

Emergencia y evolución de las expectativas optimistas en niños de educación primaria

Carolina Falcón¹, Santos Orejudo^{2*}, Teresa Fernández Turrado² y Francisco Javier Zarza³

1 Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza (Spain).

2 Departamento de Psicología y Sociología. Universidad de Zaragoza (Spain).

3 Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal. Universidad de Zaragoza (Spain).

Resumen: Al aproximarnos al estudio del optimismo en niños, encontramos la aparición de un sesgo que les lleva a elaborar predicciones optimistas. Con esta investigación pretendemos conocer los cambios que se producen en la etapa de educación primaria (6-12 años), tanto en la aparición del sesgo optimista como en las explicaciones que los niños hacen de sus predicciones. Han participado un total de 77 alumnos a los que de manera individual y mediante un formato de entrevista piagetiana se les ha pedido realizar predicciones sobre diferentes situaciones hipotéticas. Tras un primer análisis para establecer si la predicción del niño implicaba un cambio en sentido optimista o pesimista, se han categorizado las respuestas ofrecidas por los niños al argumentar su predicción. Los resultados muestran que los participantes en esta investigación consideran más probable el cambio positivo para eventos psicológicos o híbridos que para los biológicos, y que estos cambios son más probables entre los niños de menor edad. En cuanto a las explicaciones de estos cambios, los niños consideran que la propia naturaleza o el paso del tiempo pueden ser responsables de los mismos sin mediar otro tipo de intervenciones. Igualmente, razones parecidas suelen dar los niños mayores para explicar el mantenimiento de las situaciones.

Palabras clave: Sesgo optimista, optimismo; educación primaria, predicciones, atribuciones.

Title: The emergence and evolution of optimistic expectations in schoolchildren.

Abstract: When we study optimism in children, we note the temporary emergence of a bias that leads them to make optimistic predictions. In this study we intend to learn more about changes that can be observed in the optimistic bias of 6- to 12-year old schoolchildren when they predict future events, and in the way they justify those predictions. A total of 77 pupils participated in this study; we evaluated each one of them individually with a Piagetian interview, asking them to formulate predictions about a series of hypothetical situations. After analyzing whether a child's prediction implied that the situation would maintain itself or would change for better or for worse, we classified the justifications they provided for their predictions. Results show that these subjects regarded positive change as more likely in the case of psychological or hybrid events than for purely biological ones, and that younger children tended to display a greater bias in favor of the likelihood of positive change. These younger children justified their predictions stating that nature or the passing of time could be responsible for the changes, without needing further intervention on the part of other agents. Older children, on the other hand, tended to provide similar kinds of explanations to justify their expectation of stasis.

Key words: optimism bias; optimism; primary education; predictions; attributions

Introducción

El optimismo es uno de los constructos psicológicos que más interés ha despertado en los investigadores en estos últimos años. Se ha usado en campos tan diversos como en la supervivencia ante las enfermedades o en el estrés escolar. Su éxito radica en buena medida en que es una de las áreas de la Psicología Positiva que destaca los recursos personales que favorecen el afrontamiento de los estresores (Roberts, Brown, Jonson y Reinke, 2005; Seligman y Csiksmihalyi, 2000) así como por ciertos elementos que han favorecido su marketing fuera de los ámbitos científicos (Pérez, 2012). Y aún cuando es cierto el gran impacto que ha tenido, el éxito del mismo no deja de tener algunos riesgos, siendo quizás el más importante la pérdida de valor al trivializarse sobre los cambios y reducir simplemente su desarrollo al mero consejo de “sea usted positivo” o “tienes que pensar en positivo”. Frente a estas posiciones trivialistas, entendemos que la manera más adecuada de proceder viene dada por la aplicación de las herramientas científicas al estudio de los diferentes aspectos que constituyen tanto su génesis como su desarrollo y su cambio, considerando contextos ordinarios y terapéuticos.

En este sentido, si bien están fundamentados los parámetros teóricos de este tipo de enfoques como representan-

tes de las teorías socio-cognitivas (Chang, 2002; Roberts et al., 2005; Romero, 2005), entendemos que es en el campo del desarrollo de este tipo de creencias donde menos se ha profundizado. No obstante, hacerlo resulta especialmente relevante dado que es más fácil intervenir en esta área en el momento en el que se están formando las creencias que cuando éstas ya se han estabilizado (Orejudo y Teruel, 2009).

Hasta el momento, la mayor parte de los trabajos sobre el optimismo disposicional (Scheier y Carver, 1992; 2002) y el estilos atributivo optimista (Gillham, Shatté, Reivich y Seligman, 2002) se han realizado principalmente con adultos y adolescentes, es decir, una vez alcanzado cierto grado de estabilidad en las creencias. Este aspecto está relacionado con los fundamentos teóricos que señalan la adolescencia como la época de estabilización de las creencias y de la emergencia de las diferencias individuales (Brissette, Scheier y Carver, 2002), todo ello asociado desde la perspectiva personal a la aparición de las operaciones formales, a determinados cambios en el autoconcepto y tanto a variaciones en el razonamiento atributivo como en las creencias sobre el futuro. Del mismo modo, se acepta que al igual que ocurre con otros aspectos del desarrollo infantil y adolescente (Ato, Galián y Huescar, 2007), los investigadores han destacado la influencia de la familia y las variables ambientales en la evolución de estas creencias (Chorpita y Barlow, 1998; Orejudo, Puyuelo, Fernández-Turrado y Ramos, 2012).

Con este estudio pretendemos destacar la importancia de analizar dichos cambios en optimismo en etapas más tempranas. Dejando de lado las diferencias individuales que

*** Dirección para correspondencia [Correspondence address]:**

Santos Orejudo. Departamento de Psicología y Sociología. Universidad de Zaragoza. C/ Pedro Cerbuna, 12. 50009. Zaragoza (Spain).

E-mail: sorejudo@unizar.es

puedan encontrarse respecto a estas variables, de lo que se trataría es de ampliar el conocimiento existente respecto a los cambios del desarrollo inicial de dichas características.

Según algunos estudios realizados en este campo, el modelo cognitivo de transición a las teorías de la atribución en adultos podría aplicarse alrededor de los cursos intermedios de la escolaridad obligatoria, es decir, en torno a los 10 años de edad en adelante (Gillham, Reivich y Shatté, 2002). A partir de esta edad los niños serían capaces de incluir en sus atribuciones mayor cantidad de variables considerando un mayor abanico de causas tanto en ellos mismos como en otras personas para justificar cualquier evento. En este momento de tránsito cognitivo comenzarían también a incluir en su concepción sobre las habilidades y los rasgos de personalidad las dimensiones de estabilidad y de globalidad, por ejemplo, al hablar de inteligencia, egoísmo o generosidad. Este proceso alcanzaría la madurez hacia los 12 años (Cole et al., 2008).

Antes de estas edades, distintos estudios han puesto de manifiesto un cierto sesgo optimista en las predicciones que los niños realizan, sobre todo en edades preescolares o en los primeros años de la educación primaria. Así, en una investigación clásica Lockhart, Chang y Story (2002) encontraron que los más pequeños de su estudio -menores de 9 años- eran incondicionalmente positivos en sus juicios sobre el futuro y no hallaron diferencias en sus creencias optimistas en función del tipo de rasgo o suceso negativo por el que se les preguntaba.

La característica que se mostraba común en estas edades más tempranas era un optimismo protector, hacia ellos mismos y hacia los demás. Este estado optimista desmesurado hacía que los niños percibieran los rasgos de personalidad y las aptitudes como altamente variables y menos estables que los adultos. Además, dichos cambios, siempre en la dirección deseable, eran percibidos por los niños como posibles con tan sólo desearlos. En palabras de Lockhart et al. (2002), este argumento toma sentido cuando se construye desde una perspectiva evolutiva en la que el optimismo sería un instrumento adaptativo.

Estamos hablando de una fase del desarrollo en la que es prioritaria la adquisición de gran cantidad de herramientas cognitivas y de nuevos repertorios conductuales, algo que resulta una tarea lenta y que requiere constancia y motivación libre de sentimientos negativos (Lockhart et al., 2002). Resultados similares sobre sesgos optimistas se han encontrado en más trabajos de los mismos autores (Lockhart, Keil, & Aw, 2013; Lockhart, Nakashima, Inagaki & Keil, 2008) y en otras investigaciones sobre atribución de intenciones a terceros (Boseovski, 2012; Sato & Wakebe, 2014).

Boseovski (2010) plantea la relevancia que estos sesgos optimistas presentes en las procesos de razonamiento social juegan un papel relevante en la adaptación de los niños en estas edades, influyendo tanto en el razonamiento social como en las relaciones con iguales, en la motivación y en la formación de juicios y estereotipos sobre otros. Igualmente, se considera que la presencia de este tipo de sesgos tiene un

papel fundamental en el mantenimiento de la motivación para el aprendizaje contribuyendo a un alto sentido de eficacia. Desde una perspectiva evolutiva se considera que los recursos cognitivos existentes se orientarían hacia el procesamiento de determinado tipo de información.

Las prácticas culturales y los estilos atributivos de los adultos hacia las conductas de los niños, basadas en factores internos para los eventos positivos y en externos para los negativos, contribuirían a establecer los elementos más sobresalientes del entorno. De esta manera, se tiende a asumir una doble dimensión en el origen de este tipo de creencias, evolutiva por un lado, pero sensible a diferencias culturales y contextuales que se incrementan según va aumentando la edad (Deeb, Segall, Birnbaum, Ben-Eliyahu & Diesendruck, 2011; Lockhart et al., 2008).

Este sesgo positivo y, en muchas ocasiones irreal, de los niños más pequeños resultaría desadaptativa a edades más avanzadas. A medida que los niños van creciendo, va emergiendo la percepción de estabilidad respecto a las competencias y a las características de personalidad. Los rasgos propios y los de los demás se empiezan a considerar permanentes, es decir menos variables, y los aspectos negativos se perciben no sólo como tales, sino también estables en el tiempo. Paralela al desarrollo evolutivo emergería, por tanto, la dimensión de estabilidad como estilo atributivo más relevante encontrándose más diferencias asociadas a la edad en esta dimensión que en las de globalidad e internalidad (Cole et al., 2008). Es a partir de este momento evolutivo, sobre los 10-11 años, cuando aparecen los primeros sentimientos pesimistas (Lockhart et al., 2002) y tiende a desaparecer el sesgo optimista (Boseovski, 2010).

Un elemento adicional que contribuye a comprender los razonamientos que los niños hacen en estas edades sería el esencialismo. Así, los niños elaborarían explicaciones a partir de la consideración de que los seres humanos cuentan con determinadas características y categorías que son parte constituyente de los mismos (Diesendruck & Eldror, 2011; Gelman, 2004; Gelman, Heyman y Legare, 2007; Newman, Bloom, Knobe, 2014). El esencialismo plantea que los niños construyen los conceptos sobre la base de teorías ingenuas y que no los aprenden sólo a través de estrategias de aprendizaje asociativo ni transitan exclusivamente de lo perceptual a lo conceptual, sino que ambos niveles se presentan conjuntamente (Karmiloff-Smith, 1994). Según esta perspectiva son las teorías implícitas y las creencias específicas sobre un dominio las que guían el proceso de categorización. Ante este tipo de razonamientos, los niños mostrarían igualmente este sesgo optimista planteando que las características positivas están instauradas y no son modificables (entity theories) mientras que las negativas podrían ser modificadas (incremental theories) (Boseovski, 2010; Newman et al., 2014).

Así, el papel de la semejanza perceptual quedaría relegado a un segundo término al considerar que son las claves de tipo teórico, basadas en las atribuciones de causalidad y en las creencias sobre los dominios, las que permiten detectar y resaltar unas experiencias perceptuales sobre otras (Peraita,

2009). En esta línea, ya desde edades preescolares los niños utilizarían información que excede lo obvio, por ejemplo, cuando aprenden palabras, cuando generalizan conocimientos a nuevas categorías, cuando realizan explicaciones según su lógica infantil, etc. Esta corriente de nuevas investigaciones sobre el desarrollo cognitivo sugiere que los niños poseen una clara tendencia temprana a investigar y a hacer inferencias sobre los aspectos invisibles y no obvios de la realidad (Heyman y Gelman, 2000).

Por otro lado, el contenido de las situaciones o características personales evaluadas en las investigaciones referidas anteriormente (Gelman, 2004; Gelman, Heyman y Legare, 2007; Lockhart et al., 2002;) se ha revelado como factor determinante en la dirección de las creencias a la hora de predecir un futuro optimista o pesimista. La estabilidad/variabilidad de las características personales se ve claramente afectada por la naturaleza de los rasgos y, más concretamente, por su origen según se asocian a una naturaleza biológica o psicológica, en línea con la corriente evolutiva esencialista. En varios estudios se afirma que los niños en edad preescolar ya son capaces de distinguir entre características físicas y psicológicas aunque sólo son capaces a esas edades de emitir juicios sistemáticos sobre los atributos físicos. Además distinguen los atributos naturales de los que no lo son por su mayor determinismo a la hora de caracterizar la imagen que perciben de las personas. A medida que los rasgos valorados van acercándose más al polo de lo psicológico, y se entrevista a niños de mayor edad (9-11 años), los juicios que elaboran son más difusos y las causas las atribuyen a un abanico mayor de posibilidades no tan determinantes, como por ejemplo, la acción de la sociedad o el entorno familiar (Heyman y Gelman, 2000).

Podríamos considerar este trabajo en la misma línea de los descritos anteriormente sobre el esencialismo de las categorías naturales que los niños utilizan desde edades muy tempranas para organizar su conocimiento en módulos (Karmiloff-Smith, 1994), y de aquellos que explican cómo los niños otorgan un claro innatismo a algunas categorías sociales marcadas por un determinismo biológico sobresaliente, como la raza o el género (Del Río y Strasser, 2007).

Aún cuando existe un campo de conocimiento importante sobre los trabajos sobre el desarrollo del optimismo en niños y está aceptado el sesgo optimista en diferentes ámbitos de conocimiento de los niños, se considera relevante seguir profundizando en numerosos aspectos, tales como los vinculados a los ámbitos de dominio específico, la existencia de diferencias individuales en el mismo o datos de prevalencia (Boseovski, 2010).

Con este trabajo pretendemos aproximarnos al estudio de las creencias optimistas en niños españoles, habida cuenta de la no existencia de trabajos de este tipo en nuestro país. Para ello utilizamos como punto de partida y referencia el estudio realizado por Lockhart et al. (2002) en lo referente al planteamiento metodológico, analizando tanto la presencia del sesgo optimista para evententos positivos como negativos, analizando las atribuciones que los niños realizan

para cada uno de ellos. La hipótesis de partida, considerando de nuevo la investigación de Lockhart et al. (2002), es que los niños de menor edad, al no apreciar las diferencias deterministas de unos rasgos respecto a otros, no estimarían grandes diferencias de estabilidad entre rasgos físicos y psicológicos, mientras que los de mayor edad otorgarían mayor estabilidad a los rasgos biológicos y posiblemente argumentos más realistas.

Método

Participantes

La muestra de 77 alumnos de 7 a 12 años se seleccionó tomando los grupos de alumnos de 2º, 4º y 6º de educación primaria de un centro educativo de Zaragoza. Los grupos naturales se clasificaron posteriormente por edades en los tres grupos de investigación. El grupo A (7 y 8 años de edad) con 25 participantes (32.5 % del total), de los cuales 7 eran chicas y 18 chicos. El grupo B (9 y 10 años) con 29 participantes (37.7%), de los cuales 11 eran chicas y 18 chicos. Y, por último, el grupo C (11 y 12 años), con 23 participantes (29.5%), de los cuales 11 eran chicas y 12 chicos. En total, el número de chicas 29 (37.7%) era inferior al de chicos, 48 (62.3%), encontrándose que se distribuían por igual en los tres grupos ($\chi^2_2=2.007, p=.367$).

La muestra se caracterizó por incluir distintos niveles socio-económicos, inmigrantes y alumnado con apoyo escolar. En concreto, 47 niños procedían de familias españolas (61.0%) y 30 procedían de familias emigrantes (39.0%). No se encontró relación entre la procedencia y el nivel educativo ($\chi^2=1.853, p=.398$).

Instrumento

Mediante una entrevista semiestructurada de aplicación individual se presentaron a los niños tres historias siguiendo el procedimiento empleado por Lockhart et al. (2002). Estos autores en su estudio original utilizan un total de 12 historias, 6 positivas y 6 negativas, aunque en nuestro caso únicamente usamos tres de las negativas. Se cuenta con que las predicciones entre ambas son distintas y es en las negativas en las que mejor se evidencia el sesgo optimista. En las tres historias el protagonista poseía un aspecto que deseaba cambiar por considerarse negativo y poco deseable para la inmensa mayoría de la gente.

Tanto en la elaboración del material como en la presentación a los alumnos se trató de facilitar que los participantes se identificasen con los personajes. El aspecto negativo descrito en la primera historia (la pérdida de un dedo) se caracterizaba por estar altamente influenciado por la naturaleza y, por tanto, ser muy poco modificable; el de la segunda historia por tener ambos componentes causales, físico y psíquico (dificultades para aprender); y el de la tercera historia por ser, fundamentalmente, de origen psicológico y, por tanto, con menor determinismo (ser desordenado).

En cada una de estas tres historias el rasgo negativo era presentado cuando el protagonista tenía 5 años y era pequeño, enfatizando que había permanecido estable hasta los 10 años de edad. Seguidamente, se les pedía que predijeran cuál sería el estado del protagonista cuando éste tuviera 21 años. Los niños debían elegir entre tres opciones de respuesta: cambio positivo extremo, ligero cambio positivo o ausencia del cambio deseado (estabilidad).

Había una ficha ilustrativa para cada etapa de la historia y para cada una de las opciones de respuesta posibles. Las expresiones faciales eran neutras en todos los dibujos. Tras elegir una opción de respuesta se les pedía una explicación razonada del por qué de su elección. Estas respuestas, grabadas en soporte de audio, se transformaron en datos cuantificables mediante la categorización de las explicaciones que daban los niños a sus creencias. Para facilitar la comprensión de nuestro instrumento se presenta el guión básico para la segunda historia, la de las dificultades de aprendizaje, con sus tres opciones de respuesta:

Rasgo híbrido (biológico-psicológico)

Esta es la historia real de Juan:

Cuando Juan tenía 5 años, tenía muchos problemas para aprender cosas en el colegio. Él deseaba ser más listo. Muchas veces imaginaba que era capaz de aprender muchas cosas y que era muy sabio.

Cuando Juan tenía 10 años, aunque sabía más cosas que cuando tenía 5 años, todavía tenía muchos problemas para aprender cosas en el colegio en comparación con otros chicos de su clase. Juan aún se imaginaba muchas veces que era un chico listo. Deseaba destacar en el colegio.

Ahora Juan ya es mucho más mayor, tiene 21 años. Nunca le han operado en ningún hospital ni ha tomado medicinas de forma habitual. ¿Cómo crees que seguramente termina la historia de Juan?

Juan todavía tiene problemas para aprender cosas en el colegio en comparación con otros chicos de su edad. Aún no es muy listo.

Juan ya no tiene tantos problemas para aprender en el colegio. Es más o menos igual de listo que los chicos de su edad.

Juan en absoluto tiene problemas para aprender cosas. Es un estudiante muy bueno. Es uno de los chicos más listos de su edad.

Procedimiento

Los datos fueron recogidos en el centro escolar de los niños en un aula reservada para la atención a niños con necesidades de apoyo. Los padres y el centro escolar fueron informados sobre los objetivos de la investigación y dieron el visto bueno a la realización de la misma. El entrevistador presentaba las historias oral y visualmente a cada participante. El aula de aplicación fue seleccionada por ser cómoda y tranquila, así como por resultar familiar para los participantes. Antes de comenzar cada entrevista se trataba de crear un ambiente distendido y cordial con el niño.

Una vez recogidos los datos y para elaborar los sistemas de categorías se usaron como modelos los que se habían utilizado en el estudio de referencia (Lockhart et al., 2002), cuyos objetivos de investigación también incluían la descripción de las explicaciones causales que daban los niños. Sin embargo, tras una primera categorización piloto se redefinió el sistema de categorías mediante prototipos propios, es decir, utilizando las respuestas textuales dadas por los participantes de nuestro estudio. Se eliminaron dos categorías por no estar adaptadas a la cultura española y se definieron dos categorías nuevas. Los sistemas de categorías definitivos en los que se registraron las respuestas de los alumnos para su posterior análisis quedaron como se muestra en la Tabla 1.

Considerando que carecíamos de datos sobre la fiabilidad del sistema de categorías, las respuestas fueron registradas por dos personas para analizar la fiabilidad interjueces del instrumento. Con un nivel de confianza del 95%, las diferencias entre los registros de ambos observadores no fueron estadísticamente significativas, siendo el coeficiente *kappa* igual a .935, .814 y .869 para las historias biológica, híbrida y psicológica, respectivamente.

Tabla 1. Sistema de categorías para el registro de las predicciones de cambio.

Categorías para el cambio	Categorías para la estabilidad
<p><i>Explicación biológica/psicológica.</i> La actuación de la naturaleza en el cuerpo o en la mente del protagonista es la causa del cambio positivo.</p> <p>“le empieza a crecer el dedo”, “le va saliendo” “ha comido mucho” “es más listo” “piensa mucho”, “...”</p>	<p><i>Explicación biológica/psicológica.</i> Se considera imposible la intervención positiva de la naturaleza en el cuerpo o en la mente del protagonista.</p> <p>“no puede crecer” “es vago/torpe/tonto”, “...”</p>
<p><i>Explicación por esfuerzo o práctica.</i> El cambio se produce mediante trabajo personal del protagonista; es éste el que toma el control de la situación problemática.</p> <p>“estudia mucho” “se esfuerza” “hace muchos ejercicios”, “...”</p>	<p><i>Continuidad simple en el tiempo por adquisición de un hábito.</i> El rasgo determinado no es susceptible de ningún cambio.</p> <p>“si antes era así, ahora seguirá igual”</p>
<p><i>Explicación por maduración o aumento de edad.</i> La razón del cambio es el paso de la infancia a la edad adulta.</p> <p>“ya es mayor” “ha crecido mucho”</p>	<p><i>Imposibilidad de cambio sin intervención.</i> La única posibilidad de cambio positivo sería una actuación externa por parte de otras personas.</p> <p>“si no se lo cosen no puede tener el dedo”</p>

“han pasado muchos años”, “...”	“si no le operan ...” “como no esté siempre en apoyo...” “si no estudia más que los demás...”, “...”
<i>Explicación por deseo.</i> Es tanto el anhelo del niño por cambiar que le atribuye poderes reales a sus deseos. “porque quería” “porque lo deseaba”, “...”	<i>No sabe o no contesta.</i>
<i>Explicación por aprendizaje.</i> El cambio se produce porque se ha producido un proceso de enseñanza-aprendizaje. “ya sabe” “ha aprendido mucho” “se lo han enseñado”, “...”	
<i>Explicación por cualquier otra razón.</i> Las razones para el cambio son varias pero no se incluyen en ninguna categoría anterior. “su madre/profesora se lo ha dicho y obedece” “saca buenas notas”, “...”	
<i>No sabe o no contesta.</i>	

Resultados

La Tabla 2 muestra los porcentajes de respuesta encontrados para cada una de las tres situaciones consideradas. Los niños se muestran optimistas con respecto al cambio de condiciones biológicas (33.8%), híbridas (55.8%) y psicológicas (55.8%), aunque lo son en mayor medida para el caso de estas dos últimas frente a la primera, tal como se desprende de la prueba de los rangos de Wilcoxon, la cual muestra diferencias estadísticas significativas entre la biológica y la híbrida y la psicológica ($Z=-5.064$ y $Z=-5.222$, $p<.001$), pero no entre estas últimas ($Z=0.522$, $p=.602$). En conjunto, las respuestas que implican estabilidad son el 44,2% para la situación biológica, y únicamente un 7.8% y un 5.2% para la híbrida y la psicológica.

El análisis de la relación entre la edad y el tipo de respuesta encontrada en cada situación muestra diferencias en los tres ítems. Para el caso de la situación biológica ($\chi^2_4=21.808$, $p<.001$), los niños de primer ciclo dan ante to-

do respuestas de cambio (57,7% optimistas y 24,0% intermedias), los del segundo tienen un patrón heterogéneo (27.6% optimista, 31% intermedio y 35.3% pesimista), mientras que en los de tercer ciclo aparecen ante todo las respuestas de estabilidad (pesimistas el 78.3%). Para la situación híbrida ($\chi^2_4=11.443$ $p<.05$), los niños de primer ciclo predicen ante todo el cambio (optimistas el 80.0% e intermedio el 12%), los del segundo ciclo son igualmente optimistas, pero en una dimensión menor (51.7% optimistas y 44.8% intermedias) mientras que los de tercer ciclo siguen prediciendo cambio (34.8% optimistas y 52.2% intermedias) pero también ofrecen el mayor porcentaje de respuestas pesimistas (13.0%). Para la situación psicológica ($\chi^2_4=9.691$, $p<.05$), se encuentra un patrón parecido al anterior, los niños más jóvenes son ante todo optimistas (72.0%) y los mayores se distribuyen entre la intermedia (56.5%) y la optimista (30.4%), pero presentan el mayor porcentaje de respuestas pesimistas (13.0%). Por sexo, no encuentran diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 2. Predicciones globales según las tres situaciones consideradas.

	Estabilidad		Cambio			χ^2	g.l.	p	
	Pesimista	Intermedio	Optimista						
Biológica	34	44.2%	17	22.1%	26	33.8%	21.808	4	.000
Híbrida	6	7.8%	28	36.4%	43	55.8%	11.443	4	.022
Psicológica	4	5.2%	30	39.0%	43	55.8%	9.691	4	.046

En cuanto a las explicaciones de las respuestas (Tabla 3), para el rasgo biológico se observa cómo la mayor parte de los niños cuyas respuestas fueron optimistas atribuyeron la causa del cambio positivo a la propia naturaleza (50%). En segundo lugar se concentraron las respuestas en la explicación por simple aumento de edad, es decir, por llegar a la edad adulta (26.2%). En este rasgo biológico las diferencias evolutivas evidentes son de cantidad de respuestas pero, sin embargo, la proporción de respuestas optimistas asignadas a las distintas categorías fue equitativa en todos los grupos, no apreciándose diferencias argumentativas a nivel evolutivo. Ahora bien, respecto a las categorías para registrar las res-

puestas de estabilidad del rasgo biológico sí hay diferencias cualitativas en función de la edad.

Los niños de 9-10 años que respondieron de forma pesimista (realista en este caso) ante la historia biológica negativa, atribuyeron la principal causa de estabilidad a la propia naturaleza invariable (58.3%) y a la continuidad simple en el tiempo (25.0%) sin dar todavía una razón sólida.

Los niños de 11-12 años respondieron de forma mucho más razonada en general, argumentando su opción de estabilidad mediante la continuidad biológica (44.4%) y la imposibilidad de cambio sin intervención quirúrgica (38.9%). Se aprecia por tanto un cambio de orientación hacia el realismo

en el segundo ciclo pero todavía de manera incipiente, intuitiva podríamos decir, puesto que no es hasta el final de la etapa cuando se logran argumentar con algo de solidez las creencias.

Tabla 3. Atribuciones causales registradas respecto a la historia biológica.

	Categorías para la estabilidad			Total
	7-8 años	9-10 años	11-12 años	
Estabilidad biológica o psicológica	2 50.0%	7 58.3%	8 44.4%	17 50.0%
Continuidad simple en el tiempo	1 25.0%	3 25.0%	2 11.1%	6 17.6%
Imposibilidad de cambio sin intervención	0 .0%	1 8.3%	7 38.9%	8 23.5%
No sabe/no contesta	1 25.0%	1 8.3%	1 5.6%	3 8.8%
TOTAL	4	12	18	34
	Categorías para el cambio			Total
	7-8 años	9-10 años	11-12 años	
Explicación biológica/ psicológica	11 55.0%	7 41.2%	3 60.0%	21 50.0%
Maduración o aumento de edad	4 20.0%	5 29.4%	2 40.0%	11 26.2%
Deseo	1 5.0%	1 5.9%	0 .0%	2 4.8%
No sabe / no contesta	4 20.0%	4 23.5%	0 .0%	8 19.0%
Total	20	17	5	42

En la Tabla 4, que presenta los resultados sobre el rasgo híbrido, se registraron respuestas a categorías que incluían ya razonamientos de tipo psicológico, a diferencia de los de la Tabla 3 como era de esperar. Respecto a las razones causales que dieron los niños para explicar sus creencias optimistas se observa una diferencia cualitativa en función de la edad para las categorías de explicación por esfuerzo, aprendizaje y maduración. Los niños más pequeños respondieron en mayor proporción que el rasgo híbrido cambiaría en sentido positivo por aprendizaje (40.9%) y por maduración (27.3%). A partir de los 9-10 años el cambio sigue atribuyéndose mayoritariamente al proceso de enseñanza-aprendizaje (50.0%) pero, como segunda opción, están igualadas en proporción la confianza en el esfuerzo (14.3%) y en la propia maduración (10.7%), apreciándose incluso una ligera ventaja para el primero. Respecto al grupo del tercer ciclo de primaria, las categorías con mayor cantidad de respuestas fueron claramente las de cambio por aprendizaje (35.0%) y por esfuerzo (30.0%) reduciéndose significativamente la confianza en el cambio sin la propia intervención del protagonista.

Respecto a las categorías para registrar la estabilidad del rasgo híbrido no podemos obtener conclusiones cualitativas representativas porque la cantidad de creencias pesimistas en este rasgo fue realmente escasa. El único dato interesante que podemos resaltar, valorándolo de forma conjunta con el rasgo psicológico, es que la mayoría de alumnos con creencias de estabilidad atribuyeron ésta a la continuidad simple en el tiempo por invariabilidad, sin ofrecer razones justifica-

das. Podría pensarse a modo de hipótesis que al reflexionar sobre aspectos psicológicos y, por tanto, no observables, los alumnos de esta etapa todavía no tienen las herramientas cognitivas suficientes para la introspección razonada. Es decir, las creencias de estabilidad razonadas, frente a las intuitivas de las que hablábamos al resumir los resultados del rasgo biológico, se consolidarían hacia el final de la etapa cuando la tarea de reflexión es sobre observables pero permanecerían como incipientes durante toda la etapa si el objeto de la creencia es psicológico.

Tabla 4. Atribuciones causales registradas respecto a la historia híbrida.

	Categorías para la estabilidad			Total
	7-8 años	9-10 años	11-12 años	
Estabilidad biológica o psicológica	0 .0%	1 100.0%	0 .0%	1 16.7%
Continuidad simple en el tiempo	1 50.0%	0 .0%	3 100.0%	4 66.7%
No sabe / no contesta	1 50.0%	0 .0%	0 .0%	1 16.7%
Total	2	1	3	6
	Categorías para el cambio			Total
	7-8 años	9-10 años	11-12 años	
Explicación biológica o psicológica	3 13.6%	4 14.3%	3 15.0%	10 14.3%
Esfuerzo o práctica	1 4.5%	4 14.3%	6 30.0%	11 15.7%
Maduración o aumento de edad	6 27.3%	3 10.7%	3 15.0%	12 17.1%
Aprendizaje	9 40.9%	14 50.0%	7 35.0%	30 42.9%
Por otra razón	1 4.5%	3 10.7%	1 5.0%	5 7.1%
No sabe o no contesta	2 9.1%	0 .0%	0 .0%	2 2.9%
Total	22	28	20	70

En relación con el rasgo psicológico (Tabla 5) las razones que dieron los alumnos a sus creencias optimistas se concentraron mayoritariamente en la explicación por aumento de

Tabla 5. Atribuciones causales registradas respecto a la historia psicológica.

	Categorías para la estabilidad			Total
	7-8 años	9-10 años	11-12 años	
Continuidad simple en el tiempo	1 100.0%	3 100.0%	4 100.0%	4
	Categorías para el cambio			Total
	7-8 años	9-10 años	11-12 años	
Esfuerzo o práctica	0 .0%	8 27.6%	10 50.0%	18 24.7%
Maduración o aumento de edad	12 50.0%	7 24.1%	1 5.0%	20 27.4%
Deseo	0 .0%	1 3.4%	0 .0%	1 1.4%
Aprendizaje	3 12.5%	9 31.0%	7 35.0%	19 26.0%
Por otra razón	4 16.7%	3 10.3%	2 10.0%	9 12.3%
No sabe o no contesta	5 20.8%	1 3.4%	0 .0%	6 8.2%
Total	24	29	20	73

edad para el grupo de 7-8 años (50.0%). El grupo de 9-10 años se caracterizó por confiar en el proceso de enseñanza-aprendizaje (31.0%) y, en segundo lugar, en el esfuerzo personal (27.6%) pero con un alto porcentaje de alumnos cuya única razón a su optimismo fue la maduración (24.1%). Es en el tercer ciclo de nuevo cuando se aprecia el mayor salto cualitativo ya que el 50.0% de las respuestas se deben al esfuerzo y a la consiguiente adquisición de práctica. El proceso de aprendizaje sigue siendo importante para este grupo (35.0%).

Discusión y conclusiones

Con este trabajo pretendíamos profundizar en los aspectos evolutivos del optimismo, una de las condiciones menos investigadas de este constructo (Chang, 2002). Al hacerlo nos hemos aproximado al sesgo optimista que presentan los niños cuando se razonan sobre la realidad, fenómeno identificado en otras poblaciones pero no investigado en nuestro país. Por ello, este trabajo aporta datos relevantes sobre el mismo, tanto desde la perspectiva vinculada a la edad como de los contenidos, teniendo en cuenta tanto las predicciones como las atribuciones que los niños realizan de los posibles cambios que predicen. Así, los niños de menor edad de nuestro estudio, al no apreciar las diferencias deterministas de unos rasgos respecto a otros, no han estimado grandes diferencias de estabilidad entre rasgos físicos y psicológicos, mientras que los de mayor edad han otorgado mayor estabilidad a los rasgos biológicos y han elaborado argumentos más realistas.

Profundizando en las conclusiones por edades, los niños más pequeños (7-8 años) demostraron creer firmemente que los rasgos negativos cambiarían en dirección positiva en un futuro cercano independientemente de la naturaleza del rasgo. Esta tendencia optimista denota que contemplan mayoritariamente la variabilidad de los rasgos, independientemente de su naturaleza. De los 9 años en adelante, sin embargo, el hecho de que un rasgo sea de origen biológico o psicológico parece ser la variable que condiciona las diferencias en las creencias sobre su variabilidad en el futuro, lo que reforzaría la idea de la distinción entre dominios (Erickson et al, 2010; Gelman, 2004; Gelman et al., 2007; Lockhart et al., 2002).

A partir de esta edad y más claramente en el último ciclo de la educación primaria, las creencias de los niños sobre la estabilidad de los rasgos estarían determinadas por la naturaleza que ellos le atribuyen a cada rasgo, es decir, la visión realista del mundo les haría contemplar unos rasgos como susceptibles de cambio y otros como permanentes. Es a partir de este momento cuando sus juicios sobre el futuro consideran la dimensión de estabilidad-variabilidad en todo su rango. En estudios similares, Heyman y Gelman (2000), Gelman (2004) y Shtulman y Carey (2007) han puesto de manifiesto la capacidad de discriminación que poseen los niños de hasta 8 años entre eventos imposibles e improbables en función de las leyes naturales. Según estos autores, al menos hasta esa edad los niños difieren claramente de los adul-

tos en la especificidad de los dominios que integran su conocimiento del mundo. No distinguirían por tanto, a la hora de valorar la susceptibilidad de ocurrencia de un evento, si éste es posible o imposible según las leyes naturales porque no atribuyen orígenes distintos a eventos de naturaleza real e imaginaria.

No obstante, nuestros resultados han puesto de manifiesto algunas diferencias adicionales. Por un lado, los porcentajes de respuestas optimistas no son iguales para todos los rasgos analizados. Así, los rasgos biológicos correspondientes al mundo físico presentan un patrón más realista que los rasgos psicológicos o híbridos. Parece que desde muy pequeños los niños realizan ya inferencias causales a partir de ámbitos de conocimientos que diferencian el mundo físico, del biológico y del psicológico (Erickson, Keil y Lockhart, 2010; Lockhart et al., 2013) y que estas explicaciones son semejantes en niños de la misma edad, pero también es cierto que su razonamiento explicativo va incorporando más dimensiones a medida que acumulan experiencias personales y sus capacidades lógicas se incrementan, comenzando por las predicciones de estabilidad y continuando por la asunción de responsabilidad para el cambio cuando éste se considera posible.

Este patrón de cambio diferencial podría apoyar la hipótesis de que las mayores capacidades cognitivas que los niños van incorporando en su proceso de desarrollo interactúa con los contenidos de su propia experiencia, en las que los rasgos psicológicos y comportamentales son más sensibles de ser modificadas, por ejemplo, por el esfuerzo, que otras dimensiones como las biológicas que no están sometidas a tales condiciones. Así, nuestros resultados han puesto de manifiesto igualmente que las atribuciones que realizan los niños más pequeños sobre los cambios son de distinta naturaleza que los mayores, e incluso entre estos, dependiendo del tipo de situación, siendo los contenidos dependientes de la naturaleza de la situación. Así, este posible contenido podría emerger igualmente como área de dominio específica, e igualmente vinculada al esencialismo ya comentado. Otros estudios (Barnett, Sonnentag, Wadian, Jones & Langley; Lockhart et al, 2008, 2013) avalan estas ideas relativas al dominio específico y al cambio con la edad. Así, Lockhart et al. (2013) o Barnett et al. (2015) ponen de manifiesto como las atribuciones relativas al esfuerzo, o al uso de fármacos o al refuerzo externo funcionan de manera diferencial en niños de diferentes edades. Por su parte, Lockhart et al. (2008) encuentran que las atribuciones al esfuerzo difieren entre culturas y que estas diferencias emergen con la edad.

Como conclusión final, podríamos decir que hemos obtenido resultados muy similares a los de otros autores (Boisevski, 2012; Dweck y Leggett, 1988; Cole et al., 2008; Heyman y Gelman, 2000; Lockhart et al., 2002; 2008; Sato & Wakebe, 2014) tomados previamente como referencia y también hemos añadido algunos matices a sus consideraciones teóricas. Además, al aproximarnos a la etapa de Educación Primaria de nuestro sistema educativo, esta investigación permite una mayor contextualización de dichos resulta-

dos en nuestro país y nos aporta una explicación cualitativa con referentes a nuestra cultura. Sin embargo, hay que señalar igualmente que esta aproximación al estudio de las creencias optimistas está lejos aún de poder establecer un vínculo con las creencias personales vinculadas al estilo atributivo de los adolescentes o adultos o incluso al optimismo disposicional. Así, aún cuando ambos están mediados por la sensación de control (Gillham y Reivich, 2004), no podemos asumir la contigüidad entre las expectativas de los niños en estas edades derivadas de los sesgos que presentan los niños, que si bien pueden ayudarles a experimentar control y dominio sobre las tareas (Boseovski, 2010), hay diferencias cualitativas relevantes entre ambos tipos de creencias (Orejudo y Teruel, 2009). Así, por un lado, el tipo de atribuciones que hacen los niños cambian notablemente con la edad, no tanto en la orientación del resultado como en la explicación que se ofrece sobre las causas del mismo. Por otra parte, no está clara ni investigada aún la correspondencia entre las atribuciones que se realizan sobre terceros, como ocurre en nuestra investigación, como sobre las realizadas a uno mismo. En este mismo sentido, los datos avalan que los razonamientos que los niños realizan sobre sí mismos en estas edades ya resultan más sesgados que los realizados por terceros, esto es, las características personales positivas se atribuyen en mayor medida a causas internas, y con ello más estables, que las de terceros (Diesendruck & Lindenbaum, 2009).

No obstante, aún cuando los resultados encontrados son relevantes, hemos de tomarlos con cierta prudencia si consideramos las limitaciones de nuestro estudio. En primer lugar, tenemos datos sobre la estabilidad temporal de las creencias pero no respecto al sistema de categorías y no conocemos, por tanto, la fiabilidad temporal de los argumentos. También sería positivo ampliar el instrumento con nue-

vas situaciones biológicas, psicológicas e híbridas y validarlo para ver si se sostiene la hipótesis de los dominios específicos. Igualmente, al tratarse de una muestra intencional, la representatividad está menos garantizada, por lo que sería necesario desarrollar estudios de réplica.

Por otro lado, los niños razonan con nuestro instrumento sobre hechos ocurridos a otras personas y, aunque los protagonistas puedan ser considerados como prototipos semejantes a ellos, han de realizar sus inferencias situándose en una hipótesis situacional. Por ello, otra línea de investigación sería que las historias hipotéticas de la entrevista se relacionasen con hechos ocurridos a los propios niños utilizando un formato más abierto y ecológico. De este modo se solventaría el posible sesgo de que razonen situándose en el lugar de otras personas. En este sentido, y siguiendo con la argumentación antes planteada sobre la continuidad temporal de estas creencias, sería pertinente investigar sobre los factores que predicen el cambio hacia sistemas de creencias más estables y realistas, identificando aquellos factores contextuales y culturales que podrían ser responsables de estos cambios (Boseovski, 2010; Gelman et al., 2007), incluyendo tanto los factores de los estilos atributivos de los adultos, el peso del sistema educativo y la propia historia personal. En este sentido, Barnett et al. (2015) encuentran que las atribuciones que se realizan sobre iguales inicialmente presentan sesgos optimistas, pero a medida que los niños crecen pueden incorporar en sus atribuciones la información procedente de su propia experiencia. Por su parte, Newman, De Freitas & Knobe (2015) encuentran que la valoración moral que hacen los niños sobre las situaciones que se juzgan influyen también en las atribuciones realizadas, incorporando con ello otro elemento adicional a la comprensión de esta importante dimensión del desarrollo personal.

Referencias

- Ato, E., Galián, M.D. & Huéscar, E. (2007). Relaciones entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia: Una revisión. *Anales de Psicología*, 23, 33-40.
- Barnett, M.A., Sonnentag, T.L., Wadian, T.W., Jones, T.L. & Langley, C.A. (2015). Children's Perceptions of hypothetical peers with undesirable characteristics: Role of the peers desire to change, source of effort to change, and outcome. *Journal of Genetic Psychology*, 176, 55-63. doi: 10.1080/00221325.2014.1002751
- Brissette, I., Carver, M.F. & Scheier, C.S. (2002). The role of Optimism in social network development, coping and psychosocial adjustment during a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 102-111. DOI: 10.1037//0022-3514.82.1.102.
- Boman, P. & Yates, G.C.R. (2001). Optimism, hostility, and adjustment in the first year of high school. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 401-411. doi: 10.1348/000709901158587
- Boman, P., Smith, D.C. & Curtis, D. (2003). Effects of pessimism and explanatory style on development of anger in children. *School Psychology International*, 24, 80-94. doi: 10.1177/0143034303024001581
- Boseovski, J.J. (2012). Trust in testimony about strangers: Young children prefer reliable informants who make positive attributions. *Journal of Experimental Child Psychology*, 111, 543-551. doi: 10.1016/j.jecp.2011.10.008
- Bruce, A.E., Cole, D.A., Dallaire, D.H., Jacquez, F.M., Pineda, A.Q. & LaGrange, B. (2006). Relations of Parenting and Negative Life Events to Cognitive Diatheses for Depression in Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 321-333. doi: 10.1007/s10802-006-9019-x
- Chang, E.C. (2002) *Optimism & Pessimism. Implications for Theory, Research, and Practice*. Washington, DC: APA. doi: 10.1111/j.1467-9507.2008.00494.x
- Chorpita, B.F. & Barlow, D. H. (1998). The development of anxiety: The role of control in the early environment. *Psychological Bulletin*, 124, 3-21.
- Cole, D.A., Ciesla, J.A., Dallaire, D.H., Jacquez, F.A., Pineda, A.Q., LaGrange, B., Truss, A.E., Folmer, A.S., Tilghman-Osborne, C. & Felton, J.W. (2008). Emergence of Attributional Style and Its Relation to Depressive Symptoms. *Journal of Abnormal Psychology*, 117, 16-31. doi: 10.1037/0021-843X.117.1.16
- Deeb, I., Segall, G., Birnbaum, D., Ben-Eliyahu, A., & Diesendruck, G. (2011). Seeing isn't believing: The effect of intergroup exposure on children's essentialist beliefs about ethnic categories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101, 1139-1156. doi: 10.1037/a0026107
- Diesendruck, G. & Eldror, E. (2011). What children infer from social categories. *Cognitive Development*, 26, 118-126. DOI: 10.1016/j.cogdev.2010.11.001.
- Diesendruck, G., & Lindenbaum, T. (2009). Self-protective Optimism: Children's Biased Beliefs about the Stability of Traits. *Social Development*, 18, 946-961. doi: 10.1111/j.1467-9507.2008.00494.x
- Del Río, M. F. & Strasser, K. (2007). ¿Tienen los niños una teoría esencialista acerca de la pobreza? *Psykbe*, 16, 139-149.
- Dweck, C.S. & Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273. doi: 10.1037/0033-295X.95.2.256

- Erickson, J.E., Keil, F.C. & Lockhart, K.L. (2010). Sensing the Coherence of Biology in Contrast to Psychology: Young Children's Use of Causal Relations to Distinguish Two Foundational Domains. *Child Development, 81*, 390-409. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01402.x
- Feldman, D.F. & Kubota, M. (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences, 37*, 210-216. doi: 10.1016/j.lindif.2014.11.022
- Gelman, S. (2004). Psychological essentialism in children. *Trends in Cognitive Sciences, 8*, 404-409. doi: 10.1016/j.tics.2004.07.001
- Gelman, S.A., Heyman, G.D. & Legare, C.H. (2007). Developmental changes in the coherence of essentialist beliefs about psychological characteristics. *Child Development, 78*, 757-774. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01031.x
- Gillham, J. & Reivich, K. (2004). Cultivating optimism in childhood and adolescence. *The Annals of the American Academy, 391*, 146-163. doi: 10.1177/0002716203260095
- Gillham, J.E., Reivich, K.J., & Shatté, A. (2002). Building optimism and preventing depressive symptoms in children. En Chang. (Ed.), *Optimism & Pessimism. Implications for Theory, Research, and Practice* (pp. 321-346). Washington, DC: APA.
- Gillham, J., Shatté, A., Reivich, K. & Seligman, M.E.P (2002) Optimism, pessimism, and explanatory style. En E.C. Chang. (Ed.), *Optimism & Pessimism. Implications for Theory, Research, and Practice* (pp. 53-75). Washington, DC: APA.
- Heyman, G. & Dweck, C. (1998). Children's thinking about traits: Implications for judgements of the self and others. *Child Development, 64*, 391-403. doi: 10.1111/j.1467-8624.1998.tb06197.x
- Heyman, G. & Gelman, S. (2000). Beliefs about the origins of human psychological traits. *Developmental Psychology, 36*, 663-678. doi: 10.1037/0012-1649.36.5.663
- Hirschfeld, L.A. (1995). Do children have a theory of race? *Cognition, 54*, 209-252. doi: 10.1016/0010-0277(95)91425-R
- Huan, V.S., Yeo, L.S., Ang, R. P. & Chong, W. H. (2006). The influence of dispositional optimism and gender on adolescents' perception of academic stress. *Adolescence, 41*, 533-546.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza.
- Lockhart, K.L., Chang, B. & Story, T. (2002). Young children's beliefs about the stability of traits: Protective Optimism? *Child Development, 73*, 1408-1430. doi: 10.1111/1467-8624.00480
- Lockhart, K.L., Keil, F.C. & Aw, J. (2013). A bias for the natural? Children's beliefs about traits acquired through effort, bribes, or medicine. *Developmental Psychology, 49*, 1669-1682. doi: 10.1037/a0030769
- Lockhart, K.L., Nakashima, N., Inagaki, K. & Keil, F.C. (2008). From ugly duckling to swan? Japanese and American beliefs about the stability and origins of traits. *Cognitive Development, 23*, 155-179. doi: 10.1016/j.cogdev.2007.08.001
- Newman, G.E., Bloom, P. & Knobe, J. (2014). Value judgments and the true self. *Personality and Social Psychology Bulletin, 40*, 203-216. doi: 10.1177/0146167213508791
- Newman, G.E., De Freitas, J. & Knobe, J. (2015). Beliefs about the true self explain asymmetries based on moral judgment. *Cognitive Science, 39*, 96-125. doi: 10.1111/cogs.12134
- Orejudo, S., Puyuelo, M., Fernández-Turrado, T., & 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. doi: 10.1016/j.paid.2012.01.012
- Orejudo, S., & Teruel, M. P. (2009). Una mirada evolutiva al optimismo en la edad escolar: Algunas reflexiones para padres, educadores e investigadores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 66*, 129-158.
- Peraita, H. (1985). Representación de conceptos: rasgos y esquemas. *Infancia y Aprendizaje, 31-32*, 187-202. doi: 10.1080/02103702.1985.10822092
- Peraita, H. (2009). Conceptos y categorización. En M.J. González Labra. *Introducción a la Psicología del Pensamiento* (pp. 185-234). Madrid: Editorial Trotta.
- Pérez Álvarez, Marino (2012). La psicología positiva: magia simpática. *Papeles del Psicólogo, 33*, 183-201.
- Rand, K.L. (2009). Hope and optimism: Latent structures and influences on grade expectancy and academic performance. *Journal of Personality, 77*, 231-260. doi: 10.1111/j.1467-6494.2008.00544.x
- Romero, E. (2005). ¿Qué unidades debemos emplear?. Las "dos disciplinas" de la psicología de la personalidad. *Anales de Psicología, 21*, 244-258.
- Roberts, M.C., Brown, K.J., Johnson, R.J. & Reinke, J. (2005). Positive Psychology for children. Development, Prevention and Promotion. En Snyder & López (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 663-675). Oxford: University Press.
- Sato, T. & Wakebe, T. (2014). How do young children judge intentions of an agent affecting a patient? Outcome-based judgment and positivity bias. *Journal of Experimental Child Psychology, 118*, 93-100. doi: 10.1016/j.jecp.2013.09.004
- Scheier, M.F. & Carver, C.S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research, 16*, (2), 201-228. doi: 10.1007/BF01173489
- Seligman M.E.P. & Csikszentmihalyi, M. (2000) Positive Psychologist. An introduction. *American Psychologist, 55*, 5-14. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.5
- Shtulman, A. & Carey, S. (2007). Improbable or Impossible? How children reason about the possibility of extraordinary events. *Child Development, 78*, 1015-1032.

(Artículo recibido: 1-12-2014; revisado: 9-6-2015; aceptado: 28-10-2015)