional en las relaciones interpersonales. Además de prestar atención a la cualidad de las emociones, hay que añadir el nivel de activación que producen. La tristeza conlleva un bajo grado de activación mientras que la alegría comprende una mayor activación y afecta positivamente a la persona. Esta relación particular entre emoción y acción fue algo decisivo para la supervivencia de nuestra especie.

Desde la psicología positiva se toma al optimismo como una disposición a mirar la vida desde un punto de vista positivo. El optimismo actúa de igual forma a como lo hace el sentido del humor, es decir, como una característica disposicional de la persona que hace de mediadora entre

los acontecimientos externos y la interpretación personal de los mismos. Del mismo modo, es importante para la psicología positiva el humor y la risa. Ambos tienen un papel fundamental en la salud mental, así como sus aplicaciones en áreas de interés para la psicología aplicada de entre las cuales destacamos la educacional en todo su ámbito (Carbelo y Jauregui, 2006).

5.1. OPTIMISMO: EL CAMINO HACIA EL BIENESTAR PERSONAL Y FAMILIAR

Hay algunas actitudes que parecen estar asociadas al bienestar y entre las más relevantes se encuentra el optimismo (Hervás, 2009).

El optimismo procura un estado de ánimo agradable que no solo es positivo para el bienestar subjetivo, sino que favorece tanto el ajuste psicológico como la adaptación social y la propia salud física (Montañés, 2009). A veces una modificación en el punto de vista tiene mucho más efecto sobre la forma en que se enfrenta la vida cotidiana que las intervenciones más ambiciosas (Avia, 2009). El optimismo tiene un valor adaptativo incluso evolutivamente (Taylor, 1991), ya que es una fuente de motivación para la acción, estableciendo metas que suponen crecimiento personal y favoreciendo tanto la dirección como la persistencia de la conducta para lograr dichos objetivos.

El estudio del optimismo se inicia con la reformulación de la teoría de la indefensión aprendida de Abramson, Seligman y Teasdale (1978), como una forma de explicar las respuestas de afrontamiento que las personas producen ante la adversidad, dando como resultado dos estilos: el optimista y el pesimista. El estilo optimista puede ser estudiado desde dos

perspectivas teóricas diferentes aunque complementarias (Anadón, 2006) y que se encuentran representadas en la figura 22. Se trata del estilo explicativo pesimista-optimista de Peterson y Seligman (1984) y el optimismo disposicional de Scheier y Carver (1987).

Según Peterson y Seligman (1984) el estilo explicativo pesimista se define como la tendencia a explicar los eventos negativos ocurridos en la vida diaria, con una causalidad interna en uno mismo, estable en el tiempo y con un efecto global a todos los aspectos de la vida de la persona. Por el contrario, el estilo optimista se refiere a la tendencia a explicar los malos acontecimientos con una causa externa a uno mismo, inestable en el tiempo y específico de ese ámbito concreto que afecta (Anadón, 2006). Según este autor para el modelo de Scheier y Carver (1987) el optimismo es la tendencia a esperar que en el futuro ocurran eventos positivos y el pesimismo se corresponde a las expectativas de que sucedan acontecimientos desfavorables. Tales expectativas se consideran, además como disposiciones que permanecen estables como rasgos personales lo que hace que se hable de optimismo disposicional.

Por lo tanto Peterson y Seligman (1984, 1987) entienden tres dimensiones para establecer las diferencias entre ambos estilos explicativos:

1. *Internalidad-Externalidad*: grado en que la persona se considera responsable de un suceso.
2. *Estabilidad-Inestabilidad*: grado en que la causa de un suceso se mantiene en el tiempo.
3. *Globalidad/Especificidad* grado en que un aspecto de un suceso, o su explicación, domina otros aspectos de la vida.

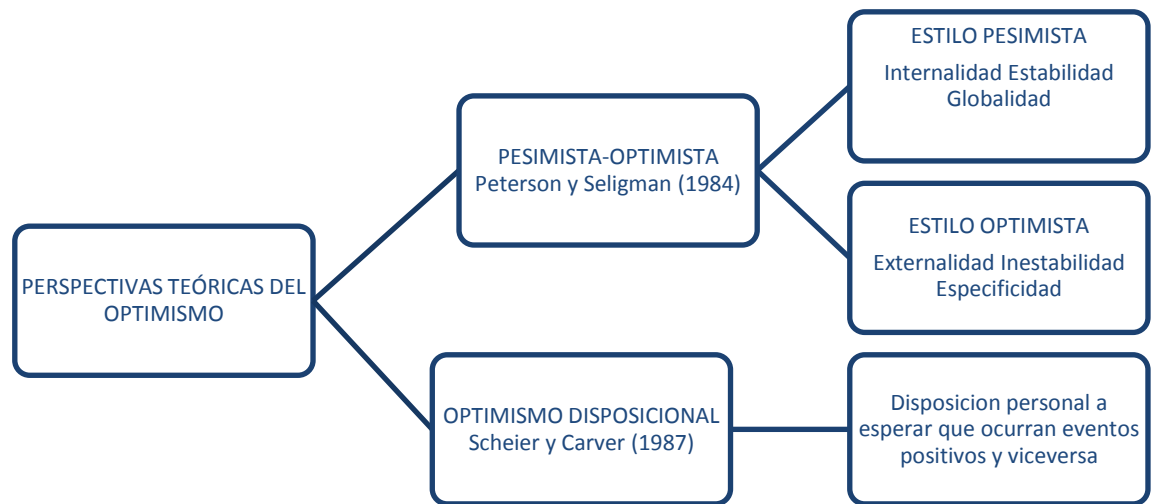


Figura 22. Perspectivas teóricas del optimismo
(Fuente: Elaboración propia)

Para Vaughan (2009) tanto el optimismo como el pesimismo son el resultado de un proceso interno de regulación del estado de ánimo. El estado afectivo o las reacciones emocionales influyen en cómo se procesa la información recibida, cómo se interpreta la realidad y a su vez determinar si se lleva a cabo o no una acción. Esta influencia sobre la conducta viene dada tanto por los procesos perceptivos de selección y filtraje de la información como por los propios procesos cognoscitivos de procesamiento de la misma.

Los esquemas son patrones mentales mediante los cuales organizamos la realidad de forma comprensible (Montañés, 2009). Según este autor una vez recibida la información, procesada y reelaborada de forma que se acomode a esquemas mentales previos y a la propia forma de interpretar la realidad dará lugar a una particular visión del mundo. Cada uno desarrolla sus propios autoesquemas o representaciones mentales específicos con los que organiza la realidad desde su punto de vista a partir

de las experiencias vividas. Desde los diferentes autoesquemas específicos surge la representación mental global de uno mismo es decir el autoconcepto. Para este autor el pensamiento optimista favorece la creación de un autoconcepto mucho mas armonioso y amable, que influye tanto en la percepción de la realidad como en las acciones que uno se encuentra dispuesto a realizar.

Optimistas y pesimistas tienen un estilo de pensamiento característico con consecuencias conductuales muy distintas y que cada uno retroalimenta y mantiene. Como dice Hervás (2009) mientras que los optimistas con su actitud favorecen que les ocurran más cosas positivas, la actitud de los pesimistas les lleva a ser más pasivos y menos creativos, por lo que suelen encontrarse con más problemas que no acaban bien. Esta retroalimentación mantiene por reforzamiento la actitud original en ambas actitudes.

La capacidad de ver el lado positivo de la vida es el resultado de una serie de procesos psicológicos internos (Vaughan, 2004). Para esta autora el optimismo es el fruto de un proceso interno de construcción de ilusiones. Algunos de los principales procesos psicológicos implicados en el pensamiento optimista, son la memoria selectiva, la atribución de causalidad, la necesidad de control y las expectativas (Montañés, 2009).

- La memoria es selectiva y en la selección del recuerdo el estado de ánimo influye de forma importante. Según este autor se puede decir que el optimista se caracteriza por una forma peculiar de analizar la información en cualquier dimensión temporal y por recordar los acontecimientos felices del pasado, minimizar la importancia de los negativos y seleccionar la información actual de manera beneficiosa

para la propia autoestima. El optimismo favorece que se tenga un buen autoconcepto en el momento presente y mantienen la expectativa de que el futuro sea propicio.

- La atribución de causalidad es otro proceso psicológico que diferencia a las personas optimistas de las pesimistas. Según Hervás (2009) haciendo referencia a Peterson, Buchanan y Seligman (1995), los optimistas se atribuyen con mayor frecuencia los éxitos, mientras que suelen atribuir los fracasos a circunstancias externas o a situaciones personales pasajeras, pero muy pocas veces a una incapacidad o un déficit estable. Los pesimistas, por el contrario, tienden a atribuir los fracasos a rasgos estables de su persona, mientras que los resultados positivos suelen sentir que proviene más de la suerte que de su propia capacidad y buen hacer. Por otra parte, la realidad parece más apacible cuando se tiene la posibilidad de ejercer influencia sobre ella.
- Una de las características definitorias del pesimismo es la creencia de que se haga lo que se haga, no se podrá ejercer control sobre los eventos y evidentemente no se realizan siquiera intentos para superar la adversidad. El optimismo favorece la aparición de sensación de dominio o de control de los acontecimientos (Montañés, 2009). Habría que señalar que los modelos teóricos explicativos sobre indefensión aprendida y depresión incluyeron las atribuciones de causalidad como elementos que potencian los efectos afectivos negativos de la incontrolabilidad (Abramson, Seligman y Teasdale, 1978). Según Vaughan (2004) la ilusión de control favorece los procesos internos positivos, y éstos nos procuran, a su vez, control real sobre lo que nos sucede. Para Montañés (2009) el pensar que podemos ejercer influencias sobre los acontecimientos que nos afectan supone una motivación para la acción, que emana del

optimismo y la ilusión de control. Ejecutar acciones que nunca se llevarían a cabo si no se tuviera la ilusión de que se puede hacer algo.

- El cuarto proceso significativo en el pensamiento optimista son las expectativas. La motivación para la acción se mantiene si se tiene la esperanza de conseguir con ella unos resultados o una situación personal apetecible o, por el contrario, se confía en que el comportamiento permitirá alejarse de circunstancias indeseables (Montañés, 2009).

Hay investigaciones (Seligman, 2002) que muestran que esas expectativas a menudo sirven como profecías autocumplidas, y producen un efecto en el medio personal e interpersonal, que le lleva a encontrarse con mejores resultados y más ocasiones favorables que los que anticipan fracasos y dificultades (Avia, 2009)

El optimismo es el resultado de procesos psicológicos internos y con la práctica todas las personas se pueden convertir en unos eficaces constructores de ilusiones. Los optimistas creen en su fortaleza y eso les permite ver el vaso medio lleno en lugar de medio vacío Vaughan (2004). Esa creencia hace que el nivel de eficacia de la regulación emocional sea el adecuado por lo que cada vez habrá más momentos del día en ese estado optimista y agradable lo que hace considerar al optimismo como un proceso dinámico.

La creencia de que el optimismo puede estar determinado genéticamente es en parte correcta, pero no lo es asumir que quien no ha sido muy favorecido por la herencia, no tiene ninguna posibilidad (Avia, 2009). Para esta autora el optimismo, igual que el pesimismo, se aprende, se contagia, se puede consolidar y ejercitar y sufre evoluciones a lo largo

de la vida. Por lo tanto aprender a ser optimista es una cuestión de práctica y de perspectiva.

Seligman (1998) desarrolla una serie de programas cognitivos para modificar el estilo explicativo y enfocarlo hacia el optimismo. La base principal de la terapia cognitiva para modificar el estilo explicativo se centra en ayudar a la persona a aprender a refutar sus pensamientos pesimistas. El programa ABCDE está diseñado para este fin y se compone de cinco fases:

1. *Adversity o Adversidad*: describir el error, fracaso o adversidad que ha desencadenado el pensamiento pesimista.
2. *Beliefs o Creencias*: tomar nota de las creencias que da lugar a esta situación.
3. *Consequences o Consecuencias*: observar las consecuencias de estas creencias.
4. *Disputation o Rebatimiento*: discutir contigo mismo. Rebatir con creatividad y firmeza tus propias creencias. Encontrar pruebas que pongan de manifiesto las distorsiones de las explicaciones catastrofistas. Analizar las causas que pueden haber contribuido al fracaso, centrándose en las que son modificables, concretas y no personales. Generar pensamientos alternativos.
5. *Energization o Revitalización*: Tomar conciencia de la energía que la discusión interna ha liberado.

Avia y Vázquez (2004), opinan como Seligman (1998), que el optimismo defendido desde la psicología positiva es un optimismo inteligente.

Como se ha visto el optimismo es una característica disposicional de la persona que hace de mediadora entre los acontecimientos externos y la interpretación personal de los mismos. En este sentido el optimismo actúa de igual forma a como lo hace el sentido del humor, es decir, aquellos individuos más optimistas tienden a ser más perseverantes y exitosos e incluso llegan a tener mejor estado de salud física (Seligman, 2003).

El humor y la risa son fenómenos muy relevantes para la psicología positiva. Se sabe que el humor ha evolucionado en los humanos como un modo universal de comunicación e influencia social con un abanico de funciones importantes para la supervivencia de nuestra especie.

5.2.EL SENTIDO DEL HUMOR Y LA RISA

Humor, risa y sentido del humor son expresiones que se da a confusión y sobre las que existen poco acuerdo en su definición (Jauregui, 2008). La tarea de definir conceptos tan afines en el lenguaje cotidiano es difícil de conseguir ya que se trata de expresiones bastantes ambiguas.

El termino humor tiene diversas acepciones en castellano. Según el diccionario de la Real Academia Española (RAE, 1992) Humor se refiere a *cualquiera de los líquidos del cuerpo del animal*. Originariamente este término significa humedad y la relación entre humedad y disposición anímica surgió de la antigua teoría sustentado por Hipócrates (460-377 a.C.) de los cuatro humores y de su distribución en el organismo humano (Jimenez & Dominguez, 2009). Estos cuatro humores son, sangre, pituita o flema, bilis amarilla y bilis negra, y se relacionan con los distintos elementos. Dicha teoría afirma que de la justa mezcla de los cuatro

humores surge un equilibrado sentimiento y visión de las cosas. Si existe armonía en la distribución de los humores, existe la tendencia a experimentar sentimientos equilibrados o estados de ánimo que regulan la visión de la realidad. La armonía se pierde en las circunstancias adversas de la vida, siendo el momento en el que la persona ha de analizar sus errores (Carbelo, 2005). En la tabla 5 se recogen los aspectos fundamentales de la teoría hipocrática.

Humor	Estación	Elemento	Órgano	Cualidades	Adjetivación antigua
sangre	primavera	aire	corazón	templado y húmedo	sanguíneo
bilis amarilla	verano	fuego	hígado, vesícula biliar	templado y seco	colérico
bilis negra	otoño	tierra	bazo	frío y seco	melancólico
flema	invierno	agua	cerebro/pulmón	frío y húmedo	flemático

Tabla 5. Teoría de los cuatro humores de Hipócrates.

(Fuente: Elaboración propia)

Otra acepción del humor es cuando se refiere a él cómo estado afectivo pudiendo experimentarse de forma positiva o negativa pudiendo durar este tono emocional de base más o menos tiempo según las expectativas de la persona (Fernandez-Abascal, 2009). Siguiendo esta acepción partimos de que el humor se hace presente si una persona percibe algo como cómico. Por tanto, el humor se puede definir como cualquier estímulo que pueda provocar la risa de un sujeto (Carbelo y Jauregui, 2006).

El humor es un fenómeno complejo que afecta a muchos aspectos de la vida cotidiana. Es un tipo de juego mental que abarca componentes sociales cognitivos, emocionales y expresivos (Martin, 2008). Para este autor el humor adopta muchas formas, incluyendo chistes conversaciones, anécdotas, y acciones graciosas no intencionadas. El humor entronca con lo cómico considerando como tal todo aquello que muestra capacidad de divertir, y como consecuencia, de provocar la risa (Ruch, 1998). Según este

autor caben dos aproximaciones el humor considerado como un elemento de lo cómico como lo son la ironía, la broma o la sátira y el humor como una disposición mental propia del emisor/receptor y la materia cómica en sí que denota una actitud sonriente hacia la vida. En este sentido no tendrían cabida intenciones maliciosas y hostiles. Para Carbelo y Jauregui (2006) la línea entre el humor agresivo y el humor inofensivo es subjetiva y cambiante. Dichos autores aportan el término de humor positivo para referirse al tipo de humor que provoca una risa inofensiva, al menos en intención, diferenciable del humor negativo que sería agresivo u ofensivo.

En la misma línea de las anteriores definiciones Larrauri (2006) afirma que el humor se relaciona con aquello que es divertido, con lo que es cómico, haciendo referencia a una *situación*, a una respuesta concreta, o a las características que se atribuyen a algo definido como humorístico.

Como se ha comentado la afinidad de los conceptos manejados dificultan la identificación de éstos pues aunque están relacionados son distintos. Por regla general, se suele confundir humor con sentido del humor siendo este último el concepto más ambiguo de todos.

El sentido del humor puede definirse como un conjunto de habilidades y tendencias relacionadas con el humor (Jauregui, 2008). Según este autor las personas con sentido del humor disponen de ciertas habilidades para detectar, crear y compartir el humor así como rasgos de personalidad como la tendencia a reír mucho o bromear frecuentemente y ciertos estilos concretos de comportamiento humorístico.

El sentido del humor no parece ser un rasgo unitario sino que se concibe mejor como un grupo de rasgos y capacidades que tienen que ver

con distintos componentes, formas y funciones del humor (Martin, 2008). Según este autor el concepto de sentido del humor se desarrolló en el siglo XIX, como la facultad o capacidad de percibir y apreciar el humor, un rasgo de carácter relacionado con una forma positiva de diversión, que adquirió una connotación deseable socialmente, y vino a verse como uno de los rasgos más positivos que alguien podría poseer.

Eysenck (1972) señaló tres posibles significados diferentes cuando se dice que alguien tiene sentido del humor:

- Significado cualitativo que se ríe de las mismas cosas que nosotros.
- Significado cuantitativo que la persona se ríe mucho y se anima fácilmente.
- Significado productivo que la persona cuenta historias graciosas y divierte a los demás.

Otros autores (Ruch & Hehl, 1985) ampliaron esta lista de Eysenck (1972) observando otras diferencias individuales como:

- Capacidad para comprender estímulos humorísticos; forma de los individuos de expresar humor e hilaridad.
- Capacidad para crear comentarios
- Apreciación de materiales humorísticos
- Grado de busca activa de fuentes que les hagan reír
- Memoria para chistes y eventos graciosos de su propia vida
- Tendencia a usar humor como mecanismo de afrontamiento.

Como se puede ver el sentido del humor puede ser conceptualizado de forma variada como patrón de comportamiento, como capacidad, rasgo temperamental, actitud, visión del mundo, mecanismo de defensa o estrategia de afrontamiento (Martin, 2008). Para este autor el proceso del

humor puede dividirse en cuatro componentes esenciales: los contextos sociales del humor marcado por el juego, los proceso cognitivo-perceptivo o respuesta intelectual ante al humor, aspectos emocionales placenteros provocados por el humor y la risa como expresión de la hilaridad.

Según Jauregui (2008) si alguien se ríe es que algo ha puesto en funcionamiento el mecanismo de la hilaridad y a ese algo se llama humor.

5.2.1. EXPRESION EMOCIONAL Y COMPORTAMENTAL DEL HUMOR

Hasta hace poco tiempo los estudios han tenido la tendencia de concentrarse más en la respuesta comportamental del humor, la risa, que en la emoción que la sustenta. Cada vez que una persona se ríe de algo gracioso, experimenta una elevación emocional que hace reaccionar la bioquímica cerebral, y ese hecho. La emoción placentera asociada al humor, es un sentimiento único de bienestar que se describe con términos como diversión, gracia o hilaridad (Martin, 2008).

La palabra *exhilaration* derivada de hilaridad, que proviene del latín *hilaris* que significa risueño, es el término técnico propuesto por Ruch (1993) para esta emoción. El uso de este término tiene la función de subrayar la cualidad de buen humor, diversión y comicidad, en lugar de enfatizar la connotación de euforia como había ocurrido hasta el momento. No se ha de confundir humor con risa, aunque hay que advertir que las investigaciones sobre los beneficios, cualidades y efectos terapéuticos del humor en realidad se han ocupado de la risa.

Jauregui (2008) define la risa como una emoción positiva caracterizada externamente por una expresión fácil fácilmente reconocible e internamente por una sensación subjetiva reconocible y de carácter placentero en mayor o menor medida, la sensación de hilaridad.

Para Martin (2008), la palabra que describe la emoción asociada al humor es hilaridad. Hilaridad y alegría se entienden como sinónimos, risa y sonrisa suelen ser su expresión conductual. A bajos niveles de intensidad, la emoción se manifiesta por medio de una sonrisa leve, que se convierte en una sonrisa más abierta y después en risa creciente a medida que se incrementa la intensidad emocional. Es muy importante el factor social de la risa, ya que ésta tiene un efecto directo sobre quien la oye, haciendo que aparezca también la misma expresión y emoción en el receptor.

La voz es otro sistema de señales emocionales, cuya importancia es igual a la de la expresión facial, y que raramente transmite mensajes emocionales y falsos. Scherer (1996) es el máximo exponente en el estudio de la voz y emoción. Sus obras demuestran que las señales vocales de las emociones son, al igual que las del los rostros, universales. Las distintas emociones positivas o agradables comparten esa misma expresión facial sonriente. Ekman (2003) señala que en este sentido es la voz la que proporciona los signos que distingue una emoción de otra. Las sonrisas pueden confundirnos, no solo por darse en todas y cada una de las emociones agradables sino también porque a veces las personas la muestran sin experimentar disfrute solo por cortesía.

Existe una diferencia que separa las sonrisas de placer del resto de sonrisas no placenteras fue estudiado hace más de un siglo por el neurólogo francés Duchenne (1862). Dicho autor se dedicó a estudiar de qué forma

cada musculo facial transformaba el aspecto de las personas cuando se estimulaban eléctricamente las distintas partes de la cara y fotografió las contracciones musculares resultantes. En su estudio concluyo que la auténtica sonrisa de placer es en la que se activa la parte externa del músculo que orbita al ojo, a ese tipo de sonrisa se la conoce como la sonrisa de Duchenne.

5.2.2. LA RISA Y EL HUMOR MEDIOS HACIA EL BIENESTAR FAMILIAR

Los padres nunca dejan de preocuparse por el bienestar de sus hijos/as. En las relaciones entre los miembros de una familia a menudo se siente muchas de las emociones agradables y también algunas desagradables. Una persona se puede sentir enfadada o decepcionada con respecto a las personas que quiere y también sentir desesperación o angustia cuando teme por su seguridad o salud (Ekman, 2003). La risa y el humor se pueden convertir en recursos para manejar situaciones adversas que surgen en el día a día de una familia.

Las funciones psicológicas del humor pueden clasificarse en tres grandes categorías según Martin (2008):

- Beneficios cognitivos y sociales de la hilaridad
- Uso del humor para comunicación e influencia social
- Alivio de tensión y afrontamiento

Isen (2003) señaló que cuando las personas experimentan emociones positivas muestran mejoras en una gama de habilidades cognitivas y comportamientos sociales. Del mismo modo Fredrickson (2001) argumentó

que emociones positivas como la hilaridad son adaptaciones evolutivas que contribuyen a la salud física y mental.

El sociólogo Mulkay (1988) sugirió que el humor puede verse como un modo de comunicación interpersonal que con frecuencia se utiliza para transmitir indirectamente mensajes implícitos e influir sobre los demás. El humor como estrategia para bromear sobre la perspectiva del otro, puede comunicar un sentido de aceptación mientras ambos mantienen y reconocen sus diferentes puntos de vistas Kane, Suls y Tedeschi (1977). Por tanto, el humor puede ser un medio de allanar los conflictos y tensiones entre las personas (Martin, 2008).

El papel del humor y la risa en el afrontamiento del estrés vital y la adversidad es indiscutible (Lefcourt & Martin, 1986). El humor ofrece a los individuos un camino para cambiar la perspectiva sobre una situación estresante, reconsiderándola desde un nuevo punto de vista menos amenazador. Como consecuencia de esta reconsideración humorística, la situación se hace menos estresante y más manejable (Kuiper, Martin, & Olinger, 1993) .

La hilaridad sustituye a la sensación de ansiedad, depresión o enojo que se daría de otro modo permitiendo a la persona pensar de forma más amplia y flexible y abordar una resolución de problemas más creativa (Fredrickson, 2001).

5.2.2.1. METODOLOGÍA LÚDICA PARA REÍR EN SERIO

Como se ha visto hasta ahora un estado de ánimo alegre no elimina un problema pero si hace que se vea desde otra perspectiva. A aprender a ver otras posibilidades más alegres y beneficiosas en cada momento de nuestra vida, y no quedarse con el primer pensamiento decepcionante es lo que nos enseña la risoterapia o Geloterapia (Elías, 2005). Según este autor la Geloterapia está conectada con la creatividad. Por lo tanto, se puede decir sin temor a equivocarse que esta estrategia ayuda a ubicarse, de forma inteligente en cada momento para obtener mejores resultados, actuar y ser lo más felices que se pueda.

El contexto social del humor es un contexto de juego (Martin, 2008) y no hay otro mejor para conseguir este antídoto natural para estrés. El humor es una forma de que la gente interactúe de forma lúdica. Según Bateson (2005) el juego se encuentra al servicio de importantes funciones sociales, emocionales y cognitivas.

Apter (1991) distingue entre el estado de la mente lúdico asociado al humor del ese estado más serio que está dirigido a un objetivo. Según este autor saltamos entre estos estados mentales, serio y lúdico muchas veces a lo largo de un día normal. Sin embargo, las personas cuando juegan adoptan una actitud desenfadada respecto a las cosas que dicen o hacen, y llevan a cabo una actividad sin un objetivo más allá de la propia diversión (Martin, 2008).

Si se quiere volver a reír de forma habitual hay que empezar el cambio en la forma de pensar. La risoterapia como estrategia no se debe reducir a la práctica de ejercicios o juegos sino que hay que aprender

estrategias y habilidades para tener un mejor sentido del humor (Elías, 2005). Para este autor la risoterapia se trabaja de dentro a fuera, aprendiendo a percibir la vida y los acontecimientos cotidianos desde ópticas distintas a las que generalmente se están habituados.

5.3. FACTORES AMBIENTALES FAMILIARES EN EL DESARROLLO DEL HUMOR Y EL OPTIMISMO

Haciendo mención a Vaughan (2004) sería injusto que se promoviera el desarrollo y práctica del optimismo si éste solo estuviese determinado por la herencia genética, pues aquellas personas que no fuesen optimistas de forma innata nunca lograrían serlo.

Investigaciones como la realizada por Manke (1998) sugiere que el sentido del humor es producto de genética y ambiente, variando entre uno u otro según los distintos componentes de este rasgo. Las conclusiones a las que llega el mencionado estudio indican que las influencias genéticas parecen significativas cuando se habla del sentido del humor en términos de emotividad positiva y tendencia a reír y sonreír frecuentemente; mostrando diferencias en el grado en que los factores genéticos contribuyen a la expresión del humor en distintas relaciones compartidas o no compartidas con los miembros de la familia.

Por otra parte, las influencias ambientales definen el sentido del humor según el tipo de cosas que hacen reír a la gente, viniendo determinado sobre todo por las experiencias pasadas dentro y fuera de la familia de origen (Manke, 1998). Por tanto se puede decir que aunque la genética desempeña un papel importante, los factores ambientales también

influyen en el desarrollo de la mayoría de dimensiones del sentido del humor siendo un aspecto ambiental influyente la familia (Martin, 2008).

Las familia se convierte en el contexto idóneo donde el niño y a niña pueden aprender a expresar y disfrutar humor a través de sus primeras relaciones con sus padres y otros miembros de la familia.

Manke (1998) plantea dos hipótesis para explicar cómo pueden influir las interacciones hijos e hijas y padres en el desarrollo del sentido de humor. Este autor plantea la hipótesis el modelado/refuerzo y la hipótesis de estrés y afrontamiento. Según la hipótesis del modelado/refuerzo, los padres que viven el día a día con sentido del humor y ríen frecuentemente sirven de modelos a sus hijos e hijas; cuando sus hijos e hijas dan muestras de humor ellos las refuerzan positivamente lo que hace que éstas se repitan y aumenten en frecuencia y cantidad su emisión (McGhee, 1979). Este mismo autor sugiere por otra parte la hipótesis de estrés y afrontamiento en la que se plantea el desarrollo del sentido del humor en los hijos/as como una forma de afrontar la angustia, el conflicto y la ansiedad dentro de un entorno familiar no amistoso. Existe cierta evidencia empírica a favor de ambas hipótesis (Martin, 2008). En la siguiente figura 23 se representan los elementos que influyen en el sentido del humor.

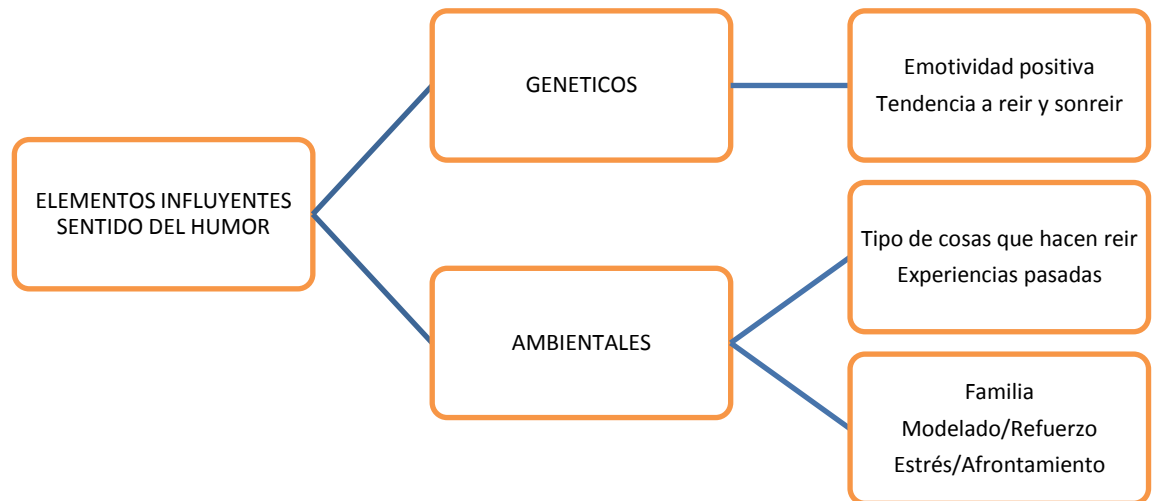


Figura 23. Elementos que influyen en el sentido del humor

(Fuente: Elaboración propia)

Lo que está claro es que lo que se haga va a depender en gran parte de cuanta energía psíquica van a invertir los padres en ellos mismos, en su relación mutua y especialmente en la crianza de su hijos e hijas (Csikszentmihalyi, 2009). Para este autor la familia debe estar tanto diferenciada como integrada. La diferenciación significa que se fomenta que cada persona desarrolle sus características únicas, aumente al máximo las habilidades personales y se proponga metas individuales. La integración por el contrario garantiza que lo que sucede a una persona afectará a todos los demás.

Por lo tanto, un ambiente familiar que se cimiente sobre una actitud optimista inteligente, que incluya en su proyecto familiar la consecución de metas personales y como miembros del grupo familiar, retroalimentadas éstas en el propio ámbito y que afronte la adversidad de la vida con un sentido del humor positivo, se puede considerar como un medio de crianza

que va a favorecer el desarrollo de personas cuyo bienestar vital y social futuro se verá optimizado.

Esta es una de las mejores enseñanzas que los padres pueden transmitir a sus hijos/as es la de una actitud positiva ante la vida. Prepararles para afrontar las dificultades y desafíos que se les presenten en sus vidas con una actitud optimista. Para tal fin uno de los medios para lograrlo es desarrollando su sentido del humor y optimismo desde su infancia más temprana a través de la incorporación de estas fortalezas dentro de la práctica educativa.

Como se ha visto el papel de los progenitores es fundamental y como tal el desarrollo del humor y el optimismo en ellos constituye la base para su posterior implementación como recurso en la crianza de los hijos/as. Estos aspectos se hacen más relevantes cuando los niños y las niñas se desarrollan rodeados de situaciones adversas, es entonces cuando su ejemplo resulta crucial. En esos casos es fundamental la actitud de los padres para que el niño o la niña perciban y asimilen la importancia de afrontar los problemas también con optimismo.

En conclusión se puede decir que un estado de ánimo positivo influye sobre la perspectiva individual de futuro, situando a la persona en un punto de inflexión que sería ese lugar en el cual se siente una persona bien y decide quedarse. Aprender a usar el optimismo y el humor como una forma de comunicación útil en lo que se refiere a la crianza de los hijos y más en concreto en lo que respecta al manejo de conductas disruptivas en el hogar. No es infrecuente que de forma cotidiana se den situaciones en las cuales los padres muestren diferentes opiniones llegando a enzarzarse en un sinfín de argumentaciones que no llevan a ninguna solución.

Practicar el sentido del humor y la risa en familia ayuda a mantener siempre un tono agradable proporcionándonos una visión positiva y más relajada ante la vida y sobre todo ante la difícil labor como padres. Poseer la capacidad de reírse de uno mismo y relativizar las cosas serias de la vida es un signo de madurez de la personalidad y una vía de escape de las frustraciones diarias. Se puede decir que la felicidad se basa en la selección de nuestra memoria, la percepción selectiva de los acontecimientos cotidianos y el control de los pensamientos.

El rol de padre es vivido en ocasiones como un acontecimiento estresante cargado de responsabilidad, pero también lo es de disfrute y alegría. Los hijos transmiten vitalidad y energía que aunque a veces supera la capacidad de aguante de los padres no dejan de convertirse en una batería para sus vidas. Los niños tienen mucho sentido del humor y su porcentaje de risas diarias está muy por encima del de sus padres, ellos les vuelven a mostrar el camino del que nunca debieron apartar sus pasos.

El humor y la risa son un mecanismo natural del ser humano que se puede utilizar cuando se necesite para tener una existencia más distendida y feliz.

El presente estudio tiene entre otras finalidades originar una nueva y positiva perspectiva de la vida familiar a través del desarrollo de las fortalezas del humor y el optimismo de los padres y las madres. Como se ha visto las fortalezas personales están presentes en todas las personas independientemente de factores culturales, socio-económicos, religiosos o de cualquier otra índole aunque varíe el grado en que están presentes cada una de ellas.

El optimismo y el humor pertenecen al grupo de virtudes trascendentales que son aquellas que proveen de significado y sentido la vida. La elección de estas dos fortalezas de entre las veinticuatro posibles se realiza básicamente por dos motivos. El primero surge desde el momento en que se reflexiona sobre el sentido que da a la vida el hecho de ser padres. Cada persona puede considerar que su vida adquiere sentido por diferentes causas. Tener un hijo/a se convierte, al menos en la mayoría de las personas, es una de las causas más importantes, significativas que dan un nuevo sentido a sus vidas. Vivir la maternidad y paternidad en su más amplio sentido reporta momentos de amor, satisfacción, alegría, vitalidad así como también otros de desaliento, angustia e impotencia. El rol de padres y madres como generador emocional hace necesario el desarrollo de recursos personales así como una formación sobre los mismos para su implementación ante el afrontamiento de situaciones conflictivas cotidianas que puedan acontecer.

El segundo motivo es porque salvo aquellos afortunados que nacen con un optimismo disposicional y una tendencia a reír y sonreír frecuentemente, la mayoría han de descubrirse en ellos mismos esas fortalezas y desarrollarlas. Nada más humano y natural que una sonrisa o una risa. Muchas personas han olvidado el estado de satisfacción que provoca y la vitalidad que produce una buena carcajada. El desarrollo del sentido del humor positivo (Carbelo y Jauregui, 2006) puede ayudar en esta maravillosa y a veces desconcertante labor de crianza favoreciendo la creación de un clima familiar positivo en el que los niños/as van a desarrollar una actitud positiva para el futuro.

Vivir una vida con sentido en familia es vivir con seguridad, con energía, con motivación e ilusión. Vivir con sentido permite desarrollar una

actitud receptiva al entorno y disfrutar de las pequeñas cosas. Las familias han de conocer que en ellos reside la base para lograr el bienestar psicológico.

A continuación se pasa a detallar la metodología empleada en la investigación realizada.

¡Mira siempre el lado positivo de la vida!

Si la vida parece de verdad podrida

hay algo que has olvidado

y es el reír, sonreír, bailar, cantar,...

Cuando te sientas hundido,

no seas idiota,

frunce los labios y silba, eso es todo

y mira siempre el lado bueno de la vida....

Monty Python

La vida de Bryan



PARTE II

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPITULO 6. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN

Las investigaciones sobre las fortalezas o cualidades de las familias fuertes y saludables han sido muy numerosas. En la actualidad la psicología positiva (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000) es la expresión más clara de hacia dónde apunta el estudio de la perspectiva de las fortalezas. Como se ha comentado en este trabajo Petersen y Seligman (2004) cuentan con una investigación en la que proponen el crecimiento personal y el desarrollo del bienestar sobre las fortalezas personales. Tres décadas de estudio basados en las fortalezas personales con autores como Otto (1962,1963), Curran (1983), DeFrain y Stinnett (1985, 2002), han pasado para que comenzaran los estudios sobre las fortalezas familiares.

Desde el punto vista de la metodología de investigación sobre las fortalezas personales hay que decir que algunos modelos provienen del campo psicológico y psicológico-clínico (Borafull, 2013). Otros modelos proceden de estudios sociológicos cuantitativos y cualitativos donde las familias que se auto-perciben como fuertes son encuestadas y de ese modo se construyen diferentes escalas de fortaleza familiar (DeFrain & Asay, 2007).

El estudio de las fortalezas familiares desde la perspectiva de la psicología positiva no ha sido abordado hasta el momento. Por lo tanto, este trabajo se plantea como un estudio exploratorio para obtener información sobre la cuestión.

Siguiendo el modelo del bienestar psicológico proclamado por Seligman (2011) cuya base son las fortalezas personales, esta investigación se va a centrar para su estudio en el desarrollo del optimismo, denominado también como esperanza en la clasificación de Petersen y Seligman (2004) y el sentido del humor. Por otra parte, entendiendo el bienestar psicológico como resultado de una reflexión sobre la satisfacción con la vida, se realiza una valoración de ésta una vez realizado el programa de entrenamiento para el desarrollo de las fortalezas indicadas. Para terminar decir, que el ámbito eminentemente práctico que subyace siempre en un programa de entrenamiento hace que la aplicación del programa desarrollado para trabajar el optimismo y el humor en los padres/madres en este estudio, se viese reflejado sobre un aspecto concreto que supone un motivo de estrés para los padres/madres en el proceso de crianza y son las conductas disruptivas de sus hijos/as.

El objetivo principal de esta investigación es promover una nueva y positiva perspectiva de la vida familiar a través del desarrollo de las fortalezas del humor y el optimismo de los padres y las madres. Esta línea de trabajo lleva a adoptar una visión activa de la persona para transformar su realidad y redireccionarla.

Tal y como se ha comentado las familias fuertes y saludables emocionalmente son flexibles y llenas de buen humor y optimismo (Stinnett, DeFrain, 1985; Geggie, DeFrain et al., 2000). Sin embargo, no existen referencias de estudios sobre optimismo y humor en familias con hijos/as en edades tempranas. Debido a la mencionada falta de estudios sobre este tema en cuestión, no se ha contado con una metodología en la que basar el estudio de los objetivos planteados.

Una vez establecido el marco teórico del estudio se pasa a describir la investigación realizada, se parte del diseño de investigación para concretar la metodología, objetivos tanto generales como específicos, la muestra elegida, instrumentos de recogida de información para pasar al tratamiento de la información y análisis de los datos.

6.1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Para dar respuesta a los objetivos e intereses del estudio, y teniendo en cuenta la no existencia en la literatura consultada de estudios sobre fortalezas familiares desde la perspectiva de la Psicología Positiva que puedan servir de marco para este trabajo, se planteó la necesidad de realizar una investigación de campo de tipo exploratorio y transversal.

El presente diseño de investigación según León y Montero (2002) es un diseño cuasi-experimental pre-post con grupo de control y grupo experimental.

El esquema del diseño sería:

O1 X O2 grupo experimental

O1 O2 grupo de control

Donde O1 es la primera fase donde se estudiarán las variables a través de los instrumentos elegidos, X es la intervención directa sobre la muestra y O2 es el segundo estudio temporal con los mismos instrumentos empleados en la recogida de información pretest.

La asignación de la muestra al grupo de estudio y al grupo control no es aleatoria. Se establece en función de la disponibilidad temporal de los participantes para asistir a las sesiones establecidas en el programa desarrollado y que será descrito en el procedimiento del estudio. El grupo control está formado por aquellas madres participantes en el estudio que no tenían disponibilidad alguna para asistir a las sesiones de entrenamiento. A ambos grupos se les realiza una prueba pre-post con los instrumentos de recogida de datos que serán descritos más adelante.

6.2. PLANTEAMIENTO DE OBJETIVOS

En la familia positiva, el sentido del humor y optimismo de los padres actuarían como un mecanismo para el adecuado desarrollo emocional y una actitud positiva futura en sus hijos e hijas. El desarrollo de las fortalezas personales, el sentido de humor y el optimismo por la aplicación del programa de entrenamiento diseñado para tal fin permitiría comprobar si esta práctica de crianza positiva influye a su vez en el desarrollo de una futura actitud positiva en los niños y niñas. Por ello, los objetivos generales de este estudio se pueden concretar en los siguientes:

1. Poner de relieve la influencia de los padres sobre el desarrollo emocional de los niños/as.
2. Promover el bienestar psicológico de los padres/madres a partir de sus fortalezas personales.
3. Mejorar su satisfacción vital como vía para el bienestar psicológico de los padres/madres.
4. Suscitar el bienestar de los hijos/as a través del desarrollo de las fortalezas personales de los padres/madres.

5. Desarrollar una actitud positiva futura en los niños/as como método preventivo de problemas psicológicos.
6. Una disminución de las conductas disruptivas de los niños/as como efecto de la crianza de los padres basada en la positividad.
7. Crear un método de modificación de conducta a través del desarrollo del sentido del humor y optimismo como medio para desarrollar un estilo educativo parental positivo.
8. Mejorar y estimular el afecto positivo y aprender a ser optimistas y utilizar el sentido del humor de forma habitual en la vida.
9. Realización de recursos para ayudar a las familias a construir competencias positivas en sus hijos e hijas.

A partir de estos objetivos generales se establecen los siguientes objetivos específicos:

1. Determinar si existen o no diferencias significativas en optimismo/esperanza, humor y satisfacción vital entre el grupo experimental y el grupo control tras la aplicación del programa de entrenamiento.
2. Determinar si existen o no diferencias significativas en optimismo/esperanza, humor y satisfacción vital entre el pretest y postest del grupo experimental tras la aplicación del programa de entrenamiento.
3. Determinar si existen o no diferencias significativas en las fortalezas personales del grupo experimental una vez trabajadas las fortalezas esperanza/optimismo y humor.
4. Determinar si existen o no diferencias significativas en el pretest y postest con respecto a la presencia y frecuencia de conductas disruptivas de los niños/as del grupo experimental.

En la siguiente tabla se muestra un resumen de los objetivos específicos, las hipótesis de esta investigación planteadas para dar respuesta y los instrumentos de recogida de datos necesarios para el estudio y comprobación de las mismas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN	INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS
<p>1. Determinar si existen o no diferencias significativas en optimismo/esperanza, humor y satisfacción vital entre el grupo control y el grupo experimental tras la aplicación del programa de entrenamiento</p> <p>2. Determinar si existen o no diferencias significativas entre el pretest y el postes del grupo experimental tras la aplicación del programa de entrenamiento</p>	<p><u>HIPÓTESIS 1</u> Existen diferencias significativas entre los grupos tras la intervención</p> <p><u>HIPOTESIS NULA</u> No existen diferencias significativas entre los grupos tras la intervención</p> <p><u>HIPOTESIS ALTERNATIVA</u> Existen diferencias entre los grupos debidas al azar</p> <p><u>HIPOTESIS 2</u> Existen diferencias significativas en el pretest-postest del grupo experimental</p> <p><u>HIPOTESIS NULA</u> No existen diferencias significativas en el pretest-postest del grupo experimental</p> <p><u>HIPOTESIS ALTERNATIVA</u> Existen diferencias en el pretest-postest del grupo experimental debidas al azar</p>	<p>Escala Multidimensional del Sentido del Humor (MSHS) Adaptación de la escala de Thorson y Powell por Begoña Carbelo (2006)</p> <p>Life Orientation Test- Revised (LOT-R) Scheier, Carver y Bridges, (1994) (Test de optimismo)</p> <p>Escala de Satisfacción Vital (ESV) de Diener (1985)</p>
<p>3. Determinar si existen o no diferencias significativas en las fortalezas personales del grupo experimental</p>	<p><u>HIPÓTESIS 3</u> Existen diferencias en las fortalezas personales del grupo experimental</p> <p><u>HIPOTESIS NULA</u> No existen diferencias en las fortalezas personales del grupo experimental</p> <p><u>HIPOTESIS ALTERNATIVA</u> Existen diferencias en las fortalezas personales del grupo experimental debidas al azar</p>	<p>Cuestionario de fortalezas personales (VIA) Peterson y Seligman (2004)</p>
<p>4. Determinar si existen o no diferencias significativas en el pretest y postest con respecto a la frecuencia de conductas disruptivas de los niños y niñas del grupo experimental</p>	<p><u>HIPOTESIS 4</u> Existe una disminución significativa en la presencia y frecuencia de las conductas disruptivas en los niños/as del grupo experimental</p> <p><u>HIPOTESIS NULA</u> No existe una disminución significativa en la presencia y frecuencia las conductas</p>	<p>Escala de desarrollo evolutivo (adaptada de Gesell, Ozeretki y Binet-simon)</p> <p>Escala de Observación de Conductas</p>

	disruptivas en los niños/a del grupo experimental HIPOTESIS ALTERNATIVA Existe una disminución en la presencia y frecuencia de las conductas disruptivas en los niños/as del grupo experimental debidas al azar	Disruptivas en casa (EOCD)
--	--	----------------------------

Tabla 6. Resumen objetivos específicos, hipótesis e instrumentos de recogida de datos

(Fuente: Elaboración propia)

6.3. HIPÓTESIS

Según los objetivos específicos que se han planteado para este estudio las hipótesis de investigación son las siguientes:

HIPÓTESIS 1 Existen diferencias significativas entre el grupo de control y el grupo experimental tras la intervención.

Hipótesis nula: No existen diferencias significativas entre el grupo de control y el grupo experimental tras la intervención.

Hipótesis alternativa: Existen diferencias entre el grupo de control y el grupo experimental debidas al azar.

HIPÓTESIS 2 Existen diferencias significativas entre el pretest-postest del grupo experimental

Hipótesis nula: No existen diferencias significativas entre el pretest-postest del grupo experimental

Hipótesis alternativa: Existen diferencias entre los pretest-postest del grupo experimental debidas al azar

HIPÓTESIS 3 Existen diferencias en las fortalezas personales del grupo experimental tras la intervención.

Hipótesis nula: No existen diferencias en las fortalezas del grupo experimental tras la intervención.

Hipótesis alternativa: Existen diferencias en las fortalezas del grupo experimental debidas al azar.

HIPÓTESIS 4 Existe una disminución significativa en la frecuencia de las conductas disruptivas en los niños/as del grupo experimental.

Hipótesis nula: No existe una disminución significativa de las conductas disruptivas en los niños y niñas de las familias del grupo experimental.

Hipótesis alternativa: Existe una disminución de las conductas disruptivas en los niños y niñas de las familias del grupo experimental debidas al azar.

6.4. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

Para la realización de este estudio se selecciona una muestra no probabilística de tipo intencional.

Se solicita la participación de las familias de los alumnos y alumnas de primer ciclo de Educación Infantil de 0 a 3 años. Como este estudio abarca un rango de edad de dos a cuatro años no se cuenta con muestra de familias con hijos o hijas de cuatro años de edad en los centros. Esta circunstancia se resuelve con la participación de familias que tienen hijos/as de cuatro años y sus hermanos/as se encuentran matriculados actualmente en los centros educativos citados.

Los centros educativos donde se realiza la selección de la muestra son el Centro de Educación Infantil de 0 a 3 años Baby sito en Málaga capital y el Centro de Educación Infantil de 0 a 3 años Torrebaby sito en Torremolinos. Ambos centros son conveniados con la Junta de Andalucía. La tipología de familia mayoritaria es la nuclear aunque hay algunas familias monoparentales en ambos centros. El nivel socio-económico y cultural es medio.

Finalmente se cuenta con una muestra de 18 madres de las que 12 pertenecen al grupo experimental y 6 al grupo control. La distribución de las familias en un grupo u otro se realiza según la disponibilidad temporal de cada una de ellas para poder asistir a las sesiones del programa de entrenamiento, ya que uno de los requisitos principales del estudio era el compromiso por su parte de realizar el programa completo.

Hay que decir que en un principio la aplicación del programa de entrenamiento familiar incluía a ambos progenitores. Debido a circunstancias laborales de la mayoría de los padres la muestra quedo reducida a la única participación de las madres.

No obstante, se considero y se acordó el compromiso de hacer partícipe al padre de las actividades realizadas en las sesiones, así como de las tareas que se indican para realizar en casa con la intención de que se produjera el efecto contagio de la actitud que se pretende promover.

La distribución de la muestra de madres seleccionadas por centros y por grupos queda representada en la siguiente tabla 7 de la siguiente manera:

CENTROS EDUCATIVOS	N	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL
CEI Baby	8	8	4
CEI Torrebaby	10	4	2

Tabla 7. Distribución de la muestra por grupos y Centro Educativo Infantil

(Fuente: Elaboración propia)

6.5. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

Para la recogida de información se utilizaron instrumentos empleados en diversas investigaciones dentro de la psicología positiva y cuya fiabilidad y validez está comprobada para estudio de las fortalezas humanas, el optimismo, el sentido del humor y la satisfacción vital. Entendiéndose por confiabilidad de un instrumento para recogida de datos al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto y objeto produce resultados iguales. La validez, en términos generales, se refiere al grado en que un instrumento realmente obtiene los datos que pretende obtener (Hernández, Fernández, & Baptista, 2007).

Se comunico a los participantes que la información proporcionada por los diferentes instrumentos era de carácter confidencial y para uso exclusivo de esta investigación.

Por otra parte, se han utilizado otros dos instrumentos de recogida de datos diseñados para este estudio, así como una escala para la valoración de desarrollo evolutivo de los niños/as de ambos grupos de la muestra seleccionada.

En los próximos apartados se realizará una descripción de sus ítems, fiabilidad y validez de cada uno de los instrumentos de recogida de datos mencionados los cuales se muestran en el anexo del presente trabajo.

6.5.1. CUESTIONARIO DE INFORMACIÓN PERSONAL, FAMILIAR Y DE SALUD

Se trata de un cuestionario dividido en tres bloques para la recogida de información de carácter personal, familiar y datos sobre el estado de salud general del niño/a. Sobre los datos de tipo personal recogidos estarían la edad, el nivel académico, la profesión de la madre/padre y el género y edad del hijo/a sobre que participa con su madre en el estudio. En lo que se refiere a la información familiar se recogen datos sobre las personas que conviven en casa, hermanos/as, el grado que hay de acuerdo entre madre/padre en la aplicación de normas y pautas educativas en casa, este aspecto se recoge con pregunta cerrada seleccionando la respuesta entre cuatro posibles opciones que son normalmente, siempre, pocas veces o nunca. Y por último en el bloque de datos familiares señalar si es familia monoparental y en caso de separación/divorcio de los progenitores con quien convive el niño/a. En lo que respecta al último bloque de información el referido a salud, se solicita información sobre el desarrollo actual del niño/a bajo el criterio del pediatra, si acude a atención temprana y motivo así como el estado actual de salud.

El cuestionario de recogida de datos se muestra en el anexo 1, se pueden considerar relevantes y a tener en cuenta para futuras investigaciones que se realicen con muestras más amplias.

6.5.2. ESCALA DE DESARROLLO EVOLUTIVO (ADAPTADA DE GESELL, OZERETKI Y BINET-SIMON)

Para el objetivo que da lugar al planteamiento de la hipótesis cuatro de esta investigación se consideró necesario obtener información sobre el desarrollo evolutivo de los niños y niñas cuyas madres participan en el estudio para comprobar que todos ellos/as se encuentran dentro de los parámetros evolutivos normales para la etapa que les corresponden.

Esta escala está adaptada por el Equipo de Orientación Educativa del Centro de Educación Infantil y Primaria Tartesos, facilitado por el Equipo de Orientación Educativa Torremolinos (anexo 2).

La escala esta dividida en cuatros áreas de desarrollo por edades, intuyendo en cada grupo de edad los ítems representativos como hitos de desarrollo para la edad evolutiva correspondiente al niño/a.

Los ítems comprendidos para la valoración del área motora quedan distribuidos en cinco grupos de edad de desarrollo que corresponden a 18 meses, 21 meses, 24 meses, 36 meses y 38 meses. Los ítems que valoran el área personal-social, área del lenguaje y área adaptativa o cognitiva se encuentran repartidos en seis grupos de edad de desarrollo que serían los siguientes: 18 meses, 21 meses, 24 meses, 30 meses, 36 meses y 42 meses.

La valoración se realiza mediante la observación del niño/a en el logro o no de los ítems que le corresponden según su edad cronológica para cada área aportando una edad de desarrollo aproximada. En caso de niños/as prematuros menores de dos años habría que corregir la edad para realizar la evaluación. Para este estudio no se contempla esta circunstancia

ya que el rango de edad de los niños/as cuyas madres participan es de dos a cuatro años.

La aplicación de la escala se realiza a los niños/as en el mismo centro educativo al que pertenecen. En lo que se refiere a los niños/as de cuatro años la valoración es realizada por las madres previa instrucción sobre la misma.

6.5.3. CUESTIONARIO DE FORTALEZAS PERSONALES (VALUES IN ACTION - VIA) DE PETERSON Y SELIGMAN

A finales del año 2000, Peterson y Seligman crean el “Values in Action Inventory of Strengths” (VIA), un autocuestionario que evalúa las 24 fortalezas, diseñando instrumentos específicos para adultos y para jóvenes (Peterson y Seligman, 2004).

Como se ha comentado en la fundamentación teórica uno de los criterios que permitían incluir una fortaleza en esa clasificación era la posibilidad de que fuera medible. Por otro lado, como indica Giménez (2010) ya que la clasificación es un proceso dinámico que puede variar en función de los resultados de la investigación y del estudio, la evaluación y recogida de datos sobre las fortalezas humanas en los individuos corre paralela a la construcción teórica del modelo.

Los autores han realizado una versión on line del cuestionario, disponible en internet <http://www.authentic happiness.org> a través de la cual han conseguido obtener información de una amplia y diversa muestra (más de 175 naciones). También existe una versión española disponible en <http://www.psicologiapositiva.org>. con autocorrección programada

recibiendo información sobre sus cinco mejores fortalezas. A partir de estos resultados, no han encontrado diferencias psicométricas entre las versiones papel y web del cuestionario (Peterson y Seligman, 2004).

Los resultados obtenidos con el VIA-IS (N=150000 adultos) una muestra de 150000 adultos de todo el mundo (Peterson y Seligman, 2004) son los siguientes (Giménez, 2010) :

- Como indicador de la fiabilidad o consistencia interna del instrumento se utiliza el coeficiente α propuesto por Cronbach (1951). Todas las escalas tienen una fiabilidad satisfactoria ($\alpha > .70$).
- Las medias más altas se encuentran en las subescalas: Amabilidad y Amor/intimidad; las más bajas: Perdón, Prudencia, Humildad y Autorregulación.
- Correlaciones test-retest (intervalo de cuatro meses) $>.70$.
- La mayoría de las fortalezas correlaciona robustamente con satisfacción con la vida, con la excepción de Sabiduría (Park y Peterson, 2003)
- Las fortalezas aparecen agrupadas en cinco factores: fortalezas de moderación o templanza, intelectuales, interpersonales, emocionales y teológicas.
- Las fortalezas no correlacionan significativamente con el índice de deseabilidad social de Marlon-Crowne, excepto con Prudencia ($r=.44$) y Espiritualidad ($r=.30$)

La confiabilidad y validez de dicho cuestionario es avalada por la Manuel and Rhoda Mayerson Foundation (Manuel and Rhoda Mayerson Foundation cp. Seligman, 2003); el Centro de Psicología Positiva (Positive

Psychology Center, 2005) y por el Instituto de Valores en Acción (Values in Action Institute, 2006). La confiabilidad para la versión original (Peterson y Seligman, 2004) y la versión española revelan valores de consistencia interna para cada uno de los factores superiores a 0.90 (alfa de Cronbach). La versión utilizada fue la de adulto en su forma completa, en español elaborada por Vázquez y Hervás (2006). Las cinco primeras fortalezas, son las que se podrían tener más en consideración para encontrar formas de emplearlas más a menudo.

En la siguiente tabla 8 se recogen la fiabilidad de cada una de las fortalezas obtenidas del estudio original (Park y Peterson, 2003, 2006).

Fortalezas	Estudio original (Peterson y Park, 2003) N= 306	Estudio original (Peterson y Park, 2006) N= 250
Gratitud	,76	,85
Apreciación belleza	,82	,87
Integridad	,75	,84
Autorregulacion	,66	,76
Creatividad	,86	,83
Curiosidad	,76	,77
Deseos aprender	,87	,85
Vitalidad	,73	,80
Generosidad	,81	,81
Humidad	,73	,74
Humor	,81	,83
Inteligencia social	,77	,72
Intimidad/amor	,85	,84
Apertura a la experiencia	,85	,80
Equidad	,74	,85
Liderazgo	,84	,83
Optimismo	,82	,83
Perdon	,76	,80
Perseverancia	,82	,84
Perspectiva	,84	,78
Prudencia	,70	,81
Espiritualidad	,85	,91
Civismo	,78	,79
Valor	,78	,78

Tabla 8. Fiabilidades de las diferentes fortalezas obtenidas en estudios originales
(Giménez, 2010)

Este inventario consta de 240 ítems tipo líkert con cinco posibles respuestas para cada uno como son:

- (5) “Muy parecido a mí”
- (4) “Algo parecido a mí”
- (3) “Neutro”

- (2) “Algo diferente a mí”
- (1) “Muy diferente a mí”.

En anexo 3 se presenta el cuestionario con los ítems que lo componen basados en el modelo de Seligman y Peterson (2004).

6.5.4. ESCALA DE SATISFACCIÓN VITAL DE DIENER (ESV)

La satisfacción vital se define como una valoración global que la persona hace sobre su vida, comparando lo que ha conseguido, sus logros, con lo que esperaba obtener, sus expectativas (Diener *et al.*, 1985; Pavot, Diener, Colvin y Sandvik, 1991). Basándose en esta definición teórica y puesto que los instrumentos que se habían desarrollado hasta el momento, constaban de un único ítem o sólo eran apropiados para poblaciones de la tercera edad o bien incluían otros factores además de la satisfacción con la vida. Ante las limitaciones comentadas Diener *et al.* (1985) crearon una escala multi-ítem para medir la satisfacción vital.

La Escala de Satisfacción con la Vida (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985) es una escala unidimensional de cinco ítems positivos que se responden con una escala tipo likert de 7 puntos donde 1(muy en desacuerdo), 2 (en desacuerdo), 3 (ligeramente en desacuerdo), 4 (ni de acuerdo ni en desacuerdo), 5 (ligeramente de acuerdo), 6 (de acuerdo) y 7 (muy de acuerdo) (Anexo 4).

El instrumento resultante mostró buenas propiedades psicométricas: alfa de Cronbach de 0,87, correlación test-retest de 0,82 a los dos meses y correlaciones ítem-test entre 0,57 y 0,75. El análisis factorial extrajo un

único factor que explicaba el 66% de la varianza (Cabañero, Richart, Cabrero, Orto, Reig, & Tosal, 2004).

Estudios posteriores, con diferentes poblaciones, han mostrado propiedades similares: estudiantes universitarios (Harrington y Loffredo, 2001; Kafka y Kozma, 2002; Lewis, Shevlin, Bunting y Joseph, 1995; Lucas, Diener y Suh, 1996; Pavot et al., 1991; Pavot y Diener, 1993; Reig, Cabrero, Ferrer y Richart, 2001; Shevin, Brunnsden y Miles, 1998; Shevlin y Bunting, 1994), personas de la tercera edad (Pavot et al., 1991; Pons, Atienza, Balaguer y García-Merita, 2000), adolescentes (Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita, 2000; Pons et al., 2000), reclusos (Joy, 1990, citado en Atienza, 2000), religiosas (McGarrahan, 1991, citado en Atienza, 2000), adultos jóvenes (Arridell, Heesink y Feij, 1999) y varones y mujeres adultos (Baerger y McAdams, 1999).

6.5.5. ESCALA MULTIDIMENSIONAL DEL SENTIDO DEL HUMOR (MSHS) DE THORSON Y POWELL

A partir de la revisión realizada por Carbelo (2006) sobre los modelos e instrumentos de medidas del humor, se pasa a continuación a comentar brevemente el modelo descrito por Thorson y Powell (1991) del cual surge la escala de valoración del humor empleada en esta investigación.

El modelo descrito por Thorson y Powell (1991) tras varios análisis dimensionales y factoriales y estudios relacionales con rasgo de personalidad, dieron un modelo multidimensional, con cuatro dimensiones que se caracterizan de la siguiente manera:

1. Creación o generación del humor. Esta dimensión abarca el elemento más evidente y fácilmente identificable del sentido del humor. En este caso el humor se explica como la capacidad para o conjunto de estrategias, habilidades y automatismos que inducen a reír a los demás.
2. Uso del humor para hacer frente a la vida. En este caso el humor se explica como la capacidad para o conjunto de estrategias, habilidades y automatismos que tiene una persona para afrontar los fracasos, problemas y dificultades sin hundirse. Es una dimensión que explica el humor desde el punto de vista del optimismo.
3. Reconocimiento y apreciación del humor. En este caso el humor se explica como la capacidad para o conjunto de estrategias, habilidades y automatismos que tiene una persona para sentir alegría de vivir y disfrutar de la vida. En este caso humor es la capacidad subjetiva para ver lo positivo de la vida.
4. Actitudes hacia el humor y uso del mismo en situaciones sociales. Se trata de una dimensión que hace referencia la capacidad para o conjunto de estrategias, habilidades y automatismos para generar humor fácilmente en compañía de otras personas.

Thorson y Powell (1993) partieron inicialmente de un repertorio de 70 ítems, que depuraron hasta dejar en 29 para finalmente redactar un cuestionario con 24 ítems que se han desarrollado con cuatro factores con un constructo multidimensional para responder al uso de instrumentos inapropiados hasta la fecha acerca de la medida del humor desarrollado para cultura americana. En una muestra de 426 personas del estado de Nebraska en EEUU, cuyas edades variaron entre 18 y 90 años (media 37,9 años). Las puntuaciones oscilaron entre 31 y 96 puntos con un valor medio

de 71,8 (DS=12,9) y una mediana de 72 puntos; el coeficiente alfa de Cronbach para esta muestra fue de 0,91, con un 61,5 % de varianza explicada para los cuatro factores obtenidos. No se observaron diferencias significativas por edad ni género.

La escala multidimensional del sentido del humor contiene 24 ítems 18 de los cuales están redactados en positivo (1, 2, 3, 5, 6, 7, 9,10, 12, 14,15,16,18,19,21,22,23,24) y 6 negativamente (4,8,11,13,17,20) para reducir el sesgo de respuestas fijas. Los ítems positivos se califican con una escala tipo likert de cinco puntos que va de muy en desacuerdo (0) a muy de acuerdo (4). Los ítems negativos al revés, muy en desacuerdo (4) y muy de acuerdo (0). La menor puntuación es 0 y la mayor 96 (Anexo 5).

El estudio de Carbelo (2006) para la adaptación española de la escala MSHS se ve forzada a realizar, a partir del documento original que partía de cuatro factores una extracción trifactorial para que dicha escala sea más ajustada para la muestra española.

En este caso el primer factor, competencia o habilidad personal para utilizar el humor, el segundo factor, el humor como mecanismo de control de la situación, y el tercer factor que es valoración social y actitud hacia el humor (Carbelo, 2006).

El primer factor incluye los ítems en cuanto a generación o conductas de humor y son los siguientes:

- 1 A veces invento chistes o historias graciosas
- 3 Se que puedo hacer reír a la gente
- 5 La gente dice que cuento cosas graciosas

- 9 Sé que puedo contar las cosas de tal modo que otras personas se rían
- 12 Puedo decir las cosas de tal manera que la gente se ría
- 15 La gente espera que yo diga cosas graciosas
- 18 Mis amigos me consideran chistoso
- 21 En un grupo puedo controlar la situación contado un chiste
- 23 Uso el humor para entretener a mis amigos
- 24 Mis dichos graciosos entretienen a otras personas

El segundo factor agrupa ítems que son de afrontamiento de situaciones problemáticas o de adaptación a la situación e incluye los siguientes ítems.

- 2 el uso de chistes o del humor e ayuda a dominar situaciones difíciles
- 10 Me gusta un buen chiste
- 14 Aprecio a la gente con humor
- 16 El humor me ayuda a hacer frente a la vida
- 19 Hacer frente a la vida mediante el humor es una manera elegante de adaptarse
- 20 Tratar de dominar situaciones mediante el uso del humor es estúpido
- 22 Usar el humor me ayuda a relajarme

El tercer factor incluye los siguientes ítems que tratan de valoración o actitudes hacia aspectos del humor como comics o chistes y cabe señalar que es en este factor donde se han agrupado casi todos los que se enuncian de forma negativa.

- 4 No me gustan las lecturas tipo “cómic”
- 8 La gente que cuenta chistes es insoportable
- 11 Denominar a alguien “cómic” es un insulto

- 13 El humor es un pobre mecanismo para hacer frente a la vida
17 No me siento bien cuando todo el mundo está contando chistes

El estudio de Carbelo (2006) en la adaptación de la escala a la población española da como resultado una escala adaptada que muestra un constructo con una alta consistencia interna, por tanto con fiabilidad evidente. Por ello considera que dicha escala, en un sentido global, cumple con las condiciones y características psicométricas de una escala fiable, que sirve de base o referencia para medir el humor con alto grado de fiabilidad del conjunto de todos los ítems.

6.5.6. TEST DE OPTIMISMO (LOT-R) DE SCHEIER, CARVER Y BRIDGES

El optimismo disposicional se ha evaluado con la medida Scheier, Carver y Bridges (1994) versión española de Ferrando, Chico y Tous (2002). Es un autoinforme que evalúa las expectativas generalizadas hacia resultados positivos o negativos sobre el futuro de manera que altas puntuaciones en este cuestionario indican alto optimismo disposicional y las puntuaciones bajas informan sobre pesimismo. Los intervalos de puntuaciones serían los siguientes:

Puntuación baja (3-6)

Puntuación media (7-11)

Puntuación alta (12-15)

El LOT-R está compuesto por 10 ítems cuatro de los cuales no tienen validez para el análisis y son los siguientes:

- 2 Me resulta fácil relajarme
- 5 Disfruto mucho con los amigos
- 6 Para mí es importante mantenerme ocupado/a
- 8 No me enfado demasiado fácilmente

De los 6 ítems restantes tres de ellos se puntúan de forma directa y los otros tres de forma indirecta.

- 1 Cuando no se sabe qué va a suceder, normalmente espero lo mejor
- 3 Cuando algo malo puede ocurrirme, termina sucediéndome
- 4 Siempre soy optimista sobre mi futuro
- 7 Casi nunca espero que las cosas vayan a ir como yo deseo
- 9 Pocas veces cuento con que vayan a sucederme cosas buenas
- 10 En general, espero que me ocurran más cosas buenas que malas

Se pregunta a los sujetos que indiquen el grado de acuerdo o desacuerdo con afirmaciones usando una escala de 5 puntos donde 1 (Muy en desacuerdo), 2 (Algo en desacuerdo), 3 (ni de acuerdo ni desacuerdo), 4 (Algo de acuerdo) y 5 (Muy de acuerdo). (Anexo 6)

Los estudios psicométricos realizados con el inventario evidencian que su consistencia interna (α de Cronbach) oscila entre 74 (Schou, Ekeber, Ruland, Sandwick y Karesen, 2004) y 78 (Scheier et al., 1994).

En cuanto a las propiedades psicométricas de la versión española, Ferrando y colaboradores (2002) confirman una adecuada validez el cuestionario. Respecto a su fiabilidad Martínez, Reyes del Paso, García y González (2006) obtienen un α de 75, citado en (Sanchez, Martin-Brufau, Mendez, Corbalan, & Limiñana, 2010).

6.5.7. ESCALA DE OBSERVACIÓN DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS PARA PADRES Y MADRES CON HIJOS E HIJAS DE DOS A CUATRO AÑOS

La Escala de Observación de Conductas Disruptivas para padres (EOCD) es una escala elaborada para comprobar la verificación o rechazo de la hipótesis 4 de esta investigación.

La escala EOCD es una escala de frecuencia de respuestas de conductas disruptivas distribuidas en intervalos de frecuencia baja, media y alta. Está compuesta por 19 situaciones señaladas como situaciones problemas frecuentes en el contexto familiar ante las cuales el niño o la niña dan una respuesta que constituye una conducta inadecuada y que son habituales en niños y niñas de dos a cuatro años de edad. Dichas respuestas están dispuestas en la escala en progresión de aparición según la edad (anexo 6).

Las instrucciones dadas para su aplicación fue poner el número de veces al día durante una semana de observación que se daban la respuesta/conducta ante alguna de las situaciones planteadas. Las frecuencias se distribuyen de la siguiente forma teniendo en cuenta el total de respuestas en todas las situaciones:

- 0 (NINGUNA) Cuando o bien no se da una situación determinada en casa o bien no hay ninguna respuesta por parte del niño o de la niña.
- 1-2 Respuestas/conductas será una frecuencia BAJA
- 3-4 Respuestas/conductas será una frecuencia MEDIA
- 5-6 Respuestas/conductas será una frecuencia ALTA

Una de las limitaciones con la que se encuentra este estudio es que dicha escala está pendiente de su validación luego los resultados arrojados por esta no van a ser significativos sino simplemente informativos.

6.6. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS

La práctica de crianza basada en el optimismo y el humor se estudiarán utilizando como variables dependientes las fortalezas personales del humor y el optimismo, las fortalezas personales restantes y la satisfacción vital de las madres. Del mismo modo se recogerán datos sobre el efecto que el desarrollo de estas variables pueda ejercer sobre los comportamientos disruptivos de los niños y las niñas.

El procedimiento general se realizó en las instalaciones cedidas por uno de los centros para llevar a cabo el programa de entrenamiento de las madres.

La recogida de datos pretest, realización de la intervención y prueba postest se llevó a cabo entre los meses abril – junio del presente año. En la siguiente tabla 9 se representa el calendario de los tres meses del estudio divididos cada uno en semanas, detallando la fase y actividad que se realizó. En las semanas en blanco se entiende que no se hizo actividad alguna.

ABRIL				MAYO				JUNIO			
Semana 1	S 2	Semana 3	Semana 4	Semana 1	S 2	Semana 3	S 4	Semana 1	Semana 2	S 3	Semana 3
FASE 1 PRETEST Entrega cuestionarios		FASE 1 PRETEST Recogida cuestionarios	FASE 2 Intervención Sesión 1	FASE 2 Intervención Sesión 2		FASE 2 Intervención Sesión 3		FASE 2 Intervención Sesión 4	FASE 3 POSTEST Entrega cuestionarios		FASE 3 POSTEST Recogida cuestionarios

Tabla 9. Calendario del procedimiento de recogida de datos y estudio
(Fuente: Elaboración propia)

El procedimiento de recogida de datos realizado a la muestra seleccionada se lleva a cabo en tres fases y son las siguientes:

FASE 1

Se procede a realizar las prueba pretest con los instrumentos de recogida de datos seleccionados para esta investigación VIA, LOT-R, ESV, MSHS y EOCD.

Para la aplicación de los cuestionarios se explico la importancia de su sinceridad en las respuestas, con el fin de que los resultados fueran lo más realistas posible. Se les informó también que las respuestas eran anónimas y se les agradeció su colaboración en el estudio.

Cada participante tiene una semana para cumplimentar todos los cuestionarios. Se realiza una primera aplicación (pretest) de los instrumentos de medida al grupo experimental y al grupo control para medir las variables a estudiar las fortalezas, el optimismo, el humor y la satisfacción vital. A la semana de realizarse el pretest se recoge los cuestionarios y da comienzo a la siguiente semana la fase 2.

FASE 2

Comienza la intervención en el grupo experimental.

El programa de entrenamiento desarrollado para trabajar el humor y el optimismo consta de cuatro sesiones. Las dos primeras sesiones se realizan con un intervalo temporal de una semana entre una y otra y las dos últimas, por falta de disponibilidad de algunas de las participantes la tercera y cuarta sesión se realizaron transcurridos quince días.

En el anexo 8 se presentan el programa de entrenamiento del optimismo y el humor.

El objetivo inicial del programa es que las madres aprendieran a utilizar o desarrollar su optimismo y humor en su vida familiar. Del mismo modo, se proyecta su implementación en las escuelas de padres de los centros educativos infantiles.

El programa está estructurado en tres fases:

1. Educativa/psicoeducativa o explicativa, que incluye delimitación y conceptualización del tema, así como transmisión de información relativa al conocimiento que se tiene sobre el mismo.
2. De entrenamiento en la que se aplican distintos procedimientos basados en la metodología lúdica y ejercicios estructurados.
3. Aplicación de lo aprendido o tareas para casa, durante la que se aplica en casa lo que se ha aprendido.

Las tres fases se presentan en todas cada una de las sesiones de entrenamiento, excepto en la primera, que suele destinarse exclusivamente a la presentación de los participantes, la comunicación de las reglas que regirán durante el periodo que dure el entrenamiento y la presentación del programa (Olivares et al., 2012).

Para el desarrollo del programa de entrenamiento se contemplaron algunas de las pautas propuestas por estos autores en la estructuración del mismo y que se indican a continuación.

1. Previas a la intervención

- a. Ubicar el centro de entrenamiento en un lugar bien comunicado, al que acceder con facilidad.
- b. Prever e instalar un servicio de guardería que permita no tener que renunciar al entrenamiento
- c. Establecer un horario de entrenamiento compatible con la jornada laboral
- d. Fomentar la necesidad de que asistan los dos progenitores. Este aspecto no se ha podido cumplir en este trabajo pero se señala por su relevancia para el desarrollo del niño/a.
- e. Crear grupos homogéneos respecto al nivel socioeconómico y cultural.

2. En el inicio de la intervención

- a. Exponer los parámetros del programa: número y duración de las sesiones, fases del entrenamiento, tareas para casa, etc.

3. Respecto a la evaluación

- a. Limitar el número de registros y actividades de papel a los que resulten estrictamente necesarios.

- b. Generar el interés por la evaluación continua de las tarea para casa
4. Desarrollo del entrenamiento
 - a. Monitorizar el entrenamiento del grupo
 - b. Minimizar las lecciones magistrales y maximizar la implicación de las madres en la realización de las actividades. Este programa al estar basado principalmente en actividades lúdicas para generar optimismo y desarrollar humor se hace fundamental e imprescindible la participación e implicación de las madres en el entrenamiento.
 - c. Dotar de flexibilidad a la estructura de las sesiones: estar preparado para desviarse excepcionalmente cuando sea necesario.
 - d. Incluir mecanismos para responder, y en su caso, incorporar las aportaciones generadas por el Feedback de/entre las propias madres.
 5. Fomentar el apoyo social
 - a. No presionando a los demás para que hablen o participen en las actividades de reflexión de grupo
 - b. Compartiendo el tiempo ecuánimemente
 - c. Propiciar periodos de descanso en medio de la sesión de entrenamiento

En lo que se refiere a las sesiones de intervención del programa las cuatro de estructuran de la siguiente forma:

- Duración
- Objetivos de la sesión (cognitivos y actitudinales)
- Actividades principales
- Dinámicas y juegos
- Evaluación

- Tareas para casa
- Despedida y cierre de la sesión

La duración total de las sesiones es de noventa minutos aproximadamente. El tiempo transcurrido para cada actividad varia de una sesión a otra. No obstante, las actividades dinámicas destinadas a los juegos son las más duraderas, ya que el efecto que promueve esta metodología requiere de un tiempo de activación mas prolongado para que este se produzca.

Las actividades principales son aquellas que están diseñadas para trabajar en grupo sobre el tema que se trate en la sesión. Las dinámicas y juegos siguiendo la metodología de la técnica de risoterapia se dividen en:

- Ejercicios de calentamiento y desbloqueo
- Dinámicas y juegos
- Ejercicios de recuperación

Cada sesión incluye una hoja de evaluación individual sobre la sesión en la que se solicita que valore.

- Que le ha aportado la sesión
- Actividad que más le ha gustado
- Actividad que menos le ha gustado
- Sugerencias

Las valoraciones se realizan en casa cada vez que se realice una sesión y se entregan en la sesión siguiente.

Las tareas para casa son una parte del programa muy importante por dos motivos principalmente. El primero porque aplican lo aprendido en las sesiones al contexto familiar y pueden realizar una valoración sobre ello. Y el segundo motivo es porque debido a la falta de disponibilidad de los padres para poder asistir, tal y como se ha comentado con anterioridad, es fundamental que las madres enseñen lo aprendido para que ambos lleven una misma línea educativa familiar.

FASE 3

Tras la terminación de las sesiones de entrenamiento se realiza la evaluación posttest con el fin de constatar que los datos nos permiten validar el logro de los objetivos planteados.

Una semana después de concluir el programa de entrenamiento se realiza una segunda aplicación (postest) de los instrumentos de medida a los grupos experimental y control, dando de tiempo para cumplimentarlos una semana.

Una vez recogidos los instrumentos de ambos grupos se da por concluido el estudio.

En el siguiente organigrama se representa el procedimiento del estudio (figura 24).

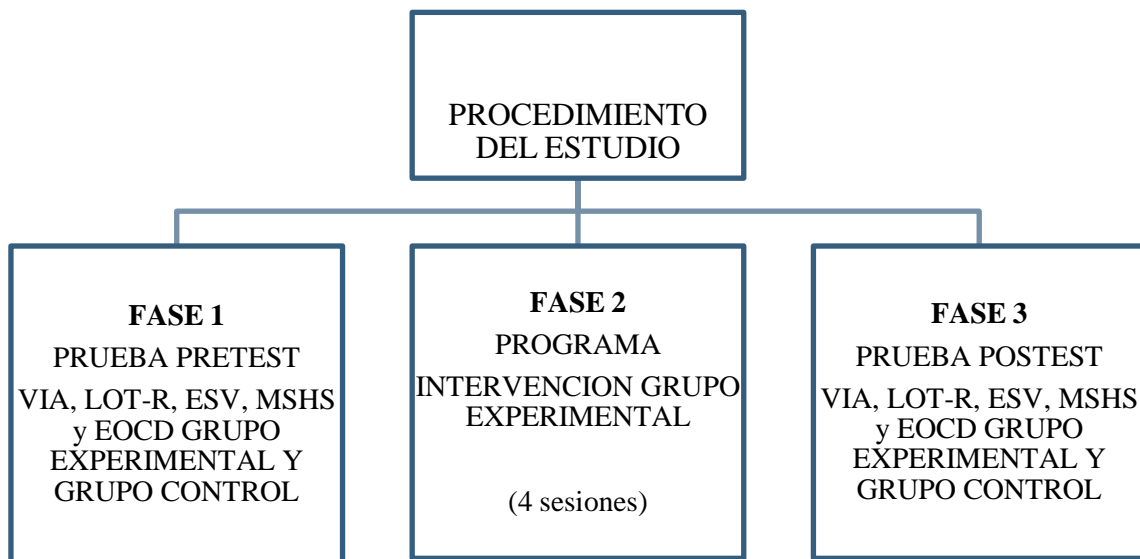


Figura 24. Organigrama del procedimiento de recogida de datos
(Fuente: Elaboración propia)

No se ha realizado un seguimiento de los efectos de la intervención medio y largo plazo con el objetivo de recoger datos de la persistencia de los efectos del programa y valorar la necesidad de llevar a cabo un entrenamiento adicional o sesiones de recuerdo. La medida de la estabilidad y generalización de los logros a medio y largo plazo se deberían realizar midiendo los efectos a los 3, 6, 12 y 24 meses de haber terminado el entrenamiento.

6.7. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

Una vez finalizada la fase de recogida de datos se procedió a la codificación de los ítems y a su tabulación mediante la grabación de los datos contenidos en cada uno de los cuestionarios considerados válidos.

Se utilizó estadística descriptiva, cuyos resultados se muestran mediante tablas con media y desviación estándar. Todas las pruebas fueron realizadas con un nivel de significancia o grado de error del 0,05 y un nivel de confianza del 95%.

Se considera realizar la prueba estadística *t de student* para muestras independientes con el objetivo de determinar si los dos grupos difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias o se debe al azar (Hernández, Fernández, & Baptista, Fundamentos de metodología de la investigación, 2007). Para dicha prueba hay que corroborar dos supuestos el de normalidad y el de igualdad de varianza que se calcula junto a la prueba *t*.

En lo que se refiere al supuesto de normalidad para corroborar que la variable aleatoria se distribuye normalmente en ambos grupos. Para ello se utiliza la prueba de Shapiro-Wilk ya que la muestra con la que se cuenta es < 30 sujetos.

Los resultados que aparecen en el capítulo siguiente de esta tesis doctoral han sido obtenidos a partir de las técnicas estadísticas explicadas y todos los análisis estadísticos se han realizado con el paquete estadístico SPSS 19.0.

El 100% de los casos son válidos no hay valores perdidos en las pruebas pre-postest.

En lo que se refiere a la normalidad una vez realizada la prueba de Shapiro-Wilk el valor P de las variables medidas es > 0,05 en ambos

grupos por lo que se puede decir que las variables aleatorias provienen de una distribución normal.

La exposición de los resultados se va a realizar dividiéndolos en tres partes con objeto de que resulte más clara su explicación en la discusión de resultados e hipótesis. Esta división se corresponde a la indicada en la tabla 6 incluida en el apartado del diseño de investigación.

6.7.1. RESULTADOS OBTENIDOS CON EL TEST DEL OPTIMISMO LOT-R, LA ESCALA DE SATISFACCIÓN VITAL ESV Y LA ESCALA DEL SENTIDO DEL HUMOR MSHS

En lo que respecta a las variables optimismo/pesimismo, satisfacción vital, habilidad humor, humor control-situación y actitud humor medidas por los instrumentos LOT-R, MSHS y ESV se puede observar las diferencias mostradas entre las medias de ambos grupos para estas variables quedando representadas en el siguiente grafico de barras.

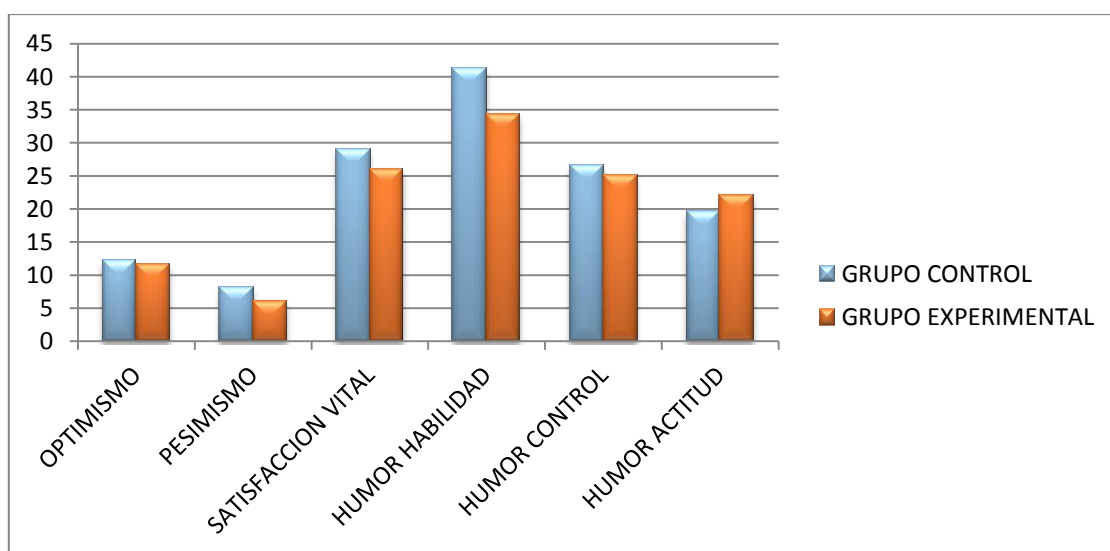


Grafico 2. Diferencias de medias entre el grupo control y el grupo experimental

Como se puede apreciar en el gráfico 2 la media de las variables medidas tiene una frecuencia mayor en el grupo control con respecto al grupo experimental. No obstante, la variable humor-actitud está por encima en el grupo experimental. Una vez realizada la prueba t se vio que dicha diferencia era significativa tal y como se puede ver en la tabla 10.

	Prueba T para la igualdad de medias						
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
						Inferior	Superior
Optimismo	,375	16	,712	,500	1,332	-2,323	3,323
	,401	12,077	,695	,500	1,245	-2,212	3,212
Pesimismo	1,669	16	,115	2,083	1,248	-,563	4,730
	1,620	9,369	,138	2,083	1,286	-,808	4,974
Satisfacción_vital	1,120	16	,279	3,083	2,753	-2,752	8,919
	1,377	15,918	,188	3,083	2,239	-1,665	7,832
Habilidad_humor	1,533	16	,145	6,917	4,512	-2,649	16,482
	1,529	10,042	,157	6,917	4,523	-3,155	16,988
Humor_control_situación	,970	16	,346	1,417	1,460	-1,678	4,512
	1,002	10,996	,338	1,417	1,414	-1,696	4,529
Actitud_humor	-2,675	16	,017	-2,417	,904	-4,332	-,501
	-2,203	6,564	,066	-2,417	1,097	-5,045	,212

Tabla 10. Prueba t entre grupos para optimismo, satisfacción vital y humor

La variable actitud-humor arroja un p-valor 0,017 que contrastado con un nivel del significancia bilateral $< 0,025$ se puede decir que dicho factor de la Escala de Humor MSHS es significativo.

En lo que se refiere a los resultados obtenidos en las variables optimismo/pesimismo, satisfacción vital, humor-habilidad, humor-control y humor-actitud una vez comparados las pruebas pretest y postest del grupo experimental y representado en el siguiente gráfico se puede observar que numéricamente hablando hay diferencias entre las medias de las variables.

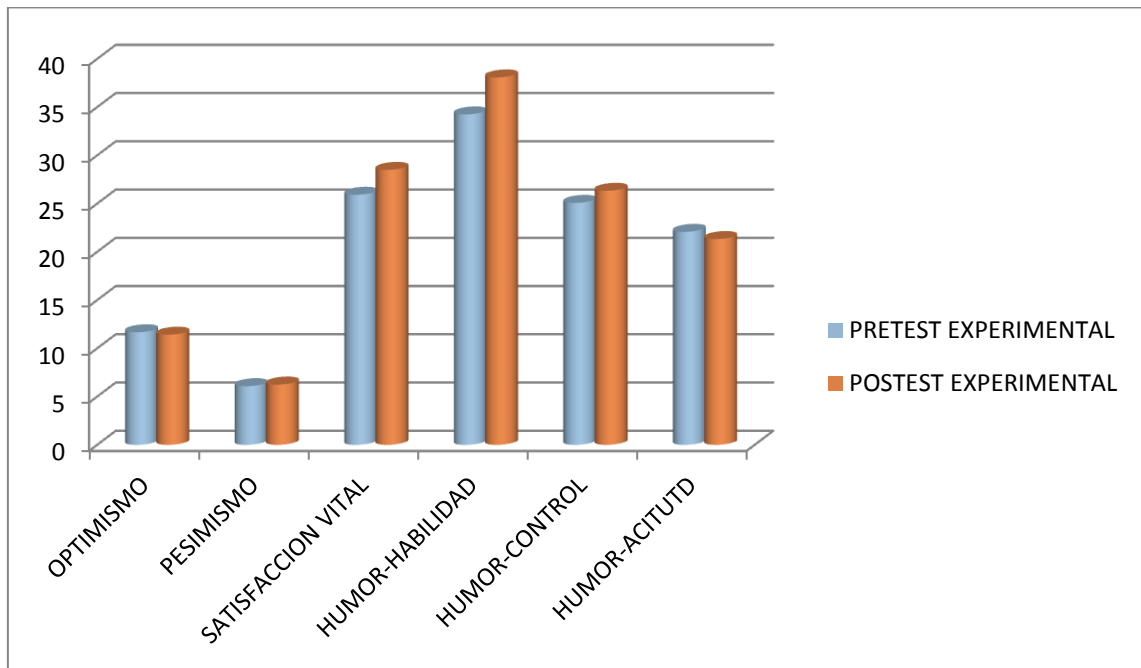


Grafico 3. Diferencias de medias entre la prueba pretest y posttest del grupo experimental

Según el p-valor obtenido en la prueba t y contrastado con un nivel de significancia bilateral $< 0,025$ se encuentran diferencias significativas entre las medias de las dos pruebas para las variables satisfacción vital con un p-valor 0.006 y humor-habilidad con un p-valor 0,011.

Par	Optimismo -	,250	3,519	1,016	-1,986	2,486	,246	11	,810
25	Optimismo_R								
Par	Pesimismo -	-,167	3,486	1,006	-2,382	2,048	-,166	11	,871
26	Pesimismo_R								
Par	Satisfacción_vital -	-2,583	2,644	,763	-4,263	-,903	-3,384	11	,006
27	Satisfacción_vital_R								
Par	Habilidad_humor -	-3,833	4,324	1,248	-6,581	-1,086	-3,071	11	,011
28	Habilidad_humor_R								
Par	Humor_control_situación	-1,250	3,194	,922	-3,280	,780	-1,356	11	,202
29	-								
	Humor_control_situación								
	_R								
Par	Actitud_humor -	,750	3,720	1,074	-1,614	3,114	,698	11	,499
30	Actitud_humor_R								

Tabla 11. Prueba t para pretest-postest del grupo experimental en optimismo, satisfacción vital y humor

6.7.2. RESULTADOS OBTENIDOS CON EL CUESTIONARIO DE FORTALEZAS PERSONALES (VIA)

Sobre los resultados obtenidos por el Cuestionario de Fortalezas Personales (VIA) son los siguientes. En la siguiente tabla se representan los p-valores para cada una de las fortalezas del grupo control y el grupo experimental contrastados con un nivel de significancia bilateral $< 0,025$.

Prueba t para comparar fortalezas del grupo control y experimental	
Fortalezas	Sig (bilateral) $< 0,025$
Curiosidad	0,314
Amor-conocimiento	0,279
Mente-abierta	0,678
Creatividad	0,105
Inteligencia emocional	0,157
Perspectiva	1
Valentía	0,684
Perseverancia	0,444
Honestidad	0,186
Bondad	0,213
Amor	0,549
Civismo	0,562
Equidad	0,788
Liderazgo	0,483
Autocontrol	0,201
Prudencia	0,268
Apreciación belleza	0,422
Gratitud	0,272
Esperanza	0,600
Espiritualidad	0,984
Humildad	0,928
Humor	0,93
Vitalidad	0,264
Perdonar	0,239

Tabla 12. Resultados Prueba t para comparar las fortalezas del grupo control y grupo experimental

Una vez realizada la prueba t entre las fortalezas de los grupos control y experimental se ve que éstas no muestran diferencias estadísticamente significativas.

En los siguientes gráficos se representan los estadísticos descriptivos para la prueba pretest-postest del grupo experimental de cada una de las fortalezas. Para facilitar su realización y posterior discusión de los resultados del grupo experimental los gráficos se representan por grupos de virtudes, comenzando por las fortalezas incluidas en la virtud Sabiduría y Conocimiento (gráfico 4).

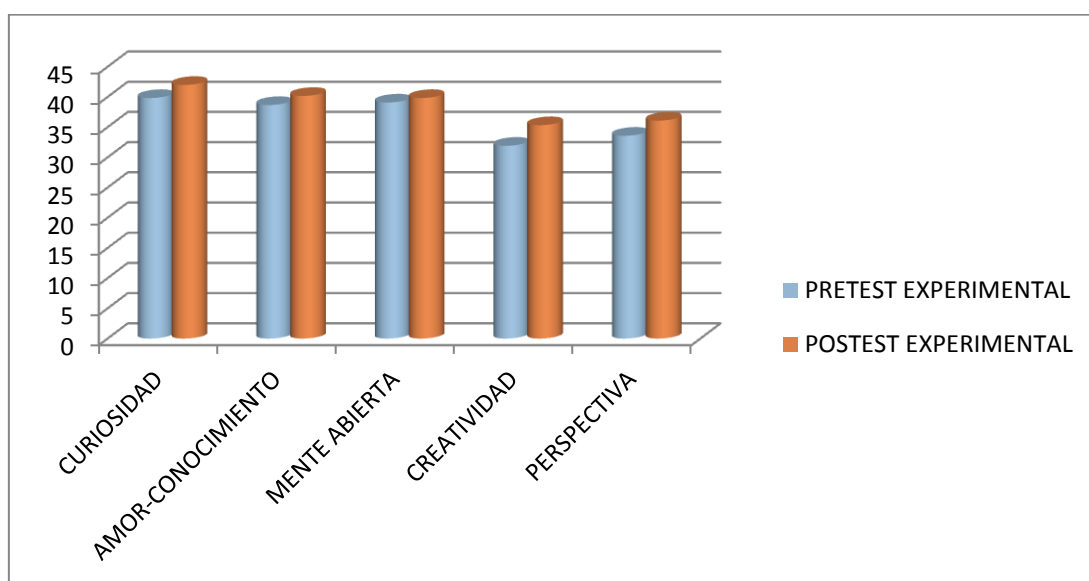


Gráfico 4. Diferencias de medias de las fortalezas pertenecientes a la virtud Sabiduría y Conocimiento en la prueba pretest-postest del grupo experimental

Tal y como se ve existen diferencias entre las medias de las fortalezas entre las dos pruebas. En el siguiente gráfico se muestran las diferencias entre medias para las fortalezas incluidas en la virtud Valor.

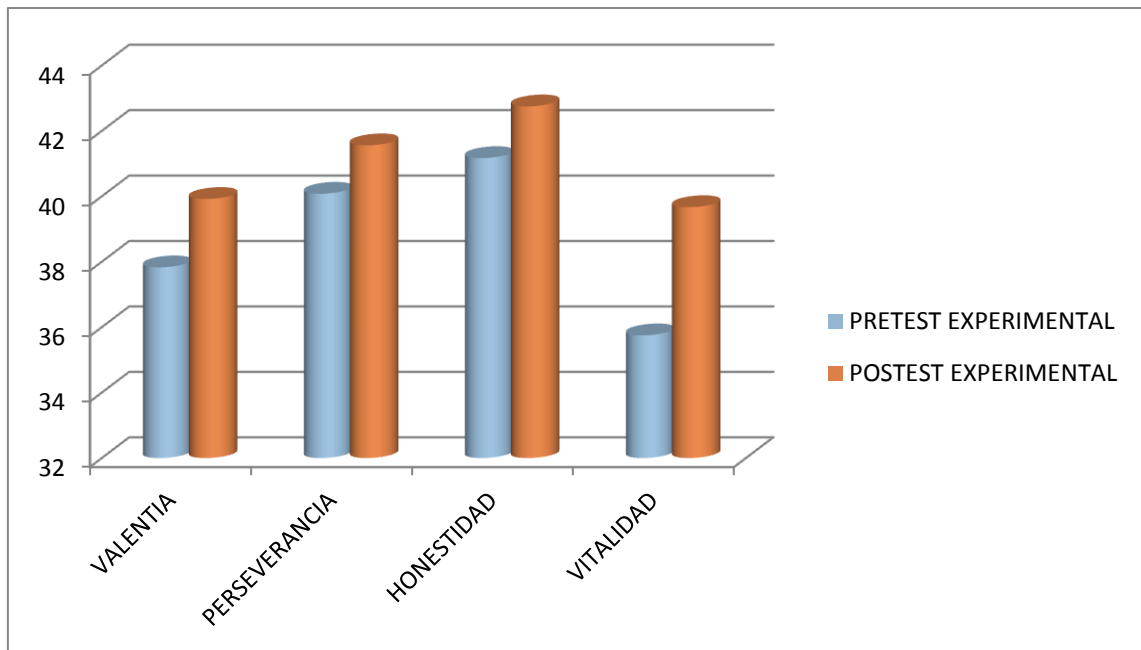


Grafico 5. Diferencias de las medias de las fortalezas pertenecientes a la virtud Valor en la prueba pretest-postest del grupo experimental

En este grupo de fortalezas todas ellas muestran diferencias entre la prueba pretest y posttest, destacando sobre todo la correspondiente a la fortaleza vitalidad.

En el gráfico siguiente se representan las fortalezas interpersonales pertenecientes a la virtud Humanidad y Amor

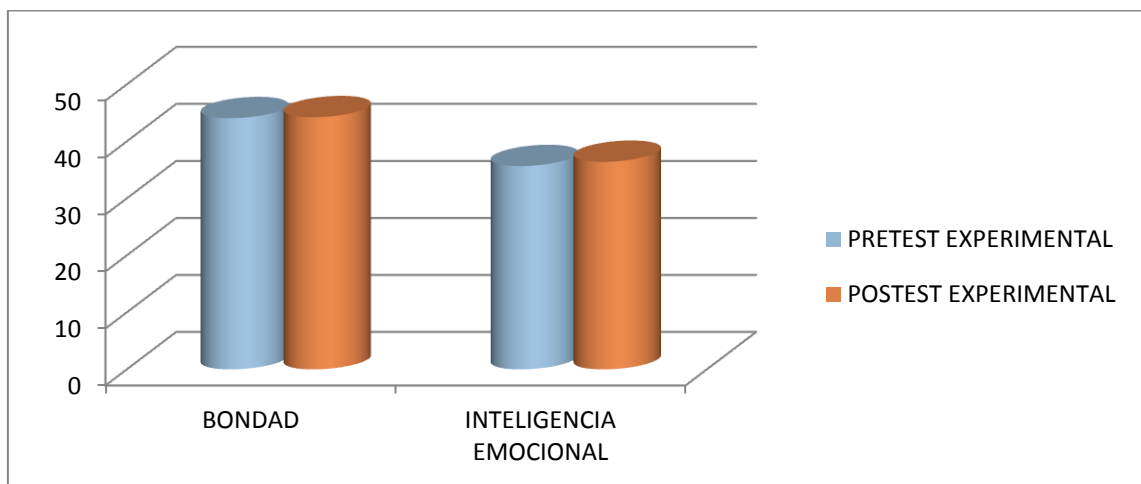


Grafico 6. Diferencias de las medias de las fortalezas pertenecientes a la virtud Humanidad y Amor en la prueba pretest-postest del grupo experimental

Ambas fortalezas son ligeramente superiores en la prueba posttest en el experimental.

El siguiente grupo de fortalezas cívicas pertenecen a la virtud Justicia y la diferencia de frecuencia de las medias de ambos grupos quedan representados como sigue.

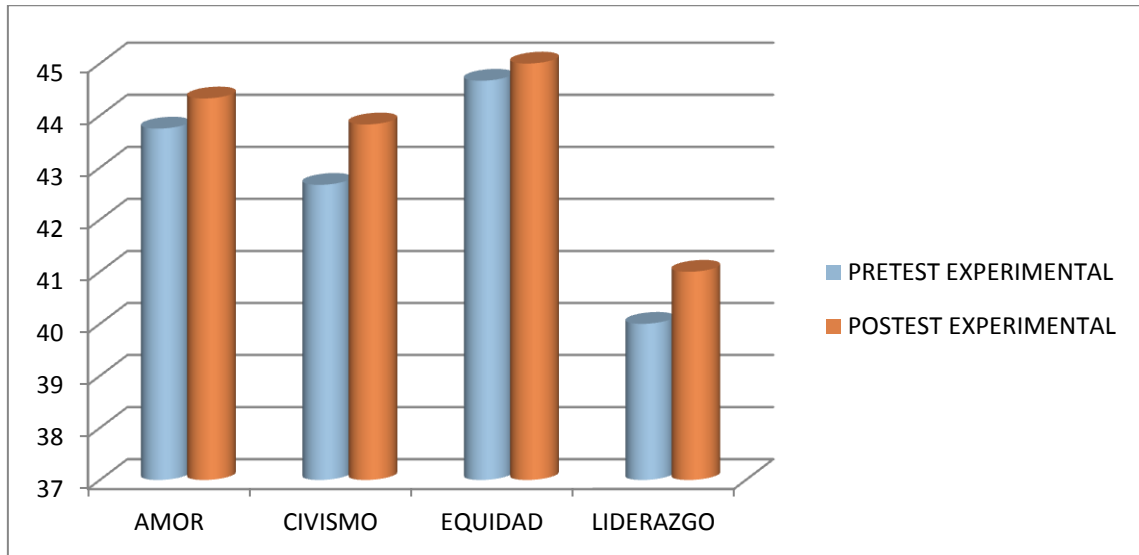


Gráfico 7. Diferencias de las medias de las fortalezas pertenecientes a la virtud Justicia en la prueba pretest-posttest del grupo experimental

Como se puede apreciar en este grupo de fortalezas también existen diferencias entre los promedios de ambas pruebas.

En el siguiente gráfico se representan las medias de frecuencia para las dos pruebas de las fortalezas que se incluyen en la virtud Templanza.

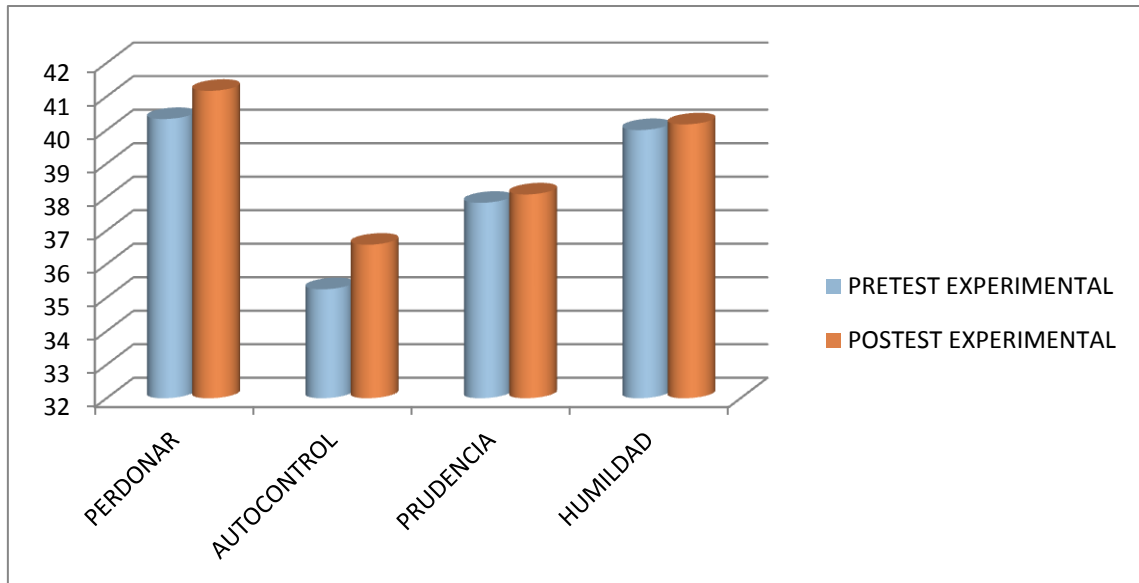


Grafico 8. Diferencias de las medias de las fortalezas pertenecientes a la virtud Templanza en la prueba pretest-postest del grupo experimental

Según muestra el grafico también existen diferencias en los promedios de las fortalezas entre ambas pruebas del grupo experimental.

Para terminar se representa el grafico de de las fortalezas pertenecientes a la virtud Trascendencia.

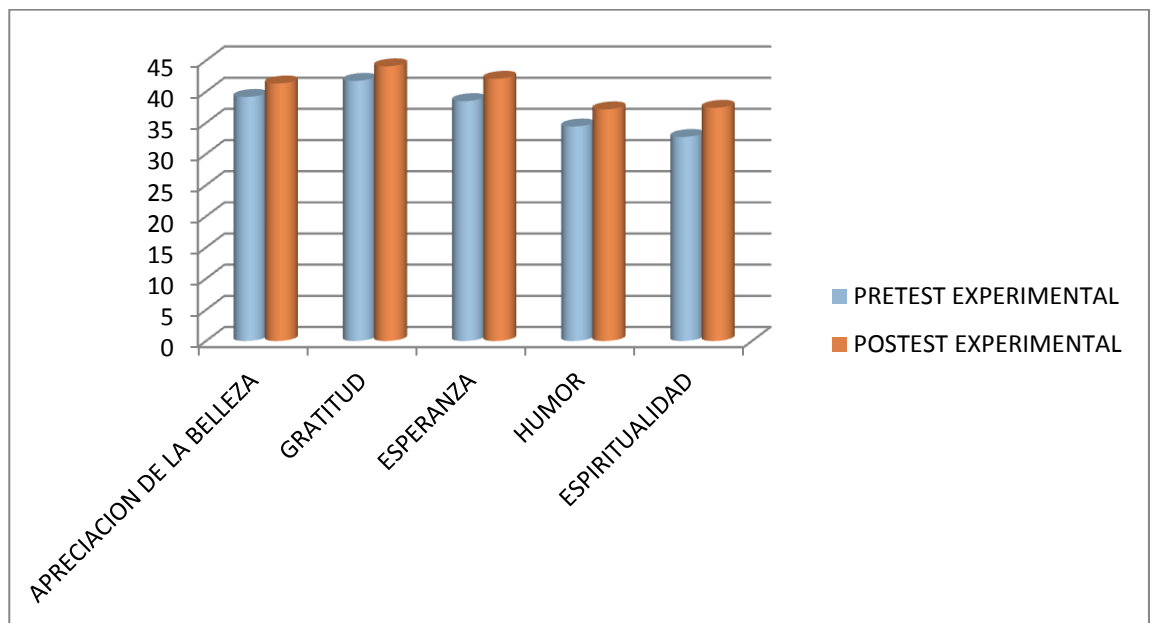


Grafico 9. Diferencias de las medias de las fortalezas pertenecientes a la virtud Trascendencia en la prueba pretest-postest del grupo experimental

Como se puede observar numéricamente hablando hay diferencias entre las medias de la prueba pretest y posttest del grupo experimental en todas las fortalezas. Una vez realizada la prueba t se verá si estos promedios son significativos o bien son debido al azar.

En la tabla 13 se muestran los resultados obtenidos en la prueba t por el grupo experimental con respecto a la prueba pretest y posttest para los datos recogidos con el cuestionario de fortalezas personales VIA.

	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)	
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia					
				Inferior	Superior				
Par 1	Curiosidad - Curiosidad_R	-2,167	3,563	1,029	-4,431	,097	-2,106	11	,059
Par 2	Amor_conocimiento - Amor_conocimiento_R	-1,500	3,705	1,070	-3,854	,854	-1,402	11	,188
Par 3	Mente_abierta - Mente_abierta_R	-,750	3,166	,914	-2,761	1,261	-,821	11	,429
Par 4	Creatividad - Creatividad_R	-3,417	4,441	1,282	-6,238	-,595	-2,665	11	,022
Par 5	Inteligencia_social - Inteligencia_social_R	-,750	3,571	1,031	-3,019	1,519	-,728	11	,482
Par 6	Perspectiva - Perspectiva_R	-2,500	3,371	,973	-4,642	-,358	-2,569	11	,026
Par 7	Valentía - Valentia_R	-2,083	3,370	,973	-4,224	,058	-2,142	11	,055
Par 8	Perseverancia - Perseverancia_R	-1,500	2,812	,812	-3,287	,287	-1,848	11	,092
Par 9	Honestidad - Honestidad_R	-1,583	2,610	,753	-3,241	,075	-2,102	11	,059
Par 10	Bondad - Bondad_R	-,167	2,290	,661	-1,621	1,288	-,252	11	,806
Par 11	Amor - Amor_R	-,583	3,118	,900	-2,564	1,398	-,648	11	,530
Par 12	Civismo - Civismo_R	-1,167	3,271	,944	-3,245	,911	-1,236	11	,242

Par	Equidad - Equidad_R	-,333	1,614	,466	-1,359	,692	-,715	11	,489
13									
Par	Liderazgo - Liderazgo_R	-1,000	3,618	1,044	-3,299	1,299	-,957	11	,359
14									
Par	Autorregulación -	-1,333	3,420	,987	-3,506	,840	-1,350	11	,204
15	Autorregulación_R								
Par	Prudencia - Prudencia_R	-,250	4,181	1,207	-2,906	2,406	-,207	11	,840
16									
Par	Apreciación_belleza -	-2,167	2,517	,726	-3,766	-,568	-2,982	11	,012
17	Apreciación_belleza_R								
Par	Gratitud - Gratitud_R	-2,333	2,229	,644	-3,750	-,917	-3,626	11	,004
18									
Par	Esperanza -	-3,583	3,919	1,131	-6,073	-1,094	-3,168	11	,009
19	Esperanza_R								
Par	Espiritualidad -	-4,667	3,627	1,047	-6,971	-2,362	-4,458	11	,001
20	Espiritualidad_R								
Par	Humildad - Humildad_R	-,167	2,480	,716	-1,743	1,409	-,233	11	,820
21									
Par	Humor - Humor_R	-2,750	3,745	1,081	-5,129	-,371	-2,544	11	,027
22									
Par	Vitalidad - Vitalidad_R	-3,917	3,029	,874	-5,841	-1,992	-4,479	11	,001
23									
Par	Perdonar - Perdonar_R	-,833	3,010	,869	-2,746	1,079	-,959	11	,358
24									

Tabla 13. Prueba t del pretest-postest del grupo experimental

Como se puede observar al realizar la prueba t se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre las medias de algunas de las fortalezas que se han marcado de color y cuyos resultados se muestran en la tabla 14.

VARIABLES ALEATORIAS (FORTALEZAS)	Sig (bilateral) < 0,025
Creatividad	,022
Apreciación-belleza	,012
Gratitud	,004
Esperanza	,009
Espiritualidad	,001
Vitalidad	,001
Satisfacción vital	,006
Habilidad humor	,011

Tabla 14. Valor de las diferencias significativas pre-postest del grupo experimental

6.7.3. RESULTADOS OBTENIDOS CON LA ESCALA DE OBSERVACIÓN DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS (EOCD)

A continuación se van a describir los resultados obtenidos en la Escala de Observación de Conductas Disruptivas para padres y madres.

En el siguiente gráfico se representan las medias de frecuencia de las conductas disruptivas de los niños y niñas del grupo control y los del grupo experimental. Tal y como se puede observar en el gráfico hay una mayor presencia de rabietas en los niños y niñas del grupo experimental que en los del grupo control. En lo que se refiere a la frecuencia de conductas disruptivas tirar cosas y desobedecer los niños y niñas del grupo control muestran una mayor frecuencia, siendo casi igual en frecuencia las conductas de morder, insultar, pegar y gritar. Ausencia de la conducta de escupir para los niños y niñas de ambos grupos.

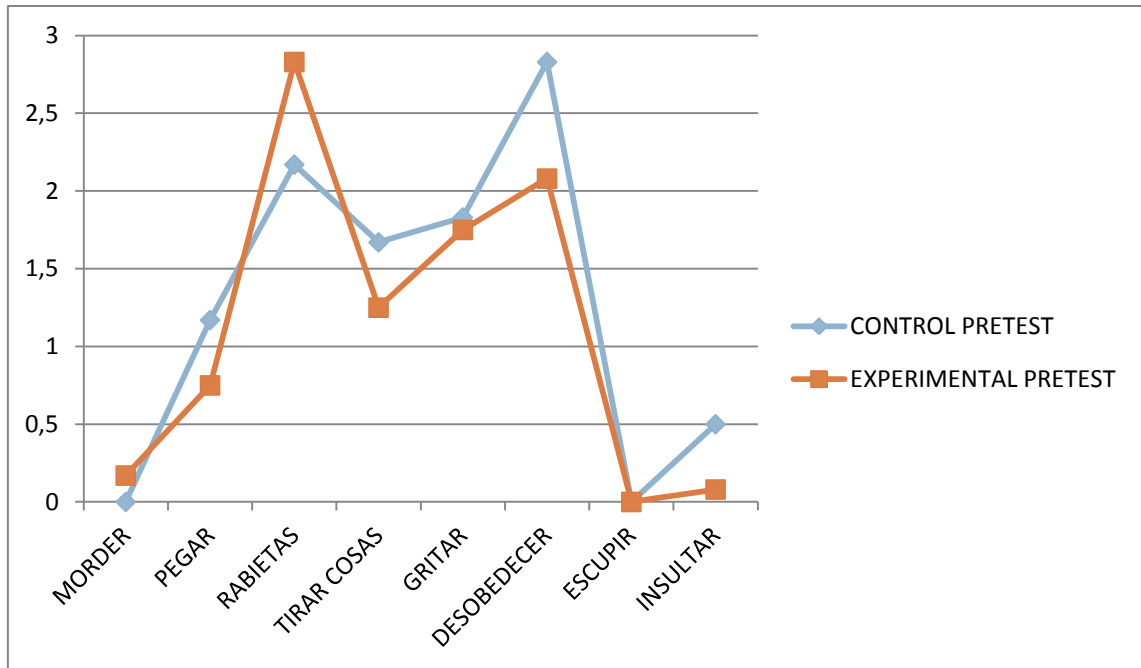


Grafico 10. Medias de las conductas disruptivas en la prueba pretest de los grupos experimental y control

En la tabla 15 se muestran la prueba t realizada para la prueba pretest del grupo experimental y del grupo control.

	Prueba T para la igualdad de medias						
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
						Inferior	Superior
MORDER A OTROS	-,696	16	,496	-,167	,239	-,674	,341
MORDERSE	-1,000	11,000	,339	-,167	,167	-,533	,200
PEGAR A OTROS	,666	16	,515	,417	,626	-,910	1,744
PEGARSE	,608	8,107	,560	,417	,685	-1,159	1,992
RABIETAS LLORAR	-1,646	16	,119	-,667	,405	-1,525	,192
	-1,203	5,433	,279	-,667	,554	-2,058	,724
TIRAR LAS COSAS	,635	16	,535	,417	,656	-,975	1,808
ROMPERLAS	,589	8,385	,572	,417	,708	-1,202	2,036
GRITAR	,133	16	,896	,083	,626	-1,244	1,410
	,129	9,315	,900	,083	,646	-1,371	1,538
DESOBEDECE	1,512	16	,150	,750	,496	-,302	1,802
ORDENES NORMAS	1,999	15,069	,064	,750	,375	-,049	1,549
INSULTAR	1,149	16	,267	,417	,363	-,352	1,185
BURLARSE	,822	5,280	,447	,417	,507	-,866	1,699

Tabla 15. Prueba t de las pruebas pretests de las conductas disruptivas del grupo experimental y control

Sobre los resultados obtenidos de las puntuaciones sobre las conductas disruptivas se puede decir estas no arrojan diferencias estadísticamente significativas respecto a sus medias. En lo que se refiere a la conducta de escupir, tal y como se mostraba en el gráfico de frecuencia, no aparece por lo cual no se ha podido calcular en dicha prueba ya que las desviaciones típicas en ambos grupos son 0.

A continuación se representan la frecuencia de medias de conductas disruptivas obtenidas en las pruebas pretest-postest de los niños y niñas de ambos grupos.

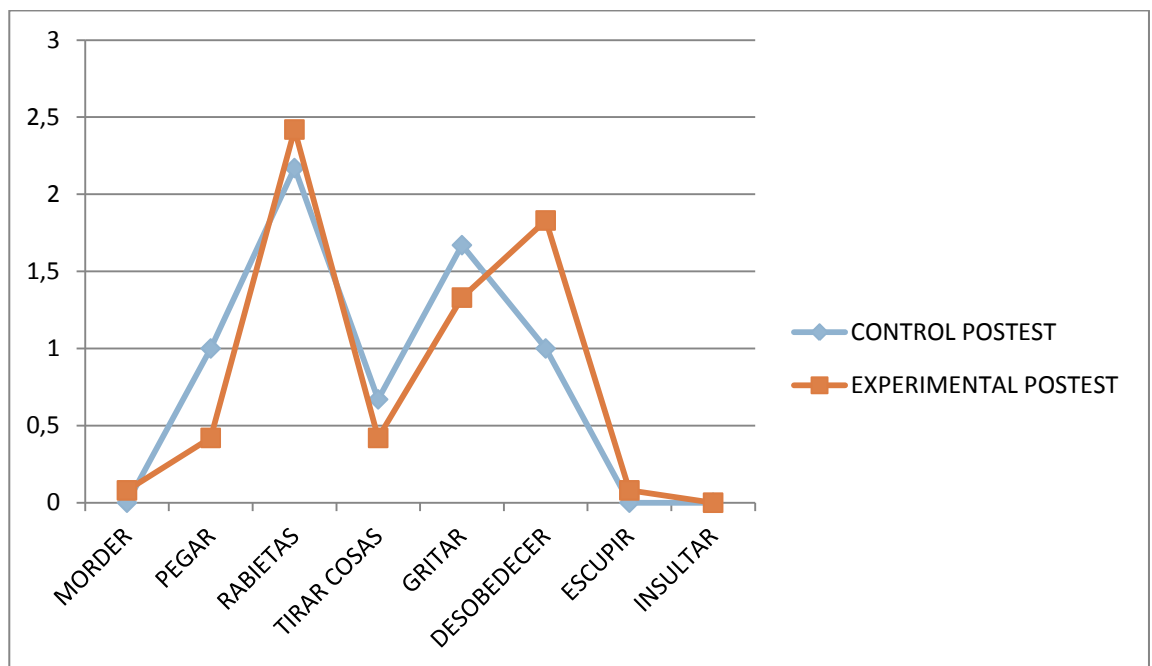


Gráfico11. Medias de las conductas disruptivas de las pruebas postest de los grupos experimental y control

Como se puede apreciar en el gráfico 11 se produce una disminución en la frecuencia de emisión de todas las conductas disruptivas de los niños y niñas del grupo experimental. En lo que respecta a los resultados del grupo control si se observa una disminución considerable en la frecuencia

de la conducta de desobedecer y algo más moderado en la conducta de tirar cosas. La frecuencia del resto de conductas se mantiene cerca de los valores obtenidos en la prueba pretest. Continúa la ausencia de la conducta de escupir y también de insultar para los niños y niñas de ambos grupos.

Los resultados de la prueba t realizada para el postest del grupo experimental y control quedan recogidos en la tabla 16.

	Prueba T para la igualdad de medias						
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
						Inferior	Superior
MORDER A	-.696	16	.496	-.167	.239	-.674	.341
OTROS MORDERSE	-1,000	11,000	.339	-.167	.167	-.533	.200
PEGAR A	.666	16	.515	.417	.626	-.910	1,744
OTROS PEGARSE	.608	8,107	.560	.417	.685	-1,159	1,992
RABIETAS	-1,646	16	.119	-.667	.405	-1,525	.192
LLORAR	-1,203	5,433	.279	-.667	.554	-2,058	.724
TIRAR LAS	.635	16	.535	.417	.656	-.975	1,808
COSAS ROMPERLAS	.589	8,385	.572	.417	.708	-1,202	2,036
GRITAR	.133	16	.896	.083	.626	-1,244	1,410
	.129	9,315	.900	.083	.646	-1,371	1,538
DESOBEBECE	1,512	16	.150	.750	.496	-.302	1,802
ORDENES NORMAS	1,999	15,069	.064	.750	.375	-.049	1,549
INSULTAR	1,149	16	.267	.417	.363	-.352	1,185
BURLARSE	.822	5,280	.447	.417	.507	-.866	1,699

Tabla 16. Prueba t de las pruebas postests de las conductas disruptivas del grupo experimental y control

Las diferencias encontradas en la prueba postest entre ambos grupos no son estadísticamente significativas. Como se puede ver que la conducta

de escupir no se ha podido calcular en dicha prueba ya que las desviaciones típicas de ambos grupos son 0.

Por último, en el gráfico 12 se representa la frecuencia de emisión de conductas disruptivas de los niños y niñas de grupo experimental entre a prueba pretest-postest, dando de esta forma respuesta a una de las hipótesis planteadas en este estudio.

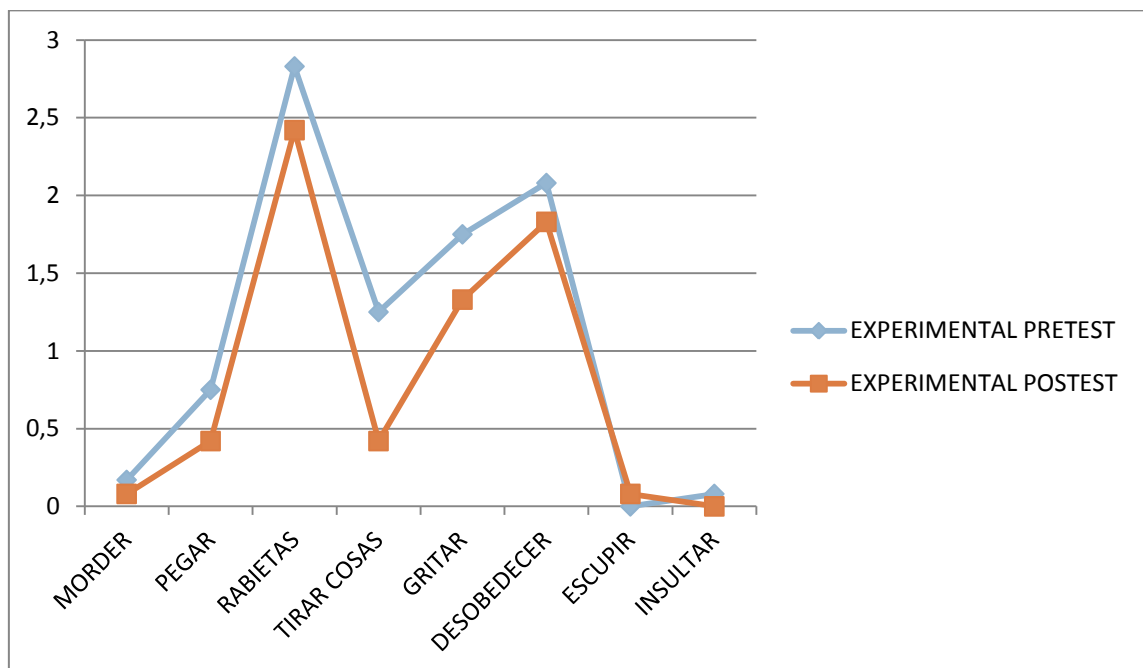


Gráfico 12. Frecuencia de conductas disruptivas de las pruebas pretest- postest del grupo experimental

Como se puede observar en el gráfico a partir del contraste de medias de las dos pruebas se aprecia una disminución en la frecuencia en todas las conductas disruptivas emitidas por los niños y niñas del grupo experimental.

En la siguiente tabla correspondiente a la prueba t de student se verá si la diferencia mostrada entre ambas pruebas es significativa o son debidas al azar o a las diferencias individuales.

		Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior				Superior
Par 1	MORDER A OTROS	,083	,669	,193	-,341	,508	,432	11	,674
	MORDERSE - MORDER								
	A OTROS MORDERSE								
Par 2	PEGAR A OTROS	,333	,985	,284	-,292	,959	1,173	11	,266
	PEGARSE - PEGAR A								
	OTROS PEGARSE								
Par 3	RABIETAS LLORAR -	,417	,900	,260	-,155	,989	1,603	11	,137
	RABIETAS LLORAR								
Par 4	TIRAR LAS COSAS	,833	1,030	,297	,179	1,488	2,803	11	,017
	ROMPERLAS - TIRAR								
	LAS COSAS								
	ROMPERLAS								
Par 5	GRITAR - GRITAR	,417	1,165	,336	-,323	1,157	1,239	11	,241
Par 6	DESOBEDECE	,250	1,357	,392	-,612	1,112	,638	11	,536
	ORDENES NORMAS -								
	DESOBEDECE								
	ORDENES NORMAS								
Par 7	ESCUPIR - ESCUPIR	-,083	,289	,083	-,267	,100	-1,000	11	,339
Par 8	INSULTAR BURLARSE -	,083	,289	,083	-,100	,267	1,000	11	,339
	INSULTAR BURLARSE								

Tabla 17. Prueba t para el pretest y postest de conductas disruptivas del grupo experimental

En la prueba t se puede observar que no hay diferencias estadísticamente significativas a excepción de la conducta de tirar las cosas con un p-valor 0,017 lo que indica que diferencia no es debida al azar no siendo así para el resto de conducta.

A continuación se realiza la discusión de resultados y las conclusiones aportadas por este estudio.

CAPITULO 7. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En este capítulo se realiza la discusión de resultados y se señalan las conclusiones y los aportes más significativos del trabajo así como las limitaciones del estudio. Del mismo modo se formulan las futuras investigaciones que se pueden realizar sobre el tema de estudio.

7.1. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

A continuación se presenta la discusión de los resultados y las conclusiones que arroja este trabajo de investigación en referencia a los objetivos específicos e hipótesis planteados.

La primera hipótesis que se plantea esta investigación es comprobar si existen diferencias significativas entre los grupos una vez realizada la intervención en el grupo experimental.

Desde el punto de vista estadístico se puede decir que existen diferencias entre ambos grupos tras la aplicación del programa de entrenamiento aunque estas no son significativas. Las diferencias observadas entre ambos grupos o se deben al azar o bien a las diferencias individuales entre los sujetos.

A la vista de estos resultados se acepta la hipótesis alternativa la cual mantenía que las posibles diferencias existentes eran debidas al azar.

No obstante, hay que señalar que si se observan diferencias significativas entre ambos grupos en el factor humor-actitud. Este factor de la Escala Multidimensional del Sentido del Humor (MSHS) hace referencia a la valoración social y actitudes hacia el humor. En dicho factor se

agrupan los ítems que se enuncian de forma negativa y que remiten a una valoración sobre las diferentes expresiones de humor (chistes, comics,...) y de quienes las realizan pudiendo influir en las relaciones sociales (Carbelo 2006).

Por este motivo, se puede considerar que se ha producido cierto cambio en lo que se refiere a la concepción que el grupo experimental tenía con respecto al humor entendiéndolo ahora como un posible recurso de afrontamiento hacia la realidad. Esta nueva perspectiva sobre el humor llevaría a confirmar el sentido de este trabajo.

Sobre la segunda hipótesis de este trabajo decir que en lo que se refiere al grupo experimental se puede observar en la comparación de medias entre ambas pruebas que se producen diferencias entre el pretest y posttest en todas las variables dependientes salvo en optimismo y humor-actitud en las que se produce una ligera disminución en la prueba posttest.

En lo que respecta al factor humor-actitud tal como se ha visto en la primera hipótesis muestra diferencias significativas con respecto al grupo control. Este hecho hace pensar que la intervención se puede considerar efectiva. Sin embargo, la disminución que se aprecia en este factor y el optimismo en el grupo experimental requiere una explicación.

Como es sabido, el aprendizaje del optimismo potencia la capacidad de la persona para realizar nuevas percepciones de los acontecimientos, más positivas y menos irracional, hace necesario que se produzca un cambio a nivel cognitivo que requiere de un tiempo para conseguirse (Ellis,1973,1993).

Del mismo modo ocurre con el factor humor-actitud si se entiende éste como la forma en la persona va a aprender a utilizar el humor como un medio a usar de forma cotidiana, igualmente necesita un cambio de atribución de valor del mismo. Sin olvidar que esta nueva valoración del humor se sustenta sobre la base de un cambio cognitivo hacia la positividad.

Según lo expuesto se puede considerar por tanto que el aumento del número de sesiones así como la frecuencia en su impartición serían medidas a tener en cuenta para incrementar la eficacia del entrenamiento.

Con respecto a la satisfacción vital o grado en que una persona evalúa de forma positiva su calidad de vida también se muestran diferencias significativas. La intervención actúa sobre las fortalezas optimismo y humor lo que genera un efecto que promueve en las personas una actitud positiva y por consiguiente la valoración sobre su satisfacción vital se vea incrementada. Las emociones que experimenta una persona en un momento dado proporcionan mayor o menor bienestar. En este sentido la ejecución de unas actividades que estimulan la diversión, la vitalidad, el humor y la risa, entre otras experiencias agradables subjetivas implican sentir afecto positivo.

Respecto a las diferencias significativas producidas en el factor humor-habilidad decir que son consideradas importantes para este trabajo, ya que en principio pueden ser también atribuidas al entrenamiento sobre el optimismo y el humor, y presuponen que las participantes han comenzado a desarrollar o fomentar su competencia personal para utilizar el humor como recurso.

Sería una medida interesante para valorar la consistencia del programa de entrenamiento, realizar un seguimiento de los efectos de la intervención a medio y largo plazo, es decir a los 3, 6, 12 y 24 meses de haber terminado, realizando una nueva valoración de la satisfacción vital y el factor humor-habilidad.

Por lo tanto, la segunda hipótesis de investigación al existir diferencias significativas entre el pretest-postest del grupo experimental, en satisfacción vital y humor-habilidad, se confirmaría esta hipótesis para ambas. Respecto a las otras variables medidas las diferencias encontradas son debidas al azar o bien a las diferencias individuales de los sujetos de estudio.

En lo que se refiere a la discusión de los resultados que darían respuesta a la tercera hipótesis de este trabajo decir que en el estudio del pre-postest de grupo experimental se señala que si hay diferencias en la prueba postest de las fortalezas.

Al realizar el contraste de medias entre las dos pruebas se puede ver que existen diferencias en la prueba postest en las veinticuatro fortalezas. Todas las fortalezas se muestran por encima con respecto al pretest (tabla 12) lo que hace pensar que el desarrollo de alguna de las fortalezas produce cambios en las demás aunque estas no se hayan entrenado directamente. No obstante, solo algunas de estas fortalezas muestran diferencias significativas (tabla 14) y son las que se representan en la tabla 18.

Siguiendo el modelo de Peterson y Seligman (2004) las fortalezas que muestran diferencias significativas se encuentran clasificadas en sus correspondientes grupos de virtudes.

VIRTUD	FORTALEZAS
SABIDURIA Y CONOCIMIENTO	CREATIVIDAD
VALOR	VITALIDAD
TRASCENDENCIA	APRECIACION-BELLEZA GRATITUD ESPERANZA ESPIRITUALIDAD

Tabla 18. Fortalezas personales que muestran diferencias significativas

La primera de las fortalezas en la que se obtienen diferencias significativas es la creatividad.

La creatividad se incluye en el primer conjunto de virtudes que corresponde a la sabiduría y el conocimiento en el cual están comprendidas aquellas fortalezas cognitivas que implican la adquisición y el uso del conocimiento. La creatividad implica ingenio, originalidad, inteligencia práctica y perspicacia. Se puede decir que a la persona creativa no le satisface realizar tareas de modo convencional y eso precisamente es lo que se ha pretendido con este trabajo proporcionar algo nuevo para afrontar situaciones conflictivas compartidas por la mayoría de las familias con niños y niñas en edades tempranas. Del mismo modo, hay evidencias de que la exposición al humor puede mejorar el pensamiento creativo y de que probablemente en este efecto influya la emoción positiva, es decir la hilaridad, asociada al humor (Martin, 2008).

La segunda de las fortalezas con diferencias significativas es la vitalidad.

La vitalidad o lo que es lo mismo vivir con entusiasmo es una fortaleza emocional que implica la consecución de metas ante situaciones de dificultad externa o interna. Teniendo en cuenta la metodología lúdica del programa a través del humor, los juegos y la risa las personas renuevan esa vitalidad que de por sí las familias con niños y niñas pequeños tienen presente con ellos/as día a día. Aprender a ver otras posibilidades más alegres y beneficiosas en cada momento de la vida requiere ser vitales además de creativos.

Y por último, las cuatro fortalezas en las que se han encontrado también diferencias significativas son la apreciación de la belleza, la gratitud, la esperanza y la espiritualidad.

Todas ellas proveen de significado a la vida y están incluidas dentro del mismo conjunto de virtud llamado trascendencia. En este conjunto también está incluido el humor que ha mostrado diferencias entre ambas pruebas aunque no de forma significativa. Sin embargo, en el presente trabajo teniendo en cuenta la falta de estudios sobre el tema si se considera significativa a efectos prácticos la diferencia producida en la fortaleza humor. Si se tiene en cuenta que la intervención realizada se fundamenta sobre y con la aplicación del humor habría que considerar que a partir del desarrollo de esta fortaleza se hayan producido cambios significativos en las demás lo que llevaría a considerarlo como otra cuestión a investigar.

La apreciación de la belleza o de la vida misma y la gratitud son dos fortalezas que van relacionadas. La gratitud es ser consciente de las cosas buenas que le suceden a una persona. Agradecer cuando alguien hace un bien personal o también por las buenas obras y las buenas personas en general. Como emoción la gratitud se puede describir como una sensación

de asombro, de agradecimiento de apreciación de la vida misma o de la belleza.

Con respecto a la esperanza decir que esta fortaleza aparece junto con el optimismo y la previsión que juntas representa una actitud positiva hacia el futuro. Esperar que se produzcan acontecimientos positivos, sentir que se producirán si uno se esfuerza y planificar el futuro fomenta el buen humor en el presente e impulsan una vida dirigida por objetivos. A pesar de ello, se tiene en cuenta que el optimismo como variable no obtuvo una diferencia significativa en la prueba postest hecho que se ha explicado anteriormente.

En lo que se refiere a la espiritualidad esta fortaleza hace referencia a las creencias y prácticas basadas en la convicción de que existe una dimensión trascendental, no material, de la vida. Junto a la espiritualidad también se sitúa el propósito, es decir, el significado o sentido que tiene la vida para una persona y su misión en ella. Según el modelo del bienestar de Seligman (2011) el bienestar consta de cinco elementos entre los que se encuentra el sentido. El sentido que predispone a la emoción positiva y al bienestar.

Por todo lo anterior se puede decir que se acepta la tercera hipótesis de investigación para las fortalezas mencionadas. Las diferencias observadas en las demás fortalezas personales son debidas o al azar o bien a las diferencias individuales entre los sujetos.

Sobre la cuarta hipótesis de este estudio decir que su planteamiento surge porque se entiende que el optimismo y el humor en las madres podrían actuar como variables mediadoras y moduladoras en el proceso de

regulación de la propia conducta del niño y de la niña durante el proceso de adaptación de su comportamiento a la convivencia social.

El hecho de que se produzca una disminución en todas las conductas aunque esta no sea estadísticamente significativa resulta al menos interesante. La continuación de esta investigación mantendrá este objetivo de estudio teniendo en cuenta una serie de aspectos a considerar comentados en el apartado de las limitaciones de esta investigación.

Todo esto lleva a confirmar la hipótesis alternativa planteada para este objetivo, si existe una disminución de las conductas disruptivas pero estas o son debidas al azar o bien a las diferencias individuales de los niños/as del grupo experimental.

Por todo ello y a modo de **conclusión** decir que, el estudio eudaimónico del bienestar psicológico considera necesario para su consecución encontrar un sentido en la propia vida, la autoaceptación y las relaciones positivas con los demás. Tal que así lo asumen modelos del bienestar como el multidimensional del bienestar psicológico de Ryff (1989), la Teoría de autodeterminación de Ryan y Deci (2001) y el modelo del bienestar psicológico de Seligman (2011).

Como es sabido el modelo del bienestar psicológico de Seligman (2011) además de los componentes mencionados considera que el descubrimiento y desarrollo de las fortalezas personales es igual de esencial para la consecución de dicho bienestar (Petersen y Seligman, 2004). Las fortalezas personales en este sentido constituye la base sobre la que se sustentan los demás elementos de dicho modelo. Para Martinez (2006) las

dos características más relevantes de las fortalezas son que se pueden medir y se pueden desarrollar con entrenamiento, tal y como se ha hecho con las fortalezas del optimismo y el humor.

Se ha comprobado que la intervención realizada sobre ambas fortalezas aun no produciendo cambios significativos sobre ellas, si ha generado un efecto positivo que ha hecho que las participantes que han realizado la intervención valoren más el grado de satisfacción vital. Del mismo modo señalar, que tras la intervención se han producido cambios también en las demás fortalezas, en algunas de ellas significativos. Este resultado puede llevar a plantear relaciones entre las fortalezas y constituir una nueva cuestión a estudiar.

Si como Vielma y Alonso (2010) se considera que el bienestar psicológico es el resultado de una reflexión sobre la satisfacción con la vida, se cree que en este sentido el objetivo se ha conseguido.

Para generar bienestar en el entorno familiar hay que trabajar las fortalezas personales de los padres/madres. No se puede enseñar lo que no se sabe. Los padres/madres no pueden enseñar una actitud positiva a sus hijos/as si estos no la poseen. El cambio comienza con la propia transformación en cuanto a su visión personal sobre su quehacer como padres/madres (Amarodis et al., 2013). La entrega o compromiso y el sentido o propósito que le atribuyen a su rol de padres son elementos constitutivos del bienestar psicológico y por consiguiente del bienestar familiar.

Una familia debe tener un propósito, metas positivas donde los padres/madres e hijos/as puedan focalizar las energías sobre las tareas. Ha

de existir un equilibrio entre los desafíos y las habilidades para disfrutar de las relaciones sociales en general y de la vida familiar en particular. Los padres/madres van ajustando el equilibrio ya que la crianza de los hijos/as supone un alto reto que requiere al otro lado una alta habilidad paterna si es así la vida familiar se convertirá en una experiencia de flujo.

La mayoría de los programa de formación para padres/madres están enfocados en el control y manejo de conductas problemáticas. Para lograr el propósito de este estudio la formación ha de ir dirigida a enseñar actitud positiva y generar felicidad en la familia, se trataría por lo tanto de promover programas de formación y socioeducativos desde una nueva panorámica.

Como indica Palomera (2009) el núcleo familiar ha de convertirse en facilitador de emociones positivas y ofrecer los medios necesarios para que puedan mantenerse sirviendo como medio preventivo para el desarrollo de futuros problemas psicológicos.

Por otra parte, es de señalar en estas conclusiones el cambio que se ha producido en el factor actitud-humor y habilidad-humor.

La actitud-humor muestra el sentido del humor como mecanismo mediador en las relaciones sociales facilitando o dificultando el uso que se hace de las distintas formas y usos del humor. Desde este punto de vista se puede entender que el humor puede comenzar a ser considerado por las madres como un recurso al que recurrir ante situaciones conflictivas que se den en el entorno familiar. Por otra parte, la habilidad-humor resume la utilización del sentido del humor a través de distintos comportamientos en la vida social cotidiana y es inherente a personas que generan humor

además de disfrutarlo (Carbelo, 2006). Las diferencias observadas en la capacidad para crear humor y disfrutarlo de las madres participantes en la intervención pueden estar relacionadas con la metodología lúdica del programa de entrenamiento. Las actividades y dinámicas mediante el juego, la música y el baile han producido un cambio sobre la conducta habitual de éstas provocando al mismo tiempo una actitud positiva.

En la actualidad la psicología positiva (Seligman y Csikszentmihayi, 2000) es la perspectiva hacia dónde apunta el estudio de las fortalezas personales y por consiguiente es hacia donde podrían dirigirse las investigaciones sobre las fortalezas familiares.

En el presente estudio se parte de la clasificación de las fortalezas personales propuestas por Peterson y Seligman (2004). Como se ha comentado en la metodología hoy por hoy esta clasificación es un proceso dinámico que va paralela a la construcción teórica del modelo. No obstante, los ítems del cuestionario de fortalezas personales diseñado sobre dicha clasificación muestran una buena fiabilidad.

Este estudio tiene carácter exploratorio debido a la falta de trabajos sobre posibles fortalezas familiares consideradas desde el modelo de bienestar psicológico de Seligman (2011) o la perspectiva de la Psicología Positiva. Es evidente que queda mucho camino por recorrer para determinar cuáles de las veinticuatro fortalezas familiares del modelo de Peterson y Seligman (2004) pueden ser tomadas como fortalezas familiares.

Estableciendo un inicio para esta cuestión, se pueden considerar aquellas fortalezas en las cuales se han mostrado cambios significativos

tras la intervención. Este hecho sería un comienzo para seguir investigando en esta área y en un futuro poder establecer una clasificación de las fortalezas familiares desde la Psicología Positiva de en las familias con hijos/as en edad temprana.

La creatividad y la vitalidad se consideran dos fortalezas donde las diferencias mostradas pueden ir relacionadas con la metodología del programa de entrenamiento, es decir, las actividades y dinámicas planteadas promueven la vitalidad y son percibidas como un método original y creativo para generar felicidad y manejar situaciones adversas. Ambas fortalezas son indispensables en lo que se refiere a la crianza de los hijos/as. Pensar en nuevos y productivos caminos y formas de hacer las cosas. Cada día los niños/as plantean nuevos retos y desafíos que hay que manejar casi de forma inmediata viéndose resentida la vitalidad y el entusiasmo de los padres/madres. En el estudio de Diez (1980) se concluyeron una serie de características de los padres que potenciaban la creatividad en los hijos/as que se podían hacer corresponder con el estilo educativo democrático que como es sabido es el más favorable en el desarrollo del niño/a.

Por lo tanto, se podría considerar la creatividad como una fortaleza familiar que optimiza el desarrollo infantil en el ámbito familiar.

Desde este punto de vista, la creatividad y la vitalidad se supondrían como posibles fortalezas familiares donde el desarrollo del potencial creativo de los padres/madres es fundamental.

La apreciación de la belleza, la gratitud, la esperanza/optimismo y la espiritualidad son las fortalezas trascendentales que han mostrado

diferencias significativas. A pesar de lo reciente del estudio empírico sobre las fortalezas trascendentales, Martínez (2006) concluye que existe cierta evidencia de que las fortalezas trascendentales ofrecen beneficios a nivel subjetivo, individual y social, los cuales van desde la promoción de la salud y el bienestar físico y mental hasta el fomento del cambio personal y la autorrealización. Por encima de todo, dotan de sentido a la vida y funcionan como estrategias de afrontamiento.

Las personas que poseen la fortaleza de la apreciación de la belleza encuentran más alegría en la vida diaria y más formas de encontrar sentido en sus vidas. Su desarrollo hace a las personas más prosociales y menos preocupadas por cuestiones materiales y cotidianas. Por su parte la gratitud ante circunstancias de la vida puede ser una forma de interpretar positivamente sus experiencias cotidianas. La expresión de agradecimiento entre los miembros de la familia es considerada una característica de las familias fuertes y llega a formar parte de las actividades de programas sobre fortalezas familiares como el Building Family Strengths mencionado en la fundamentación teórica.

Las diferencias significativas en estas dos fortalezas son consideradas en principio como resultado de la reflexión que las participantes en la intervención han realizado sobre el valor que tiene para cada una de ellas su familia y sus hijos/as, así como una toma de conciencia de las cosas positivas y buenas que les suceden en su familia y con su familia cada día. Esta capacidad para percibir, apreciar y saborear los componentes de la propia vida se considera un factor determinante en el bienestar (Bryant, 1989).

La fortaleza de la esperanza/optimismo tiene múltiples efectos positivos. El optimismo y la esperanza están relacionados con la resolución

activa de problemas y la atención a la información relevante para dicha resolución (Scheier, Weintraub y Carver, 1986; Aspinwall y Brunhart, 1996). Como se ha visto en la fundamentación teórica de este trabajo los optimistas creen en su fortaleza y eso les permite ver el vaso medio lleno en lugar de medio vacío Vaughan (2004). Para este estudio es muy importante que se hayan producido diferencias significativas en esta fortaleza ya que es la fortaleza sobre la que se ha realizado la intervención.

Peterson y Seligman (2004) citado en Martínez (2006) señalan una serie de estudios en los que se hacen patentes los beneficios de la espiritualidad. Al proporcionar un marco moral claro, ayudan a construir significado y ofrecen un sentido de propósito, esperanza y apoyo emocional (Maton y Pargament, 1987; Dull y Skokan, 1995). Existe una relación entre religiosidad, felicidad y propósito en la vida (French y Joseph, 1999), y ente compromiso religioso y bienestar físico y psicológico (Krause, 1997; Levin, 1997). El compromiso religioso y espiritual temprano desempeña un papel importante en la promoción de valores prosociales (Mattis et al., 2000), y la religiosidad se ha asociado, en niños y adolescentes, con menos actividades antisociales (Johnson, Larson, Li y Jang, 2000) y mejor rendimiento académico (Donahue y Benson, 1995).

Por tanto, dado el efecto beneficioso que se ha comprobado en los niños/as el desarrollo de esta fortaleza en los padres/madres se considera un importante ejercicio para transmitir a sus hijos/as.

Las fortalezas trascendentales de espiritualidad y esperanza/optimismo son incluidas entre las fortalezas de las familias fuertes. Parece ser que estas pueden ser también relevantes como fortalezas familiares desde la perspectiva de la Psicología Positiva.

Hay que señalar que salvo la creatividad y la vitalidad las demás fortalezas que han mostrado cambios tras la intervención pertenecen a la misma virtud. Hay que señalar las fortalezas trabajadas en el entrenamiento, el humor y como hemos comentado el optimismo son fortalezas trascendentales. Sería al menos interesante determinar si se producen cambios en las fortalezas trascendentales a partir del desarrollo de algunas fortalezas incluidas en los otros grupos de virtudes, pudiéndose establecer correlaciones entre ellas.

Para finalizar comentar que las diferencias producidas en las conductas disruptivas de los niños/as una vez que sus madres han aplicado el optimismo y el humor se piensa pueden ser significativas una vez realizadas las modificaciones que se contemplan en las limitaciones de este estudio.

7.2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

A continuación se plantean algunas de las limitaciones que consideramos se ha encontrado esta investigación.

- El limitado número de familias que han participado en el estudio.
- No se han valorado los perfiles sociométricos de edad de las madres, tipos de familias, nivel cultural, etc.
- De la muestra seleccionada solo se ha trabajado con las madres por falta de disponibilidad de los padres. Dada la importancia que se le atribuye a la unidad de criterios entre el padre y la madre a la hora de

la educación de sus hijos e hijas se considera una limitación en esta investigación y un aspecto importante para futuros estudios sobre el tema.

- Se considera que el número de sesiones del programa de entrenamiento ha sido escaso. Se piensa que si se aumenta éste el efecto para el aprender o potenciar el optimismo y para habituarse a utilizar el humor como recurso será mayor.
- Las sesiones del programa se han realizado con intervalos de tiempo entre sesiones demasiado amplios. Esta circunstancia debida a la disponibilidad laboral de algunas de las madres han limitado en cierta manera el efecto que produce la continuidad del programa.
- Volver a evaluar el grupo experimental con el fin de obtener datos sobre si la metodología del programa es consistente y eficaz en el tiempo e incluso si existen variaciones en positivo.
- Tras la aplicación del programa no se ha valorado si se ha producido el efecto contagio en los padres respecto a la actitud positiva y el uso del humor para afrontar los problemas cotidianos.
- Respecto a la escala de observación de conductas disruptivas en casas se ve conveniente continuar desarrollándola. En el presente trabajo se han tenido en cuenta la variedad de conductas disruptivas que pueden aparecer en el rango de edad de dos a cuatro años. Sin embargo, durante el estudio no se ha contemplado la edad del niño o de la niña y este hecho ha limitado el posterior análisis de datos y obtención de resultado. Se considera la edad como un dato relevante

ya que se han tenido en cuenta conductas que no correspondían con la edad de los niños y niñas de la muestra. Del mismo modo, habría que realizar una revisión de las situaciones problemas ya que hay situaciones que no se dan ya en determinadas edades y constituiría un sesgo en la recogida de datos.

- Validación de la Escala de Observación de Conductas disruptivas.
- No se han valorado los perfiles sociométricos de edad o género en los niños y niñas para las mediciones de las conductas disruptivas.
- Al ser un estudio transversal, se hace difícil establecer conclusiones a largo plazo.

7.3. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta las limitaciones comentadas se pueden plantear diferentes trabajos para el futuro.

- Continuar con esta investigación a partir de los resultados significativos que se han encontrado hasta el momento en las fortalezas personales.
- Estudio correlacional de las fortalezas consideradas significativas en este estudio y el clima familiar.
- Estudio correlacional de las fortalezas personales y el estilo educativo democrático.

- Estudio correlacional entre las fortalezas trascendentales y la creatividad.
- Realizar estudios comparativos entre las fortalezas personales de las madres y los padres para determinar como grupo familiar cuales son las fortalezas más relevantes.
- Realizar estudios sobre el optimismo disposicional y el sentido del humor en los padres y madres para establecer una nueva tipología de estilo educativo parental positivo. Del mismo modo, determinar cuáles son los rasgos de personalidad y las características de los niños y niñas que se desarrollan con este estilo de crianza.
- Desarrollar un cuestionario de fortalezas familiares (VIA-familia).
- Desarrollar programas de intervención en educación familiar sobre positividad y el manejo de situaciones problemas a través del sentido del humor para impartirlos en las Asociaciones de Madre y Padres de Alumnos en todos los ciclos educativos.

REFERENCIAS

Abramson, Seligman y Teasdale. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of abnormal Psychology* , 49-74.

Allport, G. (1961). *Psicología de la personalidad*. Buenos Aires: Paidós.

Alonso-Geta, P. P. (2003). Crianza y estilos familiares de educación. En E. Gervilla, *Educación Familiar: Nuevas relaciones humanas y humanizadoras* (págs. 65-80). Madrid: Narcea.

Alto, E., Galián, D., & Huéscar, E. (2007). Relaciones entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia: Una revisión. *Anales de Psicología* , 33-40.

Alvarado, L., & Garcia, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens* , 187-202.

Amarodis, K., Salas, M. L., Reinoza, M., Valle, & Moreno, R. (2013). Psicología positiva: un estilo de vida llevado a la educación. *EDUCERE-Artículo arbitrado* , 443-453.

Anadón, O. (2006). *Inteligencia emocional percibida y optimismo disposicional en estudiantes universitarios*. Obtenido de Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado: <http://www.aufop.com/aufop/home/>

Apter, M. J. (1991). *Adult play: a reversal theory approach*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, cop.

Arguis, R., Bolsas, A., Hernandez, S., & Salvador, M. d. (2012). *Programa Aulas Felices*. Zaragoza.

Aristóteles. (2004). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Alianza Editorial.

Avia, M. D. (2009). Nueva mirada al optimismo inteligente. *Revista interuniversitaria de Formación del profesorado* , 73-84.

Baptista, A. (2009). Emociones positivas. Perspectiva evolucionista. En E. G. Fernández-Abascal, *Emociones positivas* (págs. 47-61). Pirámide.

Barcelar, S. (2011). Estudio de las emociones: una perspectiva transversal. *Contribuciones a las Ciencias Sociales* , www.eumed.net/rev/cccss/16/.

- Barcia, M. (2003). Familia y Creatividad: el binomio perfecto. En A. Gervilla, *Creatividad aplicada. Una apuesta de futuro* (págs. 171-189). Madrid: Dykinson, S.L.
- Barrio, M. V. (2002). Las emociones, bases teoricas, función y tipos. En M. V. Barrio, *Emociones infantiles* (págs. 17-28). Pirámide.
- Bartolomé, A. (2007). *Entender y educar desde la cuna*. Madrid: Grupo 2 Comunicación Médica, S.L.
- Belmonte, V. M. (2013). *Tesis doctoral: Inteligencia emocional y creatividad: factores predictores del rendimiento académico*. Murcia: Universidad de Murcia: Facultad de Educación:Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
- Berrocal, F., & Extremera. (2009). Inteligencia emocional y la conquista de la felicidad. En C. Vazquez, & G. Hervás, *La ciencia del bienestar* (págs. 231-252). Alianza Editorial.
- Berrocal, P. F., & Diaz, N. R. (2005). Inteligencia emocional y ajuste psicológico. En P. F. Berrocal, & N. R. Diaz, *Corazones inteligentes* (págs. 147-161). Editorial Kairós.
- Berrocal, P. F., & Ramos, N. (2005). *Corazones Inteligentes*. Kairós.
- Bisquerra, R. (2000). *Educacion emocional y bienestar*. Barcelona, Praxis.
- Borafull, I. d. (2013). *Fortalezas y competencias de la familia: Bases para la orientación y mediación familiar (1a ed.)*. . Barcelona: Instituto de Estudios Superiores de la Familia.
- Cabañero, M. J., Richart, M., Cabrero, J., Orto, I., Reig, A., & Tosal, B. (2004). Fiabilidad y validez de la Escala de Satisfacción con la vida de Diener en una muestra de mujeres embarazadas y puérperas. *Psicothema* , 448-455.
- Campion. (1987). La terapia familiar. En J. Campion, *El niño en su contexto. La teoria de lo sistemas familiares en psicologia de la educación* (págs. 45-71). Ediciones Paidós/MEC.
- Campion, J. (1987). La familia sometida a estres. En J. Campion, *El niño en su contexto. La teoria de lo sistemas familiares en psicologia de la educación* (págs. 63-71). Ediciones Paidós/MEC.
- Carbelo, B. (2006). *Tesis doctoral. Estudio del sentido del humor y su relación con el estrés*. Editorial académica española.
- Carbelo; Jauregui. (2006). Emociones positivas:Humor positivo. *Papeles del psicólogo* , 18-30.
- Carrobles, J. A., & Benevides-Pereira, A. M. (2009). El estrés y la psicología positiva. En E. G. Fernandez-Abascal, *Emociones positivas* (págs. 363-374). Piramide.

- Cooper, J. E. (1983). Self esteem and family cohesion: The child's perspective and adjustment. *Journal of Marriage and Use Family* , 153-158.
- Csikszentmihalyi. (2005). *Aprender a fluir*. kairós.
- Csikszentmihalyi. (2005). *Aprender a fluir*. kairós.
- Csikszentmihalyi. (2009). El flujo. En E. G. Fernández-Abascal, *Emociones positivas* (págs. 181-192). Pirámide.
- Csikszentmihalyi. (2011). *Fluir*. Kairós.
- Csikszentmihalyi, & Seligman. (2000). Positive Psychology. An Introduction. *American Psychologist* , 5-14.
- Diaz, E. G.-A. (2009). La alegría y la felicidad. En E. G. Fernandez-Abascal, *Emociones Positivas* (págs. 103-128). Piramide.
- Dixon. (1980). Humor: A cognitive Alternative to Stress? *Stress and Anxiety* , 281-289.
- Dodge, Coie, & Lyham. (2006). Aggression and Antisocial behaviour in youth. En *Handbook of child Psychology*. New York: Wiley.
- Ekman, P. (2003). *El rostro de las emociones*. RBA Libros, S.A.
- Elías, J. (2005). *Guía práctica de risoterapia*. Orión Ediciones.
- Estébanez, P. F. (2003). Relaciones familiares: pareja, paternidad y fratría. En E. Gervilla, *Educación Familiar: Nuevas ralaciones humanas y humanizadoras* (págs. 27-47). Madrid: Narcea.
- Extremera, N., & Fernández, P. (2009). Inteligencia emocional, afecto positivo y felicidad. En E. G. Fernández-Abascal, *Emociones positivas* (págs. 229-246). Pirámide.
- Eysenck. (1982). *Fundamentos biológicos de la personalidad*. Fontanella.
- Fernandez-Abascal, E. G. (2009). *Emociones Positivas*. Piramide.
- Forés, A., & Grané, J. (2010). *La resiliencia. Crecer desde la adversidad*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotions and postive psychology. *American Psychologist*, 56 , 218-226.
- Gancedo, M. (2008). Reflexiones y experiencias acerca del aprendizaje de la psicología positiva y los enfoques salugénicos. *Psicodebate 10. Psicología, Cultura y Sociedad* , 83-102.
- Gervilla. (2003). Axiologia famiiliar. La educacion moral y religiosa. En E. Gervilla, *Educación Familiar: Nuevas ralaciones humanas y humanizadoras* (págs. 49-63). Madrid: Narcea.

- Gervilla. (2003). Creatividad y proceso creador. En A. Gervilla, *Creatividad aplicada. Una apuesta de futuro* (págs. 71-103). Madrid: Dykinson, S.L.
- Gervilla, E. (2003). *Educación Familiar: Nuevas relaciones humanas y humanizadoras*. Madrid: Narcea.
- Gil, C. R. (2010). Felicidad y alegría. En A. C. Vaño, *Aplicaciones educativas de la psicología positiva* (págs. 116-117). Valencia, España: Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana.
- Giménez, M. (2010). *Tesis doctoral: La medida de las fortalezas psicológicas en adolescentes (VIA-Y) Relación con clima familiar, psicopatología y bienestar psicológico*. Universidad Complutense de Madrid.
- González, R., & Díez, E. (2002). *Valores en familia*. Madrid: Editorial CCS.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Hervás, G. (2009). El bienestar de las personas. En C. Vázquez, *La ciencia del bienestar* (págs. 75-102). Alianza Editorial.
- <https://extension.uned.es/darwinyelmisteriodelasemociones.pdf>. (s.f.). Obtenido de https://extension.uned.es/archivos_publicaciones
- Isen, A. (2003). Positive affect, systematic cognitive processing and behavior: Toward integration of affect, cognition and motivation. *Multi-Level Issues in Organizational Behavior and Strategy* , 55-62.
- Izard, C. (1977). *Human Emotions*. Plenum Press.
- Jauregui, E. (2008). Tomarse el humor en serio: aplicaciones positivas de la risa y el humor. En C. Vázquez, & G. Hervás, *Psicología positiva aplicada* (págs. 283-319). Desclée De Brouwer, S.A.
- Jimenez, & Dominguez. (2009). Cerebro y humor. En E. G. Fernandez-Abascal, *Emociones positivas* (págs. 129-147). Pirámide.
- Kuiper, Martin, & Olinger. (1993). Coping Humor, stress and cognitive appraisals. *Canadian Journal of Behavioral Science* , 81-86.
- Larrauri, B. G. (2006). *Programa para mejorar el sentido del humor. ¡Porque la vida con buen humor merece la pena!* Madrid: Piramide.
- Lautey, J. (1985). *Clase social, mediodifamiliar e inteligencia*. Madrid: Visor.
- Lazarus. (1991). *Emotions and adaptation*. Oxford University Press.
- Lazarus, R. (1991). *Emotions and adaptation*. Oxford University Press.

- Lazarus, R. (1991). Progress on a Cognitive-Motivational-Relational theory of emotion. *American Psychologist*, 46, 819-834.
- Lefcourt, & Martin. (1986). *Humor and life stress: Antidote to adversity*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Leon, O., & Montero, I. (2002). *Metodos de investigación en Psicología y Educacion*. Madrid: McGraw-Hill.
- López, J. A. (2014). La ciencia positiva: ¿ciencia y práctica de la psicología? *Papeles del Psicologo Vol 35 (2)*, 144-158.
- Lucena, M. V. (1999). *El comportamiento infanti orientaciones educativas*. Madrid: Editorial EOS.
- Lyubomirsky, S. (2008). *La ciencia de la felicidad*. Urano.
- Maccoby, & Martin. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. En E. M. (eds.), *Handbook of child psychology Vol.4, Socialization, Personalily and Social Developmental* (págs. 1-101). New York: Wiley.
- Manke, B. (1998). Genetic and environmental contributions to children`s interpersonal humor.
- Mariñelarena-Dondena, L. (2011). Surgimiento y desarrollo de la Psicología Positiva. Análisis desde una historiografía crítica. *Psicodebate 12*, 9 -21.
- Martin. (2008). *Psicología del humor:un enfoque integrador*. Madrid: Orión.
- Märtin, D., & Boeck, K. (1997). *EQ Que es inteligencia emocional*. Madrid: EDAF.
- Martin, R. P. (2009). Educando para la felicidad. En E. G. Fernández-Abascal, *Emociones positivas* (págs. 247-274). Piramide.
- Martinez. (2006). El estudio de las fortalezas trascendentales desde la psicología positiva. *Clinica y Salud*, 245-258.
- Martinez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodologia cualitativa*. México: Trillas.
- McGhee, P. (1979). *Humor: Its`s origin and development*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Miguel, C. R. (1999). La familia y su implicación en el desarrollo infantil. *Revista Complutense de Educación*, 289-304.
- Montañés. (2009). ¿Es el optimista un pesimista mal onformado? Razón y emoción en la búsqueda de la felicidad. En E. G. Fernández-Abascal, *Emociones Positivas* (págs. 197-216). Pirámide.

- Montañés, M. C. (2009). ¿Es el optimista un pesimista mal informado? Razón y emoción en la búsqueda de la felicidad. En E. G. Fernández-Abascal, *Emociones positivas* (págs. 197-216). Pirámide.
- Morales, A. G. (2003). Los paradimas de investigación en las Ciencias Sociales. *ISLAS* , 125-135.
- Morgado, & Román. (2011). La familia como contexto de desarrollo infantil. En D. P. Sevilla, *Manual de psicología del desarrollo aplicada a la educación* (págs. 37-57). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Musitu, G. (1996). *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona: Idea book.
- Neira, T. R. (2003). Pedagogía y educación familiar. En E. Gervilla, *Educación Familiar: Nuevas relaciones humanas y humanizadoras*. Madrid: Narcea.
- Nietzsche, F. (1985). Genealogía de la moral. En F. Nietzsche, *Genealogía de la moral* (págs. 37-45). PPP Ediciones, S.A.
- Oliva, Parra, & Arranz. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. *Infancia y aprendizaje* , 93-116.
- Palacios, J., & Moreno, M. C. (1994). Contexto familiar y desarrollo familiar. En M. J. Rodrigo, *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Palomera, R. (2009). Educando para la felicidad. En E. G. Fernández-Abascal, *Emociones positivas* (págs. 247-274). Piramide.
- Pelechano, V. (1996). *Psicología de la personalidad* . Barcelona: Ariel Psicología.
- Pérez-Álvarez, M. (2012). La psicología positiva:magia simpática. *Papeles del Psicólogo Vol.33(3)* , 183-201.
- Peterson, & Seligman. (2004). Character strengths and virtues: a handbook and classification. *American Psychological Association and Oxford University Press* , 143-159.
- Peterson, C. (2006). *A primer in Positive Psychology*. Oxford University Press.
- Peterson, C., & Park, N. (2009). El estudio científico de las fortalezas humanas. En C. Vazquez, & G. Hervás, *La ciencia del bienestar* (págs. 181-204). Alianza Editorial.
- Poseck, B. V. (2006). Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles de psicologo* , 3-8.
- Ramirez, A. R. (1998). Papel del adulto: Los profesores y la familia. En J. L. Ortega, *Educación Infantil* (págs. 147-162). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Redorta, J. (2006). *Emoción y conflicto*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

- Reeve. (2003). *Motivacion y Emoción (3ª ed.)*. México: McGraw-Hill.
- Reeve, J. (1996). Las emociones: Aspectos fisiológicos y cognitivos. En J. Reeve, *Motivacion y Emocion* (págs. 319-345). McGraw-Hill.
- Ríos. (1998). *El malestar en la familia*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Ríos, J. (1998). *El malestar en la familia*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Rios, L. F. (2008). Una revisión crítica de la psicología positiva: historia y concepto. *Revista colombiana de psicología* , 161-178.
- Ríos, M., & Vallejo, R. (2011). Desarrollo emocional y personal. En D. P. Sevilla, *Manual de psicología del desarrollo aplicada a la educación* (págs. 145-162). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Rodrigo, M. J., & Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Román, R. G. (2012). *¿Quien te quiere a ti? Guia para padres y madres:como educar en positivo*. Save the children España.
- Romo, M. (2003). Bases psicológicas de la Creatividad. En A. Gervilla, *Cretividad aplicada. Una apuesta de futuro* (págs. 13-33). Madrid: Dykinson, S.L.
- Ruch, W. (1993). Exhilaration and humor. En Lewis, & Haviland, *Handbook of emotions* (págs. 605-616). New York: Guilford.
- Ruch, W. (1998). The sense of humor: explorations of a personality characteristic. Berlin; New York: Mouton de Gruyter.
- Salovey.P., & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. . En Salovey.P., & J. Mayer, *Imagination, Cognition, and Personality* (págs. 185-211).
- Sanchez, O., Martin-Brufau, R., Mendez, F. X., Corbalan, F. J., & Limiñana, R. (2010). Relación entre optimismo, creatividad y sintomas psicopatologico en estudiantes universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* , 1151-1178.
- Sarráis, F. (2013). *Madurez psicológica y felicidad*. Ediciones Universidad de Navarra, S.A.
- Seligman. (1998). *Aprenda optimismo*. Barcelona: Grijalbo.
- Seligman. (2011). Flourish. En M. E. Seligman, *La vida que florece* (págs. 283-304). Barcelona: Ediciones B, S.A.
- Seligman. (2011). Flourish. En M. E. Seligman, *La vida que florece* (págs. 283-304). Barcelona: Ediciones B, S.A.
- Seligman. (2002). *La autentica felicidad*. Ediciones B, S.A.
- Seligman, & Csikszentmihalyi. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist* , 5-14.

- Seligman; Csikszentmihalyi. (2000). An introduction Positive Psychology. *American Psychologist* , 5-14.
- Silva, A. M. (2005). La familia como contexto e desarrollo infantil. Dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. *Portularia* , 147-163.
- Taylor, s. (1991). *Seamos optimistas. Ilusiones positivas*. Barcelona: Martinez Roca.
- Thomas, & Chess. (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel.
- Tinoco, V. M., & Jiménez-Lagares, I. (2011). Desarrollo social: de la sociabilidad innata a las relaciones complejas y diversas. En D. P. Sevilla, *Manual de psicología del desarrollo aplicada a la educación* (págs. 167-189). Madrid: Ediciones Piramide.
- Vañó, A. C. (2010). *Aplicaciones educativas de la psicología positiva*. Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana .
- Vaughan, S. C. (2004). *La psicología del optimismo*. Paidós.
- Vazquez, C. (2009). La ciencia del bienestar psicológico. En C. Vazquez, & G. Hervás, *La ciencia del bienestar* (págs. 13-42). Alianza Editorial.
- Vázquez, C. (2013). La Psicología positiva y sus enemigos: una réplica en base a la evidencia científica. *Papeles del Psicólogo Vol. 34(2)* , 91-115.
- Vecina. (2006). Emociones positivas. *Papeles del psicólogo* , 9-17.
- Vecina, M. L. (2006). Creatividad. *Papeles del psicologo* , 31-39.
- Vera Poseck, B. (2008). *Psicología Positiva. Una nueva forma de entender la psicología*. Madrid: Calamar Ediciones.

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario de recogida de información personal, familiar y de salud

INFORMACIÓN PERSONAL, FAMILIAR Y DE SALUD:

NIÑO NIÑA

FECHA DE NACIMIENTO:

EDAD:

EDAD DE LA MADRE:

EDAD DEL PADRE:

ESTUDIOS REALIZADOS:

ESTUDIOS REALIZADOS:

PROFESIÓN MADRE:

PROFESIÓN PADRE:

HERMANOS: NO SI LUGAR QUE OCUPA Personas con las que convive en casa:

En la aplicación de normas de disciplina y pautas educativas los padres suelen ESTAR DE ACUERDO (señalar)

NORMALMENTE SIEMPRE POCAS VECES NUNCA

*En caso de SEPARACIÓN/DIVORCIO:

Con quien convive el niño/a:

Régimen de visitas del otro progenitor:

*Familia monoparental MADRE PADRE

DATOS ESTADO DE SALUD

Si no tuvo ningún problema y el parto fue totalmente normal, marque con un aspa el cuadrado

SEGÚN EL PEDIATRA SU HIJO/A VA ADQUIRIENDO LOS HITOS DE DESARROLLO DE ACUERDO CON SU TIEMPO SI NO

¿ACUDE A ATENCIÓN TEMPRANA? NO SI ¿por qué motivo?

¿TIENE ACTUALMENTE ALGÚN PROBLEMA DE SALUD? NO SI ¿CUÁL?

¿RECIBE ALGÚN TIPO DE TRATAMIENTO MÉDICO? NO SI ¿CUÁL?

Anexo 2. Escala del desarrollo evolutivo (adaptada de Gesell, Ozeretki y Binet-Simón por EOE Tartesos)



Alumno/a:.....

Fecha de Nacimiento:.....

Fecha actual:.....

ESCALA DE DESARROLLO EVOLUTIVO (adaptada de Gesell, Ozerestki y Binet-Simón por EOE Tartesos)

EDAD DE DESARROLLO MOTOR:

18 MESES:

- Camina con soltura.....
- Corre con rigidez.....
- Sube y baja escaleras de la mano.....
- Se sienta solo/a en su sillita
- Arroja la pelota con la mano
- Pasa las páginas del libro 2 o 3 a la vez

21 MESES:

- Se agacha para jugar
- Sube y baja escaleras apoyándose
- Se baja de cualquier silla sin ayuda
- Patea la pelota tras demostración
- Imita el doblado simple de un papel

24 MESES:

- Corre sin caerse
- Sube y baja solo/a las escaleras
- Patea la pelota cuando se le ordena
- Pasa las hojas de un libro de una en una

30 MESES:

- Es capaz de caminar de puntillas
- Puede transportar un vaso de agua
- Sostiene el lápiz entre los dedos
- Con los pies juntos, salta hacia delante

36 MESES:

- Alterna los pies al subir escaleras.....
- Es capaz de saltar desde el último escalón.....
- Usa el triciclo pedaleando
- Con los pies juntos y sin impulso, salta por encima de una cuerda extendida en el suelo

EDAD DE DESARROLLO PERSONAL-SOCIAL:

18 MESES:

- Es capaz de transportar un plato vacío _____
- Puede alimentarse solo/a, aunque derramando _____
- Controla los esfínteres durante el día _____
- Arrastra los juguetes _____
- Lleva o alza sus juguetes (osito, muñeca,...)..... _____

21 MESES:

- Es capaz de beber en un vaso y colocarlo después en su sitio _____
- Pide comida, agua e ir al servicio _____
- Repite las dos o tres últimas palabras de lo oído _____
- Tira de las personas para mostrarles algo _____

24 MESES:

- No rota la cuchara en el plato _____
- No se moja de noche si se levanta _____
- Pide normalmente ir al servicio _____
- Se quita la ropa sencilla _____
- Verbaliza las expresiones referidas al momento _____
- Se refiere a sí mismo/a por su nombre _____
- Adquisición del concepto "otro" _____
- Transporta un recipiente lleno de objetos pequeños..... _____
- Imita tareas domésticas _____
- Predomina el juego paralelo _____

30 MESES:

- Al referirse a sí mismo/a, emplea más el pronombre que el nombre _____
- Muestra tendencia a repetir palabras y actividades _____
- Empuja los juguetes en la dirección deseada _____
- Ayuda a guardar las cosas _____
- Puede llevar objetos frágiles _____

36 MESES:

- Puede alimentarse derramando poco _____
- Se pone los zapatos _____
- Se desabrocha los botones delanteros y laterales _____
- Formula preguntas retóricas _____
- En la conversación respeta los turnos _____

42 MESES:

- Es capaz de lavarse la cara con las manos _____
- Aparece el juego asociativo _____
- Sabe servirse de una jarra _____
- Sabe decir algunos versos _____

EDAD DE DESARROLLO DEL LENGUAJE:

18 MESES:

- Utiliza 10 palabras en su jerga
- Pone atención ante un dibujo
- Nombra o señala un dibujo de una lámina
- Nombra un juguete

21 MESES:

- Obedece órdenes simples
- Utiliza 20 palabras en su jerga
- Combina 2 o 3 palabras para formar una frase.....
- Reconoce 3 o más dibujos de una lámina

24 MESES:

- En algunos términos la pronunciación es correcta
- Enuncia oraciones de 3 palabras
- Emplea los pronombres "yo", "tu" y "mi"
- Nombra 3 o más dibujos de una lámina
- Reconoce 5 o más dibujos de una lámina
- Nombra 2 objetos reales

30 MESES:

- Dice su nombre completo
- Nombra 5 dibujos de una lámina.....
- Reconoce 7 dibujos de una lámina
- Explica la utilidad de algún objeto

36 MESES:

- Dice y explica la acción representada en un dibujo
- Emplea el plural
- Nombra 8 dibujos de una lámina
- Dice el sexo
- Contesta a una pregunta de comprensión del tipo:
¿Qué haces cuando tienes frío?
- Conoce 2 conceptos básicos del tipo "sobre", "en",

42 MESES:

- Nombra todos los dibujos de objetos que conoce
- Contesta, al menos, dos preguntas de comprensión
- Conoce al menos tres conceptos básicos
- Contesta alrededor de 9 acciones agentes del tipo: ¿Qué araña?, ¿Qué ladra?.....

EDAD DE DESARROLLO ADAPTATIVO:

18 MESES:

- Intenta construir torres con algunos objetos _____
- Mete objetos pequeños en una caja _____
- Garabatea espontáneamente _____
- En un tablero de formas, coloca el círculo en su lugar _____

21 MESES:

- Empuja un objeto como si fuera un coche _____
- En un tablero de formas, coloca 2 figuras _____
- Intenta introducir una moneda en una ranura _____
- Saca una pelota de una caja de zapatos _____
- Imita trazos horizontales _____

24 MESES:

- Consigue construir torres de mediana altura _____
- Alinea varios objetos (dos o más) _____
- Imita trazos verticales _____
- Imita líneas cerradas _____
- En un tablero de formas, coloca tres figuras _____
- Introduce una moneda en una hucha _____

30 MESES:

- Coloca varios objetos alineados y uno encima de ellos (chimenea del tren) _____
- Traza líneas horizontales y verticales _____
- Coloca una forma circular encima de su silueta dibujada..... _____
- Repite dos dígitos en tres ensayos _____

36 MESES:

- Construye torres altas _____
- Coloca objetos simulando un puente _____
- Introduce objetos pequeños en una botella _____
- Nombra sus dibujos _____
- Copia círculos _____
- Coloca tres formas encima de su silueta dibujada..... _____
- Repite 3 dígitos (tres ensayos) _____

42 MESES:

- Construye un puente con varios objetos tras una demostración _____
- Repite 3 dígitos, dos veces de 3 ensayos _____
- Distingue de 3 objetos el más pesado, 2 de 3 ensayos _____
- Señala 4 figuras geométricas; ○, □, ▲, + _____

Anexo 3. Cuestionario de Fortalezas Personales (VIA)

Por favor, seleccione una opción en respuesta a cada afirmación. Todas las preguntas reflejan afirmaciones que muchas personas encontrarían deseables, pero queremos que responda exclusivamente si las afirmaciones reflejan cómo es usted. Por favor sea honesto y preciso. Hasta que no responda las 240 preguntas no podremos valorar sus fortalezas.

- | | | | | | | |
|-----|---|-------------------|--------------------|--------|---------------------|--------------------|
| 1. | El mundo me parece un lugar muy interesante. | Muy parecido a mi | Algo parecido a mi | Neutro | Algo diferente a mi | Muy diferente a mi |
| 2. | Siempre hago lo posible por asistir a actividades educativas. | Muy parecido a mi | Algo parecido a mi | Neutro | Algo diferente a mi | Muy diferente a mi |
| 3. | Siempre identifico las razones de mis actos. | Muy parecido a mi | Algo parecido a mi | Neutro | Algo diferente a mi | Muy diferente a mi |
| 4. | Ser capaz de tener ideas nuevas y diferentes es uno de mis puntos fuertes/fortalezas. | Muy parecido a mi | Algo parecido a mi | Neutro | Algo diferente a mi | Muy diferente a mi |
| 5. | Estoy muy pendiente del entorno que me rodea. | Muy parecido a mi | Algo parecido a mi | Neutro | Algo diferente a mi | Muy diferente a mi |
| 6. | Siempre tengo una perspectiva amplia sobre lo que está pasando. | Muy parecido a mi | Algo parecido a mi | Neutro | Algo diferente a mi | Muy diferente a mi |
| 7. | He sido firme en muchas ocasiones ante una fuerte oposición por parte de otros. | Muy parecido a mi | Algo parecido a mi | Neutro | Algo diferente a mi | Muy diferente a mi |
| 8. | Nunca abandono una tarea antes de que esté acabada. | Muy parecido a mi | Algo parecido a mi | Neutro | Algo diferente a mi | Muy diferente a mi |
| 9. | Siempre mantengo mis promesas. | Muy parecido a mi | Algo parecido a mi | Neutro | Algo diferente a mi | Muy diferente a mi |
| 10. | Nunca estoy demasiado ocupado/a para ayudar a un amigo. | Muy parecido a mi | Algo parecido a mi | Neutro | Algo diferente a mi | Muy diferente a mi |
| 11. | Estoy siempre dispuesto/a a asumir riesgos para establecer una relación. | Muy parecido a mi | Algo parecido a mi | Neutro | Algo diferente a mi | Muy diferente a mi |
| 12. | Nunca me pierdo las reuniones de grupo o las prácticas de equipo. | Muy parecido a mi | Algo parecido a mi | Neutro | Algo diferente a mi | Muy diferente a mi |
| 13. | Cuando estoy equivocado, siempre lo reconozco. | Muy parecido a mi | Algo parecido a mi | Neutro | Algo diferente a mi | Muy diferente a mi |
| 14. | En un grupo, intento asegurarme de que todo el mundo se sienta incluido. | Muy parecido a mi | Algo parecido a mi | Neutro | Algo diferente a mi | Muy diferente a mi |
| 15. | No me cuesta alimentarme con comidas saludables. | Muy parecido a mi | Algo parecido a mi | Neutro | Algo diferente a mi | Muy diferente a mi |
| 16. | Nunca he hecho daño intencionalmente a alguien. | Muy parecido a mi | Algo parecido a mi | Neutro | Algo diferente a mi | Muy diferente a mi |

	Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
17. Para mí es importante vivir en un mundo de belleza	Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
18. Siempre doy las gracias a las personas que se preocupan por mí.	Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
19. Siempre miro el lado positivo.	Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
20. Soy una persona espiritual.	Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
21. Soy siempre modesto/a sobre las cosas buenas que me han sucedido.	Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
22. Siempre que veo a mis amigos/as bajos de ánimo, intento bromear para animarles.	Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
23. Quiero involucrarme totalmente en la vida, no simplemente mirar desde fuera.	Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
24. Para mí siempre, lo pasado, pasado está.	Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
25. Nunca me aburro.	Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
26. Me encanta aprender cosas nuevas.	Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
27. Siempre examino las dos caras de una cuestión.	Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
28. Cuando alguien me dice cómo hacer algo, automáticamente pienso en formas alternativas de hacer lo mismo.	Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
29. A menudo sé cómo manejarme en diferentes situaciones sociales.	Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
30. Pase lo que pase no pierdo de vista lo importante.	Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
31. He superado algún problema emocional gracias a hacerle frente.	Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
32. Siempre acabo lo que empiezo.	Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
33. Mis amigos/as me dicen que soy auténtico/a.	Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
34. Realmente disfruto haciendo pequeños favores a los amigos.	Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi

35. Hay personas en mi vida que cuidan de mis sentimientos y mi bienestar tanto como de ellos mismos.

Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi

36. Verdaderamente disfruto siendo parte de un grupo.

Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi

37. Ser capaz de ceder para llegar a acuerdos es algo característico de mí.

Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi

38. Como líder, trato a todo el mundo igual de bien, sin tener en cuenta su nivel de experiencia.

Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi

39. Aunque haya dulces o galletas a mano, nunca me excedo.

Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi

40. Uno de mis lemas preferidos es "No hagas nada de lo que te puedes arrepentir".

Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi

41. La bondad de cierta gente me emociona.

Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi

42. Se me pone la piel de gallina cuando me entero de actos de gran generosidad.

Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi

43. Siempre puedo encontrar lo positivo en lo que a otros les parece negativo.

Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi

44. Soy practicante de mi religión.

Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi

45. No me gusta destacar en un grupo de gente.

Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi

46. La mayoría de la gente diría que es divertido estar conmigo.

Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi

47. Nunca me da pereza/flojera levantarme por la mañana.

Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi

48. Casi nunca guardo rencores.

Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi

49. Estoy siempre ocupado/a con algo interesante.

Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi

50. Me fascina aprender algo nuevo.

Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi

51. Tomo las decisiones solo cuando tengo toda la información.

Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi

52. Me gusta pensar en nuevas formas de hacer las cosas.

Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
53. No importa cual sea la situación, soy capaz de integrarme.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
54. Mi visión del mundo es excelente.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
55. Nunca dudo en expresar públicamente una opinión impopular.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
56. Soy una persona que se marca objetivos.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
57. Creo que la honestidad es la base de la confianza.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
58. Hago lo posible para animar a la gente que parece abatida.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
59. Hay personas que aceptan mis defectos.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
60. Soy una persona extremadamente leal.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
61. Trato a todo el mundo por igual sin importar de quién se trate.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
62. Una de mis fortalezas es ser capaz de ayudar a un grupo de gente a trabajar bien en equipo aunque tengan diferencias.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
63. Soy una persona altamente disciplinada.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
64. Siempre pienso antes de hablar.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
65. Experimento emociones profundas cuando veo cosas bellas.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
66. Al menos una vez al día paro y recuerdo todas las cosas positivas que hay en mi vida.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
67. A pesar de los desafíos, siempre mantengo la esperanza en el futuro.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
68. Mi fe nunca me abandona durante los momentos difíciles.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
69. No me comporto como si fuera alguien especial.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
70. Siempre estoy dispuesto a alegrar el día a alguien con algunas risas.				

Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
71. Nunca afronto las cosas con desgana.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
72. Nunca busco venganza.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
73. Siempre tengo curiosidad sobre el mundo.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
74. Todos los días, espero la oportunidad de aprender y crecer.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
75. Valoro mi capacidad para pensar críticamente.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
76. Me siento orgulloso/a de ser original.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
77. Tengo la habilidad para hacer que los demás se sientan interesantes.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
78. A ningún amigo/a le ha ido mal con mis consejos.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
79. Debo defender lo que creo aunque tenga consecuencias negativas.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
80. Termino las cosas a pesar de los obstáculos del camino.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
81. Digo la verdad aunque duela.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
82. Me encanta hacer felices a otras personas.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
83. Soy la persona más importante en la vida de alguien.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
84. Trabajo mucho mejor en equipo.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
85. Para mí, los derechos de todas las personas son igualmente importantes.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
86. Soy muy bueno/a planeando actividades de grupo				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
87. Tengo control de mis emociones.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
88. Mis amigos/as piensan que tomo decisiones acertadas en lo que digo y hago.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi

89. Veo la belleza en cosas que otras personas no perciben.
 Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi
90. Si recibo un regalo, siempre se lo agradezco a la persona que me lo dio.
 Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi
91. Tengo una imagen clara en mi cabeza sobre lo que quiero que suceda en el futuro.
 Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi
92. Mi vida tiene un propósito sólido.
 Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi
93. Nunca presumo de mis logros.
 Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi
94. Intento divertirme en toda clase de situaciones.
 Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi
95. Me encanta lo que hago.
 Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi
96. Siempre permito a los demás dejar sus errores atrás y comenzar de cero.
 Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi
97. Me entusiasman muchas actividades diferentes.
 Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi
98. Soy un/a verdadero/a aprendiz de por vida.
 Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi
99. Mis amigos valoran mi objetividad.
 Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi
100. Siempre se me ocurren nuevas formas de hacer las cosas.
 Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi
101. Siempre sé cómo captar la forma de ser de la gente.
 Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi
102. La gente me describe como una persona más sabia de lo que corresponde a mi edad.
 Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi
103. Mientras los demás hablan, yo llamo a la acción.
 Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi
104. Soy muy trabajador/a.
 Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi
105. Se puede confiar en mis promesas.
 Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi
106. He ayudado voluntariamente a alguien (vecino,...etc.) durante el último mes.
 Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi

107. Hagan lo que hagan mi familia y mis amigos íntimos, no dejaré de quererlos.

Muy parecido a mi **Algo parecido a mi** **Neutro** **Algo diferente a mi** **Muy diferente a mi**

108. Nunca hablo mal de mi grupo a gente de fuera.

Muy parecido a mi **Algo parecido a mi** **Neutro** **Algo diferente a mi** **Muy diferente a mi**

109. Doy a todo el mundo una oportunidad.

Muy parecido a mi **Algo parecido a mi** **Neutro** **Algo diferente a mi** **Muy diferente a mi**

110. Para ser un líder efectivo, trato a todo el mundo igual.

Muy parecido a mi **Algo parecido a mi** **Neutro** **Algo diferente a mi** **Muy diferente a mi**

111. Nunca deseo cosas que me perjudican a largo plazo, incluso aunque me hagan sentir bien a corto plazo.

Muy parecido a mi **Algo parecido a mi** **Neutro** **Algo diferente a mi** **Muy diferente a mi**

112. Siempre evito actividades que sean peligrosas físicamente.

Muy parecido a mi **Algo parecido a mi** **Neutro** **Algo diferente a mi** **Muy diferente a mi**

113. La belleza de una película me ha dejado sin palabras en muchas ocasiones.

Muy parecido a mi **Algo parecido a mi** **Neutro** **Algo diferente a mi** **Muy diferente a mi**

114. Soy una persona extremadamente agradecida.

Muy parecido a mi **Algo parecido a mi** **Neutro** **Algo diferente a mi** **Muy diferente a mi**

115. Si obtengo una mala nota o evaluación, me centro en la siguiente oportunidad, y me propongo hacerlo mejor.

Muy parecido a mi **Algo parecido a mi** **Neutro** **Algo diferente a mi** **Muy diferente a mi**

116. En las últimas 24 horas, he empleado 30 minutos en rezar, meditar o haciendo contemplación.

Muy parecido a mi **Algo parecido a mi** **Neutro** **Algo diferente a mi** **Muy diferente a mi**

117. Estoy orgulloso/a de ser una persona común y corriente.

Muy parecido a mi **Algo parecido a mi** **Neutro** **Algo diferente a mi** **Muy diferente a mi**

118. Intento añadir algo de humor a cualquier cosa que hago.

Muy parecido a mi **Algo parecido a mi** **Neutro** **Algo diferente a mi** **Muy diferente a mi**

119. Espero con ilusión cada nuevo día.

Muy parecido a mi **Algo parecido a mi** **Neutro** **Algo diferente a mi** **Muy diferente a mi**

120. Creo que lo mejor es perdonar y olvidar.

Muy parecido a mi **Algo parecido a mi** **Neutro** **Algo diferente a mi** **Muy diferente a mi**

121. Tengo muchos intereses.

Muy parecido a mi **Algo parecido a mi** **Neutro** **Algo diferente a mi** **Muy diferente a mi**

122. Siempre hago lo posible para visitar museos.

Muy parecido a mi **Algo parecido a mi** **Neutro** **Algo diferente a mi** **Muy diferente a mi**

123. Cuando un asunto lo requiere, puedo ser altamente racional.

Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
124. Mis amigos dicen que tengo muchas ideas nuevas y diferentes.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
125. Siempre me llevo bien con la gente que acabo de conocer.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
126. Siempre soy capaz de mirar a las situaciones y tener una visión global.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
127. Siempre defiendo mis creencias.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
128. No me doy por vencido/a.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
129. Soy fiel a mis propios valores.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
130. Siempre llamo a mis amigos cuando están enfermos.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
131. Siempre siento presente el amor en mi vida.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
132. Es importante para mí mantener la armonía dentro del grupo.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
133. Estoy fuertemente comprometido a los principios de justicia e igualdad.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
134. Creo que nuestra naturaleza humana nos lleva a trabajar juntos por metas comunes.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
135. Siempre soy capaz de mantener una dieta.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
136. Siempre pienso sobre las consecuencias antes de actuar.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
137. Soy siempre consciente de la belleza natural de lo que me rodea.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
138. Llego muy lejos a la hora de dar reconocimiento a la gente que ha sido buena conmigo.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
139. Tengo un plan sobre lo que quiero conseguir en los próximos cinco años.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
140. Mi fe me hace ser quien soy.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
141. Prefiero dejar a los demás que hablen sobre ellos mismos.				

	Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
142. Nunca permito que una situación deprimente me quite el sentido del humor.	Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
143. Tengo mucha energía.	Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
144. Siempre estoy dispuesto/a a dar al otro la oportunidad de disculparse.	Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
145. Puedo encontrar algo de interés en cualquier situación.	Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
146. Leo todo el tiempo.	Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
147. Analizar en profundidad las cosas es innato en mí.	Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
148. Soy una persona de ideas originales.	Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
149. Soy bueno/a percibiendo lo que otras personas están sintiendo.	Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
150. Tengo una perspectiva madura de la vida.	Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
151. Siempre afronto mis miedos.	Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
152. Nunca me distraigo cuando trabajo.	Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
153. Me enorgullezco de no exagerar lo que soy o hago.	Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
154. Me alegra tanto la buena suerte de los demás como la mía.	Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
155. Puedo expresar mi cariño o amor a otra persona.	Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
156. Apoyo sin excepción a mis compañeros de equipo o de grupo.	Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
157. No acepto el reconocimiento por un trabajo que no he hecho.	Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
158. Mis amigos siempre me dicen que soy un/a líder firme pero justo.	Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi

159. Siempre sé cuándo parar.

Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi

160. Siempre sé diferenciar lo bueno de lo malo.

Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi

161. Valoro enormemente todas las formas de arte.

Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi

162. Me siento agradecido/a por las cosas que he recibido en la vida.

Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi

163. Sé que tendré éxito en las metas que me proponga a mí mismo/a.

Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi

164. Creo que cada persona tiene un propósito en la vida

Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi

165. Casi nunca llamo la atención sobre mí mismo/a.

Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi

166. Tengo un gran sentido del humor.

Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi

167. No puedo contener las ganas de comenzar en un proyecto.

Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi

168. Casi nunca intento tomar represalias.

Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi

169. Me resulta muy fácil encontrar cosas que me entretengan.

Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi

170. Si quiero saber algo, inmediatamente voy a la biblioteca o a internet y lo busco.

Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi

171. Siempre tengo en cuenta los pros y los contras.

Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi

172. Mi imaginación va más allá que la de mis amigos.

Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi

173. Soy consciente de mis propios sentimientos y motivaciones.

Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi

174. Los demás vienen a pedirme consejo.

Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi

175. He superado sufrimientos y decepciones.

Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi

176. Me comprometo con todo lo que haya decidido hacer.

Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi

177. Preferiría morirme antes de ser falso/a.

Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi

178. Disfruto siendo amable con los demás.

Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi

179. Soy capaz de aceptar el amor o el cariño de los demás.

Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi

180. Siempre respeto a los líderes de mi grupo, incluso cuando estoy en desacuerdo con ellos.

Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi

181. Incluso si no me agrada alguien, le trato de forma justa.

Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi

182. Como líder, intento conseguir que todos los miembros del grupo estén alegres.

Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi

183. Sin excepción, hago a tiempo mis tareas del trabajo, de mis estudios o del hogar.

Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi

184. Soy una persona muy prudente.

Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi

185. Me asombran cosas sencillas de la vida que los demás podrían no apreciar.

Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi

186. Cuando miro a mi vida, encuentro muchas cosas por las que estar agradecido/a.

Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi

187. Confío en que mi manera de hacer las cosas dará los mejores resultados.

Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi

188. Creo en un poder universal, en un dios.

Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi

189. Me han dicho que la modestia es una de mis más notables características.

Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi

190. Encuentro satisfacción en hacer reír o sonreír a los demás.

Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi

191. No puedo casi contener las ganas de ver lo que la vida me tiene preparado en las semanas y años que vienen.

Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi

192. Normalmente estoy dispuesto/a a dar a cualquiera otra oportunidad.

Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi

193. Creo que mi vida es extremadamente interesante.

Muy parecido a mi Algo parecido a mi Neutro Algo diferente a mi Muy diferente a mi

194. Leo una gran variedad de libros.

Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
195. Intento tener buenas razones para mis decisiones importantes.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
196. En el último mes he encontrado una solución original a un problema en mi vida.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
197. Siempre sé qué decir para que la gente se sienta bien.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
198. Puedo no decírselo a los demás, pero me considero una persona sabia.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
199. Siempre expreso mi protesta cuando oigo a alguien decir cosas malintencionadas.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
200. Cuando hago planes, estoy seguro/a de que conseguiré llevarlos a cabo.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
201. Mis amigos siempre me dicen que tengo los pies en la tierra.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
202. Me encanta poder dejar que los demás también se luzcan.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
203. Tengo un vecino o alguien en el trabajo o en los estudios por quien realmente me preocupo como persona.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
204. Para mí, es importante respetar las decisiones hechas por mi grupo.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
205. Creo que todo el mundo debería tener la oportunidad de expresarse.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
206. Como líder, creo que todas las personas del grupo deberían tener la oportunidad de opinar sobre lo que el grupo hace.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
207. Para mí, la preparación es tan importante como el resultado.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
208. Siempre realizo mis elecciones con cuidado.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
209. Con frecuencia siento muchas ganas de disfrutar una buena obra de arte, como música, teatro o pinturas.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
210. Siento un profundo sentido de agradecimiento todos los días.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi
211. Si me siento decaído, siempre pienso en las cosas buenas que hay en mi vida.				
Muy parecido a mi	Algo parecido a mi	Neutro	Algo diferente a mi	Muy diferente a mi

212. Mis creencias hacen que mi vida sea importante.
Muy parecido a mi **Algo parecido a mi** **Neutro** **Algo diferente a mi** **Muy diferente a mi**
213. Nadie me describiría nunca como arrogante.
Muy parecido a mi **Algo parecido a mi** **Neutro** **Algo diferente a mi** **Muy diferente a mi**
214. Creo que la vida es más un patio de juego que un campo de batalla.
Muy parecido a mi **Algo parecido a mi** **Neutro** **Algo diferente a mi** **Muy diferente a mi**
215. Me despierto con una sensación de entusiasmo sobre las oportunidades del día.
Muy parecido a mi **Algo parecido a mi** **Neutro** **Algo diferente a mi** **Muy diferente a mi**
216. No deseo ver a nadie sufrir, ni siquiera a mi peor enemigo.
Muy parecido a mi **Algo parecido a mi** **Neutro** **Algo diferente a mi** **Muy diferente a mi**
217. Disfruto realmente al escuchar cosas de otros países y culturas.
Muy parecido a mi **Algo parecido a mi** **Neutro** **Algo diferente a mi** **Muy diferente a mi**
218. Me encanta leer libros que no son de ficción por diversión.
Muy parecido a mi **Algo parecido a mi** **Neutro** **Algo diferente a mi** **Muy diferente a mi**
219. Mis amigo/as valoran mi buen criterio.
Muy parecido a mi **Algo parecido a mi** **Neutro** **Algo diferente a mi** **Muy diferente a mi**
220. Tengo un fuerte deseo de hacer algo original en el próximo año.
Muy parecido a mi **Algo parecido a mi** **Neutro** **Algo diferente a mi** **Muy diferente a mi**
221. Es raro que alguien pueda aprovecharse de mí.
Muy parecido a mi **Algo parecido a mi** **Neutro** **Algo diferente a mi** **Muy diferente a mi**
222. Los demás me consideran como una persona sabia.
Muy parecido a mi **Algo parecido a mi** **Neutro** **Algo diferente a mi** **Muy diferente a mi**
223. Soy una persona valiente.
Muy parecido a mi **Algo parecido a mi** **Neutro** **Algo diferente a mi** **Muy diferente a mi**
224. Cuando logro lo que quiero, es porque he trabajado duro para conseguirlo.
Muy parecido a mi **Algo parecido a mi** **Neutro** **Algo diferente a mi** **Muy diferente a mi**
225. Los demás confían en mí para que les guarde sus secretos.
Muy parecido a mi **Algo parecido a mi** **Neutro** **Algo diferente a mi** **Muy diferente a mi**
226. Siempre escucho a la gente cuando habla de sus problemas.
Muy parecido a mi **Algo parecido a mi** **Neutro** **Algo diferente a mi** **Muy diferente a mi**
227. Comparto mis sentimientos con los demás con facilidad.
Muy parecido a mi **Algo parecido a mi** **Neutro** **Algo diferente a mi** **Muy diferente a mi**
228. Sacrifico con gusto mi propio interés en beneficio del grupo en el que estoy.
Muy parecido a mi **Algo parecido a mi** **Neutro** **Algo diferente a mi** **Muy diferente a mi**
229. Creo que es valioso escuchar las opiniones de todos.
Muy parecido a mi **Algo parecido a mi** **Neutro** **Algo diferente a mi** **Muy diferente a mi**

230. Cuando estoy en una posición de autoridad, nunca culpo a otros de los problemas.
Muy parecido a mi **Algo parecido a mi** **Neutro** **Algo diferente a mi** **Muy diferente a mi**
231. Hago ejercicio con regularidad.
Muy parecido a mi **Algo parecido a mi** **Neutro** **Algo diferente a mi** **Muy diferente a mi**
232. No puedo imaginarme a mí mismo mintiendo o haciendo trampas.
Muy parecido a mi **Algo parecido a mi** **Neutro** **Algo diferente a mi** **Muy diferente a mi**
233. He creado algo hermoso durante el último año
Muy parecido a mi **Algo parecido a mi** **Neutro** **Algo diferente a mi** **Muy diferente a mi**
234. He sido profundamente afortunado/a en mi vida.
Muy parecido a mi **Algo parecido a mi** **Neutro** **Algo diferente a mi** **Muy diferente a mi**
235. Siempre espero que suceda lo mejor.
Muy parecido a mi **Algo parecido a mi** **Neutro** **Algo diferente a mi** **Muy diferente a mi**
236. Siento que tengo una misión en mi vida.
Muy parecido a mi **Algo parecido a mi** **Neutro** **Algo diferente a mi** **Muy diferente a mi**
237. La gente se siente atraída hacia mí porque soy humilde.
Muy parecido a mi **Algo parecido a mi** **Neutro** **Algo diferente a mi** **Muy diferente a mi**
238. Soy conocido/a por mi buen sentido del humor.
Muy parecido a mi **Algo parecido a mi** **Neutro** **Algo diferente a mi** **Muy diferente a mi**
239. La gente me describe como lleno de entusiasmo.
Muy parecido a mi **Algo parecido a mi** **Neutro** **Algo diferente a mi** **Muy diferente a mi**
240. Intento responder con comprensión cuando alguien me trata mal.
Muy parecido a mi **Algo parecido a mi** **Neutro** **Algo diferente a mi** **Muy diferente a mi**

ASEGURESE DE HABER RESPONDIDO TODOS LOS ITEMS
 Muchas gracias por su colaboración

Anexo 4. Escala de satisfacción vital de Diener (ESV)

Responda lo más honesta y objetivamente que pueda.

Muy en desacuerdo 1	En desacuerdo 2	Ligeramente en desacuerdo 3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4	Ligeramente de acuerdo 5	De acuerdo 6	Muy de acuerdo 7
------------------------	--------------------	--------------------------------	-------------------------------------	-----------------------------	-----------------	---------------------

Mi vida se acerca al ideal en casi todos los sentidos	1	2	3	4	5	6	7
Las condiciones de mi vida son excelentes	1	2	3	4	5	6	7
Estoy satisfech@ con mi vida	1	2	3	4	5	6	7
Hasta ahora he conseguido las cosas importantes que deseo en la vida	1	2	3	4	5	6	7
Si pudiera vivir mi vida otra vez, no cambiaría prácticamente nada	1	2	3	4	5	6	7

Anexo 5. Escala Multidimensional del sentido del humor (MSHS)

Por favor debe contestar a cada afirmación que se hace en el cuestionario de manera rápida y marcando si está (5) MUY DE ACUERDO con la misma, (4) DE ACUERDO, le es (3) INDIFERENTE, está (2) EN DESACUERDO o (1) MUY EN DESACUERDO con cada una de las afirmaciones del cuestionario. Ponga un aspa en cada respuesta.

	1	2	3	4	5
1.- A veces invento chistes o historias graciosas					
2.- El uso de chistes o del humor me ayuda a dominar situaciones difíciles					
3.- Sé que puedo hacer reír a la gente					
4.- No me gustan las lecturas tipo “cómic”					
5.- La gente dice que cuento cosas graciosas					
6.- Puedo usar chistes para adaptarme a muchas situaciones					
7.- Puedo disminuir la tensión en ciertas situaciones al decir algo gracioso					
8.- La gente que cuenta chistes es insoportable					
9.- Sé que puedo contar las cosas de tal modo que otras personas se rían					
10.- Me gusta un buen chiste					
11.- Denominar a alguien “cómic” es un insulto					
12.- Puedo decir las cosas de tal manera que la gente se ría					
13.- El humor es un pobre mecanismo para hacer frente a la vida					
14.- Aprecio a la gente con humor					
15.- La gente espera que yo diga cosas graciosas					
16.- El humor me ayuda a hacer frente a la vida					
17.- No me siento bien cuando todo el mundo está contando chistes					
18.- Mis amigos me consideran chistoso					
19.- Hacer frente a la vida mediante el humor es una manera elegante de adaptarse					
20.- Tratar de dominar situaciones mediante el uso del humor es estúpido					
21.- En un grupo puedo controlar la situación contando un chiste					
22.- Usar el humor me ayuda a relajarme					
23.- Uso el humor para entretener a mis amigos					
24.- Mis dichos graciosos entretienen a otras personas					

Anexo 6. Test de optimismo (LOT-R)

Responde a **TODAS** las preguntas rodeando con un círculo el número que se ajuste mejor a tu opinión.

	Muy en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni desacuerdo	Algo de acuerdo	Muy de acuerdo
1. Cuando no se sabe qué va a suceder, normalmente espero lo mejor.	1	2	3	4	5
2. Me resulta fácil relajarme.	1	2	3	4	5
3. Cuando algo malo puede ocurrirme, termina sucediéndome.	1	2	3	4	5
4. Siempre soy optimista sobre mi futuro.	1	2	3	4	5
5. Disfruto mucho con los amigos.	1	2	3	4	5
6. Para mí es importante mantenerme ocupado/a.	1	2	3	4	5
7. Casi nunca espero que las cosas vayan a ir como yo deseo.	1	2	3	4	5
8. No me enfado demasiado fácilmente.	1	2	3	4	5
9. Pocas veces cuento con que vayan a sucederme cosas buenas.	1	2	3	4	5
10. En general, espero que me ocurran más cosas buenas que malas.	1	2	3	4	5

Anexo 7. Escala de Observación de Conductas Disruptivas para niños y niñas de 2 a 4 años (EOCD)

PONER EL NÚMERO DE VECES AL DIA QUE SE DA ESA RESPUESTA/CONDUCTA ANTE ALGUNA DE LAS SITUACIONES PLANTEADAS (1,2,3,...).
 Cuando, o bien no se da una situación determinada en casa, o bien no hay ninguna respuesta por parte del niño/a se puntúa con 0. Cuando se señala a otros en la respuesta se entiende que sea a padres, adultos cuidadores o sus iguales. EDAD DEL NIÑO/A:

SITUACIONES PROBLEMAS	RESPUESTAS/CONDUCTAS INADECUADAS							
	MORDER A OTROS	PEGAR A OTROS	RABIETAS LLORAR	TIRAR LAS COSAS	GRITAR	DESObEDECE ORDENES	ESCUPIR	INSULTAR
	MORDERSE	PEGARSE		ROMPERLAS		NORMAS		BURLARSE
Cuando no alcanza el objeto deseado								
Cuando lo que quiere lo tiene otro niño								
Cuando empieza a anda y no consigue ponerse de pie								
Cuando pierde el equilibrio y se cae								
Cuando no quiere comer (desayuno, almuerzo, cena)								
Cuando no quiere sentarse para hacer una actividad								
Cuando no quiere dejar de hacer lo que se le dice								
Cuando no le sale bien algo que está intentando hacer								
Cuando un niño le quita algo que tiene								
Por la mañana al entrar en la guardería o en el colegio								
Cuando quiere elegir su ropa y no es la adecuada								
Cuando está en el parque y no quiere irse								
Cuando hay que marcharse y no quiere dejar la actividad que esta haciendo								
Cuando no quiere recoger sus juguetes								
Cuando no quiere salir del baño								
Cuando no quiere que lo cojan de la mano por la calle								
Cuando no quiere subirse en el coche								
Cuando se le llama y no acude								
Cuando no quiere irse dormir								

Anexo 8. Programa de entrenamiento del optimismo y humor para padres con hijos/as de dos a cuatro años de edad

PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO DEL OPTIMISMO Y HUMOR PARA PADRES CON HIJOS/AS DE DOS A CUATRO AÑOS

M^a Fernanda Sánchez Campos

Tesis doctoral

¿QUÉ SIGNIFICA SER NIÑO?

Ser niño significa en realidad aprender todo lo bueno y lo malo que la vida nos ofrece, e ir perdiendo poco a poco la capacidad de asombro a medida que nos hacemos mayores. Es el momento en el que se forma al hombre del mañana, u que éste sea de una forma u otra dependerá de cómo a sido educado no sólo por la familia, sino también por el colegio, por las amistades y, porqué no decirlo, por la sociedad que le rodea.

Ser niño significa no comprender porqué no nos dejan hacer esto; porqué siempre me dicen más tarde, luego, mañana,... y luego no me lo dan cuando yo quiero.

Por estar cansados, aburridos, etc... dejamos un poco de lado ese primer periodo de preguntas, juegos, risas, abrazos, besos, hasta que llega un momento en el que la adolescencia alcanza a nuestros hijos y estos dejan de hacernos caso, ya no hay risas, no preguntas, ni juegos, ni abrazos, ni besos.

Pero no hay que ser tan pesimista, ya que, aunque es inevitable que la evolución siga su curso, los efectos pueden ser menos dañinos si sabemos prevenir las consecuencias desde el principio, o por lo menos si sabemos repararlo en un momento dado, ya lo dice el refrán “nunca es tarde...”.

Para esto es importante saber cómo evoluciona el ser humano. Debemos tener en cuenta que en esta evolución existen periodos de tranquilidad y periodos de crisis, y que los padres debemos adecuar nuestro comportamiento al proceso de crecimiento. Los periodos de crisis más importantes son:

- El octavo mes, en el cual empieza a hacer distinciones entre “conocido” y “desconocido”, de ahí el “extrañar”.
- El tercer año, empieza una fase de contradicción (a todo dicen que no), planean ideas propias, se descubren a sí mismos, piensan a largo plazo, desarrollan la fantasía.

- El sexto año, hay una primera transformación en la forma corporal, lo que conlleva a trastornos del equilibrio psíquico y físico, duermen peor, se vuelven más miedosos, caprichosos, desordenados.
- Pubertad, se vuelven introvertidos, con problemas con el entorno, piensan que nadie les comprende y que están solos, inseguros, protestotes, es con los amigos con quien más encuentran seguridad porque están en su misma situación.

Da igual que el niño o niña se encuentre en una fase de crisis o de tranquilidad, siempre hay que tener en cuenta que EL COMPORTAMIENTO SE APRENDE.

¿QUÉ ES SER PADRE? ¿CÓMO EDUCAR?

Ser padre es quizá la más difícil de las tareas, la más constante y la más duradera, la que más nos puede llegar a cansar pero la que más satisfacciones no puede dar. Nadie nos enseña a ser padres, bueno ahora sí, ya hay cursos, pero a nadie nos enseñan cómo hacer las cosas bien o por lo menos correctamente, nadie nos enseña que características debe tener un padre, aunque se pueden enumerar algunas:

- Madurez afectiva, lo que implica prácticamente la completa madurez psíquica. El padre debe ser útil al hijo, no es conveniente invertir el orden para satisfacer las necesidades de afecto, prestigio, reconocimiento, etc... Hay que hacerse presente en la vida del niño, pero no hay que invadir excesivamente la intimidad de este, no hay porque conocer todos los secretos de su vida.

No hay que imitar a los niños, cada uno puede llegar al entendimiento desde su situación. Tampoco hay que despersonalizarles creando una

dependencia afectiva que le impida crecer, pensar o incluso asumir responsabilidades ante los errores.

- Capacidad de comprensión, se refiere a la capacidad de **empatía**, que significa, capacidad de percibir al otro como él se percibe, voluntad de ser para el otro, de aceptarle sin perjuicios. Aunque no debemos confundir esto con cordialidad, tolerancia o permisividad. Hay que ser capaz de sopesar el daño o alivio que pueden producir las palabras.
- Amor auténtico y manifiesto. Muchas veces se ve a los hijos como un estorbo o como una molestia, pero si falta el amor, no hay educación. Para que el amor sea educativo, debe manifestarse, debe ser tangible, debe percibirse que se es realmente amado, para ello existen una serie de manifestaciones de amor, las cuales irán evolucionando según cambien el ambiente cultural y el proceso evolutivo del niño. Hay que excluir las formas de amor no auténticas, como los mimos, ya que no contribuyen a dar seguridad y confianza, ni elevan la autoestima.
- Aceptación incondicionada. Aceptar al niño tal y como es, y no como se quiere que sea. Debe saber que el amor que se le muestra no es porque es muy inteligente, guapa, las notas o el comportamiento, pero tampoco hay que aprobar todo lo que hace.

Hemos visto algunas características que deben tener los educadores, pero ¿cómo se educa a un niño? ¿Cuál es el gran secreto para la educación?.....El secreto essaber comunicarse.....algo que todo el mundo dirá, “anda ya eso ya lo sé.”, pero aunque se sepa, ¿estamos seguros que sabemos comunicarnos?, y no sólo eso, ¿estamos seguros que sabemos comunicarnos con nuestros hijos para ayudarles a que crezcan con una alta autoestima, con libertad pero con capacidad de asumir responsabilidades?

Educar no es sólo hablar, que de hecho es muy importante, sino también es enseñar con nuestra conducta, ya que somos el ejemplo más directo que tienen, y también educar es dar ejemplo con nuestra actitud.

¿POR QUÉ NO NOS REÍMOS MÁS?

No nos reímos más porque, si bien es verdad que nadie nos enseña a reír, no es menos cierto que más tarde aprendemos cuándo, cómo y dónde reír. O llorar. Todo depende de la educación recibida y de las convenciones sociales. Hay gente que, debido a una educación más liberal, ríe más que otra que haya recibido una formación más estricta. Una persona que proceda de una familia reidora y con sentido del humor, tendrá la risa más fácil que quién provenga de ambientes más serios y/o depresivos. Las convenciones sociales suelen ser más rígidas cuanto más elevado sea el estatus social.

Desde pequeños nos enseñan que no debemos reírnos en determinadas ocasiones. Nos han inculcado.

Reír implica respetar los diferentes gustos sobre el humor. Lo que nos lleva a, lo que debemos saber antes de reírnos, no compares tu humor con nadie, desarrolla lo que ya tienes, no hay que desecharlo porque sea distinto al de los demás, ni te avergüences de reír de algo de lo que los demás no se ríen. Cada uno tiene un sentido del humor distinto, como la huella dactilar.

Hay gente que no se ríe porque no les ha hecho gracia lo mismo que a los demás, por problemas personales, que están en todo su derecho de tener, por padecer estados depresivos, por haber caído en la “solemnidad

profesional”, por ser una persona tímida que prefiere no llamar la atención, o porque su niño esté dormido, o castigado, o encadenado, o en definitiva porque no tenga PERMISO para reír.

Nos conviene estar alegres y reírnos. Siempre, sobre todo en caso de enfermedad. Pero qué pasa si nuestro niño está encadenado, o castigado, o preso, o no tiene PERMISO para reír? Y no es un permiso puntual para un acto o momento concreto, sino a un bloqueo general de la posibilidad de reír, sin otra explicación que ésta. Con lo que hay que empezar por darse PERMISO uno mismo.

¿QUÉ ES EL HUMOR?

Existe una diferencia entre humor y sentido del humor. El humor está relacionado con lo divertido, con lo que es cómico, haciendo referencia a una situación, a una respuesta concreta, o a las características que se atribuyen a algo definido como humorístico. Mientras que el sentido del humor se centra en la persona y en sus diferencias individuales.

El humor se relaciona con la risa ya que esta última es una respuesta fisiológica o física al humor, al igual que la sonrisa, con lo que no hay que confundir humor con risa, ya que las investigaciones sobre las cualidades y efectos terapéuticos del humor en realidad se han ocupado de la risa.

En cuanto al sentido del humor, podemos explicarlo en base a cuatro dimensiones:

1. Creación o generación de humor: Una persona creativa en este sentido, se describiría como una persona agradable a la que le gusta reír y no pierde ocasión de hacerlo. Son las estrategias y habilidades para percibir relaciones de forma insólita y comunicarlas para que provoquen risa, aunque también se puede reservar para uno mismo.

2. **Apreciación del humor y disfrute de la vida:** Se refiere a la persona que disfruta riendo, lo hace frecuentemente y se considera alegre. Es la capacidad de tomarse la vida en serio aunque con “toques de humor”, pensar en positivo, disfrutar del humor, reírse de uno mismo y disfrutar de las situaciones cotidianas.
3. **Afrontamiento optimista de problemas:** Supone la capacidad que tiene una persona para afrontar fracasos, dificultades o contratiempos sin hundirse, para mantener su optimismo, y encontrar soluciones con humor o salidas con humor en situaciones negativas para reír incluso en los malos momentos.
4. **Establecimiento de relaciones positivas:** Es la capacidad de comunicarse y relacionarse más eficazmente mediante el humor.

DESARROLLO EVOLUTIVO DE LA RISA

Primer mes: Los bebés cuando más sonríen es durante el sueño REM, en respuesta al tacto, sonidos suaves, al mecerle, etc. Hay una relación entre sonrisa y liberación de tensión.

Segundo mes, 6-10 semanas: El niño sonríe ante panoramas de su interés, y existe lo que se denomina “sonrisa social”, la cual es paralela al desarrollo de capacidades perceptivas.

Entre tres y cuatro meses: La sonrisa es más frecuente cuando los bebés interactúan con gente. Aparece la RISA, lo cual supone un procesamiento de la información más rápido que la sonrisa.

Seis meses: Expresiones de felicidad cada vez más selectivas, sonríen más cuando interactúan con personas conocidas.

FACTORES PARA ENSEÑAR OPTIMISMO Y BUEN HUMOR

1. **Dispensación de refuerzos:** La manera en que se aplican los refuerzos positivos o negativos, es la clave para que se repitan o no las conductas. Los castigos son cualquier respuesta que resulta desagradable para aquella persona que realiza una conducta que no se ve como adecuada. En el refuerzo negativo se le da la opción al niño de huir de aquello que le resulta desagradable, en este sentido esta actitud puede mantener y reforzar lo que denominamos “sentido del ridículo”, por el cual las personas aprendemos a permanecer “invisibles” en según que circunstancias. El refuerzo positivo se basa en una percepción positiva para el niño, debe ser autentico y administrado en pequeñas dosis para que no resulte amenazante. Muchas veces, la inconsistencia de los padres o educadores en su respuesta ante una conducta de sentido del humor apropiado en el niño, le dificulta a este a aprender a manifestarse de forma apropiada en el momento apropiado.
2. **Aprendizaje por imitación:** En la infancia y la adolescencia es muy importante la imitación de los modelos, ya que no se disponen aún de demasiados elementos críticos. Por lo que enfocar las situaciones adversas desde una perspectiva positiva y con humor, puede promover un mayor sentimiento de autoeficacia y servir como modelo para aquellos que tenemos cerca. Las condiciones que favorecen la imitación son: la atracción que ejerza la persona a imitar, que la persona a imitar sea digna de crédito, que reciba un refuerzo al realizar la conducta, los vínculos afectivos existentes.
3. **Estilos de disciplina:** Razonar, dialogar y explicar el alcance de las conductas, es quizá la manera más eficaz de estilo de disciplina. Esto se consigue escuchando su opinión, ayudándole a ver esos fallos

como algo específico a la situación y que no tienen que volver a suceder, ofreciendo a la vez cauces para resolver sus errores.

4. Oportunidad de experimentar control sobre sus vidas: En este sentido no hacer por ellos lo que en realidad pueden hacer por sí mismos o con una pequeña ayuda, y elogiar su competencia más que la obtención de nuestra satisfacción por como se ha comportado.
5. Aceptación: Es muy importante que los padres acepten a sus hijos de forma incondicional, que los acepten como son, más que como quisieran que fuesen, aunque esto no significa que se tenga que aprobar todas las conductas, se debe aprobar a la persona pero debe enseñarse a asumir la responsabilidad de su conducta de acuerdo a unos valores y a su edad.

FAVORECER UN ENTORNO SALUDABLE

1. En relación con la creación de humor.

¿Favorecemos las muestras de humor y la actitud juguetona en niños y niñas al mismo tiempo que en nosotros/as?

Podemos promover actividades para pasar, el tiempo juntos, a la vez que divirtiéndose, realizando actividades que mantengan un buen estado de ánimo, aprovechar cualquier ocasión para convertirla en juego, sugerir ideas para la diversión.

¿Alentamos el ingenio y la creatividad en nuestra vida diaria?

Creatividad e ingenio son habilidades muy valoradas para la vida y todo lo que se haga para su fortalecimiento será útil.

2. En relación con la apreciación de humor

¿Alentamos la alegría, la sonrisa, el buen humor en la familia, desde que nos levantamos?

Conforme los niños crecen abandonamos las expresiones de alegría y buen humor porque creemos, erróneamente, que son incompatibles con la disciplina y la responsabilidad. Mantener una actitud optimista y sonriente a veces no resulta fácil, pero es necesario hacer un esfuerzo.

¿Somos capaces de controlar nuestras reacciones y utilizar un lenguaje positivo en las distintas situaciones?

Un lenguaje positivo implica expresarse de forma afirmativa y fijarse en lo positivo de la situación, ignorando o minimizando los aspectos negativos.

¿Practicamos la risa ante situaciones en que nos sentimos ridículos o algo sale mal por descuido o “torpeza”?

Las personas podemos reírnos de nuestros propios errores o torpezas cuando no nos tomamos demasiado en serio.

¿Procuramos que valoren lo que logran y lo que les rodea y que aprendan a disfrutar de lo que tienen y de lo que son?

En este sentido podemos contribuir con nuestra actitud.

¿Cuándo y de qué modo elogiamos a los niños por las cosas que hacen bien?

Elogiar es una fuente de motivación para las personas, pero hay que dirigir el elogio hacia las capacidades de la persona en su totalidad, pero hay que tener cuidado con el elogio indiscriminado ya que puede enseñar a los niños que da igual hacer una cosa u otra.

3. En relación con el afrontamiento optimista de problemas

¿Hacemos una catástrofe de los pequeños problemas cotidianos?

Desdramatizar los pequeños problemas cotidianos y relativizar su importancia es un buen aprendizaje para el futuro.

¿Protegemos excesivamente a los niños de las frustraciones?

Quizá nos esforzamos tanto en hacer que la vida les resulte fácil y agradable, puede dificultar que aprecien el valor de las frustraciones y su

superación. Es posible que en vez de evitar que sufran es ayudarles a soportar las contrariedades de la vida sin que falte el humor.

¿Procuramos que puedan ver en sus errores una oportunidad para ver las cosas con perspectiva?

Pautas para utilizar un estilo optimista ante los incidentes y conflictos con los hijos:

1. Describir el incidente de forma precisa y referida al momento no cerrando la vía hacia el cambio.
2. Concretar el problema sin exagerar los fallos, establecer una relación justa a las responsabilidades que se han dejado de cumplir.
3. Frente al error o fracaso, conocer su opinión y, si fuese negativa, alentarle a verlo de forma diferente y sacar conclusiones positivas.
4. Ofrecer una salida adecuada que le ayude a resolver por sí mismo la situación.

¿Somos conscientes de que a través de juegos o lecturas podemos hacer mucho por explicar las formas de pensar pesimista u optimista?

4. En las relaciones positivas

¿Procuramos que aprendan a reírse sin hacer daño a otros?, ¿Se les enseña a afrontar burlas?

La clave de una buena convivencia es “reírse con” y no “de”, es importante no reírse o ridiculizar a los niños, ni permitir que se rían de los demás, con

lo que puede ser conveniente tratar abiertamente este tema y a la par enseñarles estrategias para afrontar las burlas y sonreír o incluso reír de lo que les sucede.

SESION 1 DESARROLLAR EL OPTIMISMO

DURACION	1 HORA y 30 MINUTOS
OBJETIVO	Adquirir una actitud mental positiva desarrollando el optimismo
ACTIVIDAD INICIAL	Bienvenida al grupo
ACTIVIDADES PRINCIPALES	<p>“Me llamo y mi cualidad positiva es...”</p> <p>Cuestiones para reflexionar y debatir sobre optimismo:</p> <p>¿Ser optimista se puede llegar a aprender?</p> <p>¿Es más realista el pesimista?</p> <p>¿Cómo mantenemos el enfoque equilibrado hacia las dificultades?</p> <p>Decir características de los optimistas</p> <p>Vamos a jugar a “¡QUÉ BIEN!”</p> <p>“STOP” a los pensamientos negativos</p>
EVALUACIÓN	Valoración individual de la sesión 1
DESPEDIDA	<p>Tareas para casa:</p> <p>Anota cada día 3 cosas positivas que te hayan ocurrido y que has hecho tu para que sucedan</p> <p>Detectar pensamientos negativos y cambiarlos por positivos</p>

SESION 2 MI FAMILIA POSITIVA

DURACION	1 HORA y 30 MINUTOS
OBJETIVO	Examinar cada uno las características de su familia y ver cómo pueden aportar positividad a ella a través de una actitud optimista
ACTIVIDADES PRINCIPALES	<p>Bienvenida al grupo</p> <p>Repaso tarea para casa de la sesión 1</p> <p>Papel que juegan los padres y las madres como guías, modelos y principales referentes afectivos.</p> <p>Características identificativas de su familia ¿cómo es mi familia?</p> <p>Breve introducción POSITIVIDAD</p> <p>¿Cómo sería una familia positiva?</p>
DINÁMICAS	<p>CALENTAMIENTO</p> <p>Estiramientos – Saludarse caminando por la clase</p> <p>JUEGOS</p> <p>El patio de mi casa – cantándola</p> <p>Ola de energía</p> <p>Regate de la serpiente</p> <p>Atrápalo si puedes</p> <p>Merengue con globos</p> <p>JUEGO CIRCULO – RELAX</p> <p>“Me importa un pito”</p>
EVALUACIÓN	Valoración individual de la sesión 2
DESPEDIDA	<p>Tareas para casa:</p> <p>Continuar detectando pensamientos negativos y cambiarlos por positivos</p> <p>Practicar en situaciones negativas ¡Qué bien! ¡Me importa un pito!</p> <p>Ejercicio agudizando los sentidos</p>

SESION 3 Permiso para reír

DURACION	1 HORA y 30 MINUTOS
OBJETIVO	Experimentar la positividad que sentimos cuando reímos y como poder mantener esa actitud a diario
ACTIVIDADES PRINCIPALES	Bienvenida al grupo Repaso tarea para casa de la sesión 2 Breve introducción de la sesión Respiración y la risa La carcajada Efecto de la risa en la salud
DINÁMICAS	CALENTAMIENTO Compañía JUEGOS Que no toque el suelo Guerra de pisotones Atrápalo si puedes JUEGO Recuperación
EVALUACIÓN	Valoración individual de la sesión 3
DESPEDIDA	Tareas para casa: ¿Cómo nos sentimos ante una sonrisa? “Echando cuentas ¿Cuántas veces me río al día?” Consejos para reír

SESION 4 las fortalezas personales

DURACION	1 HORA y 30 MINUTOS
OBJETIVO	Introducción a las fortalezas personales como moduladores potenciales para la crianza positiva de los hijos Comunicación eficaz en familia
ACTIVIDADES PRINCIPALES	Bienvenida al grupo Repaso tarea para casa de la sesión 3 Tabla fortalezas personales padres/hijos- as
DINÁMICAS	CALENTAMIENTO Yenka o conga JUEGOS Pañuelito Tren globos Auto de papa Duelo de risas JUEGO CIRCULO – RELAX Sigue la historia Vamos a jugar a las películas JUEGO COOPERACION Hacer un dibujo en grupo tres personas que represente que es para ellas la familia positiva
EVALUACIÓN	Valoración individual de la sesión 4
DESPEDIDA	Agradecer la participación en la investigación Entrega de cuestionarios postest para cumplimentar una semana después de terminar intervención

Ficha 2

Pensar que puedes resolver los problemas

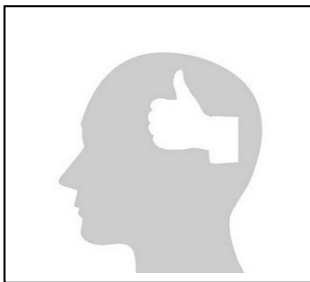


Buscar el lado bueno en situaciones malas
El fracaso no existe

Aportar soluciones aunque sean parciales
Sentir que uno puede hacer cualquier cosa



Mantener el entusiasmo día a día
Pensar en positivo



Disfrutar de lo que tienes
Imaginar tus éxitos
Estar alegre aunque no seas feliz

Lo mejor está aún por llegar



Hablar de los hechos y recuerdos positivos
Cambiar lo que se puede y aceptar lo que no se puede cambiar

Ficha 1



ACTIVIDAD EN GRUPO

¿Ser optimista se puede llegar a aprender?

¿Es más realista el pesimista?

DECIR CARACTERISTICAS QUE TIENEN LAS PERSONAS OPTIMISTAS



VAMOS A JUGAR A...¡QUÉ BIEN!

“Piensa en algo negativo que te haya ocurrido y anótalo en un papel... ahora vas a hablar de ello durante un minuto cambiando la situación en positivo para ello comienza lo que vayas a decir siempre con... ¡qué bien!

PENSAMIENTOS NEGATIVOS AUTOMATICOS

DIÁLOGO CRITICO INTERIOR - NO PODEMOS ELIMINARLOS COMPLETAMENTE PERO SI CONTROLARLOS Y CAMBIARLOS POR PENSAMIENTOS POSITIVOS

3 CARACTERISTICAS:

- **ESPECIFICOS:** frase corta que aparece en nuestra mente de forma recurrente, o bien la reconstrucción de un suceso pasado, la creación ficticia de un suceso futuro o una exigencia que culpabiliza (si hubiera hecho x no hubiera pasado x, siempre hago mal x y en un futuro volverá a ocurrir lo mismo, tendría que haber hecho x debería hacer x)
- **CREIBLES:** los percibimos como verdades absolutas precisamente porque no nos paramos a analizarlos
- **IRREFLEXIVOS:** nuestro dialogo interior solo nos ofrece un punto de vista, no incluye una reflexión previa al juicio emitido.

Pueden ser de muchos tipos y varían en función de cada persona sin embargo se han podido establecer categorías:

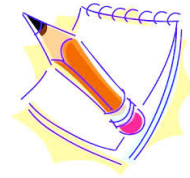
Los 10 pensamientos automáticos negativos que todos hemos sufrido en algún momento son los siguientes:

Ficha 3



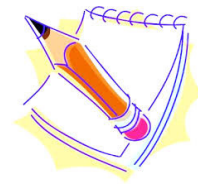
PENSAMIENTOS NEGATIVOS	EJEMPLOS
Pensar sólo en blanco y negro	“He fallado por completo”, “cualquier otro podría hacerlo”, “esto sólo me pasa a mí”...
Leer la mente de otras personas	“creen que soy aburrido” o “piensan que soy un torpe”
Adivinar el futuro	“No tiene sentido intentarlo”, nos decimos. “No va a funcionar”
Generalizar	“Siempre pierdo las gafas de sol, así que las volveré a perder”
Minimizar las cosas positivas	“Sí, me ha salido bien el examen, pero cualquiera puede hacerlo mejor”.
Dramatizar	“No encuentro mi bolso. Me estoy haciendo vieja”.
Tener expectativas poco realistas	“tengo que seguir, aunque esté agotado”
Insultar, a nosotros mismos y al resto	“soy un inútil”, “mi compañero es imbécil”,
Autoculparse	“Parece enfadada, seguro que es por mi culpa”
Ser catastrofista	se caracteriza por pensar que todo lo que nos rodea va acabar mal

TAREA PARA CASA:



1. *Escribir cada día 3 cosas buenas que te hayan pasado y que has hecho para conseguirlo*
2. *Detectar los pensamientos negativos que tenemos y cambiarlos por positivos*
3. *Practicar ante situaciones negativas... ¡qué bien!*

Registro cosas positivas



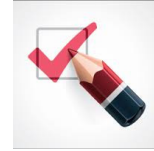
DIAS	1	2	3
VIERNES			
SABADO			
DOMINGO			
LUNES			
MARTES			
MIERCOLES			
JUEVES			



PENSAMIENTO NEGATIVO

PENSAMIENTO POSITIVO

--	--



Evaluación de la sesión 1 y sus actividades

Valoración individual de la sesión:

Actividad que más te ha aportado:

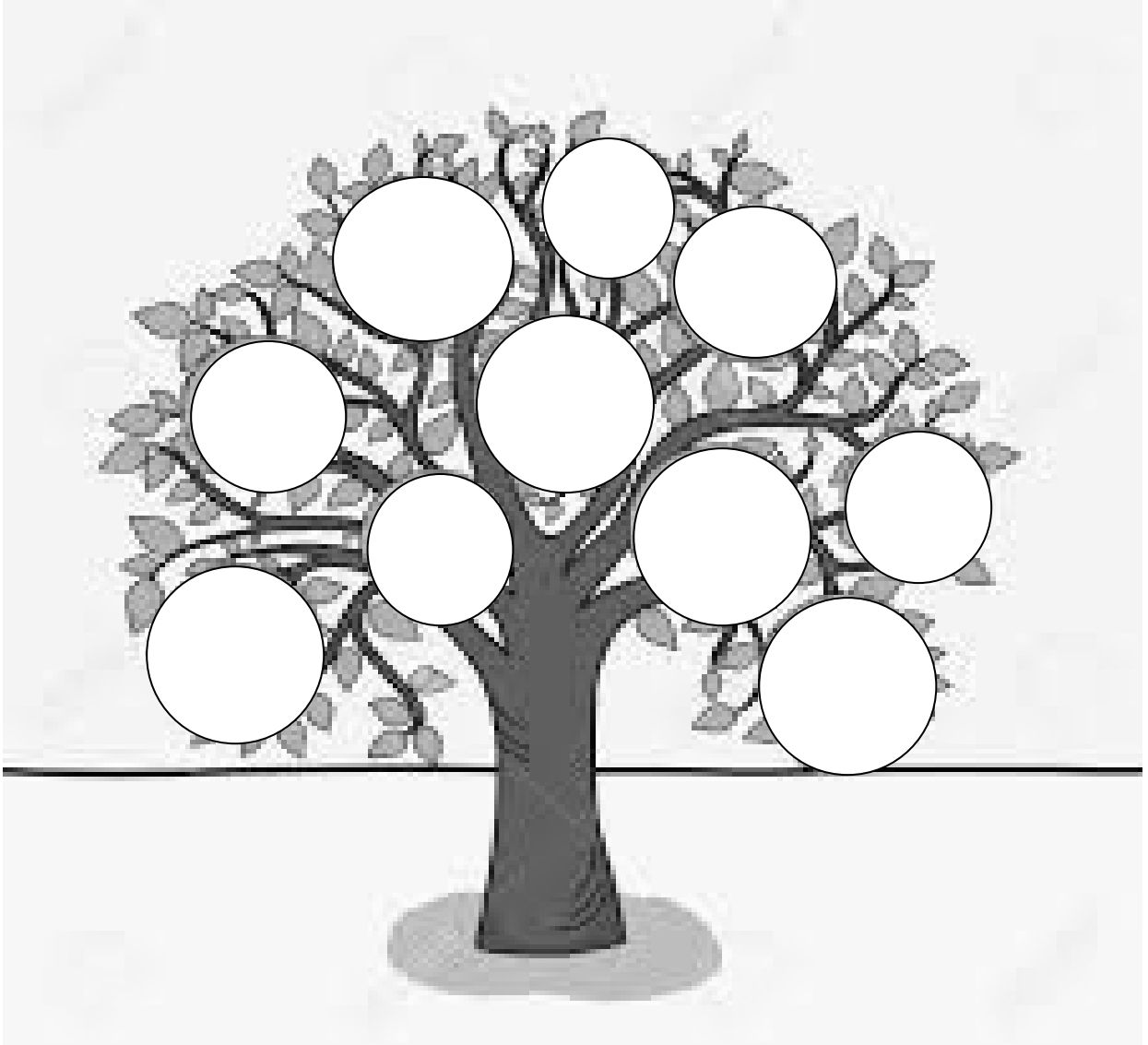
Actividad que menos te ha aportado:

¿Alguna sugerencia?

Ficha 4

La familia positiva

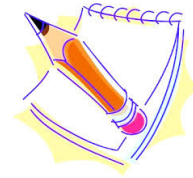
Los optimistas son expertos en construir una fuerte armonía en sus familias



¿Cómo es mi familia?

¿Qué le apporto de positivo a mi familia?

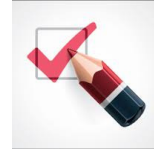
TAREA PARA CASA:



1. **Cazar a los pensamientos negativos que tenemos y cambiarlos por positivos**

2. **Practicar ante situaciones negativas... ¡qué bien!**

3. **Consejos:**
 - **Que no pase un día sin haber reído aunque no tengas motivos ni ganas, la risa activa las endorfinas y eso te hará sentir mejor ¡aunque no soluciones tu problema!**
 - **No te dejes llevar por la preocupación o la tristeza en el momento en que te des cuenta que comienzas a sentirte mal recuerda situaciones divertidas que hayas vivido o te hayan contado, alguna escena de una película, anécdotas,...**
 - **Tomate un tiempo, por ejemplo, para desayunar con tranquilidad y degustarlo todo como si fuera la primera vez que lo pruebas. (agudizar los sentidos)**



Evaluación de la sesión 2 y sus actividades

Valoración individual de la sesión: ¿Te ha aportado algo nuevo?

Actividad que más te ha gustado:

Actividad que menos te ha gustado:

¿Alguna sugerencia?

Ficha 5

La risa estimula el amor y el sentimiento de pertenencia familiar

Cifras que dan risa:

- ☼ 1 hora de angustia equivale a 5 horas de trabajo físico en cuanto a la cantidad de energía consumida.
- ☼ 5 minutos de una buena risa a carcajadas, son equivalentes a 45 minutos de ejercicio
- ☼ Las risas verdaderas, explosivas, hacen mover 400 músculos en todo el cuerpo, activan el sistema inmunológico y oxigenan los tejidos
- ☼ Desde que nacemos y hasta los seis años reímos unas 300 veces diarias. Ya de adultos, los mas risueños alcanzan 100 risas al día y los menos alegres apenas llegan a 15
- ☼ Los pulmones mueven 12 litros de aire cada vez que reímos en lugar de los 6 habituales, lo que mejora la respiración.

Consejos:

Piensa en las cosas que te hacían feliz de pequeño

Acuérdate de un buen chiste

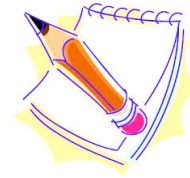
Repasa mentalmente las cosas que más te gustan

Ríete de ti mismo

Anímate y valórate

No te alejes de tus diversiones

TAREA PARA CASA:



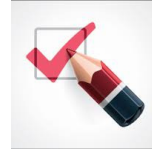
¿Cuántas veces me río al día?

¿Se ha dado alguna situación en casa que me haya hecho reír?

SABADO	DOMINGO	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES

Un genio concede a los miembros de la familia un deseo a cada uno durante un intervalo de tiempo. La cuestión es que sin que los demás sepan cuando, cada componente tiene que realizar el deseo al resto, y para eso se utiliza una caja y cada uno expresa su deseo en papel de colores distintos





Evaluación de la sesión 3 y sus actividades

Valoración individual de la sesión: ¿Te ha aportado algo nuevo?

Actividad que más te ha gustado:

Actividad que menos te ha gustado:

¿Alguna sugerencia?

Ficha 6

Rasgos positivos o fortalezas personales

En Australia un fabricante de zapatos envió a dos vendedores al interior del país para vender zapatos a los aborígenes, y con las instrucciones de que en una semana enviaran un telegrama para informar de los progresos. El día señalado el primer vendedor telegrafía "SIN ESPERANZA. VUELVO A CASA EN EL PROXIMO TREN. ¡AQUÍ LA GENTE NO LLEVA ZAPATOS!" Desalentado el jefe abre el segundo telegrama y lee: ¡UNA MINA DE ORO! ENVIE MAS UNIDADES DE INMEDIATO ¡AQUÍ LA GENTE NO LLEVA ZAPATOS!

Todo es cuestión del punto de vista

Una fortaleza personal presenta las siguientes características:

- La sensación de que se trata de algo propio y auténtico, la sensación de emoción al mostrarla, la sensación de inevitabilidad para emplear esa fortaleza, al utilizar la fortaleza se siente mas energético en vez de agotado, la creación y búsqueda de proyectos personales que giran a su alrededor, alegría, emoción, entusiasmo, incluso éxtasis (fluir) al utilizarla, ASI ES COMO NOS SENTIMOS

LISTA DIARIA DE GRATITUD

DIA 1 HOY AGRADEZCO	
DIA 2 HOY AGRADEZCO	
DIA 3 HOY AGRADEZCO	
DIA 4 HOY AGRADEZCO	
DIA 5 HOY AGRADEZCO	
DIA 6 HOY AGRADEZCO	
DIA 7 HOY AGRADEZCO	




TABLA FORTALEZAS PERSONALES APLICADAS A LA EDUCACION FAMILIAR

VIRTUDES	FORTALEZAS PERSONALES MADRES y PADRES	OBJETIVOS GENERALES LAS FORTALEZAS A TRABAJAR EN EL GRUPO FAMILIAR PARA DESARROLLARLAS EN LOS NIÑOS-AS DE 2-4 AÑOS	OBJETIVOS ESPECIFICOS NIÑOS-AS DE 2-4 AÑOS
SABIDURIA Y CONOCIMIENTO	Curiosidad Amor por el conocimiento Juicio Ingenio Inteligencia social Perspectiva	CURIOSIDAD E INTERÉS POR EL MUNDO AMOR POR EL CONOCIMIENTO CREATIVIDAD INTELIGENCIA EMOCIONAL	Experimentar con el medio, agudizando los sentidos mediante el aprendizaje vivenciado Identificar emociones y sentimientos propios y en los demás para comprender que piensan y por qué
VALOR	Valentía Perseverancia Integridad	VALENTIA LABORIOSIDAD HONESTIDAD	Confianza y seguridad en uno mismo Orden Responsabilidad con las actividades a realizar El valor de la verdad
HUMANIDAD Y AMOR	Bondad Amor	GENEROSIDAD AMAR y DEJARSE AMAR	Autoestima y respeto a los demás El sentimiento de amistad
JUSTICIA	Civismo Imparcialidad Liderazgo	CIVISMO TRABAJO EN EQUIPO EQUIDAD	Ciudadanía – conducta prosocial Compartir, participar, colaborar Coeducación
TEMPLANZA	Autocontrol Prudencia Humildad	AUTOCONTROL PRUDENCIA	Manejo y control de las emociones Pensar-reflexionar-actuar
TRANSCENDENCIA	Disfrutar de la belleza Gratitud Optimismo Espiritualidad Perdón Sentido del humor Entusiasmo	GRATITUD OPTIMISMO SENTIDO DEL HUMOR PERDON ENTUSIASMO	Ser agradecido a los demás Saber elogiar y recibir elogios Reconocer cuando se ha portado de forma inadecuada y decirlo Desarrollar una actitud optimista y positiva Desarrollar el sentido del humor y la risa



Evaluación de la sesión 4 y sus actividades

Valoración individual de la sesión: ¿Te ha aportado algo nuevo?

Actividad que más te ha gustado:

Actividad que menos te ha gustado:

¿Alguna sugerencia?