

Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación

Máster de Aprendizaje a lo largo de la vida en contextos multiculturales.

**Relación entre expectativas optimistas y
el desarrollo cognitivo visto desde la
perspectiva de Piaget en niños de
Educación Primaria.**

Trabajo Fin de Máster

Curso 2011/2012

Autora: Marta Jara Araguás

Tutor: Santos Orejudo

Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación

Máster de Aprendizaje a lo largo de la vida en contextos multiculturales.

**Relación entre expectativas optimistas y
el desarrollo cognitivo visto desde la
perspectiva de Piaget en niños de
Educación Primaria.**

Trabajo Fin de Máster

Curso 2011/2012

Autora: Marta Jara Araguás

Tutor: Santos Orejudo

Resumen

En los últimos años ha cobrado una especial importancia el estudio de los aspectos del desarrollo positivo en todas las edades. Uno de los constructos que ha cobrado más relevancia es el optimismo. Conocer cómo se desarrolla ayudará a poder intervenir en el mismo, pero apenas hay estudios sobre cómo evoluciona en la etapa de Educación Primaria, aunque hay diferentes investigaciones donde se pone de manifiesto que cuanto más pequeños son los niños son más optimistas. En este trabajo se va a tratar de conocer la relación que existe entre los diferentes estadios de desarrollo cognitivo de Piaget y el optimismo. Para ello, se han realizado un conjunto de entrevistas piagetianas a 74 niños de edades comprendidas entre 6 y 10 años, para saber su nivel de desarrollo cognitivo y las inferencias optimistas que realizan. Los resultados ponen de manifiesto que en estas edades los niños se encuentran en distintas etapas del desarrollo y que realizan distintos tipos de inferencias, pero las relaciones entre ambas variables son escasas, se confirma el sesgo optimista y la realización de diferentes predicciones en función del contenido planteado. Se discuten las implicaciones del trabajo y se plantea la necesidad de seguir investigando en este campo con nuevas aproximaciones al estudio del desarrollo.

Palabras clave: Optimismo, niños, evolución de creencias, método clínico.

Abstract

In the last years the investigation about the different aspects of the positive development in all ages has become more important. One of the constructs that stand out is the optimism. Getting to know how it develops will help to act on it. Regrettably there aren't many researches of how it develops during the primary education period, although there are different researches that say that as much younger the children are more optimistic they are.

This project pretends to establish the relationship between the different stages of the Piaget cognitive development and the optimism. For that we have prepared a set of piagetian interviews to 74 children covering ages from 6 to 10 to know their cognitive development level and the optimistic interferences they do.

With the results we have got it can be said that in these ages the children are in different stages of their development and they make different type of interferences, but the relationship between both variables are poor. It is attested the optimistic tendency and the construction of different predictions according to the proposed content.

It is discussed what is implied in the paper and the recommendation of the need of continuing the research in this area with new approximations to the study of development.

Keywords: Optimism, children, evolution of beliefs, clinic method.

Índice

	Página
PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	
1. Introducción teórica.....	11
1.1 Planteamiento del problema concreto a investigar	22
1.2 Objetivos generales y planteamiento de hipótesis	22
SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPERICO	
2. Método	25
4.1 Participantes.....	25
4.2 Instrumentos y variables.....	26
4.3 Procedimiento.....	29
4.4 Analisis de datos	30
3. Resultados	33
4. Conclusiones y Discusión	43
5. Referencias.....	49
ANEXOS	57

1^a PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

INTRODUCCIÓN TEÓRICA

1. Introducción teórica

¿Qué es el optimismo? Teóricamente dos modelos distintos subyacen al concepto de optimismo, una de ellas es el modo de cómo uno piensa en las causas, estilo explicativo, y la otra parte es la tendencia a esperar que el futuro depare resultados favorables, expectativas (Avia y Vázquez, 1998). El optimismo es la expectativa general para obtener buenos resultados en el futuro (Scheier y Carver, 1985).

El optimismo no es sólo un requisito para la supervivencia sino, además una condición indispensable para una vida plenamente humana, no es nada añadido ni propio de ilusos, sino una de las mejores armas para adaptarnos al medio y transformarlo (Avia, y Vázquez, 1998).

Como bien decía Voltaire en su obra Cándido “El optimismo es la manía de seguir pensando que todo está bien cuando las cosas van mal”. En la actualidad esta definición queda un poco obsoleta, ya que solo es una parte de lo que ahora se entiende por optimismo, ya que se consideran tanto las situaciones que pueden ir bien como el afrontamiento de aquellas que suponen problemas o retos.

Así, las características que tiene una persona que es optimista, es que cuando se enfrenta a situaciones que se le han impuesto, lo hace con ánimo de superación, con confianza de que todo tiene una solución, y que además puede ser resulta con éxito. Busca la parte favorable de todo problema, no da nada por perdido y por lo tanto, tiene la esperanza de que la situación sea resuelta. Estas personas, no ven que el problema vaya a durar siempre sino que lo ven como algo temporal y pasajero. Es decir, que lo podrán solucionar. Cuando eres optimista sueles aprender de tus errores y por ello, las experiencias que vives resultan un aprendizaje continuo de las cosas que pueden suceder a lo largo de la vida. Intentan cambiar todo aquello que es posible siempre que le proporcione una mejora en su vida, y van en busca de conseguir todos los propósitos que estos se imponen.

Estas personas tienen expectativas de resultados positivos que les permiten recuperar la confianza y seguir luchando para alcanzar una meta aún cuando se enfrentan a obstáculos complicados (Puskar, Sereika, Lamb, Tusaie- Mumford y McGuiness, 1999; Scheier, Weintraub, Carver, 1986). Las personas que se sienten más felices pueden pensar más optimistamente (Watson y Clark, 1984).

Se ha demostrado que las personas que tienen una tendencia general hacia el optimismo no sólo encajan mejor los golpes de la vida, sino que también son más resistentes a los efectos psicológicos y biológicos del estrés y de las enfermedades (Scheier y Carver, 1985; 2005).

Se considera que optimismo y pesimismo son polos opuestos de un continuo que se puede tener en mayor o menor medida (Scheier y Carver, 1985, 1992), aún cuando en nuestro análisis posterior nos refiramos a los extremos. En el polo del optimismo se encuentra a personas que esperan que lo que suceda en su futuro tengan unos resultados favorables en su vida (Avía y Vázquez, 1999). En el polo del pesimismo habrá personas que esperan que los sucesos que pasen en el futuro tengan consecuencias negativas (Otero et al. 1998). Las personas pesimistas piensan que no tienen el control de ninguna situación de la que le sucede en su vida y esto les crea una situación de ansiedad, se dan por vencidas ante los retos difíciles y pueden desarrollar depresión e incluso tendencias suicidas por no lograr conseguir sus propósitos (Morra, Gobbo, Marini y Sheese, 2008). Para estas personas todo lo malo no es pasajero.

Desde una perspectiva científica, se van a tratar dos modelos teóricos distintos que explican el constructo del optimismo, estos son el estilo disposicional y el atributivo (Orejudo y Teruel, 2009).

El estilo atributivo, es la forma en la que nos explicamos cotidianamente los eventos de nuestra vida, los cuales pueden hacer variar nuestras motivaciones, reducir nuestras perspectivas puede hacernos vulnerables a la depresión (Gillham, Shatté, Reivich y Seligman, 2001). Es decir, el atributivo tiene relación con los acontecimientos tanto positivos como negativos vividos en el pasado (Gillham, Shatté, Reivich & Seligman, 2002; Peterson & Steen, 2005). Por tanto, pueden afectar al optimismo o pesimismo del presente.

El disposicional se encargan de lo que las personas quieren conseguir en un futuro (Carver y Scheier, 2001). Las expectativas que tienen en conseguir sus metas, estas expectativas pueden ir desde el polo optimista que se piense que se pueden conseguir dichas metas o desde el polo pesimista, pensando que es imposible o muy difícil de alcanzar esa meta que se desea. (Carver y Scheier, 2002, 2005)

Las expectativas positivas se relacionan estrechamente con el concepto de auto-eficacia, que se refiere a la expectativa de que una conducta se hará efectiva (Bandura, 1997). Las

personas que tienen unas puntuaciones altas de autoeficacia son más optimistas que el resto, porque tienden a resolver problemas, superar la adversidad y tomar el control de los eventos que ocurren en su vida y son importantes para ellos. La autoeficacia y el optimismo son elementos importantes en la resistencia, y además la resistencia, a su vez refuerza también la esperanza (Reivich y Shatte 2002).

Un constructo cercano al optimismo y a las expectativas de futuro es la esperanza (Snyder Harris, Holleran, Irving, Sigmon, Oshinoubu, Gibbo, Langelle, Harney, 1991). La esperanza es un componente de los constructos cognitivos de la psicología positiva (Snyder, Rand & Sigmon, 2005). Los autores que trabajan en este campo consideran que la esperanza implica expectativas positiva hacia el futuro, relacionándolas con el logro de las metas que uno se propone. Para alcanzarlas, es relevante entender la confianza que la persona tiene en poder buscar los medios y caminos para acceder a las mismas y mantener los esfuerzos necesarios para poner en marcha tales recursos. Así, aún cuando son constructos relativos a las expectativas, difieren en el grado de generalidad de las mismas.

Empíricamente, Shoger, Lopez, Wehmeyer, Little y Pressgrove (2006) comprobaron que estos dos constructos son capaces de predecir conjuntamente la satisfacción vital en las personas. Para Gillman y Reivich (2004) la esperanza se define como un deseo que se espera que suceda, mientras el optimismo es como una tendencia o disposición a esperar que suceda la mejor. Tanto la esperanza como el optimismo pueden funcionar de igual manera. Es decir, puede ser algo estable en las personas, un rasgo o como algo temporal, estado (López, Ciarlelli, Coff y Wyatt, 2000). En el ámbito educativo, ambos se han relacionado con los logros académicos y se usan para definir el desarrollo positivo adolescente (Orejudo, Aparicio y Cano, 2013).

Las personas que tienen altos niveles de esperanza prefieren objetivos ambiciosos, son propensas a desarrollar vías alternativas, cuando los objetivos son importantes y cuando aparecen obstáculos (Snyder, et al., 1991; Snyder, Sympson, Ybasco, Borders, Babyak y Higgins, 1996).

Los jóvenes que presentan mejor desarrollo personal se caracterizan por altos niveles de esperanza y niveles de bienestar (Burrow, O'Dell & Hill, 2010). Los niños con alta esperanza utilizan sus recuerdos de experiencias positivas para mantenerlos en tiempos difíciles (Snyder et al. 2002). Sin embargo, los niños con baja esperanza no tienen una base de recuerdos positivos para sostenerlos.

El fundamento de promover la esperanza reside en ayudar a los estudiantes a fijar metas. Hay que establecer indicadores claros para tales objetivos (Morra et al. 2008). Las personas que ayudan a los demás a obtener metas aumentan su altruismo humano, se sienten mejor con ellos mismo, ya que han ayudado al bienestar del otro (Snyder, 1994). Pero hay que tener cuidado como se crean estas metas porque en ocasiones cuando se quieren alcanzar metas muy complicadas, los jóvenes se pueden sentir abrumados por los proyectos que deben realizar y se agobian antes de comenzar (Gillman y Reivich, 2004). Hay que marcarse metas que nos hagan felices, y que den un sentido o un propósito a la vida. Los objetivos que nos marquemos nos llevaran a tener un buen bienestar (Morra et al. 2008).

Otra de las cuestiones fundamentales sobre el optimismo y que se han tratado de investigar son los factores que pueden determinar el desarrollo del mismo, uno de ellos es si el optimismo se puede heredar. Un primer estudio de Plomin, et al. (1992) pone de manifiesto que los gemelos monocigóticos comparte un 25% de la varianza de esta característica. Otros estudios, uno llevado a cabo en Twinsburg, Ohio en 1990, con gemelos monocigóticos y dicigóticos, y otro con gemelos adoptados y criados por separados que se realizó en Suecia aportan resultados similares. Se pretendía saber si los gemelos heredan de igual forma un tanto por cierto de optimismo, se vio que había más semejanza entre los gemelos monocigóticos que en los dicigóticos. Las conclusiones de estos trabajos fueron revisadas por Seligman (1995), y así, aún cuando se podía reconocer el papel de la herencia, no descartaba que los factores ambientales podían ayudar a la configuración del optimismo (Seligman, 1995). Por ello, sacó sus propias conclusiones con respecto al tema, aunque una parte del optimismo sea incuestionablemente hereditaria (menos del 50%), esto no quiere decir que existan genes del optimismo, y sean lo único que configura el optimismo sino que también se puede encontrar alguna experiencia durante la infancia del niño que sea crucial en la configuración futura de su optimismo.

Así además de la herencia, se ha demostrado que hay otro factor que contribuye a determinar el desarrollo del optimismo, este es el ambiental, ya que aparecen aspectos importantes como el modelado, donde cobra gran importancia los padres y los educadores (Seligman, 1995). Sin embargo, hoy en día está comprobado que más que el modelado directo de las creencias, influye mucho más la relación y el apoyo de padres y educadores a los logros personales de los niños y adolescentes, además del afrontamiento y valoración específica de los retos, fracasos o experiencias vitales (Orejudo y Teruel, 2009). De ello se deduce la importancia

de asesorar y apoyar al niño para que genere y mantenga metas realistas, y persista en el esfuerzo para conseguirlas (Seligman, 1995; Gillman et al., 2002).

Desde una perspectiva empírica se ha puesto de manifiesto el papel de las experiencias ambientales en el desarrollo del optimismo. Así, en un estudio realizado tanto con las madres como a los hijos (Hassan y Power, 2002) se comprobó que si las madres eran optimistas sus hijos tendían a ser optimistas. Sin embargo, cuando las madres padecían depresión, los hijos tendían a ser más pesimistas, tenían una vida más depresiva. Por otra parte, se pudo comprobar también que cuando la madre ejercía un control moderado sobre su hijo dejando que realizase su vida con autonomía, estos niños eran más optimistas que los niños que no tenían autonomía para resolver sus problemas. Además, estos niños tenían un nivel más alto de síntomas depresivos.

Las prácticas educativas de padres con mayor autoeficacia promueven que sus hijos tiendan a experimentar sentimientos de libertad, una mayor posibilidad de elegir en actividades fuera del entorno familiar, generando metas personales significativas a medio y largo plazo, y mayor competencia social. Además, la autoeficacia de los padres es capaz de favorecer que éstos se impliquen en más prácticas educativas positivas con sus hijos y que esto repercuta positivamente en su adaptación (Orejudo et al. 2013). Por tanto, es importante dejar que los niños resuelvan sus problemas de la forma que ellos convengan mejor, además de apoyarlos y transmitirle optimismo, para que se sientan más seguros y optimistas.

Los padres optimistas dedican más tiempo para supervisar y motivar a sus hijos y utilizan menos las medidas de castigo (Jones, Volea, Brody, y Armistead, 2002). Se ha comprobado que las niñas tienen mayor afinidad con las madres, se entienden mejor entre ellas, mientras que los chicos lo hacen con sus padres, entonces entre ellos se promueve de manera diferencial un mayor nivel de optimismo (Orejudo, Puyuelo, Fernández- Turrado y Ramos, 2012).

En el estudio anterior de Hassan y Power, (2002) se ha puesto de manifiesto el papel del modelado. Se ha demostrado que los niños, tienden a imitar mucho a sus padres, profesores, en general a la gente adulta. Por ello, el desarrollo del optimismo tiene que ver con las personas con las que el niño se rodea día a día. Una crítica de algún adulto hacia el niño puede influir mucho en su estilo explicativo y a partir de ahí cambiar sus conductas (Seligman, 1995). Dependiendo del optimismo que tienen los adultos se podría ver afectado el de los niños, pueden ser menos optimista por estar siempre en contacto con adultos pesimistas, puede afectar a su conducta, ocurriría lo mismo e incluso más desarrollado en adolescentes, ya que en estas edades necesitan

del apoyo y optimismo que les puedan brindar los padres y educadores. (Marujo, Neto y Perloino, 2003).

En la práctica, se ha comprobado que los padres también pueden influir en el optimismo de sus hijos a través de las explicaciones y las expectativas de la voz que se emplee para acercar los eventos en la vida de sus hijos. Los niños pueden ser especialmente sensibles a la retroalimentación que reciben. Un niño que es continuamente criticado o que repetidamente escucha "que no va a funcionar" puede ser especialmente vulnerable al pesimismo. (Seligman, 1995). Otro factor general que viene dado por la familia y que influye en el optimismo, es la sensación que tienen los niños de que los padres están a su lado, por ello crean una base segura y el mundo se convierte en un buen lugar para explorar, tomar riesgos, desarrollar competencias y configurar positivamente su optimismo (Gillman y Reivich, 2004, Hernández, 2002).

Como se ha comentado anteriormente, los profesores tienen también un papel fundamental en el modelado del optimismo de sus alumnos. Uno de los puntos más importantes para mejorar el optimismo en los profesores, es la confianza con el otro, el apoyo mutuo entre compañeros, ya que el optimismo requiere de tener amigos al lado y compañeros leales (Isaacs, 2008). Los profesores aprenden a ser optimistas no porque las cosas siempre salgan bien, sino porque aunque salgan mal, la confianza y ayuda de sus compañeros está asegurada. Si un alumno no es optimista porque fracasa, el profesor deberá crear situaciones en las que el niño pueda triunfar y así confiar en él mismo. El alumno a través de su experiencia se debe creer que puede realizar las cosas y confiar en sus profesores que son quienes les ayudarán a conseguir sus propósitos. El profesor optimista confía en sus alumnos, siendo realista y sabiendo superar las dificultades que surgen con un positivo sentido del humor (Isaacs, 2008).

Por tanto, se ha comprobado que los niños que experimentan altos niveles de amor y apoyo de padres, profesores y cuidadores están preparados para disfrutar de una vida más feliz. Esto hace posible el desarrollo de la esperanza, el amor propio y la felicidad (Morra et al. 2008).

Aparte de la conducta de los profesores, el sistema educativo puede ser un factor importante en la promoción de las expectativas optimistas y del desarrollo positivo adolescente. Así, Orejudo et al. (2013) han comprobado que los adolescentes con distintas trayectorias académicas, algunas asociadas a un menor éxito, los programas de cualificación profesional inicial, van asociadas a la presencia de expectativas más pesimistas, así como a otros indicadores de desarrollo positivo, tales como la autoeficacia, la esperanza o el sentido de coherencia. De

ello no se puede deducir necesariamente que el fracaso académico sea un promotor del pesimismo, pero sí que estas trayectorias académicas van ligadas a un peor desarrollo.

Hasta ahora hemos hecho una pequeña revisión sobre las teorías explicativas del optimismo y los factores que lo promueven. Sin embargo, hay otro aspecto más clave en el análisis de este constructo que hemos de tener en cuenta a la hora de ubicarnos en contextos educativos. Nos referimos a los cambios que se producen en las creencias y en las expectativas conforme a la edad (Orejudo y Teruel, 2009). No en vano, la mayor parte de los trabajos sobre el optimismo están realizados con adultos a adolescentes, y los poco que hay en etapas inferiores ponen de manifiesto que las creencias y las expectativas de los niños en estas etapas son cualitativamente distintas. Así, por ejemplo, se ha comprobado que los más pequeños son los más optimistas, incluso con razonamientos poco acordes a la realidad (Lockhart, Chang, Story, 2002). Conforme van madurando y haciéndose mayores, van ajustando sus creencias hasta llegar a una etapa evolutiva, la adolescencia, con indicadores mucho menores que los de los adultos (Orejudo y Teruel, 2009). Por tanto, es fundamental analizar el optimismo en todas las etapas de la vida, tanto en adultos, adolescente como en niños. Así, aún parece que en la adolescencia y la vida adulta las expectativas influyen en las conductas y en las emociones (Seligman, 1995), pero no está tan claro que esto sea igual en etapas anteriores de la vida, por ejemplo, la de Educación Primaria.

Igualmente, tampoco está comprobado que las influencias ambientales sean iguales en todas las edades, ya que si bien está constatada su relación en la adolescencia o la vida adulta, no es menos cierto que es difícil predecir como funcionarían en etapas de la vida anteriores en las que los niños presentan un optimismo irreal, incluso no acorde con la propia realidad. Por último, no es fácil saber si las diferencias individuales que se consolidan y se constata en la adolescencia están ya presentes en etapas anteriores o simplemente carecen de cualquier tipo de continuidad (Orejudo y Teruel, 2009). Así, como parte introductoria final de este trabajo revisaremos brevemente algunas de las particularidades del optimismo en la adolescencia y en la etapa de Educación Primaria.

La adolescencia es otra etapa en el desarrollo del optimismo, y una de las más importantes porque es cuando se produce los cambios evolutivos y donde pueden influir de forma negativa acontecimientos como los problemas de conducta, de salud, consumo de drogas, problemas alimentarios y donde mayor auge toma las relaciones con los padres (Orejudo, et al. 2012).

En esta etapa se produce un ajuste hacia el optimismo de la vida adulta. El éxito académico, el nivel socio-económico de los padres, su selección vocacional, o el éxito que tengan en su trabajo puede predecir el optimismo de los jóvenes (Ek, Remes y Sovio, 2004). Los logros que suceden en estas edades van a permitir modificar el curso de las creencias personales (Orejudo y Teruel, 2009).

Los jóvenes deben marcarse sus propias metas para conseguirlas con motivación y la confianza de poderlo lograr, esto no resulta fácil en los adolescentes puesto que en muchas ocasiones se sienten abrumados por los proyectos que deben realizar porque les parecen muy complicados y se agobian incluso antes de comenzarlo, en este caso una labor fundamental de los adultos para ayudar a los jóvenes en momentos así, es enseñarles a construir un sistema de recompensas para que reciban refuerzo permanente de sus esfuerzos, además de enseñarles a dividir en partes más pequeñas el proyecto para que les resulte más fácil y lo intenten, así una vez iniciado lo continuarán.

Las metas que se marquen deben hacerles felices, que den un sentido o un propósito a sus vidas. Los objetivos a los que quieran llegar les llevarán a tener un buen bienestar y sentirse bien con ellos mismos (Gillman y Reivich, 2004).

Por último, los niños a quienes hay que prestar mayor atención, en estas edades suelen ser muy optimistas pero conforme van creciendo se convierten en personas menos optimistas, llegando en los peores casos a la adolescencia siendo personas pesimistas, esta sería una de las hipótesis de este trabajo, ya que los niños de 6-7 años tienen un pensamiento irrealista y sobre los 8 años en adelante van teniendo un optimismo más realista (Gillham et al., 2002; Lockhart et al., 2002).

Los niños más pequeños están convencidos de que las cosas aunque sean improbables pueden pasar, sin embargo conforme se van haciendo mayores y tienen un conocimiento más razonable se dan cuenta de que hay cosas que no pueden pasar o son más improbables a que sucedan. Los niños parecen consustancialmente optimistas, sesgo optimista, predisuestos a considerar que pueden ejercer bastante control sobre lo que les rodea y generar fácilmente expectativas de futuro (Avía y Vázquez, 1998).

La mayoría de los niños pequeños parecen creer que el comportamiento negativo es poco probable que persistan en el futuro (Heyman, Dweck y Cain, 1992). Piensan que las cosas negativas solo con desear cambiarlas y volverlas positivas, estas cambiarán. Están convencidos que los rasgos positivos sí que se mantienen estables con el tiempo, por tanto los rasgos negativos los pueden convertir en positivos y así se mantendrán, esto lo denominan “optimismo

de protección" (Heyman y Gelman, 1998; Yuill, 1992). Conformen van creciendo se van dando cuenta que esto no es posible.

Las ilusiones positivas y, en muchas ocasiones, irreales de los niños más pequeños resultarían desadaptativas a edades más avanzadas. (Robins y Beer, 2001). A medida que los niños van creciendo, va emergiendo su percepción de la estabilidad de las aptitudes y características de personalidad. Como bien se ha dicho antes, los niños conforme crecen se van dando cuenta que las cosas negativas no cambian cuando ellos lo desean, cada vez las consideran más permanentes y que les pueden suceder tanto a ellos como a otros niños. Cuando son conscientes de todo esto, pueden aparecer los primeros sentimientos negativos.

En un estudio realizado por Rotenberg, (1982) a niños de entre 5 y 6 años se les preguntaba sobre como pensaban que seria un comportamiento determinado en un niño cuando este fuera mayor, por lo general esperaban rasgos positivos, ya que pensaban que estos perdurarían con los años y los rasgos negativos en un futuro se los imaginaban como positivos, cambiaban para mejorar (Heyman y Giles, 2004; Lockhart et al. 2002). Este estudio quiso llegar más allá, ya que pensaba que las contestaciones dadas por los niños no serían igual para terceros que si se trataran sobre ellos mismo, ya que pensaban que en estas edades tenían un sesgo optimista donde piensan que los rasgos positivos se mantendría intactos aun con el paso de los años y los negativos podrían cambio. Efectivamente, se comprobó que los niños mostraban una automejora en cuanto a sus rasgos positivos que los que daban a tercera personas (Ruble, Eisenberg y Higging, 1994; Schuster, Ruble y Weinert, 1998; Stipek, Roberts y Sanborn, 1984).

Como ya se ha comentando antes, hay estudios sobre el optimismo relacionado con la edad, pero hay muchos menos estudios donde se analice la evolución del mismo en etapas inferiores a los 8-10 años. En esta etapa está comprobado que los niños suelen ser optimistas irreales o presentar un sesgo optimista que implica creer que los acontecimientos irán en el sentido deseado aún cuando esto vaya en contra de las leyes de la física, la biología o la psicología (Lockhart, 2002). A este optimismo inicial le sigue una etapa de reajuste al finalizar la educación primaria. El objetivo de esta investigación van a ser tratar de comprobar si existe relación entre este cambio en el optimismo y el desarrollo cognitivo. Así, una de las hipótesis sobre el sesgo optimista en la etapa de educación primaria sugiere que se debe a una limitación cognitiva, por lo que pretendemos establecer si es posible predecir este cambio a partir de un modelo general del desarrollo como el plantado por Piaget (Corral, 2001). En la actualidad, existen numerosas teorías sobre el desarrollo cognitivo que ofrecen modelos muchos más

complejos y ricos del desarrollo cognitivo (Morra et al., 2008). Sin embargo, el modelo de Piaget sigue teniendo valor descriptivo y es relativamente sencillo de llevar a la práctica por cuanto se han diseñado pruebas específicas para evaluar el desarrollo (Delval, 1978).

Para lograr saber en qué estadío se encuentra cada niño las tareas de conservación son una buena prueba para conocer el nivel de desarrollo intelectual alcanzado por los niños. Piaget describe que el desarrollo cognitivo se produce de manera secuencial y en etapas o estadíos, que suponen cambios cualitativamente distintos unos de otros (Corral, 2001). Entre los mismos, en la etapa de educación primaria se produce el salto de período preoperacional al operacional.

Piaget se centró en como los niños van adquiriendo los diferentes estadios, estos siguen un orden fijo determino, pero no todos consiguen cambiar de estadíos al mismo tiempo, sino que cada niño va a su ritmo. Por ello, en este estudio aunque se trabaje con edades muy similares, de 6 a 10 años no todos los niños se encontrarán en el mismo estadío aunque tengan la misma edad.

Los estadíos son jerárquicamente inclusivos, es decir las estructuras de un estadío inferior (preoperacional) se conservaran en el siguiente (operacional), además de nuevas estructuras que se irán incorporando a media que se vaya produciendo el desarrollo cognitivo. Piaget se centró en como los niños adquieren el conocimiento al ir desarrollándose. No le interesaba tanto lo que conoce el niño, sino cómo piensa en los problemas y en las soluciones. Estaba convencido en que el desarrollo cognitivo del niño supone cambios en la capacidad de razonar sobre su mundo.

La tarea de conservación consiste en entender que un objeto permanece igual a pesar de los cambios superficiales en cuanto a forma o contenido que pueda llegar a sufrir. La tarea de conservación que se llevará a cabo en este trabajo es la de volumen. A los niños se les proporcionará dos vasos ancho de igual tamaño y llenos con la misma cantidad de agua, estos aceptan que los dos vasos son iguales, a continuación se les dará un tercer vaso pero este con forma diferente, será un vaso estrecho y alto, tendrán que verter el contenido de agua que había en el vaso ancho en el estrecho, de modo que cambia su aspecto pero no la cantidad de agua y depende de las respuestas que dan sabremos en que estadío se encuentra cada niño.

Las características que deben tener estos niños dependiendo el estadío en el que se encuentren son, estado preoperacional sobre los 6 y 7 años, es un pensamiento en gran medida intuitivo, prelógico y guiado por las apariencias de los objetos. Además del egocentrismo, el artificialismo y la irreversibilidad del razonamiento. Taylor (1991) dice que generalmente hasta los siete años, el niño suele tener una altísima autoestima que no se ve modificada ni siquiera

cuando recibe información en contra. A esto le acompaña unas expectativas prácticamente desprovistas de realismo. En este estadío aparece la centralización, los niños pequeños tienden a fijar la atención en un solo aspecto del estímulo, es decir, verán los dos vasos idénticos con la misma cantidad de agua pero al vaciar uno de ellos en un vaso más alto y delgado pensarán que hay más agua en ese, puesto que se centrarán en la altura del vaso exclusivamente sin tener en cuenta la anchura del mismo.

A partir de los 7 u 8 años aproximadamente, estas barreras del pensamiento preoperatorio se superan. El niño es cada vez más capaz de coordinar sus esquemas representativos que cumplen ciertas reglas o leyes de carácter lógico. El niño operacional, es capaz de razonar que ciertas propiedades de los objetos lógicamente no han de cambiar aunque cambien las apariencias. Es capaz, además de pensar en transformaciones y no sólo sobre el estado estático, se puede descentrar y tener en cuenta los cambios simultáneos en varias dimensiones de las situaciones y cómo unos pueden influir en otros, en el caso de los vasos tendrá en cuenta tanto su altura como su anchura. Además de la construcción de las nociones de clasificación y conservación.

1.2. Planteamiento del problema concreto a investigar.

Como se ha podido comprobar anteriormente, el optimismo disminuye conforme el niño va aumentando de edad, ya que el niño se va dando cuenta de la realidad y empieza a tener un razonamiento más lógico y menos basado en la apariencia como tenía antes (Corral et al. 2001),, entonces su optimismo se puede ver afectado y podría incluso disminuir.

Se pretende con esta investigación saber, si en niños donde se predice el cambio de estadio y de creencias optimistas se podría encontrar alguna relación entre ambas variables. Además de comprobar si las tareas de conservación de Piaget, ya explicadas anteriormente, se relacionan en el optimismo de los niños, es decir, pasar de un estadio preoperacional a un estadio operacional cambiará sus predicciones sobre los acontecimientos, pensado que si se produce este cambio se podría hacer un ajuste en el optimismo, ya que se harían predicciones más reales.

1.3. Objetivos generales y planteamiento de las hipótesis.

Los objetivos que se plantean en esta investigación son:

- Analizar lo que piensan los niños, las expectativas que tienen en otras personas con predicciones en el futuro.
- Comparar las respuestas entre los niños de diferentes edades.
- Analizar si los contenidos de las situaciones planteadas a los niños determina diferentes patrones de predicciones.
- Comprobar si existe alguna relación entre el desarrollo cognitivo de los niños y las inferencias optimistas que puedan dar en cuanto a las historias.

Hipótesis:

- Los niños más pequeños realizarán más predicciones optimistas que los niños con más edad.
- Esperamos encontrar una relación entre el nivel de desarrollo cognitivo y las inferencias optimistas.
- Las predicciones realizadas para las distintas situaciones variarán en función del contenido evaluado (biológico, psicológico o híbrido).

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

MÉTODO

3. Método

Los diseños evolutivos son un tipo de diseño prospectivo que se caracterizan porque utilizan como variable independiente, la edad. Por tanto, tiene como objeto el estudio de los cambios de la variable dependiente como consecuencia de la edad.

Los diseños evolutivos transversales realizan la recogida de datos en un solo momento temporal a una muestras de sujetos con diferentes edades (García Gallego et al. 2001) En este caso, se recogieron en el colegio Hijas de San José, en el mes de Octubre, con edades comprendidas entre los 6 y 10 años. En esta investigación se estudian las diferencias por edad más qué cambios con la edad.

3.1 Participantes

Muestra no aleatoria formada por 74 sujetos, con edades comprendidas entre 6 y 10 años, es decir, niños de 2º, 3º y 4º de Primaria. Esta muestra proviene de un único centro educativo, el Colegio Hijas de San José, de Zaragoza, es un colegio concertado, situado en un entorno socioeconómico medio-bajo. Se eligió este centro por tener un fácil acceso a los niños, ya que se conocía a la directora. Es un colegio con tres vías por curso, la directora del centro recomendó que se escogiera la vía C por mayor cercanía con sus tutoras. Por tanto, los grupos que participan en el siguiente trabajo son 2ºC, 3ºC y 4ºC, de los cuales un 39,2% son chicos y un 60,8% del total son chicas. En la tabla 1 se muestra las relaciones entre sexo y curso

Tabla 1. Tabla de contingencia sexo – curso y los porcentajes.

	2º Primaria		3º Primaria		4º Primaria		Total	
Chico	12	46,2%	8	33,3%	9	37,5%	29	39,2%
Chica	14	53,8%	16	66,7%	15	62,5%	45	60,8%
Total	26	35,1%	24	32,4%	24	32,4%	74	100%

Los alumnos de 2º de Primaria equivalen al 35,1% de la muestra total, de los cuales hay 12 chicos que equivale a un 46,2% y 14 chicas, 53,8%. Los alumnos de 3º de Primaria son un 32,4%, esta clase está formada por 8 chicos, 33,3% y 16 chicas, 66,7%. Y por último, los alumnos de 4º de Primaria que también equivale al 32,4% de total, siendo 37,5% chicos y el 62,5% de la clase son chicas. (Tabla 1).

3.2 Variables e Instrumentos

Las variables que se van a tener en cuenta en el siguiente trabajo van a ser:

1º Variables socio-demográficas que se van a tener en cuenta en este trabajo son sexo, edad y curso académico de los participantes.

- a. Sexo se codificará de esta forma, chico = 0, chica = 1.
- b. Edad, con valores de 1 para niños de 6 y 7 años, valores 2 para los niños de 8 años y valor de 3 para los niños de 9 y 10. Esta es la edad recodificada, se han agrupado los niños de 6 y 7 años puestos que había muy pocos niños de 6 años que son los niños que faltan de cumplir años en los meses de Noviembre y Diciembre. Los niños de 10 años han sido agrupados con los de 9 años.
- c. Curso académico, se trabaja con tres cursos diferentes, 2º Primaria = valor 1, 3º Primaria = 2 y por último, 4º Primaria = 3.

2º Nivel de desarrollo cognitivo: Para saber en qué estadio se encuentra cada niño se tiene en cuenta la respuesta dada en la prueba de conservación de Piaget.

En la entrevista de tareas de conservación de Piaget, se planteará una tarea donde el niño/a deberá resolver y contestar a unas preguntas que se le formularán. Se utilizará un método verbal para la recogida de datos. Será una entrevista semi-estructurada, una conversación abierta.

En esta entrevista, el niño deberá entender que un objeto permanece igual a pesar de los cambios superficiales de su forma o de su aspecto, a partir del tipo de respuesta que den se podrá decir si es preoperacional, intermedio u operatorio. Para ello, se va a llenar dos vasos de igual tamaño con la misma cantidad de agua, el niño deberá observar si son iguales y si tienen el mismo volumen de agua. A continuación, verterán el agua del vaso que estaba lleno a uno más estrecho y comprobarán por ellos mismos si la cantidad de agua sigue siendo la misma, o por el contrario hay más cantidad en un vaso determinado.

A todos los niños se les efectuará las mismas preguntas básicas, aunque dependiendo de su contestación se podrá hacer mayor hincapié en algún aspecto determinado. Las preguntas que se les hicieron a los niños fueron:

¿Tienen estos dos vasos, que de tamaño son iguales, la misma cantidad de agua?

Si echas el agua de este vaso (de los que son iguales) a este vaso de tubo ¿Dónde hay más agua? ¿Hay la misma cantidad de agua? ¿Por qué?

Si estuvieras en un desierto y tuvieras mucha sed, ¿Qué vaso elegirías para beber?

A través de estas tareas de conservación lograremos saber en qué estadío está cada niño según sus respuestas: Estadío preoperacional se le daría este valor si el niño ha dicho que hay más agua en el vaso de tubo porque sube más, no piensa que es porque la forma es diferente pero el volumen es el mismo. El siguiente estadío es el intermedio se utiliza para los niños que no se pueden catalogar como preoperacionales pero tampoco como operacionales, porque su pensamiento no es lo suficiente lógico y racional. Por tanto, se caracterizan por contestar que sí que tienen los dos vasos la misma cantidad de agua pero una vez se les dice que elijan uno de los dos, entre el vaso de tubo y el vaso ancho el niño siempre elige uno de los dos, no piensan que en los dos habrá la misma cantidad de agua. Por último, los niños operacionales tienen un pensamiento lógico y más parecido a cómo piensan los adultos. En las tareas de conservación, tienen claro que los dos vasos tienen la misma cantidad de agua, aunque se cambie el agua a un vaso más estrecho y el contenido suba más, entienden que si los dos vasos anteriores eran iguales y solo se ha cambiado el agua de un vaso a otro, da igual como sea la forma que siempre tendrá la misma cantidad de agua, además son niños que saben razonar de una forma correcta su respuesta.

A la hora de codificar el nivel de desarrollo se realizará de la siguiente manera:
Preoperacional valor = 1, Intermedio = 2 y Operacional =3.

3º Resultados de la entrevista de Lockhart et al. (2002) (Anexos).

Será un instrumento para evaluar las expectativas optimistas. Se llevará a cabo una entrevista semi-estructurada propuesta por Lockhart et al. (2002) para poder evaluar el optimismo de los niños con poca edad. Consistirá en presentar oral y visualmente diferentes historias de 6 niños con eventos positivos y negativos en los que se expone una situación que describe al protagonista con cinco años, con diez años y se pide al niño que diga lo que piensa que le va a pasar a esa persona cuando tenga veintiún años. Los rasgos que se presentan en las diferentes historias tanto con cinco como con diez años se mantienen iguales. A los niños se les

ofrecen tres alternativas, situaciones negativas con un cambio positivo, situaciones positivas que cambian a negativas y situaciones positivas que se mantiene en positivas o negativas que siguen negativas. Como se va a trabajar con niños muy pequeños se utilizará la versión adaptada por Falcon de la entrevista de Lockhart et al. (2002) que son en total 6 ítems, cuya mitad corresponden a eventos negativos y otra a eventos positivos, habrá una diferencia en cuanto a contenidos, ya que serán relativos a rasgos biológicos (historia influenciada por la naturaleza), a rasgos híbridos (historia con componentes causales físicos-psíquicos) y otros a rasgos psicológicos (historias con componentes psicológicos).

La codificación de estas historias será la siguiente: Para los rasgos negativos que serían las historias de Jaime, Juan y Patricia. La opción A es la ausencia de cambio deseado (valor 1= pesimista), la opción B que se debe a un ligero cambio positivo (valor 2= intermedio), y por último la opción C, que significa un cambio positivo extremo (valor 3=optimista).

Para los rasgos positivos que son las historias de Juan, Jesús y Vanesa, se va a cambiar el orden de los valores que se les dará. La opción A que es el mantenimiento de la situación se le dará (valor 3= optimismo), la opción B que sufrirá un ligero cambio negativo (valor 2= intermedio) y para acabar la opción C que es un cambio negativo extremo (valor 1= pesimista).

Por último, antes de analizar los resultados que se han obtenido a través de las dos entrevistas y para hacer estos datos más fiables se tendrá en cuenta el análisis de un juez externo al trabajo. Este se encargará de codificar 15 de las 74 entrevistas que se han realizado. Estas 15 entrevistas son elegidas aleatoriamente, se escogen las entrevistas número: 1, 10, 17, 23, 25, 32, 36, 44, 47, 50, 55, 60, 66, 70, 74. Siendo 6 alumnos de 2º y 3º de Primaria y 3 alumnos de 4º de Primaria. El juez que va a analizar las grabaciones es una persona externa a la realización del trabajo. Por tanto, se le explica los puntos más relevantes a tener en cuenta y lo que se pretende obtener una vez se escuchen las grabaciones, explicándole la forma de clasificar los estadíos de Piaget según las contestaciones que dan los niños en las tareas de conservación y como se clasifican las 6 historias de Lockhart et al. (2002). La codificación obtenida por el juez es completamente idéntica a los resultados que se habían obtenido en un principio.

Como se suponía en la parte de la entrevista de Lockhart et al. (2002) la codificación era la correcta puesto que el niño elegía una de las opciones (A, B, C). Por tanto, era muy complicado encontrar diferencias significativas en las codificaciones de estas respuestas. Sin embargo, era en la parte de las tareas de conservación de Piaget la que más preocupaba su codificación. Ya que el niño daba una respuesta mucho menos estructurada y abierta que en el caso de las historias, y

dependiendo del criterio del juez, las entrevistas podrían ser interpretadas de diferente forma, aunque las pautas de codificación eran lo suficientemente claras como para no cometer ningún error y que ambos jueces pudieran clasificar a los niños en el estadio al que correspondían. En este trabajo, tanto el juez externo y el entrevistador han tenido el mismo criterio a la hora de codificar el desarrollo cognitivo de los niños. Por tanto, se puede decir que los resultados obtenidos en dicho estudio tienen un alto nivel de fiabilidad.

3.3 Procedimiento

Tras una reunión con el director del centro y la directora de Primaria, sobre el siguiente trabajo se fijan una fecha a finales del mes de Octubre para comenzar con las entrevistas a niños de 2º, 3º y 4º de Primaria de la vía C. es la directora quien elige esta vía por tener mayor disponibilidad las tutoras y causar menos molestias.

Las tutoras entregan a los padres de los alumnos una autorización donde se explica los fines de la investigación, y en el que se asegura el mantenimiento del anonimato de los sujetos, todos los niños son autorizados a excepción de un niño de Primaria que la tutora considera que mejor que no haga la entrevista, puesto que el niño acaba de llegar de China y todavía no entiende nada de castellano.

Se comienza a grabar a los niños en audio, a los niños de 3º y 4º en una sala pequeña y a los alumnos de 2º en la sala de profesores, es una entrevista personal del niño con la investigadora.

Las entrevistas tienen una duración aproximada de entre 10 y 15 minutos dependiendo de los alumnos. Por tanto, se tarda una semana y media en obtener las 74 entrevistas. En la toma de datos se van alternando los cursos dependiendo de la disponibilidad y evitando sacar a los alumnos de clase cuando cursan inglés, música y educación física.

Antes de realizar las entrevistas, los alumnos son informados de que sus voces van a ser grabadas, de los objetivos del estudio, y se les deja claro que es un juego que no hay opciones que estén bien y otras mal, que solo tienen que decir lo que ellos piensen que será mejor y sobre todo dejarles claro que esta prueba no va a ser para nota porque muchos vienen con el miedo de que sea para nota, así se puede crear un clima de cordial, relajado y agradable entre alumno-entrevistador.

La primera entrevista que se llevará a cabo será la Piagetiana con las Tareas de conservación basadas en el volumen. Se pregunta al niño sobre diferentes conceptos, intentando captar la estructura lógica que subyacía a estas respuestas. La entrevista transcurre de un modo flexible, adaptando las preguntas realizadas a las respuestas que daba el niño, mediante un método abierto (Delval, 1978).

En las entrevistas se debe dejar hablar al niño, que exprese todo lo que quiere decir y además se intenta desafiar, poner a prueba sus creencias, para valorar por una parte su estabilidad, para profundizar en el significado real de ciertas respuestas y, por último, para distinguir los pensamientos generados y derivados de la estructura cognitiva del niño de aquellos que pueden ser producto de la propia situación experimental o repeticiones de cosas oídas a los adultos. El experimentador debe interpretar lo que el niño nos cuenta, esto viene dado por una gran experiencia y formación previa. Según Piaget, la clave consiste en encontrar el equilibrio entre: saber observar y dejar hablar al niño, y saber buscar algo, tener ciertas hipótesis que guíen la búsqueda e intentar comprobarlas.

La entrevista piagetiana se caracteriza por ser una entrevista estrictamente normalizada con tareas y pautas de interrogación establecidas cuidadosamente (Delval, 1978).

Por último, la entrevista de Lockhart et al. (2002) en el que se presentan las seis historias de forma visual a través de tarjetas con dibujos muy sencillos y de fácil comprensión, además de narrarles todo lo que sucede en las diferentes tarjetas de forma clara y concisa.

Siempre se van a contar las historias a los niños en el mismo orden:

- 1º) Historias con situaciones negativas: rasgos biológicos, híbridos y psicológicos.
- 2º) Historias con situaciones positivas: rasgos biológicos, híbridos y psicológicos.

3.4 Análisis de datos

Se realizarán análisis descriptivos de las variables de estudio, cómputo de puntuaciones totales para rasgos positivos y negativos, comparación de medias, ANOVA de un factor, tablas de contingencia, chi- cuadrado y correlaciones entre variables ordinales mediante D de Somers.

RESULTADOS

3. Resultados

Los resultados obtenidos a través de la entrevista de Lockhart et al. 2002, muestra la relación a las inferencias optimistas que dan los niños a las diferentes historias, hemos encontrado que un 35,6% del total de niños dan respuestas positivas a los rasgos biológico negativo, quiere decir predicen un cambio positivo extremo. Un 48,6% de los niños dan respuestas optimistas a la historia de rasgo híbrido negativo y en el último rasgo negativo, el psicológico se obtiene un alto porcentaje de niños que predicen un cambio positivo extremo con un 71,6%.

En los rasgos positivos, los niños predicen que en el futuro habrá un mantenimiento de la situación que se les presenta, el rasgo biológico obtiene un 37,8% de respuestas optimistas. En el híbrido positivo un 63,5% y por último, en el rasgo psicológico positivo un 66,2% de los niños dan resultados positivos.

Se puede comprobar que a la hora de obtener los resultados de las historias negativas y de las positivas no hay una gran diferencia en cuanto a las respuestas positivas de los niños. Pero llama la atención que el porcentaje de las predicciones positivas depende del tipo de rasgo, ya que las historias que menos respuestas positivas se han tenido tanto en los rasgos negativos como en los positivos son los biológicos. Los niños piensan que estos rasgos son más difíciles de cambiar a lo largo de la vida y que no depende de ellos mismos sino de factores que no pueden controlar. Se puede comprobar la hipótesis de la diferencia que habrá de unas predicciones a otras dependiendo del rasgo de la historia.

Para las historias negativas, estos porcentajes resultan diferentes entre sí, tal como se pone de manifiesto en la prueba binomial, siendo el porcentaje de respuestas optimistas superior en la categoría de rasgo psicológico frente al híbrido (71,6% vs. 48,6%, $p<.001$) y al biológico (71,6% vs. 35,6% $p<.001$). Igualmente, el biológico es inferior al híbrido (48,6 vs. 35,6, $p=.022$).

Para las historias positivas se encuentra un resultado similar, el porcentaje de respuestas optimistas es más bajo en la categoría biológica que en la híbrida y la psicológica (37,8,6% vs. 63,5% y 66,2% $p<.001$ en ambos casos). Igualmente, el psicológico es ligeramente superior al híbrido (66,2 vs. 63,5, $p<.001$).

La relación de las inferencias positivas por curso, se observa que el porcentaje de respuestas optimistas es mayor entre los niños de 2º de Primaria en todas las historias, tanto negativos como positivos, seguido por los alumnos de 3º y por último, donde menos respuestas positivas dan es en 4º de Primaria (tabla.2)

Tabla. 2. Porcentaje de frecuencia para las puntuaciones optimistas conforme el curso.

	Muestra total	2º	3º	4º	D DE SOMERS	
					Valor	Sig.
Hº rasgo biológico negativo	35,6	48	37,5	20,8	-.271	.006
Hº rasgo híbrido negativo	48,6	61,5	41,7	41,7	-.134	.195
Hº rasgo psicológico negativo	71,6	84,6	66,7	62,5	-.180	.057
Hº rasgo biológico positivo	37,8	46,2	37,5	29,2	-.072	.519
Hº rasgo híbrido positivo	63,5	69,2	62,5	58,3	-.038	.705
Hº rasgo psicológico positivo	66,2	76,9	62,5	58,3	-.132	0,211

Por lo que con esto se puede comprobar la primera hipótesis, ya que cuando son más pequeños tienden a dar respuestas más optimistas que conforme van creciendo, queda demostrado que los alumnos de 2º de Primaria de entre 6 y 7 años son los más optimistas del estudio seguido por los niños de 3º, 8 años y los que menos los de 4º, entre 9 y 10 años.

Al analizar la relación entre ambas variables a través de la prueba de d-de Somers para variables ordinales, se comprueba que únicamente en el caso de la historia con rasgo biológico negativo la relación es estadísticamente significativa (d Somers =.006). El resto de resultados son todos ellos $>.005$. Así, podemos concluir que se encuentra una relación estadísticamente significativa entre hacer inferencias realistas y el curso académico, a mayor curso, menor porcentaje de respuestas optimistas, pero solo ante la situación biológica negativa.

Los resultados por edades se exponen en la tabla 3. Para su mejor tratamiento, se ha agrupado por un lado a los alumnos de 6 y 7 años, (que son los niños que faltan de cumplir año desde Noviembre a Diciembre), y por otro a los de 10 años que son 3 y son repetidores de la clase de 4º de Primaria se han agrupado con los alumnos de 9 años.

Tabla 3. Porcentaje de frecuencias optimistas con relación a la edad.

	Muestra total	6 y 7	8	9 y 10	D DE SOMMERS	
					Valor	Sig.
Hº rasgo biológico negativo	35,6	44,8	42,1	20	-.245	.012
Hª rasgo híbrido negativo	48,6	56,7	42,1	44	-.097	.342
Hª rasgo psicológico negativo	71,6	80	68,4	64	-.133	.186
Hª rasgo biológico positivo	37,8	46,7	31,6	32	-.073	.503
Hª rasgo híbrido positivo	63,5	66,7	68,4	56	-.044	.672
Hª rasgo psicológico positivo	66,2	73,3	68,4	56	-.128	.222

Como se puede observar, los resultados más optimistas son los dados por los alumnos más pequeños. Aunque la D de Somers sólo muestra una relación significativa en la primera historia de los rasgos biológicos negativos pero en las otras cinco historias no sale significativas. Sucede lo mismo que con el curso, algo lógico cuando hay una alta relación entre curso y edad.

Por lo que respecta al nivel de desarrollo cognitivo, la mayoría de la muestra con la que se trabaja en este estudio es preoperacional 52,7%. El 14,9% de los alumnos tienen un desarrollo cognitivo intermedio y un 32,4% de los alumnos muestran ser operacionales.

En la tabla 4, se puede comprobar la relación de la edad en cuanto al nivel de desarrollo cognitivo. Aparece de forma detallada las edades de los niños y cuántos niños pertenecen a cada estadio según su edad. Entre los 6 y 8 años se puede comprobar que la mayoría de los niños pertenecen al estadio preoperacional y a partir de los 9 ya hay más niños preoperacionales, aunque tampoco muchos ya que es mayor el número de alumnos que son preoperacionales que de alumnos operacionales.

Tabla 4. Tabla de contingencia estadio- edad y porcentajes.

	6 años		7 años		8 años		9 años		10 años		Total
Preoperacional	6	15,4%	14	35,9%	13	33,3%	4	10,3%	2	5,1%	39 52,7%
Intermedia	0	0%	2	18,2%	3	27,3%	6	54,5%	0	0%	11 14,9%
Operacional	0	0%	6	25,0%	4	16,7%	12	50,0%	2	8,3%	24 32,4%
Total	6	8,1%	22	29,7%	20	27,0%	22	29,7%	4	5,4%	74 100%

Se puede comprobar al observar que cuanto más pequeños son, 2º de Primaria hay más alumnos preoperacionales 73,1%, en 3º sigue habiendo más alumnos preoperacionales 66,7%, pero aumentan los alumnos intermedios en comparación a 2º. Por último, con los alumnos de 4º de Primaria se puede comprobar que hay más alumnos operacionales 58,3%, seguidos de alumnos intermedios y los que menos hay son preoperacionales (tabla 5).

Tabla 5. Porcentaje optimistas relacionando los estadios y el curso.

	Muestra total	2º	3º	4º	D-D Sommers	
					Valor	Sig.
Preoperacional	52,7	73,1	66,7	16,7		
Intermedio	14,9	3,8	16,7	25		
Operacional	32,4	23,1	16,7	58,3		
Total	100	35,1	32,4	32,4	.388	.000

En esta tabla con D de Somers la significación es .000, por lo que sí que hay una relación estadísticamente significativa entre el curso y el desarrollo cognitivo.

Como era de esperar entre el estadio y el curso hay una clara relación, significación aproximada con D de Somers ($d=.388$, $p<.001$). Por tanto, está relacionado el curso con el estadio, algo con lo que partíamos de hipótesis, ya que en los cursos más bajos 2º de Primaria es donde se encuentran más niños preoperacionales y por último donde menos en 4º de Primaria, ya que con 9 y 10 años tienen un desarrollo cognitivo más desarrollado que en 2º.

Como se ha podido comprobar el grupo de 2º de Primaria en todas las historias ha dado los resultados más optimistas. Donde sucede lo mismo en la tabla separada por edades, curso y estadio.

Como la significación bilateral para el rasgo biológico negativo es $<0,05$ (.006), sí se puede rechazar la hipótesis nula y se puede decir que hay una tendencia a que las predicciones que realicen los niños más jóvenes son más optimistas que las de los niños mayores. Pero en las demás historias como la significación bilateral es $>0,05$ se acepta la hipótesis nula de que no hay relación entre que los niños más jóvenes tengan predicciones más optimistas que los niños mayores. Puede ser dado, a que en este estudio hay muy poca diferencia entre las edades con las que se está trabajando.

Según la hipótesis de la relación entre las inferencias optimistas y el nivel de desarrollo cognitivo, únicamente se comprueba una relación entre ambas en el caso del rasgo biológico negativo ($d=-.245$, $p=.020$), de tal manera que a mayor nivel de desarrollo cognitivo, inferencias más realistas.

Por lo que respecta al resto de rasgos, los porcentajes en las distintas categorías van en esta misma línea, pero no llegan a alcanzar la significación estadística (tabla 6).

Se encuentra como se decía en la hipótesis que los niños preoperacionales son los que más respuestas optimistas dan, sobre todo en el caso de las historias de rasgos psicológicos, tanto positivos como negativos. Los rasgos biológicos son los que obtienen menos puntuación optimista. El estadio operacional consigue puntuaciones más optimistas que el estadio intermedio, por lo que nuestra hipótesis de que cuanto más mayores son, menos optimistas en este caso no se demostraría. Aunque podría darse por el hecho de que en estudio se cuenta con más niños operacionales que niños intermedios. Por tanto, el porcentaje optimista en el estadio operacional será mayor que el intermedio donde hay menos niños.

Tabla 6. Porcentajes optimistas entre los rasgos y estadio.

	Muestra total	Preoperacional	Intermedio	Operacional	D DE SOMERS Valor	Sig.
Hº rasgo biológico negativo	35,6	44,7	18,2	29,2	-.245	.020
Hº rasgo híbrido negativo	48,6	56,4	45,5	37,5	-.116	.289
Hº rasgo psicológico negativo	71,6	76,9	63,6	66,7	-.096	.366
Hº rasgo biológico positivo	37,8	38,5	27,3	41,7	.067	.520
Hº rasgo híbrido positivo	63,5	59	72,7	66,7	.109	.295
Hº rasgo psicológico positivo	66,2	69,2	45,5	23	.023	.824

Con d de Somers solo sale significativa la historia de rasgo biológico negativo (Jaime), el niño que le faltaba un dedo, donde sí que hay relación entre el optimismo y el estadio, ya que muchos niños dijeron que le crecería, mostrando una respuesta muy positiva por su parte. Por tanto, en este caso se acepta la hipótesis alternativa de que las variables de optimismo y estadio

están relacionadas. La mayoría de los niños preoperacional e intermedios respondieron que si que le crecería el dedo, aunque es importante mencionar que en la clase de 2º de Primaria, había una niña que sólo tenía un dedo en una mano y dos en la otra por lo que muchas respuestas de los niños se vieron influenciadas por este caso, donde muchos contestaron que no le crecería poniendo de ejemplo a su compañera. Esta niña es excluida de esa historia, solo se le pasan las cinco historias restantes. En 3º si que fueron muchos los niños que contestaron la opción optimista. En las demás historias la significación es >0.05 , por tanto no se encuentra relación entre las variables.

Cabe destacar los bajos resultados optimistas obtenidos en los rasgos biológicos negativos y positivos, principalmente en el estadio intermedio y operacional. Para el biológico negativo intermedio 18,2% de predicciones optimistas y para los niños operacionales 29,2%. En los rasgos biológicos positivos aunque un poco más elevados que los rasgos biológicos negativos, aun con todo están por debajo de los rasgos híbridos y psicológicos, los niños intermedios dieron un 27,3% de predicciones optimistas y los que pertenecen al estadio operatorio un 41,7%. (Tabla 6).

Para profundizar en el análisis de las creencias optimistas, se ha procedido a realizar nuevos análisis, como son los análisis factoriales, ANOVA. En primer lugar, hemos hecho un análisis factorial exploratorio con las puntuaciones de las seis historias.

Así, para conocer si el conjunto de historias constituye un único elemento, se ha realizado un análisis factorial exploratorio, rotación varimax, método componentes principales. El mismo parece pertinente ($KMO=.714$, prueba de esfericidad de Bartlett, Chi-cuadrado=93,329, $p<.001$), y nos ofrece una solución con dos factores que explican el 61,61% de la varianza. Por lo que respecta a las comunidades, todas las variables, salvo las historias biológicas, presentan porcentajes de varianza explicados similares, entre .592 y .761, mientras que las biológicas son las que tienen menores comunidades (.429 y .436).

Por último, los dos factores, al rotar las variables, vemos que agrupan, por un lado, los rasgos positivos y por otro lado los rasgos negativos (tabla 7). Así, se puede justificar calcular una puntuación positiva y otra puntuación negativa.

Tabla 7. Matriz de componentes rotados

	H2	1	2
Hº rasgo biológico negativo	0,429	-0,493	0,431
Hª rasgo híbrido negativo	0,592		0,723
Hª rasgo psicológico negativo	0,728		0,852
Hª rasgo biológico positivo	0,436	0,486	-0,447
Hª rasgo híbrido positivo	0,761	0,872	
Hª rasgo psicológico positivo	0,750	0,848	

En esta tabla 7 también se puede comprobar los bajos resultados obtenidos en los rasgos biológicos tanto negativos como positivos. Esto pone de manifiesto que las predicciones que los niños realizan no son exactamente iguales dependiendo del contenido, más allá de su valor positivo o negativo. En concreto, el mundo biológico parece comportarse de manera distinta al resto, tal como ya hemos comprobado en los análisis anteriores.

A continuación se realiza ANOVA de un factor para analizar las relaciones existentes entre edad, curso académico y estadio evolutivo, ahora tomando la puntuación total de optimismo y pesimismo.

Tabla 8. ANOVA de un factor entre estadio y puntuación total de optimismo y pesimismo.

		N	Media	Desviación típica	F	Sig.
Rasgos negativos	Preoperacional	38	7,24	1,731	1,474	0,236
	Intermedia	11	6,55	0,934		
	Operacional	24	6,54	1,615		
	Total	73	6,9	1,617		
Rasgos positivos	Preoperacional	39	7,07	1,97	0,703	.498
	Intermedia	11	7,09	1,22		
	Operacional	24	7,53	1,38		
	Total	74	7,24	1,7		

Los resultados, tanto con pruebas paramétricas como no paramétricas ponen de manifiesto que no hay diferencias entre los grupos en ninguna de las categorías consideradas en función del tipo de desarrollo según Piaget o de la edad (tabla 8 y 9).

Relación entre expectativas optimistas y el desarrollo cognitivo visto desde la perspectiva de Piaget en Primaria.

Tabla 9. ANOVA de un factor entre edad y puntuación total del optimismo y pesimismo,

		N	Media	Desviación típica	F	Sig.
Rasgos negativos	6 - 7 años	29	7,34	1,42	1,474	0,236
	8 años	19	6,79	1,96		
	9- 10 años	25	6,48	1,47		
	Total	73	6,9	1,61		
Rasgos positivos	6 - 7 años	30	7,36	1,8	.269	.765
	8 años	19	7,31	1,85		
	9- 10 años	25	7,04	1,48		
	Total	74	7,24	1,7		

Sin embargo, sí encontramos una relación entre el curso y los rasgos pesimistas ($F=3.196$, $p=.047$). Así, se comprueba que los alumnos más pequeños, de 2º de Primaria, dan puntuaciones más altas a los rasgos negativos que cuando estos son un poco más mayores (3º y 4º de Primaria) que las respuestas optimistas disminuyen. Se produce una diferencia evolutiva entre los niños de los diferentes cursos.

Tabla 10. ANOVA de un factor entre curso y puntuación total del optimismo y pesimismo.

		N	Media	Desviación típica	F	Sig.
Rasgos negativos	2º Primaria	25	7,52	1,44	3,196	0,047
	3º Primaria	24	6,75	1,77		
	4º Primaria	24	6,42	1,47		
	Total	73	6,9	1,61		
Rasgos positivos	2º Primaria	26	7,38	1,81	.191	.826
	3º Primaria	24	7,25	1,89		
	4º Primaria	24	7,08	1,41		
	Total	74	7,24	1,7		

CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN

4. Conclusiones y discusión

En este trabajo se pretendía comprobar si los niños pequeños hacían predicciones más optimistas sobre los acontecimientos en línea con el denominado sesgo optimista. Esto es, llegando incluso a no tener en cuenta las leyes de mundo físico en las explicaciones de las mismas (Lockhart et al., 2002). Así mismo, se pretendía analizar si había alguna relación entre el nivel de desarrollo cognitivo y las inferencias optimistas, y por último si las predicciones realizadas para las distintas situaciones varían en función del contenido evaluado, dependiendo si son rasgos biológicos, híbridos o psicológicos.

Según los resultados queda confirmada la hipótesis de que las predicciones que realizan los niños sobre el futuro son más optimistas para los más pequeños del estudio. Es en el curso de 2º de Primaria, donde se ha demostrado que la mayoría de los niños son preoperacionales, ya que son los que han dado resultados más optimistas, a continuación son los de 3º y los menos son alumnos de 4º de Primaria, que son los niños más mayores que participan en esta investigación.

En cuanto a la segunda hipótesis de este trabajo, sí que hay relación entre el desarrollo cognitivo y las inferencias optimistas en la historia de rasgo biológico negativo que ha salido significativa, los niños más pequeños son los que dan resultados más optimistas, mientras que los mayores son más realistas con su respuesta. Pero para el resto de los rasgos no se puede comprobar de forma significativa tal relación, esto podría ser dado por haber trabajado con una muestra por debajo de la que se necesitaría para comprobar si hay relación entre edades con tan poca diferencia entre ellas, de 6 a 10 años.

Como bien adelantaba la hipótesis 3 las predicciones para las distintas situaciones varían en función del contenido evaluado, siendo los rasgos psicológicos, tanto en historias negativas como positivas, las predicciones más optimistas. Se obtienen estos porcentajes más altos teniendo en cuenta el curso de los alumnos, su edad y también por el estadio (tablas 2, 3,5) aunque conforme van aumentando el curso, la edad y el estadio la diferencia entre los rasgos psicológico e híbrido van disminuyendo. Todos los niños del estudio donde menos inferencias positivas dan es a los rasgos biológicos, tanto positivos como negativos, se dan cuenta que estos rasgos vienen dados por la naturaleza y que no se pueden cambiar simplemente con desearlo, es como si viniera impuesto desde fuera, como es el caso de los ejemplos dados por Lockhart et al. (2002) con la historia de Jaime y la falta de un dedo y el caso de Juan que es más alto que sus

compañeros. En otros estudios (Inagaki y Hatano, 1993; Lockhart, Chang, y Story, 2002; Lockhart, Nakashima, Inagaki, y Keil, 2008; Miller y Bartsch, 1997) han demostrado que los niños piensan que las características físicas son más difíciles de cambiar que los rasgos psicológicos. Y que los biológicas solo se pueden cambiar a través de medicación o esperando que la maduración siga su curso (Erickson, Kail y Lockhart, 2010). Sin embargo, el niño piensa que tanto los rasgos híbrido y mucho más los psicológicos pueden ser cambiados por la persona si se lo propone con mayor facilidad que los que vienen impuesto por la naturaleza (Lockhart et al. 2002).

Para las historias positivas, las respuestas de los niños vienen dadas porque la mayor parte de ellos creen que los rasgos positivos que posee una persona pueden mantenerse, especialmente los rasgos psicológicos e híbridos (Lockahart et al. 2002). Por ello, han contestado que se mantendrá de forma positiva las historias de Jesús y Vanesa. Sin embargo, el caso de Juan que es rasgo biológico sobre la estatura, los niños piensan que no depende del propio niño lo que le pasará cuando este tenga 21 años.

Los niños tienen gran confianza en que los rasgos negativos se pueden convertir en positivos, ya que ellos piensan que tienen un alto grado de control sobre los diferentes rasgos, ya que las personas si se proponen cambiar a mejor estos lo conseguirán (Lockhart et al. 2002), de aquí se puede comprobar el gran optimismo de los niños.

En el estudio realizado por Lockhart et al. (2002) se comprobó que los niños pensaban que la historia de rasgo psicológico negativo, Patricia y la limpieza no se produciría un cambio optimista, ya que en la vida adulta este tipo de rasgo se vería deteriorado. Sin embargo en este trabajo sucede lo contrario, y teniendo en cuenta las respuestas dadas por los niños en la entrevista, la mayoría de ellos tanto de 2º como de 4º de Primaria daban resultados optimistas, justificándose en que cuando eres mayor y poniendo de ejemplo a su madre se es más ordenado y limpio. Por tanto, los niños daban contestaciones positivas en este rasgo.

Las implicaciones prácticas y aplicadas de este estudio tienen básicamente implicaciones para el conocimiento del desarrollo de los niños en esta etapa. No está claro que de la misma deban derivarse implicaciones adaptativas como ocurre en la etapa de la adolescencia en la que se encuentran relaciones entre el desarrollo y marcadores de adaptación como la depresión o el estrés. Un tema relevante que queda por desarrollar es si estas diferencias que aparecen en estas edades presentan continuidad con la etapa adolescente y de la vida adulta, en las que está bien establecido el rol que cumplen en la adaptación. Igualmente, no queda claro que estas expectativas se incorporen como una parte más de la personalidad por cuando no implican al

sujeto sino a la situación y hay estudios que ponen de manifiesto algunas diferencias entre ambos tipos de acontecimientos (Erickson, Keil, Lockhart, 2010).

En el caso de confirmarse esta contigüidad, sería posible establecer algunas medidas de intervención en esta etapa de la educación infantil en la que si bien no existen muchas intervenciones (Burón, 2010, Zafiropoulou, 2007), algunas de las que se desarrollan si pretenden mejorar las competencias personales y los contextos de desarrollo de los niños. Aún así, queda abierta la necesidad de comprobar los resultados de estos programas y conocer los mecanismos mediadores, ya que no necesariamente se darían las mismas implicaciones teóricas al poner de manifiesto que los contextos favorecedores pueden ejercer su influencia bien a través del apoyo en logro de metas que en el moldeamiento de las creencias.

Otra parte abierta en esta investigación está relacionada con el conocimiento de los cambios en las creencias optimistas. En este estudio hemos optados por el modelo de Piaget por su validez descriptiva (Morra et al., 2008.) y la facilidad que se deriva de la misma para establecer un diagnóstico evolutivo. Los limitados resultados que hemos obtenido igual podrían venir determinados por el modelo teórico elegido, que si bien tiene la virtud anterior, no deja de estar superado teóricamente y deja abierta la posibilidad de continuar profundizando en esta línea a partir de otros modelos teóricos del desarrollo cognitivo.

Como investigaciones futuras deberían centrar este trabajo en cómo piensan los niños sobre los acontecimientos que les pasan a ellos mismo, como se ven ellos en un futuro y como su pensamiento y su forma de actuar podrá influir en un futuro. Con este trabajo se sabe cómo piensan sobre los acontecimientos que les pasará a otros niños en el futuro, pero sería interesante saber cómo se ven ellos mismo en un futuro, si son más optimistas con lo que les sucederá a ellos que a un tercero (Diesendruck y Lindenbaum, 2009). Los niños pequeños son más optimistas sobre la estabilidad a largo plazo de los resultados optimistas con respecto a si mismo que con respecto a los demás (Regan, Snyder y Kassin, 1995; Weinstein, 1980). Es decir, muestran automejora en cuanto a sus rasgos más positivos que los rasgos sobre los demás, según el estudio llevado a cabo por Rotenberg (1982) los niños a los 5 – 6 años de edad desarrollan nociones de rasgos estables (Rholes et al. 1990) y los rasgos negativos cambian para mejorar (Heyman y Giles, 2004; Lockhart et al. 2002). Por tanto, como futura ampliación de este trabajo sería interesante ver cómo pueden contestar los niños con ejemplos sobre ellos mismos, para que ellos se vean en un futuro y así comprobar cómo son sus predicciones futuras, si serían iguales que las dadas para terceros, o si serían más optimistas sobre ellos, y las situaciones positivas se mantendrían más estables con el tiempo.

Se piensan que los niños no responderían de igual forma si se trataran de preguntas abiertas que frente a opciones que se le dan, donde el niño tiene que elegir y en ocasiones puede ser que no razonen con lógica su respuesta, sin embargo si esta entrevista se hiciera mediante preguntas abiertas, dando el ejemplo de lo que le sucede a este niño cuando tiene 5 y 10 años y que el niño sin ninguna opción dada de antemano nos dijera que piensa que le pasará a esta persona cuando sea mayor, seguramente obtendríamos resultados diferentes y podría ser más interesante de estudiar, porque realmente se obtendría lo que el niño piensa sobre lo que le pasará a una tercera persona, si cambiará su suerte o se mantendrá estable con el paso de los años.

Otra limitación de este trabajo puede venir por la muestra, no es especialmente grande, con una muestra más amplia los resultados mejorarían. No se ha elegido un gran rango de edad (6-10 años) lo que ha podido hacer que encontrásemos poca variabilidad entre los niños, por ejemplo en el estadio del desarrollo o en su procedencia social y cultural, ya que se ha comprobado en otros estudios que se pone de manifiesto las diferencias del optimismo en función de la raza (Finkelstein, Kubzansky, Capitman y Goodman, 2007). Además hay otros estudios donde influye la cultura a la hora de contestar sobre acontecimiento que les suceden (Heyman, Itakura y Lee, en prensa, Yoshida, Kojo y Kaku, 1982; Fu, Brunet, Lv, Heyman, Cameron et al. 2010) se demostró que las personas tendían a dar respuestas más modestas en público que en privado, sobre todo los niños japoneses, sin embargo los niños EEUU no tenían distinción entre decir lo que pensaban cuando se encontraban en público o en privado (Yoshida et al. 1982). Por tanto, sería importante tener en cuenta el lugar de origen, su cultura, por si podía influir en el optimismo de los niños.

Además hay que tener en cuenta para futuras investigaciones la importancia que tienen las variables académicas en los niños para promover el optimismo, se tiene que transmitir este optimismo en el colegio, para que los niños aprendan a confiar en sí mismo, y lograr las metas que se propongan con éxito, para sentirse mejor con ellos mismos. Hay que considerar el entorno educativo como un contexto promotor del desarrollo positivo (Van Ryzin, 2011). Y utilizar programas específicos para mejorar la trayectoria académica de los niños, ya que se ha demostrado que ante fracasos académicos, el niño se desarrolla peor (Pertegal, Oliva & Hernando, 2010) no será tan positivo como una persona con éxitos académicos. Aunque estos objetivos van más allá de nuestro trabajo es importante tenerlo en cuenta para comprender la formación del optimismo en los niños (Roth y Brooks-Gunn, 2003).

REFERENCIAS

5. Referencias

- Avia, M.D. y Vázquez, C. (1998). *Optimismo inteligente*. Madrid. Alianza.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the Exercise of control*. New York: Freeman.
- Burón, R. (2010). Creencias optimistas y mantenimiento de las mismas. ¿Cuándo dejamos de ser optimistas?. Trabajo fin de máster no publicado. Máster en Aprendizaje a lo Largo de la Vida en Contextos Multiculturales. Universidad de Zaragoza.
- Burrow, A. L., O'Dell, A. C., & Hill, P. L. (2010). Profiles of a developmental asset: Youth purpose as a context for hope and well-being. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(11), 1265-1273.
- Carver, C.S. & Scheier, M.F. (2001). The Hopeful Optimist. *Psychological Inquiry*, 13, 4, 288-290.
- Carver, C.S. & Scheier, M.F. (2002). Optimism, pessimism and Self-Regulation. En E.C. Chang (editor). *Optimism y Pessimism. Implications for Theory, Research and Practice* (31-51). Washington, DC: APA.
- Carver, C.S. & Scheier, M.F. (2005). Optimism. En C.R. Snyder y S.J. Lopez (Eds.). *Handbook of Positive Psychology* (231-243). New York: Oxford University Press.
- Corral, A., Pardo, P., Delgado, B. y Giménez, M. (2001). *Psicología evolutiva I. Introducción al desarrollo*. Tareas de conservación. Madrid. Uned.
- Delval. L (1978) Lecturas de psicología del niño. Capítulo 10. Método clínico. Jean Piaget.
- Diesendruck, G. y Lindenbaum, T. (2009). Self- protective Optimism: Children's Biased Beliefs about the Stability of Traits. *Social Development*. 18, 4. 946-961.
- Ek, E., Remes, J., & Sovio, U. (2004). Social and developmental predictors of optimism from infancy to early adulthood. *Social Indicators Research*, 69, 219–242.
- Erickson, J.E, Keil, F. C y Lockhart, K. L., (2010). Sensing the Coherence of Biology in Contrast to psychology: Young Children's use of causal relations to distinguish two fundamental domains. *Child Development*. 81 (1), 390-409.

Finkelstein, D.M., Kubzansky, L.D., Capitman, J. y Goodman, E. (2007). Socioeconomic differences in adolescent stress: the role of psychological resources. *Journal of Adolescent Health*, 40, 127-134.

Fu, G., Brunet, M.K., Lv, Y., Ding, X., Heyman, G.D., Cameron, C.A, et al. (2001). Chinese Children's moral evaluation of lies and truths: roles of context and parental individualism- collectivism tendencies. *Infant and Child Development*.

García Gallego, C., Fontes de Gracia, S., Garriga Trillo, A.J., Perez, M.C., Sarriá, E. (2001). *Diseños de investigación en Psicología*. Uned. Madrid.

Gillman, J., Shatté, A., Reivich, K y Seligman, M. E.P (2002). Optimism, pessimism, and explanatory style. En E.C. Chang. (Ed.) Optimism and Pessimism. Implications for theory, research and practice (53-75). Washington, DC: APA.

Gillman, J., y Reivich, K. (2004). Cultivating Optimism on Childhood and Adolescence. *ANNALS, AAPSS*. 591.

Hasan, N., Power, T., (2002). Optimism and pessimism in children: A study of parenting correlates. *International Journal of Behavioral Development* 26 (2), 185-191.

Hernández, J.F., (2008). *Desarrollar el optimismo, un camino hacia el éxito*. Madrid.

Hernangómez, L. (2001). Variables de influencia temprana en la génesis del optimismo. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 2002. 7, (3), 227-242.

Heyman, G. D, y Gelman, S.A. (1998). Young children use motive information to make trait inferences. *Developmental Psychology*, 34, 310-321.

Heyman, G. D., Dweck, C.S. y Cain, K. M. (1992). Young Children's Vulnerability to Self-Blame and Helplessness: Relationship to Beliefs about Goodness. *Child Development*. 63 (2), 401-415.

Heyman, G., Itakura, S., y Lee, K. Japanese and American children's reasoning about accepting credit for prosocial behavior. Social Development. En prensa.

Heyman, G.D., y Giles, J.W. (2004). Valence effects in reasoning about evaluative traits. *Merrill- Palmer Quarterly*, 50, 86-109.

- Inagaki, K., y Hatano, G. (1993). Young children's understandind of mind-body distinction. *Child Development*, 64, 1534-1549.
- Isaacs, D. (2008) *El trabajo de los profesores. Virtudes en los educadores*. Navarra. Eunsa
- Jones, D. J., Forehand, R., Brody, G. H., & Armistead, L. (2002). Positive parenting and child psychosocial adjustment in inner-city single-parent African American families: The role of maternal Optimism. *Behavior Modification*, 26, 464–481.
- Lockhart K, L., Nakashima, N., Inagaki, K., y Keil, F. C. (2008). From ugly duckling to swan? Japanesees and American beliefs about the stability and origins of traits. *Cognitive Development*, 23, 155-179.
- Lockhart, K.L., Chang, B., and Story, T. (2002). Young Children's Beliefs about the Stability of Traits: Protective Optimism?. *Child Development*, 73,(5), 1408-1430.
- Lopez, S. J., Ciarlelli, R., Coff man, L., Stone, M., & Wyatt, L. (2000). Diagnosing for strengths: On measuring hope building blocks. In C. R. Snyder (Ed.), *Handbook of hope: Theory, measures, and interventions*, 57–85. San Diego, CA: Academic Press.
- Marujo, H.A., Neto, L, M. y Perloino, M.F. (2003). *Pedagogía del Optimismo*. Madrid. Narcea, S.A.
- Miller, J. L. y Bartsch, K. (1997). Development of biological explanation: Are children vitalists? *Developmental Psychology*, 33, 156-164.
- Morra, S., Gobbo, C., Marini, Z. y Sheese, R. (2008). *Cognitive Development*. New York. LEA.
- Orejudo, S. y Teruel, P. (2009). Una mirada evolutiva al optimismo en la edad escolar. Algunas reflexiones para padres, educadores e investigadores. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*. 66, (33,3), 129-159.
- Orejudo, S., Aparicio, L. y Cano, J. (2013). Competencias personales en estudiantes españoles que siguen distintas trayectorias académicas. Aportaciones y reflexiones desde la Psicología Positiva. *Journal of Behavior, Health & Social Issues.*, Vol 5 (2), En prensa.
- Orejudo, S., Puyuelo, M., Fernández- Turrado, T. y Ramos, T. (2012). Optimism in adolescence: A cross- sectional study of the influence of family and peer group variables on junior high school students. *Personality and Individual Differences*. 52, 812-817.

Relación entre expectativas optimistas y el desarrollo cognitivo visto desde la perspectiva de Piaget en Primaria.

Pertegal, M., Oliva, A., & Hernando, Á. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 22, 53-66

Peterson, C. & Steen, T.A. (2005). Optimistic Explanatory Style. En C.R. Snyder y S.J. López (Eds.), *Handbook of positive psychology* (244-256). Oxford: University Press.

Plomin, R., Scheier, M. F., Bergeman, C. S., Pedersen, N. L., Nesselroade, J. R. y McClearn, G.E. (1992). “Optimism, pessimism and mental health: A win/adoption analysis”. *Personality and Individual Differences*, 13, 921-930.

Plumert, J.M. (1995). Relations between children’s over estimation of their physical abilities and accident proneness. *Developmental Psychology*, 31, 866-876.

Puskar, K. R., Sereika, S. M., Lamb, J., Tusaie-Mumford, K., & McGuinness, T. (1999). Optimism and its relationship to depression, coping, anger, and life events in rural adolescents. *Issues in Mental Health Nursing*, 20, 115–130.

Regan, P.C., Snyder, M., y Kassin, S.M. (1995). Unrealistic optimism: Self-enhancement or person positivity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 1073-1082.

Reivich, K. y Shatté, A.J. (2002). *The resilience factor*. New York. Random House-Doubleday.

Rholes, W.S., Newman, L. S., y Ruble, D.N. (1990) Understanding self and others: Developmental and motivational aspects of perceiving people in terms of invariant dispositions. In Higgins, E.T. y Sorretino, R. (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Vol. 2 Foundation of social behavior* (369-407). New York: Guilford.

Robins, R.W., y Beer, J. S. (2001). Positive illusions about the self: Short-term benefits and long-term costs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(2), 340-352.

Rotenberg, K.J. (1982). Development of character constancy of self and other. *Child Development*, 53, 505-515.

Roth, J. L., & Brooks-Gunn, J. (2003). Youth development programs: Risk, prevention and policy. *Journal of Adolescent Health*, 32(3), 170-182.

Ruble, D.N., Eisenberg, R., y Higgins, E.T. (1994). Developmental changes in achievement evaluation: Motivational implications of self-other differences. *Child Development*, 65, 1095-1110.

- Scheier, M. F., Weintraub, J. K., & Carver, C. S. (1986). Coping with stress: Divergent strategies of optimists and pessimists. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1257–1264.
- Scheier, M.F. y Carver, C.S. (1985). Optimism, coping and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219-247.
- Scheier, M.F. y Carver, C.S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: Teoritical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, 16, 201-228.
- Schuster, B., Ruble, D.N., Y Weinert, F.E. (1998). Casual inferences and the positivity bias in children: the role of the covariation principle. *Child Development*, 69, 1577-1596.
- Seligman, M., (1995). *Niños optimistas*. 95-173. Barcelona. De bolsillo.
- Shogren, K.A., Lopez, S.J., Wehmeyer, M.L., Little, T.D. y Pressgrove, C.L. (2006). The role of positive psychology constructs in predicting life satisfaction in adolescents with and without cognitive disabilities: An exploratory study. *The Journal of Positive Psychology*, 1, 37-52.
- Shtulman, A. y Carey, S. (2007). Improbable or Impossible? How Children Reason About the Possibility of Extraordinary Events. *Child Development*, 78, (3), 1015-1032.
- Snyder, C. R. (1994). *The psychology of hope: You can get there from here*. New York: Free Press.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. (2002). *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Oshinoubu, L., Gibb, J., Langelle, C., & Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 570–585.
- Snyder, C. R., Sympson, S. C., Michael, S. T., & Cheavens, J. (2001). Optimism and hope constructs: Variants on a positive expectancy theme. In E. C. Chang (Ed.), *Optimism &*

Relación entre expectativas optimistas y el desarrollo cognitivo visto desde la perspectiva de Piaget en Primaria.

pessimism: implications for theory, research, and practice (101–125). Washington, DC: American Psychological Association.

Snyder, C. R., Sympson, S. C., Ybasco, F. C., & Borders, T. F., Babyak, M. A., & Higgins, R. L. (1996). Development and validation of the State Hope Scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 321–335.

Snyder, C.R., Rand, K.L, & Sigmon, D.R.(2005). Hope Theory. A member of the positive psychology family. En C.R.Snyder & S.J. Lopez (Ed.). *Handbook of positive psychology* (257-276). New York, NY, US: Oxford University Press, New York, NY.

Stipek, D.j., Roberts, T.A., y Sanborn, M.E. (1984). Preschool- age childre´s performance expectations for themselves and another child as a function of the incentive value of success and the salience of past performance. *Child Development*, 55, 1983-1989.

Taylor, S.E. (1991). *Seamos optimistas. Ilusiones positivas*. Barcelona. Martinez Roca.

Van Ryzin, M. J. (2011). Protective factors at school: Reciprocal effects among adolescents' perceptions of the school environment, engagement in learning, and hope. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(12), 1568-1580

Watson, D., y Clark, L.A. (1984). Negative affectivity: The disposition to experience aversive emotional states. *Psychological Bulletin* 96, 465-90.

Weinstein, N.D. (1980). Unrealistic optimism about future life events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 806-820.

Yoshida, T., Kojo, K., y Kaku, H. (1982). A study on the development of self- presentation in children. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 30, 120-127.

Yuill, N. (1992). Children´s conception of personality trait. *Human Development*, 35, 265-279.

Zafiropoulou, M. y Thanou, A. (2007). Laying the foundations of well being: a creative psycho- educational program for Young children. *Psychological Reports*, 100, 136-146.

