



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
MÉXICO

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA  
CARRERA DE PSICOLOGIA**

**OCIO POSITIVO COMO GENERADOR DE FELICIDAD EN LA  
NIÑEZ**

T E S I S  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA  
P R E S E N T A:  
ALAN ABREO ROJAS

**JURADO DE EXAMEN**

**TUTORA:** LIC. ESPERANZA ENRÍQUEZ CERVANTES

**COMITÉ:** DRA. ANA MARIA BALTAZAR RAMOS

MTRA. X. ALEJANDRA BECERRIL PLASCENCIA

MTRA. DOLORES CÁRDENAS MONROY

MTRA. MÓNICA ESTHER NIETO VÁZQUEZ



MÉXICO, D.F.

AGOSTO, 2015



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## *Agradecimientos*

*Un agradecimiento singular debo a la Lic. Esperanza Enríquez Cervantes que, como directora de esta tesis, me ha orientado, apoyado y corregido en mi labor con un interés y una entrega que ha sobrepasado, con mucho, todas las expectativas que deposite en su persona.*

*Debo agradecer a la Dra. Alma X. Herrera Márquez por iniciar mi curiosidad hacia el tema de la felicidad.*

*Quiero expresar también mi más sincero agradecimiento a la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, por brindarme las oportunidades y conocimientos que han forjado mi carácter.*

*Por último quiero agradecer a todas las personas que han estado conmigo, en las buenas y en las malas, acompañándome, apoyándome, y siendo parte de importante en la culminación de este trabajo, que como tal, no ha sido sencillo pero sí muy gratificante.*

*“La felicidad humana generalmente no se logra con grandes golpes de suerte,  
que pueden ocurrir pocas veces, sino con pequeñas cosas  
que ocurren todos los días”*

*Benjamín Franklin*

## *Dedicatorias*

*Dedico esta tesis a mi familia:*

*A mis padres, Izabel y Margarito que siempre estuvieron pendientes de mi bienestar, por el apoyo incondicional, por su comprensión y tolerancia, los cuales permitieron que pudiera llegar a este momento de mi vida.*

*A mis hermanos Rocío, Beatriz y Cesar, que gracias a ellos pude experimentar grandes alegrías a lo largo de la vida.*

*Dedico del mismo modo a los amigos que conocí en la facultad:*

*En especial a Pamela Gonzales, por enseñarme el valor de una verdadera amistad.*

*A Sandra Cerón e Isaac Calva, por crear momentos inolvidables.*

*A Ismael Garduño, por demostrarme lo divertida que puede ser la Universidad.*

*Este trabajo va dedicado a toda persona que quiera ser feliz, esperando que sirva para potenciar su nivel de felicidad, los ayude a entenderla y mantenerla.*

*“La Felicidad es un cómo, no un qué. Un talento, no un objeto”*

*Herman Hesse*

# OCIO POSITIVO COMO GENERADOR DE FELICIDAD EN LA NIÑEZ

	Pág.
<b>Resumen</b>	1
<b>Introducción</b>	2
<b>Capítulo I. Desarrollo humano durante la Niñez</b>	5
1.1. Concepto	6
1.2. Etapas de la niñez	8
1.3. Infancia (0-3 años)	9
1.3.1. Desarrollo físico	9
1.3.2. Desarrollo cognitivo	12
1.3.3. Desarrollo Psicosocial	14
1.4. Niñez temprana (3-6 años)	16
1.4.1. Desarrollo físico	17
1.4.2. Desarrollo cognitivo	19
1.4.3. Desarrollo psicosocial	20
1.5. Niñez media (6-11 años)	22
1.5.1. Desarrollo físico	23
1.5.2. Desarrollo cognitivo	24
1.5.3. Desarrollo psicosocial	26
1.6. Dificultades en la niñez	28
1.6.1. Pobreza	28
1.6.2. Bullying	30
1.6.3. Niños cuidadores	32
1.6.4. Niños sobrecargados o sobreexigidos	33
<b>Capítulo II. Ocio como facilitador del crecimiento integral de las personas</b>	35
2.1. Concepto	36
2.2. Aspectos relacionados con el ocio	39
2.2.1. Ocio como “espacio de tiempo”	39

2.2.2. Ocio como “actividad”	41
2.2.3. Ocio como un “espacio para la libertad”	42
2.2.4. Ocio como una “actitud personal”	44
2.2.5. Ocio humanista, concepción del “Ocio autotélico”	45
2.3. Tipos de ocio	46
2.3.1. Ocio negativo	46
2.3.2. Ocio positivo	49
2.3.2.1. Dimensiones del ocio	50
2.3.2.1.1. Dimensión lúdica	50
2.3.2.1.2. Dimensión deportiva	51
2.3.2.1.3. Dimensión festiva	51
2.3.2.1.4. Dimensión creativa del ocio	52
2.3.2.1.5. Dimensión ecológica	53
2.3.2.1.6. Dimensión solidaria	53
<b>Capítulo III. ¿Qué es la Felicidad?</b>	<b>55</b>
3.1. Aproximaciones al concepto	56
3.1.1. Psicología positiva	57
3.2. Componentes de la felicidad	59
3.3. Lyubomirsky y la ciencia de la felicidad	64
3.3.1. Los genes (rango fijo o teoría del set point)	65
3.3.2. Las circunstancias 10 % (teoría de la adaptación)	66
3.3.3. La actividad intencional 40 % (virtudes destrezas y fortalezas)	68
3.4. Medición del bienestar subjetivo (felicidad)	71
<b>Método</b>	<b>77</b>
<b>Discusión</b>	<b>82</b>
<b>Comentarios y conclusiones</b>	<b>93</b>
<b>Referencias</b>	<b>97</b>
<b>Anexos</b>	<b>116</b>

## Resumen

El presente trabajo es una tesis bibliográfica cuyo objetivo principal fue determinar si el ocio positivo es un generador de felicidad en la niñez. Se revisaron diversas investigaciones realizadas durante las últimas décadas, seleccionando las más actuales y confiables por proceder de instituciones reconocidas o de autores de prestigio; se llevó a cabo un análisis donde se pudo apreciar que, el ocio positivo sí es un generador de felicidad en la niñez, además que se pudieron distinguir los tipos de ocio que existen y cómo se constituyen cada uno. Conjuntamente se hizo un análisis profundo al concepto de felicidad, donde se comentan los modelos teóricos y específicamente el creado por Lyubomirsky, Sheldon y Schkade (2005). Por último, se hace hincapié en los beneficios de fomentar ocio positivo en los niños, tales como, desarrollo de habilidades, competencias, buena salud física y mental, así como la posibilidad de establecer relaciones estrechas; y como éste es una de las estrategias más promisorias para aumentar su nivel de felicidad.

**Palabras clave:** *Ocio positivo, felicidad, desarrollo, habilidades sociales, niñez.*

## Introducción

Todas las personas quieren que sus hijos sean felices, pero, ¿Qué las hace ser felices? ¿Se puede ser más feliz?. Seguramente no hay nadie ajeno a la preocupación por sentirse dichoso, por tener una buena vida para sí mismo o para aquellos a los que uno quiere. Existe una disciplina que se encarga del estudio de dicho concepto “la Psicología Positiva”. Durante la última década se han desarrollado numerosas investigaciones sobre el bienestar (Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999; Díaz y Sánchez, 2002) que han ampliado considerablemente el mapa conceptual sobre el constructo de felicidad. Dentro de estas destaca que el bienestar psicológico ha centrado su atención en el desarrollo de las capacidades y el crecimiento personal, concebidas ambas como los principales indicadores del funcionamiento positivo y del incremento de la felicidad.

Lyubomirsky, Sheldon y Schkade (2005) desarrolló una teoría que explica los determinantes de dicho concepto, plantea que la felicidad estaría determinada por la combinación de los aspectos genéticos y de personalidad, los circunstanciales y por último las actividades intencionales, distribuyéndose 50% para los genes, 10% para las circunstancias y 40% para la actividad intencional, el cual da pauta a que la felicidad pueda ser modificada.

El tiempo libre es aquel que una persona tiene después del trabajo y la escuela, otros deberes, necesidades, que pueden dirigir hacia otras finalidades como: descanso, distracción, participación y relación social o perfeccionamiento personal. Es importante que los niños gocen de este tiempo, ya que en esta etapa se asimilan e interiorizan derechos, compromisos, nociones, reglas, valores y formas de conducta dentro de una comunidad. En este sentido, en dicho periodo se ofrece la oportunidad de transformar patrones culturales. Al mismo tiempo, el ocio tiene propiedades preventivas en problemas como la ansiedad, el estrés, la soledad, etc. (Cuenca, 2007). Por lo tanto enseñarle a los niños, lo que es el ocio positivo a temprana edad, sirve para que entiendan lo beneficioso y divertido que es, para que de esta manera cuando sean mayores no vea las actividades extraescolares como obligación, que sea él mismo quien pida las actividades y no los padres los que se las impongan.

El ocio, al igual que el tiempo de trabajo y escuela, requiere una organización que responda de forma adecuada a las características individuales de cada persona, para que se puedan llevar a cabo las actividades de ocio de una forma gratificante y



satisfactoria. La educación del ocio positivo es un proceso que se encuentra relacionado con la creación de habilidades y conocimientos, con el descubrimiento de diferentes alternativas, unido al desarrollo de actitudes y conductas que implican un mundo de valores y una capacidad de elección. Es un proceso continuo a lo largo de la vida, ya que comparte fines educativos tales como la salud, la estabilidad emocional y el fortalecimiento de la personalidad (Dumazedier, 1974; Touraine, 1969; Trilla, 1991; Cuenca, 2000, 2004; Martínez y Gómez, 2005).

Tomando en cuenta lo expuesto, el objetivo general de la presente investigación consiste en determinar si el ocio positivo es un generador de felicidad en la niñez. En los objetivos particulares, primero, se hizo la diferenciación entre los tipos de ocio, posteriormente se definió el concepto de felicidad, después se especificó la importancia del tiempo de ocio positivo en la niñez y la relación que tiene este con la felicidad, para finalizar se hicieron algunas recomendaciones que ayuden en el proceso de aprendizaje del ocio positivo.

En el capítulo I. Niñez, se aborda el concepto, las situaciones que se relacionan con éste y la importancia de esta etapa del desarrollo humano, se hace la división de la niñez en tres etapas: Infancia, Niñez temprana, Niñez intermedia; y dentro de éstas una división más, quedando tres secciones que abordan el desarrollo físico, cognitivo y psicosocial. Se consideró importante hacer esta revisión y división de las etapas porque son muchos y muy variados los cambios que acontecen en cada una de ellas. Para finalizar se abordan las dificultades en la niñez, con cuatro secciones que incluyen: Pobreza, Bullying, Niños cuidadores y Niños sobrecargados o sobreexigidos, dado que estos aspectos interfieren con la realización plena del ocio positivo y a su vez interfieren con el desarrollo de los niños.

En el capítulo II. Ocio, se aborda de igual manera el concepto, haciendo una revisión de cómo ha ido evolucionando; asimismo se resalta la importancia de tener tiempo libre. Posteriormente se revisan varios aspectos relacionados con el tema. Para terminar, se analizan los tipos de ocio, reconociendo y explicando dos tipos: ocio positivo y ocio negativo

De esta forma en el capítulo III. Felicidad, se abordará la importancia de la felicidad, así como sus implicaciones. Posteriormente se hace una aproximación al concepto, revisando los diferentes componentes dentro del estudio de la felicidad, destacando las

características de las personas felices. Igualmente se aborda la corriente que ha centrado su estudio en la felicidad: la psicología positiva y dentro de ésta algunos de sus exponentes, principalmente el modelo propuesto por Lyubomirsky, Sheldon y Schkade (2005). Además se analizan algunos instrumentos (confiables pero no estandarizados para población mexicana) que miden el nivel de felicidad, así como investigaciones relacionadas con la medición de dicho concepto.

El análisis de la bibliografía demostró que el ocio positivo es benéfico para el desarrollo de la niñez, además que tiene propiedades preventivas para algunos de los males que aquejan a la sociedad (estrés, ansiedad, enfermedades por sedentarismo, etc.) por lo tanto, se concluye que la infancia es el periodo óptimo para iniciar el aprendizaje del ocio positivo. Por otra parte, las dificultades en la niñez (como son la pobreza, bullying, niños cuidadores y niños sobrecargados o sobreexigidos) son un problema que se tiene que resolver para un mejor desarrollo de los niños y un mejor aprovechamiento de las actividades de ocio positivo, como se podrá apreciar en el cuerpo teórico de este trabajo. Asimismo, la poca difusión de estos temas hace que las personas tengan ideas equivocadas con respecto al ocio, confundiéndolo con la ociosidad y por esa misma razón se desaprovechen las oportunidades de desarrollo tales la socialización, el desarrollo personal, el descanso, la diversión, etc. que brinda el ocio positivo.

# Capítulo I

## Desarrollo humano durante la Niñez

El ser humano, desde la concepción, pasa por diferentes etapas que se suceden unas a otras, e integra los aprendizajes de cada una de las etapas anteriores. A esto suele llamársele, desarrollo evolutivo del ser humano, que consiste en ir adquiriendo nuevos aprendizajes, así como destrezas para la vida a lo largo de su ciclo vital. Este proceso se da de manera natural acorde con el contexto en el cual el sujeto se desenvuelve estando marcado tanto por situaciones inherentes al mismo, como los cambios fisiológicos, y situaciones ajenas al sujeto relacionadas con los eventos de la vida.

Según López (1991) cada persona construye una imagen de sí mismo de acuerdo a sus experiencias; de acuerdo a la manera en que es valorado por los demás, es un proceso interactivo. Cada individuo es un ser complejo, con una serie de potencialidades que serán o no desarrolladas de acuerdo con las circunstancias en las cuales viva. Desde la perspectiva biológica y fisiológica cuenta con la posibilidad de desenvolverse en distintas actividades, de crear posibilidades de vida y de crear nuevas vidas mediante la reproducción. Ese desarrollo biológico se puede ver truncado por distintas variables: enfermedades, accidentes que le generen limitaciones físicas, por situaciones del contexto que atenten contra su integridad física como son el maltrato, que incluye abandono, negligencia, castigo físico por parte de los padres, otros adultos y la sociedad en general, la privación de oportunidades para el adecuado desarrollo, que interfieren con el proceso evolutivo.

El mismo autor menciona que durante la niñez, el niño presenta cambios importantes, adquiere cada vez más habilidades, las perfecciona, a la vez que obtiene conocimientos. El periodo de la niñez es considerado la fase de desarrollo más importante de todo el ciclo vital. Ya que un desarrollo de la primera infancia saludable, ejerce una influencia notable sobre el bienestar, transformando factores como la obesidad, retardo en el desarrollo, salud mental, enfermedades cardíacas, habilidad numérica y de lecto-escritura, criminalidad.

El desarrollo del niño es un proceso dinámico en que resulta sumamente difícil separar los factores físicos y psicosociales, salvo en términos conceptuales. En estas condiciones, el desarrollo psicosocial consiste en el desarrollo cognoscitivo, social y

emocional, como resultado de la interacción continua entre el niño que crece y el medio en el que se desarrolla.

En lo que respecta a la memoria, la atención, el raciocinio, el lenguaje, las emociones, así como la capacidad general de obrar recíprocamente con el medio físico y social, dependen de la maduración biológica del sistema nervioso central y del cerebro. En consecuencia, se requiere un nivel mínimo de bienestar físico como condición previa para que funcionen los procesos mentales, aspectos necesarios para el desarrollo de capacidades y habilidades. Por otro lado, la tensión psicológica puede producir trastornos físicos afectando negativamente a la salud y desarrollo del niño.

Además la supervivencia del niño y su desarrollo físico y psicológico dependen totalmente del cuidado de otros, por lo tanto, es necesario que los padres comprendan algunos aspectos acerca del desarrollo humano. En la primera etapa de vida, lo más probable es que el cuidado del niño esté a cargo de los padres, de la familia extensa, o de alguna institución.

Tal como dice López (1991) el niño nace indefenso ante los peligros, depende de forma muy importante de la ayuda que le puedan dar los adultos del grupo social donde ha nacido. Por eso se dice que el niño requiere de un contacto íntimo para poder desarrollarse. Los intercambios niño-adulto son los que permiten el desarrollo socio-afectivo, así como la adquisición de habilidades y competencias del niño, ya que este, en buena parte, tiene lugar gracias al contacto que el niño mantiene con otros. Una parte de este desarrollo viene dada por informaciones del código genético. Para entender de forma más clara los aspectos relacionados a la niñez a continuación se abordará la niñez como concepto, pasando a definirla en término de etapas.

## **1.1. Concepto**

Durante el siglo XX se generó un aumento en la preocupación por las condiciones de vida de la niñez, sensibilidad que se plasma en la promulgación por parte de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1989 de la Convención Internacional de los Derechos del Niño. Los conceptos de infancia y niñez presentan una gran complejidad no sólo a nivel social, sino desde el propio origen de estas palabras. Por infancia, el diccionario de la Real Academia de la lengua Española (RAE) entiende: "Período de la vida humana desde que se nace hasta la pubertad / Conjunto de los

niños de tal edad<sup>1</sup>, período que psicólogos señalan como fundamental en la vida, puesto que en esta etapa se forma una parte fundamental del carácter de las personas. Además, a nivel social, en general, la infancia tiene la carga del “deber ser” una etapa feliz de la vida, puesto que se da por entendido que los niños deben dedicarse a su formación escolar, sin tener mayores preocupaciones.

Al concepto de niñez es necesario darle la importancia que merece, reconocer su carácter de conciencia social, porque dentro de esta se generan los repertorios socializadores; la familia como primer agente socializador y la escuela como segundo agente. La Educación Infantil complementa al hogar proporcionando la asistencia y educación adecuadas para la promoción del desarrollo total del niño. Son punto de formación no sólo del niño, sino de la familia (Sánchez, 1997).

La escolarización es obligatoria para los niños a partir de los 3 años, casi todos los niños acceden a una institución preescolar o a guarderías, por distintas motivaciones: por necesidades de los padres o por convencimiento al reconocer que la asistencia a estos centros aportan un mejor desarrollo físico, favorece la socialización de su hijo y compensa las desigualdades sociales que existen por diversas razones, particularmente, en el caso de los hogares infantiles por su valor asistencial a los niños. La educación representa el principal promotor del desarrollo humano. Cuando el ciclo de formación inicia desde las edades tempranas, mayores serán sus resultados. Josefina López (2001) indica que la niñez constituye una etapa fundamental en el proceso de desarrollo, de formación de la personalidad, es en esta etapa donde se sientan las bases, los fundamentos esenciales para el posterior desarrollo; así como la formación de capacidades y cualidades personales. Las neurociencias demuestran que el sistema nervioso base y soporte de la personalidad del adulto, se forma en los primeros años de vida. La vida del niño, desde el nacimiento hasta los seis o siete años de edad ponen los cimientos para un crecimiento saludable y armonioso del niño.

Los científicos del desarrollo (Papalia, Feldman y Martorell, 2012) estudian tres ámbitos principales: físico, cognitivo y psicosocial. El crecimiento del cuerpo y el cerebro, las capacidades sensoriales, las habilidades motoras, así como la salud son parte del desarrollo físico. El aprendizaje, atención, memoria, lenguaje, pensamiento,

---

<sup>1</sup> <http://lema.rae.es/drae/?val=infancia>

razonamiento y creatividad conforman el desarrollo cognoscitivo. Las emociones, personalidad, las relaciones sociales son aspectos del desarrollo psicosocial.

Aunque se estudien por separado el desarrollo físico, cognoscitivo y psicosocial, se trata de ámbitos interrelacionados: cada aspecto del desarrollo afecta a los demás.

Las diferencias del medio ecológico y cultural afectan profundamente al desarrollo tanto físico como mental. La acción recíproca con el medio define el carácter de las aptitudes y conocimientos adquiridos y la forma en que se los valora; cada grupo social valorará especialmente aquellos conocimientos que resulten más necesarios en su medio.

Por tanto, la infancia es una construcción social críticamente afectada por las ideas, modas y tecnología con que se cuenta. Por otra parte, estos conceptos han sido contruidos por los adultos, sin ninguna participación de los niños (Peralta 2003).

## **1.2. Etapas de la niñez**

Las etapas del desarrollo, son periodos que facilitan su estudio, en límites de edades aproximados. Estas etapas son un constructo social, tal como lo plantea Papalia, Feldman y Martorell (2012), debido a que retoman una concepción sobre la naturaleza de la realidad del desarrollo humano, basada en suposiciones o percepciones subjetivas de un grupo social determinado en un momento dado. Es por ello que no hay una concepción única y universal aceptada de estas etapas, por eso para diversos autores así como distintos grupos sociales esas divisiones son diferentes (Peña, Cañoto y Santalla 2006).

Para el propósito de la investigación se retoma el modelo propuesto por Diane E. Papalia (2012) que propone la división de la infancia en tres periodos:

- Infancia: que inicia desde el nacimiento hasta los primeros tres años de vida.
- Niñez temprana: de los 3 a los 6 años.
- Niñez intermedia: de los 6 a los 11 años.

Dentro de cada una de las etapas la autora propone una nueva división dejando a cada uno de los periodos separados en tres secciones:

- Desarrollo físico
- Desarrollo cognitivo
- Desarrollo psicosocial

### **1.3. Infancia (0-3 años)**

Infancia es el periodo que inicia desde el nacimiento hasta los primeros tres años de vida, los primeros años de vida están marcados por un desarrollo veloz, especialmente del sistema nervioso. Las condiciones ambientales a las cuales los niños están expuestos, la calidad de las relaciones y el universo lingüístico, son factores que intervienen en el cerebro en pleno desarrollo. Los entornos responsables de propiciar condiciones enriquecedoras para la niñez abarcan desde el espacio íntimo de la familia hasta el contexto socioeconómico extensivo determinado por gobiernos, organismos nacionales e internacionales, igual que la sociedad civil.

Este periodo es fundamental para el desarrollo posterior como persona integrante de una sociedad; con valores, normas, actitudes que tenga que respetar, así como con los que hay que convivir. El niño experimenta grandes cambios, progresos en todo los ámbitos del desarrollo: físico, cognitivo y afectivo social.

El desarrollo proviene de factores genéticos, considerados con frecuencia los responsables últimos del potencial biológico, así como de factores del medio ambiente, es decir, factores sociales, emocionales, culturales que interactúan entre sí de forma dinámica, los cuales modifican de forma significativa el potencial del crecimiento y desarrollo (Thelen, 1989).

#### **1.3.1. Desarrollo físico**

El concepto de desarrollo físico se refiere a los cambios corporales que experimenta el ser humano, especialmente en peso y altura, en los que están implicados el desarrollo cerebral, el desarrollo óseo y muscular.

El desarrollo físico se rigen por dos principios fundamentales de la maduración: la ley de progresión céfalocaudal y la ley próximodistal. Así, el control motor de la cabeza se consigue antes que el de los brazos y el del tronco, y éste se logra antes que el de las piernas (secuencia céfalocaudal). De igual forma se domina la cabeza, el tronco y los brazos antes que la coordinación de las manos y los dedos (secuencia próximodistal) (Papalia, 2012).

Los primeros años de vida es una etapa que comprende el desarrollo de habilidades motrices gruesas y finas, los que servirán de base para el desarrollo de actividades más especializadas como es la escritura. Este periodo de crecimiento provoca cambios

proporcionales en su cuerpo, así por ejemplo, al nacer el niño presenta relativamente una cabeza grande en proporción a su cuerpo, luego ésta ya no crecerá tanto como el cuerpo. Existe también un incremento en la longitud del tronco, de los brazos y piernas, cuando se alcanza una estatura plena. Se considera, que las diversas partes del cuerpo van incrementándose en proporciones diferentes, alcanzando su tope en diversos momentos que van desde la primera infancia a la madurez.

Los niños crecen más deprisa durante los primeros tres años, en particular en los primeros meses. Para los cinco meses, el varón promedio ha duplicado su peso de nacimiento a casi 7.2 kg. Para el año de edad, lo ha aumentado en más del triple para superar los 11.3 kg., este ritmo de crecimiento se estabiliza durante el segundo y tercer año. La talla es por término medio de 50 cm, al año se incrementa en un 50% como promedio, a los 5 años la estatura se duplica.

Después de este rápido incremento aunque se sigue creciendo, se da una disminución gradual en el ritmo del mismo hasta la edad de 10 años en las chicas y los 12 en los chicos. Las niñas siguen un patrón similar pero ligeramente más pequeño en la mayoría de las edades (Papalia, 2012).

El desarrollo físico está condicionado por el desarrollo muscular, siguiendo las leyes céfalocaudal y próximodistal previamente citadas, de tal forma que los músculos de cabeza y cuello maduran antes que los del tronco y las extremidades. La maduración del tejido muscular es muy gradual durante la niñez, se acelera al inicio de la adolescencia, cambiando asimismo la proporción de músculo/grasa.

El desarrollo motor de los niños depende principalmente de la maduración global física, del desarrollo esquelético, así como del muscular. Los logros motores que los niños van realizando son muy importantes en el desarrollo debido a que las sucesivas habilidades motoras que se van a ir adquiriendo hacen posible un mayor dominio del cuerpo y el entorno. Estos logros de los niños tienen una influencia importante en las relaciones sociales, ya que las expresiones de afecto y juego se incrementan cuando los niños se mueven independientemente, al buscar a los padres para intercambiar saludos, abrazos y entretenimiento.

Rice (1997) sugiere que en el desarrollo motor pueden establecerse dos grandes categorías: 1) motricidad gruesa (locomoción y desarrollo postural), y 2) motricidad fina (prensión). El desarrollo motor grueso se refiere al control sobre acciones musculares



más globales, como gatear, levantarse y andar. Las habilidades motoras finas implican a los músculos más pequeños del cuerpo utilizados para alcanzar, asir, manipular, hacer movimientos de tenazas, aplaudir, virar, abrir, torcer, garabatear. Por lo que, las habilidades motoras finas incluyen un mayor grado de coordinación de músculos pequeños, entre ojo y mano. Al ir desarrollando el control de los músculos pequeños, los niños ganan en competencia e independencia porque pueden hacer muchas cosas por sí mismos.

Es un proceso complejo ligado a procesos perceptivos, cognitivos, prácticos, que comienza a partir del nacimiento y finaliza en la pubertad, interviniendo en el mismo la maduración neurológica y sensitiva, la interacción social y el desarrollo del lenguaje (Delval, 2002).

Los resultados del movimiento y la percepción del cuerpo de otros, sientan las bases sobre las que se va a elaborar la percepción del cuerpo propio. Durante el segundo año de vida el niño manifiesta una progresiva diferenciación de algunas partes del cuerpo y en el tercero, los niños son capaces de identificar ojos, boca, orejas, nariz, manos, brazos, pies y piernas; en la tabla 1 se observa con más detalle el progreso de las habilidades en los niños.

Tabla 1.

**Hitos del desarrollo motor**

<b>Habilidad</b>	<b>50 %</b>	<b>90%</b>
Rodar	3.2 meses	5.4 meses
Asir una sonaja	3.3 meses	3.9 meses
Sentarse sin soporte	5.9 meses	6.8 meses
Pararse sin moverse	7.2 meses	8.5 meses
Asir con pulgar e índice	8.2 meses	10.2 meses
Ponerse de pie bien solo	11.5 meses	13.7 meses
Caminar bien	13. meses	14.9 meses
Construir una torre de dos bloques	14.8 meses	20.6 meses
Trepar escaleras	16.6 meses	21.6 meses

Saltar en su sitio	23.8 meses	2.4 años
Copiar un círculo	3.4 años	4.0 años

**Nota:** La tabla muestra las edades aproximadas a las que 50 % y 90 % de los niños realizan cada habilidad. Fuente: Papalia, D., Feldman, R. y Martorell, G. (2012). Desarrollo humano. México: Mc Graw Hill. (p.129).

El lenguaje juega un papel esencial en la construcción del esquema corporal, ya que además de permitir nombrar las partes que componen el cuerpo, como regulador de las secuencias de actos motores en la interacción con el ambiente a través del juego. La representación corporal hace posible la utilización del cuerpo de forma coordinada mediante el ajuste de la acción a lo que se quiere o desea.

### 1.3.2. Desarrollo cognitivo

Durante la infancia, el niño presenta cambios importantes, adquiere cada vez más habilidades y las perfecciona, a la vez que obtiene conocimientos. De acuerdo a la teoría de Piaget, el niño crea de forma activa su propio conocimiento del mundo, convirtiéndolo en un proceso de construcción interna, buscando constantemente el equilibrio que lo lleve adaptarse a su medio. En la actualidad se conoce que estos procesos tienen carácter acumulativo, y la ausencia de estímulos apropiados o la influencia negativa de los entornos, puede generar daños a la salud y en el desarrollo que afectaran a los individuos en su etapa adulta (Lejarraga, 2008)

Piaget propuso que los niños pasan por una secuencia invariable de etapas, cada una caracterizada por distintas formas de organizar la información y de interpretar el mundo (Meece, 2000). Un aspecto esencial de la secuencia es el desarrollo del pensamiento simbólico que comienza en la infancia prosigue hasta que los procesos del pensamiento se rigen por los principios de la lógica formal.

El niño de corta edad conoce su mundo a través de las acciones físicas que realiza, mientras que los de mayor edad pueden realizar operaciones mentales y usar sistemas de símbolos (el lenguaje, por ejemplo). A medida que el niño va pasando por las etapas; mejora su capacidad de emplear esquemas complejos y abstractos que le permiten organizar su conocimiento. El desarrollo cognoscitivo no consiste tan sólo en construir nuevos esquemas, sino en reorganizar y diferenciar los ya existentes.

Santrock (2003) menciona que Piaget propuso dos principios básicos, que rigen el desarrollo intelectual del niño. El primero es la organización que, de acuerdo con Piaget, es una predisposición innata en todas las especies. Conforme el niño va madurando, integra los patrones físicos simples o esquemas mentales a sistemas más complejos. El segundo principio es la adaptación, sugiere que todos los organismos nacen con la capacidad de ajustar sus estructuras mentales o conducta a las exigencias del ambiente. Igualmente utilizó los términos asimilación y acomodación para describir cómo se adapta el niño al entorno (Meece, 2000). Mediante el proceso de la asimilación moldea la información nueva para que encaje en sus esquemas actuales. La asimilación no es un proceso pasivo; a menudo requiere modificar o transformar la información nueva para incorporarla a la ya existente. Cuando es compatible con lo que ya se conoce, se alcanza un estado de equilibrio. Todas las partes de la información encajan perfectamente entre sí. Cuando no es así habrá que cambiar la forma de pensar o hacer algo para adaptarla. El proceso de modificar los esquemas actuales se llama acomodación. La acomodación tiende a darse cuando la información discrepa un poco con los esquemas. Si discrepa demasiado, tal vez no sea posible porque el niño no cuenta con una estructura mental que le permita interpretar esta información. De acuerdo con Piaget, los procesos de asimilación y de acomodación están estrechamente correlacionados y explican los cambios del conocimiento a lo largo de la vida.

Piaget dividió la niñez en varias etapas, la primera del nacimiento a los dos años la nombro etapa sensoriomotora. Durante el periodo sensorio motor, el niño aprende los esquemas de dos competencias básicas: 1) la conducta orientada a metas y 2) la permanencia de los objetos (Santrock, 2003). El autor los consideraba las estructuras básicas del pensamiento simbólico y de la inteligencia humana.

Una característica distintiva del periodo sensoriomotor es la evidente transición del lactante de la conducta refleja a las acciones orientadas a una meta. Al momento de nacer, su comportamiento está controlado fundamentalmente por reflejos. El niño nace con la capacidad de succionar, de asir, de llorar y de mover el cuerpo, lo cual le permite asimilar las experiencias físicas. Por ejemplo, aprende a diferenciar los objetos duros y blandos succionándolos. En los primeros meses de vida incorpora nuevas conductas a estos esquemas reflejos. Así, la succión del pulgar no pertenece a este tipo de

acciones. Es un hecho fortuito que, una vez descubierto, repite una y otra vez porque le procura una sensación placentera. Lo inicia con un objeto concreto en mente. A esta clase de acciones intencionales o propositivas Piaget las llama reacciones circulares.

Al final de la etapa sensoriomotora, el niño comienza a probar otras formas de obtener sus metas cuando no logra resolver un problema con los esquemas actuales (observar, alcanzar y asir). Según Piaget, la invención de nuevos métodos para resolverlos caracteriza el inicio de la conducta verdaderamente inteligente (Meece, 2000). Aunque los niños continúan resolviendo problemas por ensayo y error durante muchos más años, parte de la experimentación se realiza internamente mediante la representación mental de la secuencia de acciones y de las metas.

Otro logro importante que ocurre en el periodo sensoriomotor es la permanencia de los objetos. Es el conocimiento de que las cosas siguen existiendo aun cuando ya no las vean ni las manipulen.

El primer vislumbre de la permanencia de los objetos aparece de los 4 a los 8 meses. Ahora el niño buscará un objeto si está parcialmente visible, pero necesita alguna pista perceptual para recordar que no ha dejado de existir. Entre los 8 y los 12 meses, su conducta indica que sabe que el objeto continúa existiendo aunque no pueda verlo. En esta edad buscará los objetos ocultos combinando acciones propositivas y varios esquemas sensoriomotores: observar, gatear y alcanzar.

### 1.3.3. Desarrollo Psicosocial

Desde la infancia, el desarrollo de la personalidad se entrelaza con las relaciones sociales; esta combinación se llama desarrollo psicosocial; el cual es un proceso de cambio por etapas que se logra a través de la interacción que tienen los niños con el ambiente físico y social que los rodea. El funcionamiento psicológico del niño requiere estímulos para desarrollar capacidades físicas, cognitivas y emocionales. La autoestima, la seguridad, la autoconfianza, la capacidad para compartir y amar, e incluso las habilidades intelectuales y sociales, tienen sus raíces en las experiencias vividas durante la primera infancia en el seno familiar (Santrock, 2003).

Entre los grandes recursos de que dispone el bebé para comunicarse con los cuidadores destacan las señales emocionales; las emociones, como la tristeza, la alegría, el miedo, son reacciones subjetivas ante diversas experiencias que se asocian

con cambios fisiológicos o conductuales (Papalia, Feldman y Martorell, 2012). El patrón característico de reacciones emocionales de una persona empieza a desarrollarse durante la infancia, es un elemento básico de la personalidad. Las personas difieren en la frecuencia con que experimentan una emoción particular, en los tipos de sucesos que la producen, en las manifestaciones físicas que muestran y en la manera en que actúan como resultado. La cultura influye en lo que siente la gente acerca de una situación y en la forma en que expresa su emoción.

El desarrollo emocional es un proceso ordenado que despliega una serie de emociones complejas a partir de otras más simples. De acuerdo con Erikson (1982) la primera de las ocho etapas de desarrollo psicosocial es la de confianza básica frente a desconfianza básica.

Esta etapa comienza en la infancia y continúa más o menos hasta los 18 meses. En este periodo los bebés desarrollan un sentido que les permite detectar el nivel de confiabilidad de las personas y los objetos de su mundo. Necesitan desarrollar un equilibrio entre la confianza que les permite formar relaciones íntimas) y la desconfianza (que los habilita para protegerse). Si predomina la confianza, como debería de ser, los niños desarrollan la virtud de la esperanza: la creencia de que pueden satisfacer sus necesidades y cumplir sus deseos. El elemento crucial para el desarrollo de la confianza es un cuidador delicado, sensible y constante.

En la misma línea de investigación Erickson menciona que el periodo entre los 18 meses y los tres años es considerado la segunda etapa del desarrollo de la personalidad, autonomía frente a vergüenza y duda, la cual se caracteriza por un cambio del control externo al autocontrol.

Una vez que salieron de la infancia con un sentido de confianza básica en el mundo y una incipiente conciencia de sí mismos, los niños empiezan a sustituir el juicio de sus cuidadores por el suyo propio. La virtud que emerge en esta etapa es la voluntad. Erikson (1982) sugería, puesto que la libertad ilimitada no es segura ni saludable, la vergüenza y la duda son necesarios. Los niños pequeños necesitan que los adultos establezcan límites apropiados y la vergüenza y la duda ayudan a reconocer la necesidad de esos límites. El desarrollo de estas capacidades se va dando conforme la edad del niño, como se aprecia en la tabla 2.

Tabla 2.

**Hitos destacados del desarrollo psicosocial**

<b>Edad aproximada en meses</b>	<b>Características</b>
0-3	Los infantes están abiertos a la estimulación. Empiezan a mostrar interés y curiosidad, y sonríen con facilidad a la gente.
3-6	Pueden anticipar lo que está a punto de suceder y experimentan decepción cuando no ocurre. Lo demuestran enojándose o actuando con recelo. Sonríen, arrullan y ríen con frecuencia. Este es un periodo de despertar social y de los primeros intercambios recíprocos entre el bebe y el cuidador.
6-9	Participan en juegos sociales y tratan de obtener respuestas de la gente. Hablan a otros bebes, los tocan y los engatusan para hacer que respondan. Expresan emociones más diferenciadas, tales como la alegría, temor, enojo y sorpresa.
9-12	Se relacionan más estrechamente con su cuidador principal, sienten temor ante los desconocidos y actúan tímidamente en situaciones nuevas. Cuando cumplen un año comunican sus emociones con mayor claridad y muestran estados de ánimo, ambivalencia y matices del sentimiento
12-18	Exploran su medio ambiente, para lo cual se apoyan en las personas a las que están más apegados. A medida que dominan el medio ambiente adquieren más confianza y se muestran más entusiastas por afirmarse.
18-36	En ocasiones muestran ansiedad por que se dan cuenta de lo mucho que se están separando de sus cuidadores. Elaboran su conciencia de sus limitaciones mediante la fantasía, el juego y la identificación con los adultos.

**Nota:** La tabla muestra las conductas que los infantes adoptan dependiendo su edad. Fuente: Papalia, D., Feldman, R. y Martorell, G. (2012). Desarrollo humano. México: Mc Graw Hill. (p. 177)

**1.4. Niñez temprana (3-6 años)**

La niñez temprana es el periodo que comprende de los 3 a los 6 años de edad, los cambios que se producen en esta etapa no son tan rápidos como en la etapa anterior, sino que su desarrollo se hace algo más lento. En esta etapa se adquieren más destrezas físicas, tienen una mayor competencia intelectual, sus relaciones sociales se

hacen más complejas. La capacidad de lenguaje aumenta de manera evidente a medida que dominan las reglas de sintaxis y aprenden a como mantener conversaciones. A nivel emocional, los niños de estas edades comienzan a identificarse y a mostrar una conciencia social. Han mejorado sus habilidades para correr, saltar sobre un pie, brincar y lanzar la pelota. Además, empiezan a mostrar preferencia por usar la mano derecha o la izquierda.

Estos avances se traducen en una mejor y más realista comprensión de las emociones, una integración más cabal y profunda de los rasgos de personalidad y unas amistades más solidas e íntimas que las de la primera infancia.

### 1.4.1. Desarrollo físico

Los niños crecen con rapidez entre los tres a los seis años, aunque menos que en la etapa anterior. Alrededor de los tres años, empiezan a perder su redondez infantil y a adquirir la apariencia delgada y atlética de la niñez. A medida que se desarrollan los músculos abdominales, su barriga se endurece. El tronco, los brazos y las piernas se hacen más largos. La cabeza todavía es relativamente más grande, pero las otras partes del cuerpo la alcanzan a medida que las proporciones corporales se parecen cada vez más a las adultas. La estatura y el peso aumentan conforme la edad avanza, pero en esta etapa no existe mucha diferencia entre el crecimiento entre niños y niñas tal como lo muestra la tabla 3.

Tabla 3.

#### Crecimiento físico entre los 3 y 6 años

Edad	Estatura en cm.		Peso en Kg.	
	Niños	Niñas	Niños	Niñas
3	95	93.12	14.63	14.17
3.5	98.12	98.12	15.54	15.42
4	100.62	101.25	16.56	16.44
4.5	105	105	17.46	17.46
5	108.12	107.5	18.82	18.6
5.5	112.5	111.5	20.64	20
6	115	115	21.77	21.32

Nota: Fuente: Papalia, D., Feldman, R. y Martorell, G. (2012). Desarrollo humano. México: Mc Graw Hill. (p. 215).

El crecimiento muscular, esquelético avanzan y hacen a los niños más fuertes. El cartilago se convierte en hueso a una tasa más rápida que antes y los huesos se endurecen, lo que da al niño una forma más firme y protege los órganos internos (Santrock, 2003). Esos cambios, coordinados por el cerebro y el sistema nervioso que todavía están en proceso de maduración, fomentan el desarrollo de una amplia variedad de habilidades motoras. La mayor capacidad de los sistemas respiratorio y circulatorio aumenta la resistencia física y, junto con el sistema inmunológico en desarrollo, mantienen sanos a los niños.

El desarrollo del cerebro durante la niñez es menos acusado que durante la infancia, pero el estirón de su crecimiento continua por lo menos hasta los tres años, momento en que su peso equivale casi al 90 % del cerebro adulto (Lenroot y Giedd, 2006). El desarrollo del cerebro repercute en otros aspectos del desarrollo, como el incremento de las habilidades motoras.

El desarrollo de las áreas sensoriales y motoras de la corteza cerebral permiten una mejor coordinación entre lo que los niños quieren y lo que pueden hacer. Los preescolares hacen grandes progresos en habilidades motoras gruesas, como correr y saltar, que involucran a los músculos largos. Gracias a que sus huesos y músculos son más fuertes y a que su capacidad pulmonar es mayor, pueden correr, saltar y trepar más lejos y más rápido (Papalia, Feldman y Martorell, 2012).

Las habilidades que se desarrollan durante el inicio de la niñez temprana, se van mejorando conforme la edad avanza, por lo tanto, no se puede exigirle a un niño que haga ciertas actividades que no son adecuadas a la edad que tiene; la tabla 3 muestra la evolución de algunas habilidades que puede realizar el niño en la niñez temprana.

Tabla 3.

**Habilidades motoras gruesas en la niñez temprana**

Niños de tres años	Niños de cuatro años	Niños de cinco años
No puede girar o detenerse de manera repentina o rápida	Pueden controlar de manera más eficiente cuando comenzar la carrera y girar	Puede empezar, girar y detenerse de manera eficiente en los juegos.
Pueden saltar a una distancia de 38 a 60 centímetros.	Puede saltar una distancia de 60 a 84 centímetros	Puede saltar tras tomar impulso entre 71 a 91 centímetros



Pueden subir una escalera sin ayuda, alternando los pies.	Puede descender con ayuda una escalera larga alternando los pies	Puede descender una escalera sin ayuda, alternando los pies.
Pueden saltar con un pie, principalmente mediante una serie irregular de saltos con algunas variaciones añadidas	Puede saltar en un pie de cuatro a seis pasos.	Puede fácilmente avanzar a saltitos una distancia de 4.8 metros.

Nota. Fuente: Papalia, D., Feldman, R. y Martorell, G. (2012). Desarrollo humano. México: Mc Graw Hill, (p.218).

#### 1.4.2. Desarrollo cognitivo

Delval (2002) menciona que Jean Piaget llamó a la niñez temprana etapa preoperacional del desarrollo cognoscitivo porque en esta etapa los niños todavía no están listos para realizar operaciones mentales lógicas, como lo estará en la etapa de las operaciones concretas de la niñez media. La etapa preoperacional se extiende más o menos de los dos a los siete años, se caracteriza por la generalización del pensamiento simbólico, o capacidad representacional.

Los avances hacia el pensamiento simbólico son acompañados por una comprensión cada vez mayor del espacio, la causalidad, las identidades, la categorización y el número, tal como se muestra en la tabla 4. Algunas de esas adquisiciones tienen sus raíces en la infancia y la niñez temprana, otras empiezan a desarrollarse al inicio de la niñez temprana pero no se alcanzan del todo sino hasta la niñez media.

Tabla 4.

#### Avances cognitivos durante la niñez temprana

Avance	Importancia
Uso de símbolos	Los niños no tienen que estar en contacto sensoriomotor con un objeto, persona o evento para pensar en él. Pueden imaginar que objetos o personas tienen propiedades distintas de las que en verdad poseen.
Comprensión de identidades	Saben que las modificaciones superficiales no cambian la naturaleza de las cosas.

Comprensión de causa efecto	Se dan cuenta de que los sucesos son motivados por ciertas causas.
Capacidad para clasificar	Organizan objetos, las personas y los eventos en categorías significativas.
Comprensión de número	Pueden contar y trabajar con cantidades.
Empatía	Pueden imaginar cómo sienten los demás.
Teoría de la mente	Son conscientes de la actividad mental y del funcionamiento de la mente

Nota: Fuente: Papalia, D., Feldman, R. y Martorell, G. (2012). Desarrollo humano. México: Mc Graw Hill p. (227).

### 1.4.3. Desarrollo psicosocial

Durante la niñez temprana los niños desarrollan el autoconcepto, la autoestima, además son capaces de regular y comprender sus emociones y se forma la identidad de género.

Desde el desarrollo psicosocial, Erikson (1982) definió la etapa como “iniciativa frente a culpa.” El conflicto surge del deseo cada vez mayor de planear, realizar actividades y de los crecientes remordimientos de conciencia ante eso. Este conflicto marca una división entre dos partes de la personalidad: aquella en la que se sigue siendo un niño, llena de exuberancia y deseo de intentar cosas nuevas, probar diferentes competencias y la parte que se está convirtiendo en adulto, que examina de manera constante lo adecuado de los motivos y de las acciones. Los niños que aprenden cómo regular esas pulsiones contrarias desarrollan la virtud del propósito, el valor de prever y perseguir metas sin inhibirse demasiado por la culpa o el temor al castigo.

El juego es importante para el sano desarrollo del cuerpo y el cerebro. Permite a los niños involucrarse con el mundo que los rodea; usar su imaginación, descubrir formas flexibles de usar los objetos y resolver los problemas y prepararse para los roles que desempeñaran de adultos.

El juego contribuye a consolidar todos los dominios del desarrollo. Por medio del juego los niños estimulan los sentidos, ejercitan sus músculos, coordinan la visión con el movimiento, obtienen dominio sobre su cuerpo, toman decisiones y adquieren nuevas

habilidades. Es el cimiento de los conceptos matemáticos a medida que clasifican bloques de forma diferentes, cuentan cuántos pueden apilar uno sobre otro.

Papalia (2012) menciona que Smilansky, identificó varios tipos de juego los cuales muestran niveles de complejidad cognoscitiva cada vez mayores. Las categorías son juego funcional, juego constructivo, juego dramático y juegos con reglas (ver tabla 5).

Tabla 5.

**Niveles cognoscitivos del juego**

<b>Categoría</b>	<b>Descripción</b>
Juego funcional	Consiste en la práctica repetida de movimientos de los músculos largos, como hacer rodar una pelota.
Juego constructivo	Utiliza objetos o materiales para construir algo, como una casa de cubos o hacer un dibujo con crayones
Juego dramático	Implica objetos, acciones o papeles imaginarios; se basa en la función simbólica, que surge mediante la última parte del segundo año. El juego dramático implica una combinación de cognición, emoción, lenguaje, y conducta sensoriomotora
Juegos con reglas	Organizados con procedimientos y penalizaciones conocidas, como las canicas y la rayuela.

**Nota.** Fuente: Adaptado de Papalia, D., Feldman, R. y Martorell, G. (2012). Desarrollo humano. México: Mc Graw Hill. (p.264)

A medida en que los niños crecen, su juego se torna más social, es decir más interactivo y más cooperativo. Al principio los niños juegan solos, luego al lado de otros niños y por último juegan juntos. Esta evolución en el modo de jugar se aprecia en la tabla 6.

Tabla 6.

**Categorías que parten de juego social y no social**

<b>Categoría</b>	<b>Descripción</b>
Conducta desocupada	El niño parece estar jugando, pero observa cualquier cosa de interés momentáneo.
Conducta	Pasa la mayor parte del tiempo observando jugar a otros niños. Les habla, les

espectadora	hace preguntas o sugerencias, pero no entra al juego, en definitiva, observa grupos particulares de niños en lugar de cualquier cosa que resulta ser emocionante
Juego solitario independiente	Se entretiene solo con juguetes que son diferentes a los usados por los niños cercanos y no hace esfuerzos por acercarse a ellos.
Juego paralelo	Juega de manera independiente pero entre los otros niños, se entretiene jugando con juguetes parecidos a los que usan los otros niños, pero no necesariamente juega con ellos de la misma manera. El jugador paralelo, que juega al lado y no con los otros, no trata de influir en el juego de otros niños.
Juego asociativo	Juega con otros niños. Hablan respecto del juego, toman y se prestan juguetes, se siguen y tratan de controlar quien puede jugar en el grupo. Todos los niños juegan de manera similar si no es que idéntica; no existe división del trabajo no organización alrededor de alguna meta. Cada niño actúa como desea y se interesa más en estar con los otros niños que en la actividad en si
juego cooperativo o complementario organizado	El niño juega en un grupo organizado por alguna meta (hacer algo, participar en un juego formal o dramatizar una situación). Uno o dos niños controlan quien pertenece al grupo y dirigen las actividades. Mediante una división del trabajo los niños adoptan roles diferentes y complementan sus esfuerzos

Nota. Fuente: Papalia, D., Feldman, R. y Martorell, G. (2012). Desarrollo humano. México: Mc Graw Hill (p.266)

### **1.5. Niñez media (6-11 años)**

La niñez media trae muchos desafíos a la vida de un niño. La independencia de la familia cobra ahora más importancia, a esta edad, los niños ya pueden vestirse solos, atrapar una pelota más fácilmente con las manos. Acontecimientos como el comienzo de la escuela llevan a los niños de esta edad a tener contacto regular con el mundo más amplio. Las amistades se vuelven más y más importantes. Durante este periodo, las habilidades físicas, sociales y mentales se desarrollan rápidamente. Este es un momento crítico para que los niños desarrollen confianza en todos los ámbitos de la vida.

### 1.5.1. Desarrollo físico

El crecimiento físico durante la niñez es un proceso regular. Entre los seis y los once años los niños crecen entre cinco y siete centímetros y medio, casi duplican su peso. Las niñas conservan algo más de tejido adiposo que los niños. (Ver 7)

Tabla 7.

#### Crecimiento físico de los 6 a los 11 años

Edad	Estatura en centímetros		Peso en Kg.	
	Niñas	Niños	Niñas	Niños
6	118	120	22.1	23.6
7	125.7	125.2	25.6	25.5
8	130.5	130.3	28.1	29
9	138.4	137.1	34	32.2
10	143.7	141.4	40.4	37.1
11	151.3	149.3	47.3	44.1

Nota. Fuente: Papalia, D., Feldman, R. y Martorell, G. (2012). Desarrollo humano. México: Mc Graw Hill. (p.285)

Los cambios en la estructura y funcionamiento del cerebro sustentan los avances cognitivos, la maduración y el aprendizaje durante y después de la niñez media dependen de la sintonización fina de las conexiones cerebrales, junto con la selección más eficiente de las regiones del cerebro apropiadas para tareas particulares. En conjunto esos cambios incrementan la velocidad y eficiencia de los procesos cerebrales y mejoran la capacidad para descartar la información irrelevante. (Amso y Casey, 2006) Durante la niñez media continua el progreso de las habilidades motoras; a la edad de 6 años comienza a establecerse las normas adultas para correr, los movimientos de los niños son uniformes, exactos y bien coordinados (Ver tabla 8).

Tabla 8.

**Desarrollo motor en la niñez media**

Edad	Conducta seleccionada
6	<p>Las niñas se desempeñan mejor en la precisión del movimiento; los niños, en acciones enérgicas menos complejas.</p> <p>Tanto los niños como las niñas pueden saltar.</p> <p>Pueden lanzar, cambiando adecuadamente el peso y el paso</p>
7	<p>Se equilibran en un solo pie sin mirar.</p> <p>Camina sobre barras de equilibrio de cinco centímetros de ancho.</p> <p>Brincan sobre un solo pie y saltan con precisión en cuadrados pequeños.</p> <p>Llevan a cabo con precisión ejercicios que incluyen saltos de tijera.</p>
8	<p>Ejerce una presión de 5.4 kilos en fuerza de agarre.</p> <p>A esta edad es mayor el número de juegos en que participan ambos sexos.</p> <p>Los niños pueden realizar saltos rítmicos alternados en un solo pie en un patrón 2-2, 2-3 o 3-3.</p> <p>Las niñas pueden lanzar una pelota pequeña a 12 metros.</p>
9	<p>Los niños pueden correr cinco metros por segundo.</p> <p>Los niños pueden lanzar una pelota pequeña 21 metros.</p>
10	<p>Los niños pueden anticipar e interceptar trayectorias de pelotas pequeñas lanzadas a cierta distancia.</p> <p>Las niñas pueden correr cinco metros por segundo.</p>
11	<p>Los niños pueden realizar saltos de longitud sin impulso de metro y medio, las niñas de un metro con treinta centímetros.</p>

Nota Fuente: Papalia, D., Feldman, R. y Martorell, G. (2012). Desarrollo humano. México: Mc Graw Hill. (p.287).

**1.5.2. Desarrollo cognitivo**

De acuerdo con Piaget, más o menos a los siete años los niños entran en la etapa de las operaciones concretas en la que pueden realizar operaciones mentales, como los razonamientos, para resolver problemas reales, los niños piensan de manera lógica por que ya son capaces de considerar múltiples aspectos de una situación (Meece, 2000). Sin embargo, su pensamiento todavía está limitado a las situaciones reales del aquí y

ahora. En la etapa de las operaciones concretas los niños tienen mejor comprensión que los niños preoperacionales de los conceptos espaciales, la categorización, los razonamientos inductivo y deductivo, la conservación y el número tal como se muestra en la tabla 9.

Tabla 9.

**Avances en habilidades cognoscitivas seleccionadas durante la niñez media**

<b>Capacidad</b>	<b>Descripción</b>
Pensamiento espacial y causalidad	Tanto la capacidad para usar mapas y modelos como la de comunicar información espacial mejora con la edad, lo mismo que los juicios de causalidad.
Categorización	La capacidad de categorizar ayuda a los niños a pensar de manera lógica. Incluye habilidades relativamente complejas como seriación, inferencia transitiva e inclusión de clase.
Seriación e inferencia transitiva	Los niños demuestran que entienden la seriación cuando pueden disponer objetos en una serie de acuerdo a una o más dimensiones como el peso (del más ligero al más pesado)  La inferencia transitiva es la capacidad de inferir en una relación entre dos objetos a partir de la relación entre cada uno de ellos con un tercer objeto
Razonamiento inductivo y deductivo	Razonamiento inductivo: A partir de observación de miembros particulares de una clase de personas, animales, objetos o sucesos, sacan conclusiones generales acerca de la clase como un todo  Razonamiento deductivo: Empieza con una afirmación general acerca de una clase y la aplica a todos sus miembros, particulares. Si la premisa es verdadera para toda la clase el razonamiento es sólido, entonces la conclusión debe ser cierta.
Conservación	Los niños que se encuentran en la etapa de las operaciones concretas pueden calcular mentalmente la respuesta cuando resuelven varios tipos de problemas de conservación; no tienen que medir o pesar los objetos.
Número y matemáticas	A los seis y siete años, muchos niños pueden contar mentalmente. También aprenden el conteo ascendente.

Nota. Fuente: Papalia, D., Feldman, R. y Martorell, G. (2012). Desarrollo humano. México: Mc Graw Hill (p.293)

Una buena educación constituye el mecanismo más importante para el desarrollo de capacidades y potenciales de las personas; es un eje clave de desarrollo que contribuye a conciliar el crecimiento, la equidad y la participación en la sociedad. La educación permite a las personas mejorar sus condiciones de vida y posibilidades de movilidad social; por tanto, la ampliación de oportunidades educativas es una opción para lograrlo.

### 1.5.3. Desarrollo psicosocial

Alrededor de los siete u ocho años, los niños alcanzan la tercera etapa del desarrollo del autoconcepto. En esta época los juicios acerca del yo se vuelven más conscientes, realistas, equilibrados y generales a medida que los niños forman sistemas representacionales: autoconceptos amplios e inclusivos que integran varios aspectos del yo (Harter, 1998). Pueden verbalizar mejor su autoconcepto y ponderar distintos aspectos del mismo. Puede comparar su yo real, con su yo ideal y juzgar si está a la altura de los estándares sociales en comparación con otros. Todos estos cambios contribuyen a consolidar el desarrollo de la autoestima, las evaluaciones que hace de su valía personal global.

De acuerdo con Erikson (1982), un determinante importante de la autoestima es la opinión que tienen los niños de su capacidad para el trabajo productivo. Esta cuarta etapa del desarrollo psicosocial se enfoca en la laboriosidad frente a la inferioridad. La niñez media es el momento en que los niños deben aprender habilidades valoradas en su sociedad. La virtud que sigue a la solución exitosa de esta etapa es la competencia, la idea de que uno es capaz de dominar habilidades y completar tareas. Si los niños se sienten inadecuados en comparación con sus pares, pueden replegarse al abrazo protector de la familia. Por otro lado, si se vuelven demasiado laboriosos pueden descuidar las relaciones sociales y convertirse en adictos al trabajo. Los padres ejercen una fuerte influencia en las creencias del niño acerca de la competencia.

En la niñez media se forman los grupos de pares, que se establecen de manera natural entre los niños que viven cerca o que van juntos a la escuela, y a menudo están formados por niños del mismo origen racial o étnico y de posición económica similar (Papalia, Feldman y Martorell, 2012). Los niños que juegan juntos suelen ser de una edad similar y del mismo sexo. Los niños se benefician cuando hacen cosas con sus



pares, desarrollan las habilidades necesarias para practicar la sociabilidad y la intimidad. Aprenden roles y reglas.

A medida que los niños empiezan a alejarse de la influencia de los padres, el grupo de pares ayuda a los niños a aprender a desempeñarse en la sociedad, esto es, como ajustar sus necesidades y deseos a los otros, cuando ceder y cuando mantenerse firme. El grupo de pares ofrece seguridad emocional. Para el niño es tranquilizante saber que no son los únicos que albergan pensamientos que podrían ofender a un adulto. Los grupos de pares del mismo sexo los ayudan a aprender conductas de género apropiadas y a incorporar los roles correspondiente de su autoconcepto (Santrock, 2003).

La niñez es una etapa clave para el desarrollo integral de una persona. La cantidad de cambios que se producen dentro de ésta, junto a la falta de información y de recursos pueden dar lugar a que aparezcan dificultades en la niñez. Se habla de problemas cuando no se toma en cuenta la edad el niño, así como el tiempo que tienen estos para sus actividades. Si la familia, los profesores y las instituciones omiten la importancia del tiempo, así como las habilidades que el niño ha o no desarrollado puede generar diversos conflictos tales como problemas de aprendizaje, dificultades de atención, problemas de conducta, problemas de salud.

Una buena forma de evitar esas problemáticas es hacer la distinción entre las actividades que realizan los niños. Cuenca (2004) menciona que existen dos divisiones en relación al tiempo destinado a las actividades humanas, el tiempo de trabajo o escuela y el tiempo libre (ver p.40). Dentro del tiempo libre se puede generar ocio positivo, ya que éste fomenta una buena salud, además que genera un gran repertorio de habilidades, tal como se mostrara posteriormente.

Por lo tanto una de las condiciones necesarias para que exista el ocio, es que los niños posean un tiempo ajeno al trabajo, a las actividades académicas, actividades dependientes, actividades cotidianas, pero existen variables que interfieren en la realización plena del ocio positivo ya que interfieren con el tiempo destinado a dicho concepto, las cuales se abordan a continuación.

## **1.6. Dificultades en la niñez**

La niñez, en cualquier parte del mundo, es una etapa fundamental de aprendizaje que sin duda tiene efectos durante toda la vida de las personas. Lo que suceda en su infancia tendrá gran influencia en el resto de sus vidas y, en este sentido, en la vida de sus comunidades.

Un ambiente de desarrollo donde existe la igualdad de oportunidades, de acceso a la educación, la salud, el esparcimiento, por mencionar algunas, es una condición sin la cual es difícil pensar que en sus vidas adultas no enfrentarán o incluso reproducirán la discriminación, la exclusión y la marginación social.

Por otra parte, la infancia es una etapa de la vida para comprender, asimilar e interiorizar derechos, compromisos, nociones, reglas, valores y formas de conducta dentro de una comunidad. En este sentido, en dicho periodo se ofrece la oportunidad de transformar patrones culturales excluyentes y discriminatorios.

Por ello, es imprescindible que los niños vivan, desde sus primeros días, dentro de una cultura que fomente el respeto a sus derechos y a los de las otras personas, lo cual nunca será posible si sus experiencias se viven en la exclusión, el maltrato, la discriminación y la violencia. Ocasionadas por la pobreza, el bullying, la asignación de roles adultos o por la sobrecarga de actividades, tal como se verá a continuación.

### **1.6.1. Pobreza**

En 2009 en México, la población entre 0 y 5 años de edad era de 11.6 millones, dividido en 5.9 millones de niños y 5.7 niñas. El 61.2 % vive en condiciones de pobreza patrimonial y el 27.4 % en condiciones de pobreza alimentaria. En ese año, había un total 13 millones de niños entre los seis y los once años de edad (6.6 millones de niños y 6.4 millones de niñas). De ellos, más de la mitad se encontraban en situación de pobreza patrimonial (62.2%) y uno de cada cuatro (28%) no contaba con los ingresos suficientes para cubrir sus requerimientos alimenticios (CONEVAL, 2010). Es decir, más de seis millones de niños y niñas menores de 11 años se encontraban en un nivel inferior al de sus necesidades nutricionales.

Además en los últimos 12 años, México registra un incremento de 12 % de menores que trabajan para aportar al sustento familiar. En el primer trimestre de 2012, dos

millones 125 mil 500 niños y un millón 144 mil 500 niñas de cinco a 12 años desempeñaron una actividad laboral, es decir, tres millones 270 mil (López, 2012).

El trabajo infantil, prohibido por la Constitución hasta antes de los 14 años, según la Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos en México, la situación de los niños que trabajan es reflejo de la pobreza, vulnerabilidad y marginación de gran número de familias mexicanas (ACNUDH, 2003); es decir, los padres al no tener o tener escasas oportunidades de trabajo, se ven obligados por las circunstancias a promover que sus hijos e hijas trabajen para satisfacer las necesidades básicas de la familia. Esto, desde luego, tendrá grandes costos de oportunidades para los niños, aumentando las posibilidades de que la desigualdad de oportunidades se reproduzca a su vez, con sus propios hijos, creando y perpetuando con ello un círculo de la pobreza, marginación y desigualdad.

Según el INEGI (2014), en el 2011 en México había aproximadamente 3 millones de niños trabajadores entre 5 y 17 años, lo que representa 10.5 % del total de la población infantil. La evidencia extrema de la desigualdad infantil se muestra, sin embargo, no sólo por los niños que trabajan sino por quienes, además, habitan en las calles. En este tema existe la dificultad añadida de que hay pocos datos sobre esta población.

La circunstancia de vida de los niños en situación de calle, además de negar en sí misma la igualdad de oportunidades, el acceso y ejercicio pleno de sus derechos, según los compromisos internacionales, así como la propia legislación mexicana, es una situación que los expone a una mayor violación de derechos humanos en relación con otros menores de edad. Violencia, explotación sexual, drogadicción y explotación laboral son sólo algunos ejemplos de problemáticas a las que están más expuestos.

La población en desventaja, sobre todo la población con menor ingreso, tiende a ser menos activa, ya que no tiene la capacidad suficiente para pagar o acceder a programas, así como espacios para ejercer actividades. Las oportunidades para realizar actividad física deben crearse cerca de donde la gente vive junto con ambientes seguros, sustentables y adecuados. Pero al no tener este tipo de oportunidades las personas tienden a presentar conductas de riesgo.

Dejando claro que es necesario crear políticas públicas que favorezcan el ocio positivo. Siendo este el que genera niños más autorealizados, con mayor autoestima, más

asertivos, además de potenciar sus capacidades, conocimientos, principalmente actitudes y valores.

De esta manera, la mejora de las fortalezas, de las virtudes de los niños puede conducir a una prevención eficaz de conductas consideradas riesgosas tales como el consumo de drogas o alcohol. Adentrarse en las fortalezas de los niños, aumenta las posibilidades de afrontar las dificultades con éxito y de tener herramientas para hacer frente a las futuras batallas (Peterson y Seligman, 2003)

### 1.6.2. Bullying

Otro de los problemas más comunes en la niñez es el Bullying se puede definir como la intimidación, el abuso, el maltrato físico y psicológico de un niño o grupo de niños sobre otro u otros. Incluye una serie de acciones negativas de distinta índole, como bromas, burlas, golpes, exclusión, conductas de abuso con connotaciones sexuales y, desde luego, agresiones físicas. El término deriva de una palabra inglesa, aceptada a nivel mundial para referirse al acoso entre compañeros, definido como una forma ilegítima de confrontación de intereses o necesidades en la que uno de los protagonistas (persona, grupo, institución) adopta un rol dominante y obliga por la fuerza a que otro se ubique en uno de sumisión, causándole con ello un daño que puede ser físico, psicológico, social o moral (Ortega, Ramírez y Castelán, 2005).

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) entiende por acoso escolar los procesos de intimidación y victimización entre iguales, es decir, entre compañeros de aula o de centro escolar (Alpízar, 2011). Los estudios sobre el tema han sido abundantemente desarrollados desde diferentes perspectivas a nivel mundial y es una muestra del interés que hay sobre este tipo de violencia que se gesta y reproduce en las escuelas. De igual forma, la enorme cantidad de estrategias y recomendaciones son un reflejo de la urgente necesidad de mejorar las relaciones cotidianas (Ortega, 2010).

Según la Organización Mundial de la Salud OMS (2002), a causa de la violencia, se pierden cada año 1,6 millones de vidas humanas y existe un número incalculable de lesiones causadas por acciones violentas. La población más afectada por este contexto desfavorable, son los niños de todo el mundo; tan sólo en México, según los datos el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (2008), se recibieron 59 mil,

189 denuncias de maltrato y se atendieron por esa situación a 68 mil, 444 niñas y niños en el 2008

El Bullying se presenta tanto en escuelas públicas como privadas del nivel de educación básica y su práctica puede incidir en un bajo rendimiento académico, reprobación e incluso deserción. Esta práctica de comportamiento se está expandiendo y arraigando a tal grado que de acuerdo a estudios de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), México ocupa el primer lugar a nivel internacional, con mayores casos de bullying en el nivel de secundaria (Prieto, 2008).

El bullying está siendo muy común, dentro de las escuelas resultado de la discriminación, por ejemplo: en la apariencia física, el estatus socioeconómico, la raza, o por el contrario sin causa ni provocación alguna, que genera un clima o ambiente escolar poco o nulo de confianza para la víctima y trae como consecuencia la baja autoestima, la falta de respeto por sí mismo, depresión; y orilla a que los victimarios caigan en la práctica de conductas antisociales tipificadas como delitos, tales son los casos del robo, lesiones que requieren hospitalización que pueden dejar marcas o cicatrices permanentes, violaciones sexuales e incluso la inducción al suicidio por el constante acoso u hostigamiento que ocasionan los alumnos que recurren a este tipo de conductas (Cobo y Tello, 2008).

En particular, la vulnerabilidad de los niños al acoso, así como a la violencia ha prendido focos rojos, en países desarrollados, que han favorecido un movimiento hacia el diseño de diversos programas de prevención y atención, así como al establecimiento de políticas públicas encaminadas a generar condiciones que garanticen el bienestar psicológico de los niños (Ben-Arieh, 2006; Ben-Arieh y George, 2001).

Tales programas y políticas públicas se basan en el estudio de indicadores que afectan el bienestar psicológico desde la infancia, entre ellos se encuentran, los aspectos positivos en la vida de los niños (como por ejemplo, la posibilidad de practicar actividades recreativas). Estos indicadores de bienestar se empiezan a sistematizar con el propósito de contar con instrumentos que puedan predecir el grado del estado de bienestar psicológico en el proceso de transición de la infancia a la edad adulta (Ben-Arieh y George, 2001).

### 1.6.3. Niños cuidadores

El concepto de niños cuidadores es reciente, puede ser definido como niños y adolescentes hasta 18 años, que de manera significativa y regular son responsables, en las actividades de vida diaria, para familiares u otros que viven en la misma casa y que necesitan auxilio debido alguna enfermedad crónica o prolongada, física o mental, dependencia asociada a la edad u otras condiciones. Estos niños asumen una determinada responsabilidad que, por lo menos en las sociedades occidentales, normalmente no corresponde a su edad (Warren, 2007; Siskowski, 2006). Este tipo de atenciones puede incluir uno o más de los siguientes componentes: atenciones personales, atenciones de salud, gestión del domicilio, supervisión, conductas referentes a la salida del ambiente hospitalario y soporte emocional.

Es decir, niños y adolescentes que cuidan de sus padres o madres discapacitados, de sus abuelos; que toman para sí la principal responsabilidad en la ejecución de las tareas domésticas por una peculiar situación familiar; que se responsabilizan de la educación, así como cuidado de sus hermanos menores, ya sea porque los padres trabajan, o por la incapacidad o indiferencia de los mismos. En particular son niños que cargan con la responsabilidad de tareas domésticas, atención sanitaria y psicológica impropias para su edad.

Algunos estudios (Becker y Becker, 2008; Aldridge y Becker, 1994) mencionan que el tipo de entorno familiar desfavorecido provoca que los niños asuman responsabilidades que no les corresponden, por ejemplo, padres o madres discapacitados físicamente, enfermos crónicos, enfermos mentales, con problemas de alcoholismo o drogodependencias; familias monoparentales en las que, debido a la ausencia del padre o la madre durante la jornada laboral, un hijo se encarga de la atención a un anciano, los hermanos más pequeños u otro familiar discapacitado, etc.

Gray, Robinson y Seddon (2008) mencionan que la involucración de los niños, en las tareas cuidadoras les resta tiempo para sus momentos de ocio y juego, les impide participar en actividades extraescolares, relacionarse con sus compañeros, lo que conduce al aislamiento, a la pérdida de amigos. En ocasiones, la incompreensión de sus compañeros hacia el modo de vida que llevan los convierte en individuos marginados, blanco de burlas y críticas. A su vez los niños cuidadores sufren en mayor grado fracaso escolar. El tiempo dedicado al estudio y a los deberes de casa se ve seriamente

mermado, e incluso existen muchos casos de deserción escolar. También el cuidado de otros tiene fuerte impacto emocional en los niños, presentando cuadros de ansiedad y estrés. Presentan sentimientos de culpa ante el temor de no ser suficientemente eficientes.

Al respecto, estudios como el de Lloyd (2012) abren importantes líneas de investigación porque demuestran que el estado de bienestar psicológico en niños escolares se afecta negativamente cuando se les asignan responsabilidades como la del cuidado de ancianos, personas que sufren de alguna discapacidad o niños más pequeños; más aún, estos niños tienen dificultades para hacer un auto-reporte de su estado de salud, su bienestar y su felicidad en todas las esferas de su vida. Del mismo modo, son niños más vulnerables al bullying, su escolaridad es menos feliz y tienen una tendencia muy alta a alcanzar malos resultados en la escuela, comparados con niños de su edad.

#### 1.6.4. Niños sobrecargados o sobreexigidos

La mayoría de los padres desean una educación integral para sus hijos, valoran la excelencia educativa como herramienta para su futuro. Quieren lo mejor para ellos y muchas veces piensan: “con la escuela no alcanza, tenemos que programarles actividades extraescolares, para aprovechar su energía y desarrollar su talento”. Idiomas, computación, música, deportes y talleres de todo tipo llenan la agenda de una generación de niños, dejándolos sin tiempo para jugar. Una agenda completa que se suma a la escolaridad y hace que la jornada de los niños se vuelva tan completa y agotadora como la de los adultos. Con padres apurados por verlos triunfar y un mercado ávido de nuevos consumidores, ellos enfrentan, como pueden, presiones propias del mundo adulto.

Investigaciones realizadas por Honoré (2008), analizan la redefinición de lo que significa ser niño y padre en el siglo XXI. La presión por conseguir lo mejor de los niños parece que consume todo el tiempo disponible. Los niños de hoy día están demasiado ocupados corriendo de un lado para otro con clases de violín, natación, fútbol, cerámica, yoga, refuerzos de matemáticas, academias de inglés, etc.

Las jornadas llenas de compromisos presionan a los niños, muchas veces por una necesidad de cubrir horas en que los padres están ausentes y, otras tantas, por la avidez de crear talentos o futuros “ganadores”. Ideas presentes en los adultos, quienes

temen que sus hijos arriben al futuro sin las herramientas que ellos consideran necesarias para defenderse.

Planificar actividades sin escuchar los deseos de los niños y ocupar el tiempo de manera indiscriminada sin tenerlos en cuenta ni indagar en sus preferencias empobrece la creatividad, restringe la posibilidad de que, improvisando en el uso del tiempo libre, los niños investiguen, descubran el mundo. La libertad de elegir, de crear sin limitaciones, de ser legítimos en sus expresiones y de prescindir, al menos durante algunas horas por día, del control de los adultos. En muchos casos, las presiones del mundo de los adultos pueden invadir también los espacios reservados para el juego, que se convierte así en una obligación más: juguetes didácticos para que no “pierdan el tiempo” mientras se divierten, películas para pequeños genios, torneos deportivos con un público de padres demasiado fervorosos, en ocasiones violentos, en su deseo de que ganen sus hijos, como si, en lugar de jugar, los niños se estuvieran jugando la vida.

Honoré (2008) afirma que la situación está cambiando, en Europa, Asia y América los colegios están poniendo freno a la obsesión de hacer exámenes y reducen los trabajos que tienen que hacerse en casa. Parece ser que los alumnos reflexionan, estudian por sí mismos y aprenden mejor cuando tienen más tiempo para relajarse. Se está dando más libertad a los niños para explorar el mundo a su ritmo, para permitirles ser niños de nuevo. Vivir con más libertad, dando más espacio al ocio positivo, que es esencial en el desarrollo, dado que es una actividad que propicia un mayor bienestar. Por ello este concepto se aborda en el siguiente capítulo, para reconocer su importancia y relevancia durante el desarrollo infantil.



## **Capítulo II**

### **Ocio como facilitador del crecimiento integral de las personas**

El ocio se refiere a un área específica de la experiencia humana, con sus beneficios propios, entre ellos la libertad de elección, creatividad, satisfacción, disfrute, placer y una mayor felicidad. Si bien muchas personas pueden definir al ocio, la mayoría no explora el valor real que éste tiene en sus propias vidas. Es interesante que pese a que considerables segmentos de la población expresan que no tienen suficiente tiempo para disfrutarlo, la idea de ocio raramente genera reflexiones profundas para el promedio de las personas.

El ocio fomenta una buena salud, además un bienestar, al ofrecer variadas oportunidades que permiten a individuos y grupos seleccionar actividades, así como experiencias que se ajusten a sus propias necesidades, intereses y preferencias. Además es un recurso importante para el desarrollo personal, social, económico, ya que es un aspecto para la calidad de vida (Cuenca, 2007).

No obstante muchas sociedades se caracterizan por un incremento en la insatisfacción, el estrés, el aburrimiento, la falta de actividad física, la falta de creatividad y la alienación. Además las sociedades del mundo están experimentando profundas transformaciones económicas y sociales, las cuales producen cambios significativos en la cantidad de tiempo libre disponible a lo largo de la vida de las persona.

El tiempo libre, al igual que el tiempo de trabajo y estudio, son partes fundamentales en la vida diaria de las personas, cada individuo organiza sus tiempos de forma adecuada para llevar a cabo actividades de ocio de una forma gratificante y satisfactoria. La educación del ocio es un proceso que se encuentra relacionado con el aprendizaje de habilidades y conocimientos, con el descubrimiento de diferentes alternativas, unido al desarrollo de actitudes y conductas que implican un mundo de valores y una capacidad de elección. Es un proceso continuo a lo largo de la vida, que tiene una importante incidencia en ámbitos como la salud, la estabilidad, así como en el fortalecimiento de la personalidad.

## 2.1. Concepto

El concepto de ocio ha cambiado su significado a lo largo de la historia de la humanidad, en cada época ha tenido connotaciones distintas, ya que como todo concepto, es una construcción histórico-cultural que se va modificando, gracias al desarrollo y los avances en el conocimiento la psique y la sociedad. Es de suma importancia señalar que el ocio aparece íntimamente unido al concepto de tiempo libre. Ambos han sido objeto de múltiples interpretaciones, llegando incluso a confundirse. Pero el ocio tiene diferencias con el tiempo libre en el hecho de que este último es una condición necesaria para el primero.

Por ello, no existe una definición universal, sin embargo, “En cada época se desarrollan acciones que atienden a los calificativos de tiempo libre o de ocio” (Caride, y Meira 1998. p.22). Algunos teóricos consideran, sin embargo, que el ocio es un fenómeno exclusivo de este tiempo. Parker (1971) y Dumazedier<sup>2</sup> (1986), consideran que, con el acortamiento de la semana laboral como consecuencia de la revolución industrial, el ocio ha pasado a tener una gran relevancia en la sociedad actual.

Para tomar esa decisión es necesario abordar sintéticamente algunos conceptos que se han originado a lo largo de la historia, y de esta manera reflexionar acerca de la evolución del concepto de ocio.

Pieper (2003) menciona que Aristóteles fue uno de los primeros pensadores que habló del tema en cuestión “Así, todas las diferentes artes estaban ya constituidas, cuando se descubrieron, por último las ciencias que no se refieren a los placeres ni a las necesidades, y nacieron en los países en donde era posible el ocio. Y así Egipto fue la cuna de las matemáticas, porque se permitía a la clase sacerdotal que no trabajase” (p.256). En esta primera acepción puede interpretar al ocio como un tiempo liberador del trabajo productivo; ello implica la realización de actividades encaminadas al descanso, la diversión y el desarrollo de la personalidad.

A su vez, el filósofo de la antigua Grecia relaciona al ocio con la felicidad “la felicidad perfecta consiste igualmente en el ocio. No nos privamos de los ocios más que para

---

<sup>2</sup> En la perspectiva más general, Dumazedier (1986) señala que el ocio es un tiempo liberador por el trabajo productivo bajo la acción de progreso técnico y las fuerzas sociales, en beneficio de una actividad improductiva del hombre; ello implica la realización de actividades encaminadas al descanso, la diversión y el desarrollo de su personalidad

conseguirlos, y es para vivir en paz para lo que hacemos la guerra” (Aristóteles en Pieper, 2003). Dando por hecho que la felicidad y el ocio tienen una relación muy fuerte. La Organización de la Naciones Unidas (ONU) en su declaración Universal de los Derechos Humanos menciona, “toda persona tiene derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre, a una limitación razonable de la duración del trabajo y a vacaciones periódicas pagadas” (art.24 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de 10 de diciembre de 1948), dejando claro que siempre es necesario un periodo en el cual se puedan hacer actividades de diversión.

Siguiendo esta misma línea de tiempo Bertrand Russell<sup>3</sup> (1935) sugiere que existe un problema en la noción de la relación ocio y felicidad.

El tiempo libre es esencial para la civilización, y, en épocas pasadas, sólo el trabajo de incontables hacía posible el tiempo libre de los menos. Y con la técnica moderna sería posible distribuir el ocio sin menoscabo para la civilización... En un mundo sensato, todos los implicados en la fabricación de alfileres pasarían a trabajar cuatro horas en lugar de ocho, y todo lo demás continuaría como antes. Pero en el mundo real esto se juzgaría desmoralizador. Los hombres aún trabajan ocho horas; hay demasiados alfileres; algunos patronos quiebran y, la mitad de los hombres anteriormente empleados son despedidos. Al final hay tanto tiempo libre como en el otro plan, pero la mitad de los hombres están absolutamente ociosos, mientras la otra mitad sigue trabajando demasiado. De este modo queda asegurado que el inevitable tiempo libre produzca miseria por todas partes, en lugar de ser una fuente de felicidad universal. ¿Puede imaginarse algo más insensato? (p.14-15).

Stevenson (1979) sugiere que la ociosidad en sí, no consiste en no hacer nada, por el contrario consiste en hacer muchas de las cosas que resultan aceptadas por la sociedad, y que a su vez sirven como mecanismos de relajación, diversión y recreación. Dumazedier (1986) propone un concepto más funcional, plantea que el ocio es el conjunto de operaciones a las que el individuo puede dedicarse voluntariamente; sea para descansar o para divertirse, o para desarrollar su información o formación

---

<sup>3</sup> Russell, Bertrand Arthur William (1872-1970). Filósofo y lógico inglés, tercer conde de Russell y vizconde de Amberley, nacido en Ravenscroft, País de Gales

desinteresada, su voluntaria participación social o su libre capacidad creadora, cuando se ha liberado de sus obligaciones profesionales, familiares y sociales.

Esta definición comprende la trilogía de las tres “D”:

- El Descanso: el cual protege de la fatiga y la tensión nerviosa, producida por las tensiones derivadas de las obligaciones cotidianas y en particular del trabajo.
- La Diversión: liberación del aburrimiento y de la monotonía de las tareas rutinarias del trabajador en la fábrica o en la oficina. Es decir, la liberación del aburrimiento cotidiano debido a las tareas parcelarias y repetitivas abriendo el universo real o imaginario de la diversión autorizada o prohibida por la sociedad.
- El Desarrollo de la personalidad: el cual libera de los hábitos del pensamiento y de la acción cotidiana, o como dijo más tarde, abriendo la vía de una libre superación de sí mismo y de una liberación del poder creador; en contradicción o armonía con los valores dominantes de la civilización.

En cuanto a las actividades que se pueden clasificar como ocio, Trilla (1989a) responde; el ocio, independientemente de la actividad de que se trate, es una forma de utilizar el tiempo libre mediante una ocupación libremente elegida y realizada cuyo mismo desarrollo resulta satisfactorio o placentero para el individuo.

Son muchas las maneras en que se ha tratado de definir el concepto de ocio y todas, desde su propia perspectiva, resaltan aspectos importantes y característicos del mismo. Las citas anteriores dan cuenta de la importancia del ocio y del tiempo libre, desde la Grecia clásica y como esa primera noción ha ido evolucionando hasta nuestros días. En la mayoría de los casos puede ser considerado como un trabajo no remunerado (por ejemplo los pasatiempos o hobbies).

La importancia de tener tiempo libre y ocuparlo en actividades que ayuden a formarse como personas, tiene propiedades preventivas de algunos de los males que aquejan a la sociedad: depresión, ansiedad, soledad, alienación, alcoholismo, drogadicción, enfermedades por sedentarismo, enfermedades crónicas, etc.

Al respecto la Asociación Internacional WLRA (World Leisure & Recreation Association, 1994:13-16) hace pública en su carta sobre la Educación del Ocio.

“El ocio, visto en toda su amplitud y desde un punto de vista general, es un área de experiencia, un recurso de desarrollo, una fuente de salud y prevención de enfermedades físicas y psíquicas, un derecho humano que

parte de tener cubiertas las condiciones básicas de vida, un signo de calidad de vida y un posible potencial económico, que requiere una toma de conciencia (...). Tener ocio es un modo de estar vivo es, como dice la declaración de WLRA, una experiencia 'humana', 'básica' y 'vital'. No es en absoluto, la ausencia de todo, la huida, el no estar en ninguna parte, es vivencia y consciencia, acción y contemplación”.

## **2.2. Aspectos relacionados con el ocio**

El concepto de Ocio, demuestra que existen varios análisis y aspectos conceptuales, que es necesario precisar para poder acercarse a una definición, de esta forma se pueden encontrar los elementos que le caracterizan según las siguientes acepciones:

- a) Ocio como “espacio de tiempo” (Dumazedier, 1986; Pedro, 1984, Sue, R. 1982).
- b) Ocio como “actividad” (jugar, cantar, nadar).
- c) Ocio como un “espacio para la libertad”, cuestiones que son muy discutibles y subjetivas, según los planteamientos ideológicos (Touraine, A, 1969; Dumazedier, 1986) ya que el sentimiento de liberación es muy subjetivo y depende de la capacidad crítica de cada cultura, inteligencia, estratificación social, experiencias, etc.
- d) Ocio como una “actitud personal”, supone un planteamiento de sentimientos individuales o colectivos, de manifestación de un comportamiento interior y exterior.
- e) Ocio humanista, concepción del “Ocio autotélico” (Cuenca, M., 2004).

### **2.2.1. Ocio como “espacio de tiempo”**

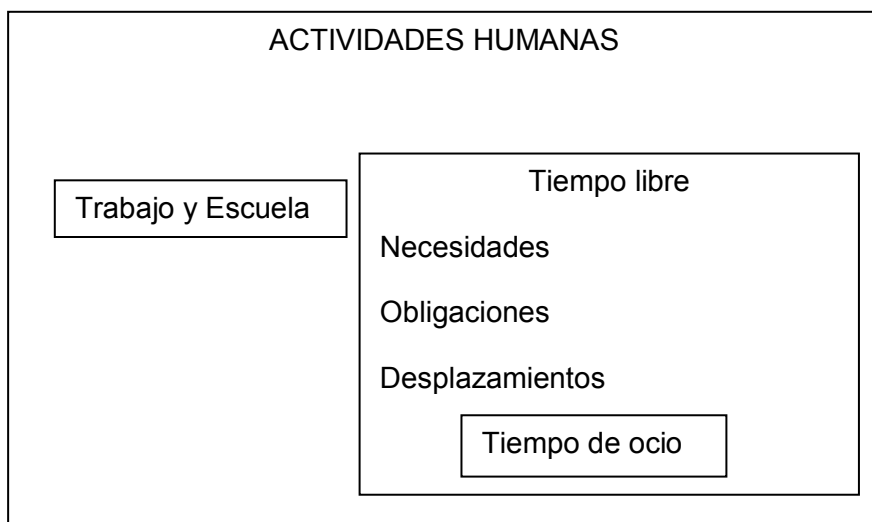
El concepto de ocio, en su relación con el tiempo, hace referencia a un tiempo de descanso, a la lentitud, suspensión temporal o interrupción definitiva del trabajo. Es aquel tiempo libre, que va más allá de las obligaciones y necesidades del hombre.

Al respecto Martínez refina un poco más el término tiempo libre, señalándolo como el “tiempo que un individuo tiene después del trabajo y otros deberes y necesidades y que pueden dirigir hacia otras finalidades: descanso, distracción, participación y relación social o perfeccionamiento personal” (1996, p.14). En esta misma línea lo define Gil

Morales (2003), cuando lo señala como el tiempo ajeno al trabajo, a las obligaciones y a las necesidades fisiológicas.

Para Dumazedier (1986) el Ocio, “es un tiempo liberado por el trabajo productivo bajo la acción del progreso técnico y las fuerzas sociales, en beneficio de una actividad improductiva del hombre” (p.35). El autor parte de su concepción de ocio como el conjunto de ocupaciones a las que el individuo puede dedicarse voluntariamente, sea para descansar o para divertirse o para desarrollar su información o formación desinteresada, su voluntaria participación social o su libre capacidad creadora, cuando se ha liberado de sus obligaciones, familiares y sociales.

Cuenca (2004) menciona que el tiempo libre se contextualiza como el periodo de tiempo no sujeto a obligaciones, sin embargo, en el tiempo libre, se realizan una serie de actividades, que no son propiamente laborales o académicas, pero que pueden llegar a ser obligatorias tales como, las tareas domésticas cotidianas, los desplazamientos de la casa al trabajo o de la escuela al trabajo, la realización de las necesidades básicas, actividades religiosas, etc. la figura 1 muestra como se distribuye el tiempo de una persona



**Figura 1. Distribución del tiempo de las actividades humanas**

Fuente: Adaptado de Cuenca, M. (2004). Pedagogía del ocio: modelos y propuestas. Bilbao: Universidad de Deusto.

Por lo tanto, una de las condiciones necesarias para que exista el ocio, es que el individuo posea el tiempo ajeno al trabajo, a las actividades académicas, actividades

dependientes (p.e. cuidado de los hijos, de familiares enfermos etc.), actividades cotidianas (barrer, lavar, cocinar, etc.). Consecuentemente una vez finalizadas las obligaciones y compromisos del trabajo, culturales, fisiológicas, sociales, etc.; el resto del tiempo que queda es considerado como tiempo libre, un tiempo vacío del todo, para poder disponer de él, de forma libre y voluntaria, sin interferencias; a su vez el ocio hace uso de ese tiempo para realizar actividades intencionadas, que libre y voluntariamente se han elegido para disfrutar del tiempo, para satisfacer las aspiraciones psicoespirituales, físicas, intelectuales, culturales, artísticas, sociales, etc. (leer, ir al cine, ver la televisión, conversar, jugar al fútbol, coleccionismo de sellos, hacer papiroflexia, montar en bicicleta, nadar, escalar, pasear, correr, etc.)

### 2.2.2. Ocio como “actividad”

Otra forma de entender el concepto de ocio es como actividad o conjunto de actividades que el hombre realiza preferentemente en su espacio de tiempo libre. Estas actividades, de forma objetiva y tangible se pueden desarrollar en variados tipos de espacios (espacios abiertos, cerrados, etc.) en cualquier momento, con duración temporal o variable. La sociedad actual está llena de una importante e interesante oferta de actividades, que tratan de ofrecer un amplio y atractivo abanico de servicios o “actividades” ante la inicial y creciente demanda de la población, que presenta necesidades de tipo social, afectivo, físico-deportivo, cultural, artístico, intelectual.

Es necesario decir, que el ocio, es también aquella actividad que el hombre realiza durante su tiempo libre, en lugar de rendirse ante el consumo pasivo, que cubre sus necesidades de esparcimiento, promoción y desarrollo de su personalidad. Pero aunque esta definición sea más grata a la percepción del hombre, no se puede olvidar que el mismo trabajo ha de promocionar al hombre facilitando el equilibrio de su personalidad.

Munné (1980) define al ocio como un conjunto de ocupaciones a las que el individuo puede entregarse con pleno consentimiento, ya sea para descansar, o para desarrollar su información o su formación desinteresada, su voluntaria participación social o su capacidad creadora, cuando se ha liberado de (todas) sus obligaciones profesionales, familiares y sociales, resaltando el valor de la toma de decisiones del sujeto.

En este marco se inscriben todas aquellas actividades de ocio que cada persona decide realizar en su tiempo libre porque cree son de su interés, es decir porque así lo desea, por diversión, por entretenimiento, para promover su mejora personal, o con cualquier otro propósito soberanamente elegido que sea distinto al de proporcionar un beneficio material directo.

Todos remiten a problemas culturales, a formas y modelos distintos de divertimento, de ocupar los tiempos de ocio en formas activas, consumiendo “actividades” o “servicios”, para cubrir parte de las necesidades personales.

### 2.2.3. Ocio como un “espacio para la libertad”

Para Nuelinger (1974), el ocio es un estado mental relacionado al ejercicio de la toma de decisiones voluntarias para llevar a cabo actividades que producen satisfacciones por sí mismas y no necesariamente por los resultados; uno de los factores centrales es su condición de motivador, el segundo factor importante es la “libertad percibida”, dentro de la cual el sujeto escoge el tipo de actividad de ocio en la que se puede involucrar. Ya desde entonces, y a partir de su conceptualización, la teoría del ocio se clasifica como una teoría de la motivación humana atendida psicología social del ocio, definida como el estudio del comportamiento y la experiencia del ocio en situaciones sociales (Rodríguez y Agulló, 2002).

Csikszentmihalyi (1997) identifica condiciones de tipo intra-personal, para la aparición de la necesidad del ocio, como la búsqueda de experiencias que provean gran satisfacción personal creando alteraciones de conciencia o experiencias cumbre. Resalta que aunque las personas quieran usar el ocio para no hacer nada, solo aquellas actividades donde hay un propósito explícitamente escogido pueden proveer el máximo de gratificación y beneficio.

Otra teoría propone la motivación del ocio como una que se activa en la necesidad que se produce en la búsqueda de libertad, enfatizando las condiciones de libre elección y capacidad para producir placer y disfrute (Dixit, 2008).

Diversos autores (Dumazedier, 1974; Touraine, 1969; Trilla Bernet, 1991; Cuenca, 2000 y 2004; Martínez & Gómez, 2005) señalan que para que el ocio pueda ser considerado como tal debe cumplir las siguientes condiciones:

- Ser elegido libremente en función de preferencias individuales.



- Transmitir la sensación o sentimiento subjetivo de liberación.
- Proporcionar una sensación gratificante y placentera.
- Responder a una o varias de las dimensiones siguientes:
  - Lúdica: proporciona oportunidades de juego, diversión, ejercicio de algún hobby, o alguna otra forma de entretenimiento que permite vivir experiencias gratificantes y/o desenfadadas.
  - Deportiva: es capaz de proporcionar experiencias gratificantes, ya sea a través de la práctica de algún deporte o mediante alguna actividad física no reglada.
  - Festiva: promueve vivencias de disfrute compartidas con otras personas.
  - Creativa: proporciona oportunidades y vivencias capaces de promover la propia creatividad artística o cultural.
  - Ecológica: favorece situaciones de encuentro, reconocimiento y disfrute respetuoso con diversos entornos naturales.
  - Solidaria: vivencias con otras personas, participación ciudadana por voluntad propia.

Las cuales se muestran en la siguiente tabla y se abordaran de manera más específica posteriormente.

Tabla 10.

**Dimensiones del ocio**

<b>Dimensiones del ocio</b>	<b>Procesos personales y sociales</b>	<b>Actividades</b>
Lúdica	Descanso Diversión	Juego, Práctica cultural, Turismo tradicional, Práctica deportiva, Paseos, Tertulia
Deportiva	Mejora y conservación de la salud	Practica de algún deporte o actividad física no reglada
Festiva	Autoafirmación colectiva Apertura a los demás Socialización Ruptura de cotidianidad Sentido de pertenencia	Fiesta, Folklore Turismo cultural Deporte espectáculo Eventos Parques Temáticos

		Parques de Atracciones
Creativa	Desarrollo personal Autoafirmación Introspección / Reflexión	Artes, Turismo alternativo, Nuevos deportes y Deportes de aventura, Hobbies
Ecológica	Vinculación al espacio Capacidad de admiración Contemplación	Recreación al aire libre, Turismo urbano y turismo rural, Arte en la calle, Ecoturismo, Deporte al aire libre
Solidaria	Vivencia del otro Participación asociativa Gratuidad Voluntariedad	Ocio Comunitario, Animación Sociocultural, Turismo Social, Deporte para Todos, Educación del Tiempo Libre

Nota. Fuente: Cuenca, M. (2005). Ocio solidario. Documentos de Estudios de Ocio, núm. 29. Instituto de Estudios de Ocio, Universidad de Deusto, Bilbao.

#### 2.2.4. Ocio como una “actitud personal”

Son las actividades intencionadas, ya sea físicas o cognitivas, que se realizan en el periodo de tiempo libre con la finalidad de modificar el nivel de felicidad que tiene una persona; estas actividades abarcan una amplia variedad de aspectos a los que las personas se dedican en su tiempo libre y con las cuales se compromete (Lyubomirsky, Sheldon y Schkade, 2005)

Desde esta perspectiva algunos autores (Munné 1979; Coleman & Iso-Ahola, 1993; López, 1993; Caltibiano, 1995; Cuenca, 2000; González, 2008) apuntan a la oportunidad que el ocio puede brindar para promover:

- La auto-realización y con ello el incremento de la propia estima.
- El refuerzo de la asertividad.
- La satisfacción de la necesidad de reconocimiento por parte de un grupo de referencia, especialmente en personas con pocas oportunidades de reconocimiento en el ámbito laboral o académico.
- La posibilidad de establecer relaciones estrechas y vinculantes que permiten desarrollar aspectos afectivos y solidarios mediante el cultivo de la amistad interpersonal, en pequeños grupos, o en contextos más amplios como los

proporcionados por la realización de colaboraciones o trabajos voluntarios en organizaciones que desarrollan tareas sociales y de promoción del bien público.

- La instauración o el incremento del sentido de pertenencia a un grupo libremente elegido.
- La neutralización de potenciales desequilibrios, inseguridades o carencias personales, cumpliendo funciones compensatorias de naturaleza psicosocial.
- La posibilidad de variar y salir de la rutina o de la monotonía que impone la vida cotidiana.

### 2.2.5. Ocio humanista, concepción del “Ocio autotélico”

El ocio puede ser estudiado como una experiencia, de tal manera, esta experiencia es vital e importante para el desarrollo del individuo, ya que se realiza de forma totalmente satisfactoria por parte de los individuos, sin ningún tipo de finalidad utilitaria, es un disfrute para sí mismo, proporciona satisfacciones personales muy gratificantes, autorrealización, percepción de calidad de vida. Son experiencias positivas, según Cuenca (2004 y 2006) este Ocio descansa en tres pilares fundamentales: libre elección, un fin en sí mismo y sensación gratificante.

Desde una perspectiva humanista, se entiende al ocio como una experiencia integral de la persona y un derecho humano fundamental (Cuenca, 2000).

Una experiencia humana compleja (direccional y multidimensional), centrada en actuaciones queridas (libres, satisfactorias), autotélicas (con un fin en sí mismas) y personales (con implicaciones individuales y sociales).

Un derecho humano básico que favorece el desarrollo como la educación, el trabajo o la salud, y del que nadie debería ser privado por razones de género, orientación sexual, edad, raza, religión, creencia, nivel de salud, discapacidad o condición económica. Un derecho que, en cuanto tal, debería ser facilitado y garantizado como establecen los principios fundamentales que rigen su acción.

El ocio es un ámbito de desarrollo humano, en el que reina la libertad de elección, de expresión y de realización de tareas no utilitarias. Se refiere, fundamentalmente, al ocio autotélico. El ocio, entendido desde una perspectiva humanista, es el marco fundamental de desarrollo y crecimiento humano integral. Éste es el punto de partida,

incidiendo sobre todo, en la vertiente del ocio como facilitador del crecimiento pleno de todas las personas, y en los valores que se desprenden de esa realidad.

Además el ocio permite alcanzar una mayor calidad de vida, ya que aumenta el grado de satisfacción que el individuo obtiene del modo de vida que le impone la sociedad de la que forma parte. También se relaciona con el concepto de bienestar que contempla una perspectiva más completa de la persona humana. La calidad de vida es una reivindicación social una vez alcanzado cierto nivel de vida en el que las necesidades primarias están cubiertas, lo que se ha denominado estado de bienestar moderno. La disponibilidad potencial de tiempo libre es considerada hoy como una variable más que mide la calidad de vida (Setién, 2000).

### **2.3. Tipos de ocio**

Hoy en día muchas personas relacionan al ocio con la diversión, pero es necesario hacer una distinción, la literatura muestra que existen dos tipos de ocio, uno en el cual la única utilidad es pasarlo bien, es el que suelen poner en práctica las personas afectadas por el aburrimiento, llamado ocio negativo; el segundo y más importante el ocio positivo, en el cual las personas se dedican voluntariamente a actividades ya sea para descansar, para divertirse, o para desarrollar su información o formación desinteresada, su voluntaria participación social o su libre capacidad creadora, cuando se ha liberado de sus obligaciones profesionales, familiares y sociales.

#### **2.3.1. Ocio negativo**

Desde el renacimiento hasta hace pocos años el término ocio ha sido un término culto, contaminado negativamente por el vicio de la ociosidad, sinónimo de la vagancia y de no querer trabajar. Popularmente el ocio se ha entendido como ociosidad, así lo demuestra el refranero tradicional:

- Del ocio nace el feo negocio.
- Hombre ocioso, hombre peligroso.
- Huye ociosidad, si quieres reposar.
- No hacer nada a todos nos agrada
- El ocio es la madre de todos los vicios
- Ocioso, vicioso.

- A mocedad ociosa, vejez trabajosa.<sup>4</sup>

La ociosidad, relacionada con el pecado capital de la pereza, ha sido tradicionalmente la causante de todo vicio y por su oposición al trabajo, una falta difícil de tolerar por la sociedad.

Haciendo un análisis en el estilo de vida actual de las personas, la literatura ha puesto de manifiesto que existe una serie de circunstancias como la falta de sueño, la ausencia de actividad física o el consumo excesivo de horas de televisión, así como el mal uso de las nuevas tecnologías, que se relacionan a la mala interpretación del ocio, siendo éstas, actividades de ocio negativo (Christakis, Ebel, Rivara y Zimmerman, 2004; Patrick, Norman, Calfas, Sallis, Zabinski, Rupp y Cella, 2004; Spiegel, Leproult, L'hermite-Baleriaux et al, 2004; Spiegel, Tasali, Penev, y Van Cauter, 2004; Dennison, Erb y Jenkins, 2002).

Para Stebbins (1997) el ocio negativo también fue motivo de estudio. La contraparte del ocio serio fue la que denominó ocio causal, “una actividad placentera de relativa corta duración, intrínsecamente gratificadora e inmediata, que requiere poco o ningún entrenamiento especial para su disfrute”.

Ante este panorama Quesada (2006) menciona que, los niños salen menos a jugar, con lo que se vuelven cada vez más sedentarios y dependientes de la televisión o de los juegos electrónicos, como formas de diversión dentro de su casa. Estas prácticas y forma de vida, pueden fomentar el individualismo y la inactividad desde pequeños.

Sin embargo, no todos poseen los recursos para hacer placentera su estancia en la vivienda. Para los grupos marginados se torna un auténtico encierro permanecer en el hogar, en donde los espacios físicos son cada vez más reducidos y las posibilidades de hacer del parque de la comunidad una extensión de su hogar son escasas.

La población en desventaja, sobre todo la población con menor ingreso, tiende a ser menos activa, ya que no tiene la capacidad suficiente para pagar o acceder a programas y a espacios para ejercer actividades. Las oportunidades para realizar actividad física deben crearse cerca de donde la gente vive junto con ambientes seguros, sustentables y adecuados. Pero al no tener este tipo de oportunidades las personas tienden a presentar conductas de riesgo, entendido como todo

---

<sup>4</sup> Refranes recogidos en Martínez Kleiser, L. (1982). (comp) Refranero General Ideológico Español. Madrid: hermano

comportamiento contrario a mantener la integridad física, emocional o espiritual de la persona y que incluso puede atentar contra su vida (Krauskopf, 1994).

Algunos ejemplos a mencionar son: consumir tóxicos, exponerse a sufrir accidentes, deprimirse, asociarse con pares que presentan conductas disruptivas, parasociales o violentas, usar inadecuadamente las redes sociales de la internet, llevar a cabo prácticas sexuales sin protección, etc. Estas conductas comprometen aspectos del desarrollo psicosocial o su supervivencia, por lo que incrementan la posibilidad de sufrir algún daño o de cometer conductas infractoras.

En los últimos años del siglo XX y los primeros del XXI, los avances tecnológicos sin precedentes, son foco de atención para el estudio del ocio. Niños y adolescentes pasan horas enganchados a las pantallas: sean de televisión, del monitor de videojuegos, de internet, o del celular.

La red, su manejo y la interacción social que se posibilita a través de ella, es hoy una realidad para niños, adolescentes y adultos.

En ella se investiga, se desarrollan contenidos propios y se reciben los del “resto del mundo”, razones por las que es un medio de expresión e información que configura sistemas de valores. A través de ella e incluso de manera simultánea, se juega, se investiga, se recibe información innovadora, se conocen los acontecimientos importantes en todo el orbe, etc., por lo que constituye el medio más adecuado para estar a la vanguardia en cuanto a información se refiere. También, por su intermedio, se mantienen o consolidan amistades, se hacen nuevos amigos o se interactúa con extraños, pudiendo desarrollarse, con propios y ajenos relaciones de confianza, por lo que colabora en la construcción de vidas y círculos sociales.

Internet está relocalizando las formas conocidas como ocio situándolas dentro del ámbito del hogar, pues todas ellas se hacen accesibles sin moverse se casa, afirma Bustamante (2005). Internet es un espacio emergente en el que se transformarán cada una de las tecnologías del ocio actuales: la radio por Internet es una realidad, la prensa digital multiplica la oferta informativa, incluyendo contenidos multimedia que nunca podrían formar parte de una edición en papel, se reducen los costes de producción y se trabaja con mayor flexibilidad al poder incluir las últimas noticias casi a tiempo real. Este acceso a los contenidos de ocio a través de Internet tiene unas posibilidades casi infinitas de expansión.

El ocio digital aparece como un juego muy atractivo e irresistible, que atrae a los niños/as y adolescentes de un modo intenso pues les acerca al grupo de pares, les lleva a paraísos de infinitas posibilidades y de gran interactividad, pero que también les puede apartar de la realidad de cada día. La televisión ha aumentado de los dos canales de inicios de los años ochenta a posibilidades inagotables, como la actual Televisión Digital Terrestre (TDT), una nueva tecnología que mantiene el envío de las cadenas desde emisoras situadas en la tierra a través del aire). Existen televisiones por todas partes: en los bares, tiendas, discos, transportes públicos, incluso en la misma casa puede haber varias televisiones etc. Internet es omnipresente: está en todos lados.

Hoy en día, el ocio es una industria organizada en la cual la inversión y el negocio son sus ingredientes básicos. Esta concepción del ocio dictada por el simple valor del mercado refleja el proceso mediante el cual los valores cuantitativos reemplazan a los cualitativos (Cuenca, 2007). Hoy el Ocio es un ocio tecnológico, lejos de ser un ocio educativo, productivo y activo.

La dirección negativa del ocio se manifiesta cuando la realización de esta experiencia se muestra perjudicial, bien para la sociedad en la que dicha acción se realiza, o bien para el propio sujeto que la vive. En el primer caso un ejemplo es la drogadicción como vivencia de ocio. El drogadicto pudiera sentir que es libre de realizar esa práctica, que es un acto de huida de la realidad consentido y grato; pero las instituciones como la mayoría de las personas piensan que no es una práctica adecuada de ocio, que es una vivencia negativa.

El ocio negativo no solo se refiere al ocio nocivo, también forma parte de ella el ocio ausente. Entendido como aquella vivencia negativa en la que el sujeto percibe como un mal el tiempo sin obligaciones, dicho de otra manera, es la percepción de un tiempo vacío, lleno de aburrimiento. López (2001) menciona que el aburrimiento es un estado de ánimo que se produce por una razón filosófica muy honda, al no poder generar actividades al nivel lúdico, o al nivel creativo etc. queda sometido a la monotonía.

### 2.3.2. Ocio positivo

Por el contrario el ocio positivo implica la participación de los aprendizajes formales e informales con el objeto de contribuir a la educación integral, de modo que permita

utilizar su tiempo libre de forma constructiva. Para Cuenca (1995) el ocio positivo debe facilitar el desarrollo de capacidades, conocimientos, principalmente actitudes y valores. El sociólogo canadiense R.A. Stebbins ha denominado al ocio positivo con la frase “ocio serio”. El autor define al ocio serio como “la búsqueda sistemática de una actividad amateur, afición (hobby) o voluntariado que es suficientemente sustancial e interesante para que el participante encuentre una carrera allí, en la adquisición y expresión de sus destrezas y conocimientos especiales”(1992, p.3). Esta habilidad, actitud o intención de la persona frente a determinadas actividades de ocio, se distingue por seis características: 1. La necesidad de perseverar, 2. La tendencia a desarrollar una carrera en la actividad llevada a cabo, 3. Esfuerzo personal significativo por adquirir conocimientos, entrenamientos y/o destrezas, 4. La obtención de beneficios duraderos, 5. La diferenciación del individuo a partir de un determinado conjunto de creencias, normas, eventos, valores, principios morales y comportamientos estándar, 6. La fuerte identificación del participante con lo que hace.

Para Ruskin (2002) se trata de un proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida que incorpora el desarrollo de actividades, valores, conocimientos, habilidades y recursos de ocio.

Mientras que Sivan (2002, p.63) menciona “a través de la educación del ocio, los individuos adquieren el conocimiento, desarrollan los valores, actitudes y destrezas para utilizar el ocio de manera óptima, es un proceso de desarrollo constante cuyo objetivo es la mejora de la calidad de la vida del individuo y de la sociedad”. Este proceso incluye ciertas estrategias como: ensayo y error, facilitación, capacitación y cooperación.

### 2.3.2.1. Dimensiones del ocio

Dumazedier (1974), Touraine (1969), Trilla (1991), Cuenca (2000, 2004 y 2005), Martínez y Gómez (2005) explican en qué consiste cada una de las dimensiones del ocio positivo.

#### 2.3.2.1.1. Dimensión lúdica

A través de la dimensión lúdica, el ocio cobra un carácter de diversión, de descanso que proporciona una mayor estabilidad, tanto psíquica como física. La diversión que



proporciona el aspecto lúdico del ocio se puede analizar desde la perspectiva del juego en todas sus dimensiones.

El juego presente en el tiempo libre deja de ser un recurso, o una estrategia didáctica, para convertirse en una actividad real de ocio, elegida libremente, sin un objetivo directo de adquisición de nuevos contenidos. Desde esta perspectiva, el fin del juego es la actividad en sí misma, voluntaria y libremente elegida.

El juego en el tiempo libre es algo intrínseco, no un medio para alcanzar un fin. Ha de ser espontáneo, gratificante y realizado de forma voluntaria tras una elección entre varias alternativas.

#### 2.3.2.1.2. Dimensión deportiva

Las experiencias lúdico-deportivas contribuyen al desarrollo integral de la persona, incrementan las capacidades de tipo motor, fomentan las relaciones sociales, y promueven los hábitos de salud e higiene corporal.

La práctica deportiva puede contribuir a que el sujeto se explaye, se sienta aceptado por los demás, tenga éxito, aprenda a trabajar en equipo, sea más competente y autónomo, y mejore su forma física. Las actividades deportivas en las que pueden participar obteniendo experiencias más satisfactorias son: Natación, gimnasia, gimnasia rítmica, yudo, karate, fútbol, baloncesto, voleibol, bolos, tenis, equitación, golf, esquí, vela, etc.

#### 2.3.2.1.3. Dimensión festiva

La fiesta supone la reunión de varias personas para celebrar algún acontecimiento. Implica alegría, entretenimiento y regocijo. Posee un carácter comunitario, en el que el individualismo se convierte en una actitud antagónica al propio concepto de fiesta. Lleva implícito un estado de ánimo determinado y se realiza junto con otras personas.

La dimensión festiva del ocio posibilita unos niveles de disfrute elevados; ésto no sólo cuando se participa en el acto festivo sino que, tanto la experiencia de preparar una fiesta como posteriormente de recordarla, proporcionan sensaciones placenteras.

Se ha de vivir la experiencia, tanto de la preparación como de la participación en actos festivos, puesto que posibilita la puesta en práctica de habilidades relacionadas con la organización, el trabajo y genera sentimientos de bienestar por la unión con los demás.

Las actividades festivas se pueden desarrollar mediante celebraciones de distinto tipo: celebrar fiestas en una casa, salir a comer o a cenar con la familia, o con los amigos, acudir a una discoteca, participar en fiestas organizadas en el barrio, la parroquia, la asociación de vecinos, el club de ocio, el colegio o la comunidad.

#### 2.3.2.1.4. Dimensión creativa del ocio

La dimensión creativa del ocio se encuentra relacionada con educación artística en los aspectos referidos a la música, la pintura, la danza, etc. Posee un carácter formativo, cultural, de desarrollo personal, mediante el aprendizaje y la formación. Tiene una finalidad en sí misma y ha de ser elegida libremente. Es un ocio que se diferencia de los demás por su naturaleza reflexiva.

La experiencia, elegida libremente, que surge a través del contacto con las diferentes técnicas artísticas, produce un sentimiento gratificante de autorrealización, debido al desarrollo personal que se genera mediante el aprendizaje. El disfrute del ocio creativo depende de la preparación que se precise para poder acceder a él.

La práctica de un ocio creativo requiere una formación previa en la creatividad y un aprendizaje, para poder apreciarlo y disfrutarlo. Partiendo de esta premisa, cobra especial relevancia la Educación Artística, presente en todos los currículos de la enseñanza obligatoria, que potencian la aproximación a experiencias de carácter cultural incidiendo en la reflexión y el conocimiento.

El desarrollo de las experiencias tanto culturales como artísticas, desde la perspectiva del ocio, genera el desarrollo de su dimensión creativa desde dos direcciones. La primera como expresión creativa y la segunda como penetración receptiva. Se precisa una iniciación y una preparación cultural básicas.

Ejemplos de posibles actividades creativas pueden ser:

- Hacer trabajos manuales como son la pintura, costura, modelado, bricolaje, etc.
- Hacer alguna colección, leer cómics, tebeos, revistas, periódicos, libros.
- Hacer pasatiempos: crucigramas, sopas de letras.
- Tocar un instrumento, realizar fotografía y vídeo.
- Asistir a clases de pintura, baile, teatro, música, cerámica, etc.
- Ir al cine, teatro, concierto, visitar una exposición, un museo, un edificio, etc.

### 2.3.2.1.5. Dimensión ecológica

Proporciona el encuentro con la naturaleza, desde una perspectiva de disfrute, en la que no importa la actividad que se realice. Lo que prevalece por encima de todo es divertirse, relajarse y recrearse en los entornos naturales que proporciona la naturaleza. Los paseos por los jardines, los parques naturales, el campo, el turismo rural, la jardinería y horticultura, los deportes al aire libre, la playa y la montaña, las granjas escuelas, las aulas de la naturaleza, son algunos de los ejemplos, de los entornos naturales de los que se puede disfrutar, y que proporcionan unas actividades muy saludables, sobre todo para los niños y jóvenes que viven en las grandes ciudades. Los beneficios de este tipo de ocio se encuentran avalados actualmente desde los principios de la Educación Ambiental, que propicia el contacto con la naturaleza de forma armónica y el desarrollo de las responsabilidades individuales y colectivas para su óptima conservación.

### 2.3.2.1.6. Dimensión solidaria

El ocio solidario tiene su fundamento en el deseo de ayudar a otras personas (Cuenca, 2005). Esto conlleva, de una parte, la voluntad de cooperar en su felicidad y por otra parte a favorecer experiencias gratificantes. La dimensión solidaria del ocio exige tomar conciencia de las dificultades para tener vivencias gratificantes, y comprometerse, en la medida de que cada persona pueda, en la vivencia solidaria para generar gran trascendencia en la comunidad.

Las acciones realizadas de forma desinteresada, con un fin en sí mismas, pueden llegar a formar parte del ocio autotélico. Hasta hace relativamente pocos años, este tipo de actividades no se relacionaban con el ocio. La educación, tanto en la familia como en el entorno escolar, ha de colaborar en despertar actitudes para llevar a cabo un ocio comunitario y solidario, que fomente la entrega desinteresada en beneficio de otros.

Los diferentes tipos de actividades solidarias surgen desde las más básicas, como es el colaborar en el mantenimiento de la casa ordenando sus objetos personales, en la elaboración de las comidas para la familia, en actividades de limpieza del hogar, en la compra de los productos de primera necesidad. Ayudar a algún miembro de la familia en su trabajo, en el cuidado de algún familiar, colaborar con algún vecino. Participar en

alguna actividad solidaria organizada por el colegio, la parroquia, una Organización no gubernamental (ONG) u otras instituciones.

Como se puede apreciar, lo que la gente haga con su tiempo es muy importante para su bienestar, tanto que puede determinar su grado de felicidad o plenitud con la vida. Este aspecto es el que se aborda en el siguiente capítulo.

## Capítulo III

### ¿Qué es la Felicidad?

El término se define de diferentes maneras; pero ¿quién no tiene su propia teoría de la felicidad?. Seguramente no hay nadie ajeno a la preocupación por sentirse dichoso, por tener una buena vida para sí mismo o para aquellos a los que uno quiere. Pero la felicidad es un concepto tan importante como complicado de definir. Incontables personas hablan de la búsqueda de la felicidad, la cual no es un impulso banal, sino una necesidad sublime de la vida.

Los seres humanos tienen como meta común alcanzar bienestar y felicidad (Buss, 2000). En las últimas décadas se ha atestiguado una explosión en la investigación sobre la felicidad o bienestar subjetivo (Lyubomirsky & Lepper, 1999; Urzúa, Cortés, Vega, Prieto, Tapia & 2009; Zegers-Prado, Rojas-Barahona, Förster-Marín, 2009) y actualmente este interés se extiende desde las áreas de gestión hasta la salud mental (Steel, Schmidt & Shultz, 2008).

Incluso en disciplinas fuera de la psicología como la economía, emergen nuevas áreas con el objetivo de examinar los determinantes socioeconómicos y macropolíticos de la felicidad (Blanchflower & Oswald, 2004; Blanchflower & Oswald, 2005; Di Tella, MacCulloch & Oswald, 2003; Easterlin, 2001); tornando estos constructos en indicadores relevantes para ser considerados en políticas públicas (Cornelis, 2010).

La felicidad es un concepto intimidante (sus implicaciones y su complejidad tienen dimensiones abrumadoras), además, es un término que conlleva diversos significados. Para Heylighen (1992) felicidad puede definirse como “felicidad pasajera” y “Felicidad duradera”. Felicidad pasajera se refiere a un sentimiento agradable o la experiencia subjetiva de bienestar. La felicidad duradera corresponde, entonces, al predominio de sentimientos agradables en un periodo prolongado. Esto equivale al grado en el que las personas se sienten satisfechas con sus vidas en general.

Numerosos estudios demuestran que las personas felices tienen éxito en varios ámbitos de la vida, incluyendo el matrimonio, la amistad, el ingreso, el desempeño del trabajo, y la salud. Una de las explicaciones sería, que el vínculo felicidad-éxito existe no sólo porque el éxito hace feliz a la gente, sino porque el afecto positivo engendra éxito.

La felicidad o bienestar subjetivo es un concepto que está científicamente y quizás políticamente de moda. Son muchos los estudios científicos que se han elaborado para

estudiar la felicidad y lo que la motiva, destacando algunas propuestas de recomendación política que ponen el bienestar subjetivo de las personas en el centro del debate (Stiglitz et al., 2009; Jackson, 2009).

### **3.1. Aproximaciones al concepto**

En la literatura psicológica son muy frecuentes los trabajos orientados a estudiar comportamientos negativos que conllevan malestar psicológico de las personas. La atención que han recibido, por ejemplo, la depresión, el estrés, la frustración, la angustia, la ansiedad, la desesperanza, el pánico, la violencia, la cólera, la agresión, los trastornos adictivos y psicóticos, entre otros, probablemente se deba a que constituyen problemas del comportamiento que requieren urgente intervención psicológica o psiquiátrica. No han tenido la misma suerte la dilucidación de fenómenos como la alegría, el entusiasmo, el optimismo, el amor, la simpatía, la solidaridad, la amistad, la risa y la felicidad que reflejan estados positivos del comportamiento. Algunos de estos hechos han constituido temas de la reflexión filosófica, y solo recientemente están atrayendo la atención de la investigación psicológica. Tal es el caso de la felicidad, que siempre ha tenido para hombres y mujeres singular valor entre las metas de sus vidas. La anhelan, la buscan, se esfuerzan por alcanzarla y a menudo la idealizan al punto que la perciben lejana y esquiva.

Durante la última década se han desarrollado numerosas investigaciones sobre el bienestar (Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999; Díaz y Sánchez, 2002) que han ampliado considerablemente el mapa conceptual sobre el constructo de felicidad. Ryan y Deci (2001) han propuesto una organización de los diferentes estudios en dos grandes tradiciones: una relacionada fundamentalmente con la felicidad (bienestar hedónico), y otra ligada al desarrollo del potencial humano (bienestar eudaimónico). Algunos autores (Keyes, Ryff y Shmotkin, 2002) han extendido los límites de esta clasificación y han utilizado el constructo bienestar subjetivo (Subjective Wellbeing, SWB) como principal representante de la tradición hedónica, y el constructo bienestar psicológico (Psychological Wellbeing, PWB) como representante de la tradición eudaimónica. La tradición hedónica concibió originalmente el bienestar como un indicador de la calidad de vida basado en la relación entre las características del ambiente y el nivel de satisfacción experimentado por las personas (Campbell, Converse, y Rodgers, 1976).

Varios autores pasaron posteriormente a definirlo en términos de satisfacción con la vida, el cual es un juicio global que las personas hacen de su vida (Diener, 1994; Veenhoven, 1994; Atienza, Pons, Balaguer, y García-Merita, 2000; Cabañero et al., 2004); o en términos de felicidad, proporcionada por el balance global de los afectos positivos y los afectos negativos que han marcado la vida de las personas.

Mientras la tradición del bienestar subjetivo ha mostrado especial interés en el estudio de los afectos y la satisfacción con la vida, el bienestar psicológico ha centrado su atención en el desarrollo de las capacidades y el crecimiento personal, concebidas ambas como los principales indicadores del funcionamiento positivo.

Desde 1998 a través de la iniciativa de Martin E. P. Seligman, puede considerarse que ha surgido una nueva subdisciplina que es conocida con el término de psicología positiva. Emerge como una necesidad complementaria al modo habitual de contemplar la realidad psicológica, pues se plantea que por razones teóricas como prácticas es necesario tener en cuenta aspectos negativos y positivos del funcionamiento humano para tener una mejor comprensión de los aspectos clínicos (Vázquez, Hervás y Ho, 2006).

### 3.1.1. Psicología positiva

La psicología positiva surgió en Estados Unidos a finales de los años noventa como un movimiento renovador dentro de la psicología general, puede definirse de modo breve como el estudio científico de lo que permite prosperar a los individuos y a las comunidades (International Positive Psychology Association, 2012). Una definición más compleja es la que aportan Lineley, Stephen, Harrington y Wood (2006):

La psicología positiva es el estudio científico del funcionamiento humano óptimo. En un nivel metapsicológico, pretende compensar el desequilibrio en la investigación y la práctica psicológica llamando la atención acerca de los aspectos positivos del funcionamiento y la experiencia humana, e integrándolas dentro de nuestra comprensión de los aspectos negativos de funcionamiento y la experiencia humana. En un nivel pragmático, trata acerca de la comprensión de las fuentes, los procesos y los mecanismos que conducen a éxitos deseables. (p.7)

Una definición de psicología positiva es la ofrecida por Sheldon y King (2001); “el estudio científico de las fuerzas y virtudes humanas naturales, una disciplina que se pregunta cuál es la naturaleza de la eficacia del funcionamiento del ser humano, centrando la atención en los potenciales, motivos y capacidades de éste” (p. 216). Por su parte, Carr (2007) se refiere a que esta nueva rama se ocupa principalmente del estudio científico de las fuerzas y de la felicidad del ser humano.

Así pues, hacer uso de conceptos operativos es parte del objeto de estudio de la psicología positiva. Por ello se generan instrumentos de medida haciendo uso de la tecnología matemática (psicometría) y diseños experimentales que permitan medir de forma válida y fiable conceptos como bienestar subjetivo, bienestar personal, optimismo, inteligencia emocional, etc.

En la literatura psicológica actual se utiliza con frecuencia el término bienestar subjetivo (SWB) como sinónimo de felicidad. Para Diener (1984, 2000) bienestar subjetivo se refiere a la evaluación que hace la gente de su vida, esta evaluación es afectiva y cognitiva. Este concepto tiene tres significados: virtud, satisfacción con la vida y afectos positivos. Como virtud, el bienestar subjetivo señala lo que es bueno y deseable, por ejemplo una calidad de vida deseable; como satisfacción con la vida significa la evaluación que cada cual hace de su propia vida, según sus experiencias; y, como afectos positivos, el énfasis recae en experiencias emocionales placenteras.

Respecto a la concepción de la felicidad (desde la psicología positiva), la antigua corriente filosófica hedónica y la eudaimónica son las que han influenciado más en la psicología positiva. La perspectiva hedónica está representada por el concepto de bienestar subjetivo (Diener, 1984) que es un concepto que agrupa y evalúa la satisfacción general con la vida, el nivel de afecto positivo y el nivel de afecto negativo. Desde esta perspectiva se concibe que saber el nivel de “felicidad” de una persona supone preguntarle directamente a ésta qué tan satisfecha con la vida está, y qué niveles de afecto positivo y qué niveles de afecto negativo reporta en un periodo de tiempo determinado.

Lyubomirsky (2001) sugiere que las personas felices (aquellos que experimentan por grandes periodos de tiempo emociones positivas), tienden a tener éxito a través de múltiples dominios de la vida. Los estados de ánimo y emociones positivas llevan a la gente a pensar, sentir y actuar de manera que promuevan tanto la construcción de



recursos, de habilidades, así como la participación en distintas actividades. Las emociones positivas significan que la vida va bien, que se están cumpliendo los objetivos de la persona, y sus recursos son adecuados (Carver y Scheier, 2001; Clore, Wyer, Dienes, Gasper, y Isbell, 2001). En relación a estas circunstancias Fredrickson (2001) menciona que todas las personas están perfectamente situadas para ampliar, para construir, es decir, porque todo va bien, los individuos pueden ampliar sus recursos y amistades; pueden tomar la oportunidad de construir su repertorio de habilidades para su uso futuro; o pueden descansar y relajarse para reconstruir su energía después de gastar los altos niveles de esfuerzo.

### **3.2. Componentes de la felicidad**

Las personas felices son aquellas que experimentan emociones positivas frecuentes, como la alegría, el interés y orgullo; y emociones negativas poco frecuente (aunque no ausente), tales como la tristeza, la ansiedad y la ira. Aunque muchas definiciones de felicidad se han utilizado en la literatura, que van desde la satisfacción de vida, a los sentimientos momentáneos de placer, la experiencia frecuente de emociones positivas (Diener, Sandvik, y Pavot, 1991).

Las características relacionadas con el afecto positivo incluyen la confianza, el optimismo, la auto-eficacia, simpatía, conceptualizaciones positivos de los demás, la sociabilidad, la actividad y la energía, comportamiento prosocial, bienestar físico, la originalidad y flexibilidad; todo esto con el propósito de hacer frente a retos y el estrés. Cuando una persona se siente bien, no tiende a encerrarse en una protectora auto-posición en la que el objetivo principal es proteger sus recursos existentes y para evitar daños (un proceso que marca la experiencia de emociones negativas). Las emociones positivas producen la tendencia a acercarse más, en lugar de evitar, y para preparar al individuo a buscar y emprender nuevas metas. Por lo tanto, la felicidad y el éxito se basan en dos factores principales. En primer lugar, la gente feliz experimenta frecuentes estados de ánimo positivos, tienen una mayor probabilidad de trabajar activamente hacia nuevas metas, mientras que experimentan esos estados de ánimo. En segundo lugar, las personas felices están en posesión de habilidades y recursos, que han construido a lo largo del tiempo durante los estados de ánimo agradables anteriores (Fredrickson, 1998, 2001).

La noción de que el afecto positivo frecuente es el sello distintivo de la felicidad tiene un fuerte apoyo empírico. Diener y sus colegas (1991) encontraron que la proporción relativa de tiempo que la gente sentía afecto positivo, en comparación con las emociones negativas era un buen indicador en los auto-informes de la felicidad, mientras que la intensidad de las emociones fue un indicador más débil. Es decir, las personas felices presentan afectos positivos leve o moderados la mayor parte del tiempo; además que no parecen experimentar estados positivos intensos frecuentes.

En resumen, la felicidad es considerada como un estado en el que la gente siente predominio de emociones positivas y poco frecuente (aunque no ausente) emociones negativas. La evidencia de la investigación apoya la idea de que es la cantidad de tiempo que las personas experimentan afecto positivo lo que define la felicidad, no necesariamente la intensidad de ese efecto.

Por otro lado, la tradición iniciada por Aristóteles, el eudaimonismo está reflejado en el concepto de bienestar personal aunque existe más de un modelo. Desde esta perspectiva se defiende que la opinión directa de los sujetos sobre la satisfacción o los niveles de afecto reportados no son representativos de lo que sería la “auténtica felicidad” en términos de Seligman (2003).

Ryff (1989a, 1989b) sugirió un modelo multidimensional de bienestar psicológico en el cual se identifican 6 dominios fundamentales del funcionamiento óptimo (autonomía, auto aceptación, dominio del entorno, crecimiento personal, relaciones positivas, propósito en la vida).

- Autonomía: Para poder sostener su propia individualidad en diferentes contextos sociales, las personas necesitan asentarse en sus propias convicciones (autodeterminación), y mantener su independencia y autoridad personal (Ryff y Keyes, 1995). Las personas con autonomía son capaces de resistir en mayor medida la presión social y auto-regulan mejor su comportamiento.
- Auto aceptación: Las personas intentan sentirse bien consigo mismas incluso siendo conscientes de sus propias limitaciones. Tener actitudes positivas hacia uno mismo es una característica fundamental del funcionamiento psicológico positivo (Keyes et al., 2002).
- Dominio del entorno: La habilidad personal para elegir o crear entornos favorables para satisfacer los deseos y necesidades propias, es otra de las

características del funcionamiento positivo. Las personas con un alto dominio del entorno poseen una mayor sensación de control sobre el mundo y se sienten capaces de influir sobre el contexto que les rodea.

- Crecimiento personal: El funcionamiento positivo óptimo no sólo requiere de las características anteriormente señaladas; necesita también el empeño por desarrollar sus potencialidades, por seguir creciendo como persona y llevar al máximo sus capacidades (Keyes et al, 2002).
- Relaciones positivas: La gente necesita mantener relaciones sociales estables y tener amigos en los que pueda confiar. La capacidad para amar es un componente fundamental del bienestar (Allardt, 1996) y consiguientemente de la salud mental (Ryff, 1989b). De hecho, numerosas investigaciones realizadas en las dos últimas décadas (Berkman, 1995; Davis, Morris, y Kraus, 1998; House, Landis, y Umberson, 1988) señalan que el aislamiento social, la soledad, y la pérdida de apoyo social están firmemente relacionadas con el riesgo de padecer una enfermedad, y reducen el tiempo de vida.
- Propósito en la vida: Finalmente, las personas necesitan marcarse metas, definir una serie de objetivos que les permitan dotar a su vida de un cierto sentido. Necesitan, por tanto, tener un propósito en la vida.

Además Peterson y Seligman (2004) realizaron una clasificación de los rasgos positivos en relación a la satisfacción con la vida, donde proponen un modelo de 6 virtudes, que a su vez, cada una de estas se asocia a un número determinado de 24 fortalezas de carácter o rasgos de personalidad, como se describe en la tabla 11.

Tabla 11.

**Clasificación de las 6 virtudes y 24 fortalezas**

<b>Virtud</b>	<b>Fortaleza</b>	<b>Definición</b>
Valor	Valentía	No echarse atrás por miedo, los cambios, las dificultades o el dolor; defender lo que es justo a pesar de la oposición y actuar de acuerdo a las convicciones aunque sean impopulares.
	Perseverancia	Acabar lo que se empieza, persistir en una acción a pesar de los obstáculos, concentrarse en lo que se hace

		y dedicar esfuerzo a conseguir objetivos.
	Integridad	Decidir la verdad, vivir de forma genuina y autentica, ser responsable de los propios sentimientos y acciones.
	Vitalidad	Vivir de forma apasionada y con energía, como si la vida fuera una aventura.
Justicia	Ciudadanía	Trabajar bien en equipo, ser fiel y apoyar los objetivos comunes.
	Liderazgo	Animar al grupo para conseguir juntos los objetivos propuestos, manteniendo al mismo tiempo buenas relaciones en él.
	Imparcialidad	Tratar a todo el mundo con los mismos criterios de justicia, no permitir que los sentimientos personales interfieran en las actuaciones con los demás.
Humanidad	Amor	Amar y dejarse amar, valorar las relaciones íntimas y profundas con los demás, ser cercano a la gente.
	Bondad	Ayudar a los demás sin esperar nada a cambio
	Inteligencia Social	Conocimiento de uno mismo y de los demás, conocer cómo actuar en las situaciones sociales y cómo hacer que los otros se sientan bien.
Sabiduría	Perspectiva	Ser capaz de proporcionar un sabio consejo a los demás, tener maneras de ver el mundo que hace que tenga sentido para uno mismo y para otros.
	Apertura a la experiencia	Examinar bajo diferentes puntos de vista, tener en cuenta todas las características de la situación antes de opinar sobre ellas o tomar una decisión y ser capaz de cambiar de opinión ante la evidencia.
	Deseo de aprender	Deseo de conocer, mejorar, manejar nuevas habilidades.
	Curiosidad	Interesarse por el mundo, encontrar temas de interés, estar abierto a la experiencia, explorar y descubrir.

	Creatividad	Pensar nuevas y productivas formas de conceptualizar y hacer las cosas, incluye creatividad artística, pero no se limita a ésta.
Templanza	Capacidad de perdonar	Olvidar lo que otros han hecho, darles una segunda oportunidad, no ser negativo.
	Humildad	No intentar ser el centro de atención, no tratarse a uno mismo como más especial de lo que se es.
	Prudencia	Ser cauto a la hora de tomar decisiones, no asumir riesgos innecesarios.
	Autorregulación	Regular lo que se siente o piensa, ser disciplinado, controlar los apetitos y necesidades.
Trascendencia	Apreciación de la belleza	Percibir y apreciar la belleza o excelencia de cualquier faceta de la vida.
	Gratitud	Ser consciente de las cosas buenas que suceden y dar gracias por ellas, dedicando tiempo a expresarlo.
	Esperanza	Esperar lo mejor del futuro y trabajar para lograrlo; confiar en que el futuro depara cosas buenas.
	Humor	Tendencia a reír y sonreír; hacer reír a otras personas, ver el lado cómico de lo que sucede.
	Espiritualidad	Poseer creencias fuertes y coherentes sobre la razón y significado trascendente del universo, saber cuál es su lugar en el orden universal, apoyarse en estas creencias para actuar y sentirse reconfortado

Nota: Fuente: Cosentino, A. (2010). Las fortalezas del carácter. En A. Castro Solano (Comp.), Fundamentos de Psicología Positiva .Buenos Aires: Paidós. (p. 120).

No hay que olvidar que dentro de los objetivos del estudio y análisis iniciado por Peterson y Seligman (2003) se encuentra no solo el desarrollo de fortalezas sino, el reconocimiento y el pleno aprovechamiento de éstas. En ocasiones, tanto personas como instituciones, invierten mucho esfuerzo en cumplir un objetivo, corregir una limitación o potenciar un rasgo positivo. Sin embargo, en ocasiones, es más sencillo y

eficaz para alcanzar dicho objetivo, usar la vía del reconocimiento de las fortalezas ya existentes y la puesta en funcionamiento de las mismas en una variedad de ámbitos. Probablemente, el aspecto más útil y pragmático de la psicología positiva sea que la disciplina también trata de generar, de estudiar técnicas y protocolos de intervención con la finalidad de aumentar los niveles de bienestar (subjetivo o personal). Son diversas las técnicas que se han probado, lo más importante, es que ya se ha observado la eficacia de algunas a través de estudios experimentales, donde se generan dos o más grupos al azar, posteriormente, se le aplica a un solo grupo un protocolo determinado y al otro u otros se les aplica placebo u otros protocolos, posteriormente, a través de instrumentos de medida validados se comprueba un cambio estadísticamente significativo en aquellas personas que recibieron el protocolo que se quería probar respecto a los otros grupos.

### **3.3. Lyubomirsky y la ciencia de la felicidad**

Lyubomirsky en diferentes publicaciones ha resaltado que la idea de aprender a ser feliz no ha tenido argumentos científicos sólidos hasta el siglo XXI (Lyubomirsky, Sheldon y Schhade, 2005; Sheldon y Lyubomirsky, 2004) La razón primordial de esta falta de investigaciones previas reside en la idea preconcebida de que los cambios en la mejora de la felicidad de las personas son sólo temporales y fútiles. Este pesimismo se fundamenta en tres evidencias: los genes determinan el nivel característico y estable de felicidad; las dimensiones de la personalidad son estables a lo largo del ciclo vital; y la capacidad de adaptación hedónica hace que las personas se acostumbren con rapidez a lo novedoso.

La Psicología Positiva considera este análisis como incompleto, plantea que la felicidad estaría determinada por la combinación de los aspectos genéticos y de personalidad, los circunstanciales e intencionales. Estas tres grandes dimensiones se distribuirían de la siguiente manera (Lyubomirsky et al. 2005):

- Los genes: supondría aproximadamente un 50 % de la varianza y refleja características de personalidad muy estables como extraversión y neoruticismo.
- Las circunstancias: variables socio demográficas como raza, sexo, edad, ocupación, nivel socioeconómico solo aportan un 10 % de la varianza.

- La actividad intencional: es una categoría muy amplia que supone las acciones concretas a las que las personas suelen implicarse de forma voluntaria. Estas actividades darían el 40% de la varianza y permiten un espacio extenso para el cambio y la mejora de la felicidad.

### 3.3.1. Los genes (rango fijo o teoría del set point)

El Rango fijo podría constituir el componente genético de la felicidad general, y supone cerca de un 50% del grado de bienestar (Lykken & Tellegen, 1996).

Al igual que ocurre con el peso corporal, los estudios muestran que cada una de las personas tiene un nivel disposicional de afectividad positiva (y también negativa) al que retornan después de un periodo de adaptación (habitación) posterior a una situación positiva, así como después de una mala experiencia (Seligman, 2005). Esto explica en parte por qué hay personas, llamadas de personalidad resistente, que vuelven a tener su buen estado de ánimo habitual después de un acontecimiento negativo o estresante (despido laboral, ruptura sentimental, accidentes, etc.) o por el contrario, personas que viendo cumplido el sueño de su vida (les toca la lotería, tienen un hijo, encuentran su puesto de trabajo ideal, etc.) a los pocos meses retornan a su nivel disfórico basal. Ésta rápida adaptación a las emociones conduce a otro efecto, que puede ser llamado tolerancia al bienestar; es decir, al igual que sucede con las drogodependencias, cada vez se necesitan más (bienes, logros...) para conseguir el mismo grado de felicidad (Diener, 2000).

Para explicar esta tendencia, se han formulado teorías que afirman que este rasgo está presente en las personas como una disposición temperamental, es decir, que se debe a la estructura neurofisiológica de los centros de la emoción (Tellegen, 1988). Aunque se han encontrado rasgos temperamentales con una alta carga genética, como el nivel de emocionalidad, de actividad y de sociabilidad, esto no significa que la felicidad sea genética de por sí, sino que estos rasgos actuarían como mediadores de la felicidad en su interacción con las situaciones que tocan vivir. Otros autores apoyan una adquisición temprana de una actitud positiva hacia la vida, que mantiene a las personas en un nivel estable de satisfacción a pesar de la influencia de las experiencias o circunstancias.

### 3.3.2. Las circunstancias 10 % (teoría de la adaptación)

Hoy en día se piensa que tener dinero no predice la felicidad (Diener, 1996). El cambio en el nivel adquisitivo de las naciones más ricas en el último lustro no se ha traducido en una mejora en el nivel de felicidad de sus habitantes. No tener dinero puede hacer a las personas desgraciadas, pero el tenerlo no asegura la felicidad, al igual que ocurre con la salud. La salud, un bien muy valorado, sólo quebranta de forma significativa la felicidad en el caso de que la enfermedad o trastorno sea muy grave y crónico (Verbrugge, Reoma & Gruber-Baldini, 1994); en el resto de adversidades, el ser humano sigue siendo feliz, superado un tiempo de adaptación. No se han encontrado grandes diferencias de felicidad en función de la raza (Diener, Sandvik, Seidlitz & Diener, 1993), pues las personas pertenecientes a grupos minoritarios se comparan con sus propios grupos y realizan principalmente atribuciones externas a sus malos resultados, como el prejuicio; el clima (Schkade & Kahneman, 1998; Seligman, 2005), el nivel de estudios o la inteligencia académica no consiguen explicar las diferencias. Tampoco la edad determina el nivel de felicidad (Inglehart, 1990), aunque influye en el modo: cuanto más se hacen mayores las personas, menor es la intensidad de las emociones (tanto positivas como negativas, a diferencia del patrón típico de “montaña rusa” de la adolescencia), pero en cambio, aumenta la satisfacción vital, resultado del juicio global (Csikszentmihalyi & Larson, 1984; Mroczek & Kolarz, 1998). En relación al sexo, no se puede afirmar que los hombres sean más felices que las mujeres o viceversa (Haring, Stock & Okun, 1984; Inglehart, 1990), pero si se puede afirmar que las mujeres experimentan las emociones con una mayor intensidad, tanto las positivas, como las negativas (Fujita, Diener & Sandvik, 1991; Wood, Rhodes & Whelan, 1989). El tener experiencias negativas con baja frecuencia, tampoco asegura nada, pues las emociones positivas y las negativas funcionan de manera independiente, es decir, que la felicidad no se consigue necesariamente minimizando los acontecimientos negativos de la vida, sino a su vez, aumentando la frecuencia de las positivas (Bradburn, 1969; Diener & Emmons, 1985).

Estas teorías consideran que la adaptación es la clave para entender la felicidad. (Myers, 1992). Ante el impacto de eventos altamente estresantes las personas simplemente se adaptan y vuelven a su nivel de bienestar previo (set point). Brickman, Coates y Janoff-Bulman (1978) evaluaron un grupo de personas que había ganado



importantes sumas de dinero en la lotería; al poco tiempo del suceso, este grupo experimento un aumento en su nivel de bienestar, pero tiempo más tarde, el nivel de bienestar volvió a su línea base. En otro estudio, Allman (1990) verificó que personas confinadas a vivir en sillas de ruedas, contrariamente a lo que podría suponerse, no registraban un menor nivel de satisfacción comparadas con su grupo control. En la misma línea se encontraban los niveles de satisfacción de personas que tenían severas discapacidades motoras como consecuencia de lesiones medulares (Silver, 1982). El autor verificó que estas personas, al tiempo de tener el accidente que había ocasionado la lesión, volvían a estar tan satisfechas con sus vidas como en el período anterior al suceso. Esta teoría se basa en un modelo automático de la habituación, en el cual, los sistemas reaccionan a las desviaciones del nivel de adaptación actual.

Estos procesos automáticos de habituación son adaptativos porque permiten que el impacto del evento simplemente se diluya. Por lo tanto, las fuentes de recursos personales permanecen libres para poder hacer frente a los nuevos estímulos que requieren atención inmediata (Frederick y Loewenstein, 1999). La idea de que las personas son relativamente estables en su bienestar y que éste no es demasiado sensible a las circunstancias cambiantes del entorno (especialmente las desfavorables) resulta altamente atractiva. Así mismo, estaría explicando las pocas diferencias existentes en el bienestar percibido de personas con muchos recursos personales y otras con problemas severos. Tanto ganar dinero, el atractivo físico o las condiciones objetivas de salud explican alrededor de un 10 % en la variación del bienestar (Diener, Lucas y Scollon, 2006).

Si bien los set-points varían según las personas, éste puede registrar una variación en función de un evento vital de alto impacto. Según las investigaciones, aquellos eventos que afectan más los niveles basales de bienestar de las personas son el haber perdido un esposo/a y el haber sido despedido del empleo (Lucas, Clark, Georgellis y Diener, 2004). Estos estudios demuestran que los niveles de bienestar pueden variar y que, en general, en circunstancias adversas, si bien las personas se adaptan, no lo hacen del todo (Diener, Lucas y Scollon, 2006).

Nuevas teorías de la adaptación señalan que las personas prestan atención a las circunstancias que les toca vivir de manera selectiva atendiendo a la última sensación que percibieron del evento (Kahneman y Thaler, 2006; Wilson y Gilbert, 2005). Estos

hallazgos son los que iniciaron una línea de investigación sobre intervenciones dirigidas a elevar el nivel de bienestar de las personas (Lyubomirsky, 2007). Las personas que estudian, trabajan o invierten su tiempo libre en actividades que les hacen fluir, son más felices y también más productivas en lo que hacen. Se consigue fluir cuando se dedica tiempo a realizar actividades que suponen un reto y además se dispone de las habilidades para conseguirlo, de manera que las personas quedan sumidas en un estado de absorción de la autoconciencia, el tiempo y el espacio muy placentero y satisfactorio (Csikszentmihalyi, 1990).

### 3.3.3. La actividad intencional 40 % (virtudes destrezas y fortalezas)

Las personas felices se caracterizan porque guían su vida por medio de valores, se proponen, planifican metas, luchan por conseguirlas y progresan en su consecución. Este punto es muy importante, tanto, que en un estudio llevado a cabo por Diener y Fujita (1995), descubrieron que el dinero, las habilidades sociales y la inteligencia podían predecir la felicidad, pero sólo si servían para conseguir metas personales; en la misma línea, las personas sienten satisfacción con la realización de forma activa, no pasiva, de aquellas actividades a las que se ha asignado un valor personal (Diener & Larsen, 1993). Además, las personas que se conducen por medio de un locus de control interno, sienten control personal sobre sus resultados y circunstancias, no piensan que sus resultados se deben a la suerte o el destino (Campbell, 1981; Larson, 1989), lo que se traduce en una mayor eficacia en los estudios, mejor afrontamiento del estrés, mayor salud y tolerancia a la frustración.

Otra característica de estas personas es que se gustan a sí mismas, es decir, tienen una buena autoestima (Myers, 1993), se conocen a sí mismos, sus virtudes y lo que necesitan mejorar, y lo aceptan. Puesto que se conocen bien, toman decisiones más acertadas de manera que sus necesidades queden cubiertas y puedan expresar sus dotes.

Son también personas optimistas, es decir, ante situaciones de incertidumbre o desconocimiento de situaciones futuras, tienen una expectativa positiva respecto al resultado. Perciben los problemas como temporales, controlables y contextualizados a una situación. El optimismo se ha visto asociado igualmente al éxito (son más realistas, ponderan lo positivo y negativo y son más perseverantes) y a estados positivos de

salud (Dember & Brooks, 1989; Seligman, 1998); ser optimista es independiente, una vez más de la edad, sexo, inteligencia, educación o recursos.

De forma consistente, todos los estudios muestran a las personas felices como personas extravertidas (Costa & McCrae, 1980; Diener, Sandvik, Pavot & Fujita, 1992), que les gusta estar con otras personas y se sienten cómodas en situaciones sociales, lo que les acerca a la probabilidad de tener una buena red social de apoyo, relaciones de amistad o de amor.

También muestran una mayor inteligencia emocional, ya que son personas que sobre todo comprenden y son capaces de regular sus emociones (Extremera & Fernández-Berrocal, 2005; Palmer, Donaldson & Stough, 2002)

La ciencia de la felicidad centra su interés en analizar las fortalezas, virtudes y destrezas humanas como base para comprender los factores que contribuyen al bienestar subjetivo (Seligman y Csikzentmihalyi, 2000). El éxito o la felicidad del ser humano se encuentran indivisiblemente unidos a la aparición de ciertos estados de ánimo o emociones particulares (generalmente de tipo positivo) que a su vez pueden conllevar un mejor rendimiento individual.

Teniendo en cuenta que gran parte del bienestar puede considerarse como heredado genéticamente, suele situarse hasta un 50% (Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999), un 10% es atribuible a circunstancias externas incontrolables de la vida y hasta un 40% es susceptible de ser modificada y depende de lo que ha sido señalado como actividad intencional (es decir actitudes, motivaciones, hábitos y habilidades que las personas pueden modificar o aprender) (Lyubomirsky, Sheldon & Schkade, 2005).

Por ello se han desarrollado y aplicado distintas técnicas con la finalidad de aumentar el bienestar (subjetivo o personal), por ejemplo; cómo expresar gratitud, cultivar el optimismo, evitar pensar demasiado, practicar la amabilidad con quienes se rodean y además, aprender a perdonar, cuidar las relaciones sociales, entre otras (Lyubomirsky, 2008).

Se puede decir que hay una relación entre un alto grado de felicidad de los sujetos en la infancia y el éxito que alcanzaron en la edad adulta; que en su juventud eligieron y mantuvieron actividades intencionadas, físicas o cognitivas, que podían mejorar su estado de bienestar psicológico. Esta afirmación concuerda con la teoría desarrollada

por Lyubomirsky, Sheldon y Schkade<sup>5</sup> (2005), la cual plantea que cuando la gente se esfuerza por iniciar, realizar y mantener una actividad que le gusta, logra experimentar bienestar psicológico o felicidad; es más, entre más energía personal se invierte en esta actividad más felicidad se alcanzará.

De esta forma, la realización de actividades intencionadas constituye una de las estrategias más promisorias para modificar el nivel inicial de felicidad que tiene una persona; estas actividades abarcan una amplia variedad de aspectos a los que la gente se dedica en su vida cotidiana y con los que se compromete.

Al respecto Emmons y McCullough, (2003); Keltner y Bonanno, (1997); King, (2001); Lyubomirsky, (2001); Magen y Ahoroni, (1991); Seligman, (1991); Seligman y Csikszentmihalyi, (2000); Sheldon y Houser-Marko, (2001); Sheldon y Lyubomirsky, (2004) y Snyder y Omoto (2001) han demostrado que las actividades intencionadas tienen una influencia positiva en el bienestar psicológico; por ejemplo hacer ejercicio regularmente, tratar amablemente a otros, bendecir, esforzarse por alcanzar metas personales o dedicarse a actividades altruistas y filantrópicas. En todo caso, la cuestión central es cómo transitar de actividades espontáneas que producen una felicidad de corto plazo, a una felicidad de largo plazo que se basa en la internalización de actividades muy relevantes, que pueden ser intrínsecamente placenteras; es el caso, por ejemplo, de personas sedentarias que se proponen iniciar la práctica de un deporte de manera sistemática. Al principio no es fácil, pero mantenerse produce bienestar.

Pero además de poseer habilidades, actitudes, formas de pensamiento que las hacen ser felices, también hay ciertos comportamientos que si los llevan a cabo con cierta frecuencia los hace sentir satisfechos, es decir, hace sentir bien de forma duradera. Seligman<sup>6</sup> (2005) propone un modelo de 6 virtudes, que a su vez cada una de estas virtudes se asocia a un número determinado de 24 fortalezas de carácter, para tener una buena vida, y facilitar una vida significativa las cuales se mencionan anteriormente.

---

<sup>5</sup> Determinants of the Chronic Happiness Level. "... three primary types of factors that we believe causally affect the chronic happiness level, namely, the set point, life circumstances, and intentional activity [...] existing evidence suggests that genetics (set point) account for approximately 50% of the population variation, and circumstances account for approximately 10%. This leaves as much 40% of the variance for intentional activity, supporting our proposal that volitional efforts offer a promising possible route to longitudinal increases in happiness. In other words, changing one's intentional activities may provide a happiness-boosting potential that is at least as large as, and probably much larger than changing one's circumstances" (Lyubomirsky, Sheldon y Schkade, 2005: 116)

<sup>6</sup> Véase apartado "componentes de la felicidad"

A su vez Ryff<sup>7</sup> (1989a, 1989b) sugirió un modelo multidimensional de bienestar psicológico en el cual se identifica 6 dominios fundamentales del funcionamiento óptimo (autonomía, auto aceptación, dominio del entorno, crecimiento personal, relaciones positivas, propósito en la vida).

### **3.4. Medición de la felicidad**

Estudios han demostrado la relación de la felicidad con diversos constructos como por ejemplo; parámetros fisiológicos e inmunitarios (Barak, 2006) y constructos relacionados tales como la calidad de vida y el producto interno bruto (PIB) (Cuadra, Veloso, Ibergaray & Rocha, 2010; Retana & Sánchez, 2010). La evidencia empírica ha generado en psicología clínica el desarrollo de intervenciones que muestren que los niveles de felicidad son susceptibles a ser incrementados (Abbe, et al., 2003; Green, Gardner & Reid, 1997; Lyubomirsky, et al., 2005; Otake, Shimai, Tanaka, Otsui & Frederickson 2006; Seligman, Steen, Park & Peterson, 2005).

Se ha descuidado la tarea de definir las características principales del bienestar psicológico (Ryff, 1989), lo que se demuestra en la diversidad de conceptos asociados a felicidad, bienestar subjetivo, calidad de vida, afectividad positiva los cuales frecuentemente se utilizan como términos intercambiables.

De esta forma, se han creado diversas escalas que evalúan el bienestar, que a su vez se asocian a la evaluación de la felicidad a nivel teórico y en su contenido temático o en sus dimensiones. Dentro de los cuales se encuentran, el Satisfaction with life scale<sup>8</sup> (SWLS) (Pavot & Diener, 1999), La Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) fue desarrollado para evaluar el nivel de satisfacción con la vida del entrevistado en su conjunto. La escala no evalúa la satisfacción con la vida en ámbitos como la salud o las finanzas, sino que permite a los sujetos asignar peso a estos dominios en la forma que deseen. Consta de 5 ítem de auto-reporte, los ítem evalúan el afecto positivo y negativo. Los encuestados califican la satisfacción con la vida con una escala liker de 1 (muy en desacuerdo) a 7 (muy de acuerdo); el SWLS adopta un enfoque global para la evaluación. El encuestado tiene libertad para considerar las aéreas de la vida o

---

<sup>7</sup> Véase apartado “componentes de la felicidad”

<sup>8</sup> Véase anexo 1

componentes afectivos que él o ella consideran que tiene una contribución más importante a la experiencia subjetiva de la felicidad.

The Short Depression-Happiness Scale<sup>9</sup> (SDHS) (Joseph, Linley, Harwood, Lewis & McCollam, 2004), La Escala de Depresión-Felicidad (DHS) consta de 25 ítems de auto-informe estadísticamente bipolar, la escala está diseñada para medir la depresión y la felicidad. Doce ítems preguntan sobre pensamientos, sentimientos y experiencias corporales positivas. Trece ítems preguntan acerca de los pensamientos, sentimientos y experiencias corporales negativos. Se pide a los encuestados que piensen en cómo se han sentido en los últimos 7 días y que evalúen la frecuencia de cada elemento en una escala de 4 puntos: nunca, rara vez, a veces y a menudo.

Oxford Happiness Questionnaire<sup>10</sup> (Lewis, Francis & Zieberts, 2002), es una medida de bienestar construida a partir de 29 reactivos de opción múltiple. Consiste en un cuestionario de auto-informe que contiene declaraciones individuales sobre la felicidad, utiliza una escala Likert de seis puntos, que comprende aproximadamente el mismo número de elementos positivos y negativos que pueden ser mezclados con otros elementos de la construcción de la personalidad.

The Steen Happiness Index<sup>11</sup> (SHI) (Seligman, et al., 2005), la cual mide un índice global de la felicidad, la escala contiene 20 ítems, y requiere que los participantes lean una serie de declaraciones y elijan la que mejor describe como se sintieron la semana anterior. Las respuestas van desde un valor negativo (La mayor parte del tiempo estoy aburrido) a un extremo positivo (La mayor parte del tiempo estoy fascinado por lo que estoy haciendo). Se asigna cada respuesta un valor que va de 1 a 5, con 5 indicando lo más feliz. Los ítems cubren las áreas de placer (Mi vida está llena de placer), el compromiso (El tiempo pasa tan rápido durante todas mis actividades que ni siquiera lo noto) y significado (Tengo una idea muy clara sobre el propósito de mi vida). La puntuación total es la suma de cada elemento individual.

Escala factorial de felicidad<sup>12</sup>, (Alarcón, 2006) es una escala de tipo Likert con cinco alternativas de respuesta: Totalmente de acuerdo; Acuerdo; Ni acuerdo ni desacuerdo; Desacuerdo; y Totalmente en desacuerdo. Al extremo positivo se le otorgó cinco puntos

---

<sup>9</sup> Véase anexo 2

<sup>10</sup> Véase anexo 3

<sup>11</sup> Véase anexo 4

<sup>12</sup> Véase anexo 5

y al extremo negativo un punto. Los ítems fueron redactados en forma favorable o desfavorable a la felicidad. En el cuestionario los ítems están distribuidos aleatoriamente. Consta de 27 reactivos que a su vez se dividen en cuatro factores. Factor 1. Sentido Positivo de la Vida, sus ítems indican ausencia de estados depresivos, pesimismo y de vacío existencial. Factor 2. Satisfacción con la vida, los reactivos de este factor sintetizan estados subjetivos de satisfacción por la posesión de los bienes deseados. Factor 3. Realización Personal, expresa felicidad plena y no estados temporales de “estar feliz”; y también, autosuficiencia; finalmente, el Factor 4. Alegría de Vivir, refiere lo maravilloso que es la vida, las experiencias positivas de la vida y sentirse generalmente bien.

En general estas escalas no evalúan un concepto unitario y se identifican componentes compuestos por las dimensiones afecto positivo, afecto negativo y un componente cognitivo de satisfacción vital (Pavot & Diener, 1993; Vera-Villarreal et al., 2010).

Estos instrumentos multi-item han sido criticados por evaluar diferentes componentes de la felicidad (Swami, 2008) y lo difuso del contenido temático de los ítems, por lo que se ha requerido el uso de enfoques conceptuales más estrictos para evitar el solapamiento con otros conceptos (Kashdan, 2004). Por otra parte, las escalas de un único ítem que realizan una evaluación global no son convenientes para evaluar sus propiedades psicométricas (Swami, 2008).

Como respuesta a estas dificultades, a nivel internacional se destaca la “Subjective Happiness Scale<sup>13</sup>” o Escala de Felicidad Subjetiva, desarrollada por Sonja Lyubomirsky & Heidi Lepper (1999). Ésta escala va más allá de la suma de estados emocionales positivos y negativos, y cogniciones relacionadas con el fenómeno, es una medida general de felicidad subjetiva, evaluando una categoría global de bienestar como fenómeno psicológico integral (Lyubomirsky & Lepper, 1999).

La Escala de Felicidad Subjetiva considera la felicidad desde la perspectiva de quien responde, asumiendo el supuesto que aun cuando existen diversos motivos para ser feliz, la mayoría de las personas tiene su propia idea de qué es ser feliz, cuándo lo son o cuándo no lo son, siendo capaces de reportarlo (Lyubomirsky, 2008).

Es una medida de felicidad de 4 ítems, validada inicialmente en muestras estadounidenses y rusas (Lyubomirsky & Lepper, 1999). Entre otras se cuenta con la

---

<sup>13</sup> Véase anexo 6

versión China, Malaya, Germana y Filipina, las que replican la estructura unidimensional, muestran una buena consistencia interna y buena validez convergente con otras medidas de bienestar subjetivo (Swami, 2008; Swami, Voracek, Dressler, Eisma & Furnham, 2009).

La comparación de niveles de felicidad entre grupos y realizada con otras escalas muestra que existen diferencias culturales y de género en la evaluación de la felicidad (Alesina, Di Tella, & MacCulloch, 2004; Csikszentmihalyi, & Hunter, 2003; Inglehart, Foa, Peterson & Welzel, 2008; Mroczek & Kolarz, 1998; Swami, et al., 2009; Yang, 2008). Es de presumir que las construcciones teóricas acerca de la felicidad y los instrumentos que la miden puedan encontrarse afectados por factores culturales de los países de origen (Alarcon, 2006). Por tanto, se deben realizar los análisis psicométrico pertinentes para su validación a otro contexto cultural, con muestras amplias en rangos de edad.

Investigaciones realizadas por Alarcon (2000, 2001, 2002), indica que la felicidad está dada en cinco variables psicológicas: Frecuencias de afectos positivos, intensidad de experiencias emocionales, extraversión, individualismo y colectivismo.

Estudios realizados en México, mediante la utilización de la Escala Multidimensional para la medición del Bienestar Subjetivo (EMMBSAR) (Anguas & Plata, 2000), que es un instrumento que incluye dos sub escalas: experiencia emocional, que consta de 30 reactivos con una escala likert de siete opciones y evaluación afectivo-cognitiva de la vida, que consta de 50 reactivos con una escala likert de siete opciones de respuesta. La primera, "Experiencia Emocional", sigue un diseño factorial que contempla en un eje: emociones con dos niveles (positivas y negativas) y en el otro Intensidad y Frecuencia. En la segunda, Evaluación Afectiva-Cognitiva de la vida, se incluyen dos lineamiento, el primero identifica conductas expresivas e instrumentales y en el otro, aquellos aspectos de la vida del individuo cuya satisfacción, teóricamente y como resultado de estudios cualitativos, explican el bienestar subjetivo, siendo estos el ecosistema, familiar, social e individual, incorporándose en este último los aspectos educativo, económico, religioso, recreativo y global. Esta escala obtienen resultados en los cuales el bienestar subjetivo en México si posee los elementos fundamentales propuestos por Diener (1984, 1985, 1996): la experiencia emocional y la evaluación afectivo cognitiva de la vida o satisfacción con ella, la cual es el juicio cognitivo global acerca de la vida.



En lo que se refiere a la dimensión de experiencia emocional del bienestar subjetivo, la estructura final quedó conformada por diez factores, cinco positivos y cinco negativos (Anguas & Plata, 2000) los cuales se presentan a continuación.

1. Afectividad positiva: denota un conjunto de sentimientos positivos que se refieren a la experiencia y deseo de un bien, implicando un movimiento de atracción con el amor, cariño y afecto y el cumplimiento de expectativas, deseos y proyectos.
2. Expresividad negativa: este factor incluye tres sentimientos: enojo, coraje y furia. Este conjunto de sentimientos es evocado ante la percepción de algo que obstaculiza el logro del deseo, caracterizado por la presencia de irritación y un movimiento en contra del causante con el objetivo de apartarlo o incluso destruirlo.
3. Expresividad emocional negativa: conformada por frustración, desilusión y sufrimiento, denota la percepción de un suceso que contraria las expectativas, justificándolas o no, al constatar que los deseos y proyectos no van a cumplirse, aunado a un sentimiento de dolor (físico o emocional).
4. Emocionalidad negativa: se refiere a un conjunto de sentimientos negativos (tristeza y depresión)

Es frecuente engañarse con respecto a la verdadera naturaleza de la felicidad, ya que existen diversos determinantes que modulan la felicidad. La investigación acerca de la felicidad en México se ha dirigido casi exclusivamente a las oportunidades de vida (Garduño; Salinas & Rojas, 2005); dentro de la cual distingue nueve dimensiones: calidad de la sociedad, abundancia material, seguridad, libertad, igualdad, clima cultural, clima social, presión de la población y modernidad.

Estos hallazgos dejan claro que los estudios van correlacionados a lo económico, por la creencia de que más riqueza, mayor bienestar subjetivo tendrá la persona. Las personas que gozan de niveles de renta elevados pueden tener acceso a bienes y servicios que no están al alcance de todos y la vida en condiciones de pobreza extrema puede ser muy difícil de sobrellevar. Los políticos han asumido esta idea y como consecuencia la evolución del Producto Interno Bruto (PIB) y las tasas de crecimiento de este continúan siendo objetivos fundamentales de política económica. Sin embargo,

Easterlin<sup>14</sup> (1974) demostró con una paradoja clave en el estudio de la felicidad; la cual pone en cuestión la teoría tradicional económica que afirma que cuanto mayor sea el nivel de ingresos de un individuo, mayor será su nivel de felicidad. Demostrado que las personas con mayores ingresos tenían una mayor tendencia a afirmar que eran más felices. Pero cuando se analizaban los resultados de varios países, el nivel medio de felicidad que las personas dicen poseer no varía apenas. Este trabajo abrió las puertas a nuevas investigaciones las cuales tendrán que tomar en cuenta si las condiciones materiales inciden o no en la percepción de la felicidad.

Se trata de un postulado del economista Richard Easterlin, publicado en un artículo de 1974 con el título "Does Economic Growth Improve the Human Lot?. Some Empirical Evidence" ("¿El crecimiento económico mejorará el destino humano? Algunas evidencias empíricas ") (Easterlin,1974).

En este artículo se muestra que, tal y como predice la teoría económica mayoritariamente aceptada, dentro de un país dado, la gente con mayores ingresos tiene una mayor tendencia a afirmar que es más feliz. Sin embargo, cuando se comparan los resultados de varios países, el nivel medio de felicidad que los sujetos dicen poseer no varía prácticamente, al menos en los países en los que las necesidades básicas están cubiertas en la mayor parte de la población.

Esta teoría sugiere, en lo que respecta a las políticas gubernamentales, que una vez que las necesidades primarias están cubiertas, las políticas deberían centrarse en aumentar la satisfacción de los individuos, actuando sobre la Felicidad Interna Bruta, y no en el crecimiento económico, medido por el Producto Interno Bruto.

Para concluir, el ocio positivo entra en una de las categorías que contribuyen al bienestar subjetivo propuesto por Sonya Lyubomirsky (2005), esta teoría alude al ocio como un factor determinante para el cambio y mejora de la felicidad. Por lo tanto, educar a los niños desde temprana edad en los aspectos relacionados al ocio positivo, ofrece una oportunidad de cambiar los patrones culturales, así mismo tendrá grandes beneficios para su desarrollo personal.

---

<sup>14</sup> Richard A. Easterlin es uno de los pioneros de lo que se ha denominado economy of happiness, gracias a su trabajo "¿Mejora el crecimiento económico la condición humana?" publicado en 1974.

# Método

## Justificación

En las sociedades avanzadas los niños se encuentran entre el no hacer nada y la hiper ocupación del tiempo de ocio institucionalizado, que es el dedicado a actividades extraescolares, a lo que hay que añadir la fuerte influencia de los avances tecnológicos en el consumo infantil del tiempo de ocio (Munné y Codina, 1996).

Pese a su importancia, el tema de ocio y tiempo libre de los niños no ha recibido una atención específica. Al centrarse en la edad escolar se observa que el tiempo libre es algo ajeno al niño en su etapa más infantil, pero empieza a tomar importancia cuando éste entra en la edad escolar. Al principio no existe una clara diferenciación entre el trabajo obligatorio y el juego, pero a medida que se inicia y avanza en la etapa primaria, el niño va tomando una clara conciencia de esta diferencia y de lo que significa el tiempo libre.

Por lo tanto, se puede considerar el tiempo libre de los niños como aquel que queda después de sus obligaciones escolares y familiares. Es un tiempo que se llena, por ellos mismos, con actividades libres y espontáneas que no son otra cosa que juegos, la actividad más natural del niño. Es a través del juego donde el niño toma contacto con el mundo exterior.

Cuando los adultos controlan al milímetro la infancia de los niños, éstos pierden todo lo que da satisfacción y sentido a la vida: pequeñas aventuras, disfrutar del sentimiento anárquico, viajes secretos, juegos, contratiempos, momentos de soledad; generando así una mayor frecuencia de emociones negativas. Un aspecto importante a destacar es el hecho que muchos padres caen en el extremo contrario, desatendiendo al niño. Si no se les da la suficiente atención pueden presentar conductas de riesgo, por ejemplo, consumir tóxicos, exponerse a sufrir accidentes, deprimirse, asociarse con pares que presentan conductas disruptivas, parasociales o violentas, usar inadecuadamente las redes sociales, etc.

Guilman, Meyers y Pérez (2004) sugieren que, las actividades extraescolares podrían considerarse como actividades constructivas y recomendables para ocupar parte del tiempo fuera del horario lectivo escolar, siendo potencialmente beneficiosas por las características de: voluntariedad, estructuración, organización, esfuerzo, desafío, redes sociales de apoyo, desarrollo de habilidades y competencias.

Otros estudios destacan la importancia y necesidad de una ocupación activa de ese tiempo libre. La Fundación 'Robert Wood Johnson' (2006), expone los beneficios positivos que tienen la inclusión de las actividades físicas y deportivas en los OST (Out-of-school time, programs) (programas extraescolares) ante el alto y creciente número de niños y jóvenes con sobrepeso u obesidad. Yohalem y Wilson-Ahlstrom (2009), informan de los beneficios de los programas extraescolares para el desarrollo de una serie de habilidades en arte, música, deportes, que contribuyen significativamente al desarrollo, así como a la calidad de vida de los niños.

Lamentablemente en México, las necesidades y derechos de los niños no están siendo atendidas por las instituciones públicas correspondientes. Esta ausencia tiene un impacto directo sobre el desarrollo de los niños, dejando de lado los beneficios que brinda el ocio positivo, incidiendo en su proceso de formación como persona.

La importancia de generar ocio positivo en los niños, radica en la idea de que éste genera felicidad, las personas felices que experimentan emociones positivas frecuentes, como la alegría, el interés y el orgullo; y emociones negativas poco frecuente, tales como la tristeza, la ansiedad y la ira, tienden a tener éxito a través de múltiples dominios de la vida. Se ha demostrado que el éxito de las personas, está fuertemente relacionado con la manifestación de un estado de felicidad constante en grandes periodos de tiempo. Esta afirmación permitió advertir dos aspectos a) que hay una relación entre un alto grado de felicidad en la infancia de los sujetos y el éxito que alcanzaron en la edad adulta; y b) que en su juventud los sujetos eligieron y mantuvieron actividades intencionadas, físicas o cognitivas, que podían mejorar su estado de bienestar psicológico.

Estos hallazgos son coincidentes con la teoría desarrollada por Lyubomirsky, Sheldon y Schkade (2005), la cual plantea que cuando la gente se esfuerza por iniciar, realizar y mantener una actividad que le gusta, logra experimentar bienestar psicológico o felicidad; es más, entre más energía personal se invierta en esta actividad más felicidad se alcanzará.

Con base en lo anterior, el presente proyecto de investigación tiene el propósito explicar los mecanismos que generan felicidad y la manera en que el ocio positivo puede ser un potenciador de dicha felicidad.

## **Pregunta de investigación**

¿Es el ocio positivo un generador de felicidad en la niñez?

## **Objetivos**

Objetivo general:

- Determinar si el ocio positivo es un generador de felicidad en la niñez.

Objetivos específicos

- Diferenciar el concepto de ocio positivo y ocio negativo.
- Definir el concepto de felicidad.
- Especificar la importancia del tiempo de ocio positivo en la niñez.
- Analizar la relación entre ocio positivo y felicidad.
- Hacer algunas recomendaciones que ayuden en el proceso de aprendizaje de ocio positivo.

## **Hipótesis**

- El ocio negativo es perjudicial en la niñez.
- El ocio positivo es un generador de felicidad en la niñez.
- Si se genera felicidad en los niños por medio del ocio positivo, tendrán mayor éxito en la escuela y en su entorno social.

## **Variables**

### **Definición conceptual**

#### **Felicidad.**

Estado emocional en el cual se experimenta:

- afecto positivo frecuente (p.e, alegría, interés y orgullo).
- afecto negativo infrecuente ( p.e., tristeza , ansiedad y la ira).
- altos niveles de satisfacción vital, entendido como la evaluación cognitiva global de cómo valora su vida una persona, según sus experiencias (Diener, 1984, 2000; Lyubomirsky, 2001; Lyubomirsky, Sheldon, Schkade, 2005).

## **Niveles de la variable**

### **Bienestar subjetivo.**

Indicador de calidad de vida basado en la relación entre las características individuales, frecuencia de afectos positivos y negativos, así como el nivel de satisfacción experimentado por las personas (Ryan, Deci, 2001; Keyes, Ryff, Shmotkin, 2002; Atienza, Pons, Balaguer, García-Merita, 2000; Cabañero et al., 2004).

### **Bienestar psicológico**

Desarrollo del potencial humano centrado en las fuerzas y virtudes naturales, las capacidades, habilidades, motivaciones y crecimiento personal (Lyubomirsky, Sheldon & Schkade, 2005).

### **Ocio.**

Es el conjunto de operaciones a las que el individuo puede dedicarse voluntariamente; sea para descansar o para divertirse, o para desarrollar su formación desinteresada, su voluntaria participación social o su libre capacidad creadora, cuando se ha liberado de sus obligaciones profesionales, familiares y sociales. El cual proporciona una sensación gratificante y placentera (Dumazedier, 1986; Trilla, 1989, 1991; Touraine, 1969; Cuenca, 2000, 2004; Martínez, Gómez, 2005).

## **Niveles de la variable**

### **Ocio positivo.**

Conjunto de operaciones en donde los niños adquieren conocimientos, desarrollan valores, actitudes y destrezas. Implican la participación de los aprendizajes formales e informales con el objeto de contribuir a la educación integral de los niños, de modo que permita utilizar su tiempo libre de forma constructiva (Sivan, 2002; Cuenca 2000,2004)

### **Ocio negativo**

Conjunto de operaciones que implican conductas de riesgo, entendido como todo comportamiento contrario a mantener la integridad física, emocional o cognitiva de los niños y que incluso puede atentar contra su vida. Es considerada una actividad placentera de relativa corta duración, intrínsecamente gratificadora e inmediata. El ocio negativo se manifiesta cuando la realización de esta experiencia se muestra perjudicial,

bien para la sociedad en la que dicha acción se realiza, o bien para el propio sujeto que la vive (Stebbins, 1997, Quesada, 2006).

### **Niñez**

Periodo de la vida humana desde que nace hasta la pubertad. Dividido en 3 etapas (infancia 0-3 años, niñez temprana 3-6 años y niñez intermedia 6-11 años) que facilitan el estudio del desarrollo, en límites de edades aproximados. En la niñez, el niño presenta cambios importantes, adquiere cada vez más habilidades, las perfecciona, a la vez que obtiene conocimientos. Asimismo es un proceso de desarrollo y formación de la personalidad, es en esta etapa donde se sientan las bases y fundamentos esenciales para el posterior desarrollo; así como la formación de capacidades y cualidades personales (Papalia, Feldman, Martorell, 2012; Santrok, 2003).

### **Procedimiento**

Como este trabajo es una investigación de tipo documental, se procedió a buscar fuentes relacionadas con los temas. Posteriormente fueron seleccionadas aquellas que eran más confiables (por su procedencia) y mas validas (por el reconocimiento de los autores o de las instituciones).

Como técnica de análisis se recabo el material relacionado con el tema en bases de datos como PsycInfo, Scielo, Redalib, Dialnet. Posteriormente se seleccionaron las fuentes más confiables, tomando como criterio que procedieran de instituciones y/o autores reconocidos partiendo de lo general a lo particular.

Teniendo la información, se utilizo para dar respuesta a la parte metodológica que surgió a la par de la construcción del marco teórico. Esto llevo a generar la discusión que se presenta a continuación.

## Discusión

Respecto a la pregunta de investigación ésta quedo resuelta. **El ocio positivo sí es un generador de felicidad en la niñez**, estudios realizados por Sonya Lyubomirsky (2005) y Diener (1991) han demostrado que un fuerte indicador en el nivel de felicidad es la frecuencia de afectos positivos y las virtudes así como fortalezas con las que cuentan las personas. Por lo tanto, debido a que el ocio positivo es una experiencia humana con sus beneficios propios, entre ellos la libertad de elección, creatividad, satisfacción, disfrute y placer, el niño que dedica su tiempo libre al ocio positivo (al juego libre, creativo, etc.) es más feliz. Según Cuenca (2007) el ocio positivo fomenta una buena salud y un bienestar, al ofrecer variadas oportunidades que permiten a los niños y grupos seleccionar actividades, así como experiencias que se ajusten a sus propias necesidades, intereses y preferencias (ver p.43). Además es un recurso importante para el desarrollo personal, social, económico, ya que es un aspecto para la calidad de vida. Esta afirmación es congruente en relación a lo que plantea Dumazedier (1986) quien propone que el ocio es el conjunto de operaciones a las que el individuo puede dedicarse voluntariamente; sea para descansar, para divertirse, para desarrollar, su formación desinteresada, su voluntaria participación en diversos ámbitos o su libre capacidad creadora; cuando se ha liberado de sus obligaciones profesionales, familiares y sociales.

Dada la importancia del ocio en la vida en general; es vital fomentar ocio positivo en la niñez, que es una etapa de la vida para comprender, asimilar e interiorizar derechos, compromisos, nociones, reglas, valores y formas de conducta dentro de una comunidad (López, 2001). En este sentido, en dicho periodo se ofrece la oportunidad de transformar patrones culturales. Lo que suceda en su infancia tendrá gran influencia en el resto de sus vidas y, en este sentido, en la vida de sus comunidades. Esto a su vez está relacionado al análisis de la felicidad propuesto por Lyubomirsky (2005), ya que el ocio positivo entra en el campo de acción de la actividad intencional, siendo esta la categoría donde entran las acciones concretas a las que las personas suelen implicarse de forma voluntaria. Como la autora lo afirma (ver p.64), estas actividades constituyen en 40 % a la felicidad de las personas, por lo tanto permiten un espacio extenso para el cambio y la mejora de la felicidad.



Respecto a los objetivos particulares el primero era **diferenciar el concepto de ocio positivo y ocio negativo**. La literatura muestra que existen dos tipos de ocio, uno en el cual la única utilidad es pasarlo bien, es el que suelen poner en práctica las personas afectadas por el aburrimiento, llamado ocio negativo; el segundo y más importante el ocio positivo, el cual fomenta buena salud además de bienestar, ya que promueve la creatividad, genera satisfacción, disfrute y placer, consecuentemente, el niño que dedica su tiempo libre al ocio positivo es más feliz (Cuenca, 2007).

Por lo tanto, **El ocio positivo se define como** “el conjunto de operaciones a las que los niños pueden dedicarse voluntariamente; sea para descansar o para divertirse, para desarrollar su formación desinteresada, su voluntaria participación social o su libre capacidad creadora, cuando se ha liberado de sus obligaciones profesionales, familiares y sociales. El cual proporciona una sensación gratificante y placentera” (Dumazedier, 1986; Trilla, 1989, 1991; Touraine, 1969; Cuenca, 2000, 2004; Martínez, Gómez, 2005).

El ocio positivo implica la participación de los aprendizajes formales e informales con el objeto de contribuir a la educación integral de los niños, de modo que permita utilizar su tiempo libre de forma constructiva, facilita el desarrollo de capacidades, conocimientos, principalmente actitudes, valores y destrezas. Es un proceso de desarrollo constante cuyo objetivo es la mejora en la calidad de vida del individuo y de la sociedad (Cuenca, 1995; Stebbins, 1992; Ruskin, 2002 y Sivan, 2002).

Dumazedier (1974), Touraine (1969), Trilla (1991), Cuenca (2000 y 2004), Martínez y Gómez (2005) señalan que para que el ocio positivo pueda ser considerado como tal, debe cumplir las siguientes condiciones:

- Ser elegido libremente en función de preferencias individuales.
- Transmitir la sensación o sentimiento subjetivo de liberación.
- Proporcionar una sensación gratificante y placentera.
- Responder a una o varias de las dimensiones siguientes: lúdica, deportiva, festiva, creativa, ecológica y solidaria (ver p.49-53).

**El ocio negativo se define** como el conjunto de operaciones que implican conductas de riesgo, entendido como todo comportamiento contrario a mantener la integridad física, emocional o cognitiva de los niños y que incluso puede atentar contra su vida

(Krauskopf, 1994). Es considerada una actividad placentera de relativa corta duración, intrínsecamente gratificadora e inmediata. El ocio negativo se manifiesta cuando la realización de esta experiencia se muestra perjudicial, bien para la sociedad en la que dicha acción se realiza, o bien para el propio sujeto que la vive (Stebbins, 1997, Quesada, 2006).

Un ejemplo es la drogadicción como vivencia de ocio. El drogadicto pudiera sentir que es libre de realizar esa práctica, que es un acto de huida de la realidad consentido y grato; pero las instituciones como la mayoría de las personas piensan que no es una práctica adecuada de ocio, que es una vivencia negativa, que aleja a las personas de su realidad.

Por lo tanto, la diferencia recae en que el ocio positivo consiste en la participación activa de los aprendizajes formales e informales que facilite el desarrollo de capacidades, conocimientos, principalmente actitudes, valores y destrezas. Mientras que el ocio negativo es una actividad placentera, relativa de corta duración, intrínsecamente gratificadora e inmediata, que requiere poco o ningún entrenamiento especial para su disfrute; que no aporta absolutamente nada al desarrollo personal y social.

El siguiente objetivo era **definir el concepto de felicidad**, lo cual también fue logrado.

La felicidad se define como un estado emocional en el cual se experimenta:

- afecto positivo frecuente (p.e, alegría, interés y orgullo).
- afecto negativo infrecuente ( p.e., tristeza , ansiedad y la ira).
- altos niveles de satisfacción vital, entendido como la evaluación cognitiva global de cómo valora su vida una persona, según sus experiencias (Diener, 1984, 2000; Lyubomirsky, 2001; Lyubomirsky, Sheldon, Schkade, 2005).

Dentro de este concepto existen dos líneas de estudio: el bienestar subjetivo y el bienestar psicológico. El primero es un indicador de calidad de vida basado en la relación entre las características individuales, frecuencia de afectos positivos y negativos, así como el nivel de satisfacción experimentado por las personas (Ryan, Deci, 2001; Keyes, Ryff, Shmotkin, 2002; Atienza, Pons, Balaguer, García-Merita, 2000; Cabañero et al., 2004).

El segundo se encarga de analizar el desarrollo del potencial humano centrado en las fuerzas y virtudes naturales, las capacidades, habilidades, motivaciones y crecimiento

personal (Lyubomirsky, Sheldon & Schkade, 2005), como base para comprender los factores que contribuyen al bienestar subjetivo.

El concepto de felicidad tiene tres significados: virtud, satisfacción con la vida y afectos positivos. Como virtud, el bienestar subjetivo señala lo que es bueno y deseable, por ejemplo una calidad de vida, las metas, las habilidades con las que cuenta una persona, así como las necesidades y carencias; como satisfacción con la vida significa la evaluación que cada cual hace de su propia vida, según sus experiencias; y, como afectos positivos, el énfasis recae en experiencias emocionales placenteras (Diener, 1984, 2000).

Desde esta perspectiva Heylighen (1992), Ryff (1989a, 1989b), Peterson y Seligman (2003) conciben que saber el nivel de “felicidad” de una persona supone preguntarle directamente a ésta qué tan satisfecha está con la vida, y qué niveles de afecto positivo, así como negativo reporta en un periodo de tiempo determinado.

Como se expresa anteriormente, la noción de que el afecto positivo frecuente es el sello distintivo de la felicidad tiene un fuerte apoyo empírico. Diener y sus colegas (1991) encontraron que la proporción relativa de tiempo que la gente sentía afecto positivo, en comparación con las emociones negativas era un buen indicador en los auto-informes de la felicidad, mientras que la intensidad de las emociones fue un indicador más débil. Es decir, las personas felices presentan afectos positivos leve o moderados la mayor parte del tiempo; además que no parecen experimentar estados positivos intensos frecuentes.

Para tener una mayor comprensión de cuáles son los afectos positivos y negativos que puede presentar una persona, la tabla muestra algunos ejemplos de esos afectos.

Tabla 12.

Tipos de afectos que presenta una persona

<b>Afectos positivos</b>	<b>Afectos negativos</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• alegría</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• frustración</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• entusiasmo</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• estrés</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• optimismo</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• enfado</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• amor</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• ansiedad</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• simpatía</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• depresión</li></ul>

- |               |                        |
|---------------|------------------------|
| • solidaridad | • angustia             |
| • amistad     | • desesperanza         |
| • risa        | • pánico               |
| • orgullo     | • violencia            |
|               | • tristeza             |
|               | • agresión             |
|               | • trastornos adictivos |

Nota: Fuente: Adaptado de Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226.

Al revisar a Diener (2000) y Lyubomirsky, Sheldon, Schkade (2005) se aportan datos que confirman que el grado de satisfacción con la vida de una persona, está determinada por la combinación de los aspectos genéticos y de personalidad, los circunstanciales e intencionales

- Los genes: 50 %
- Las circunstancias: 10 %
- La actividad intencional: 40%. (ver p. 64-70)

Por otra parte, se logró reconocer **la importancia del tiempo de ocio positivo en la niñez**. La importancia de tener tiempo libre y ocuparlo en actividades que ayuden a formarse como personas, tiene propiedades preventivas de algunos de los males que aquejan a la sociedad: depresión, ansiedad, soledad, alienación, alcoholismo, drogadicción, enfermedades por sedentarismo, enfermedades crónicas, etc.

Lo anterior queda respaldado por la Asociación Internacional World Leisure & Recreation Association (WLRA) en su carta sobre la Educación del Ocio (ver p.35).

Estudios realizados por Sivan (2002) sugieren que el ocio positivo genera en los niños un aumento en su conocimiento, además que desarrollan valores, actitudes y destrezas, ya que es un proceso de desarrollo constante cuyo objetivo es la mejora de la calidad de vida del niño y la sociedad.

Un aspecto importante de fomentar ocio positivo desde la niñez recae en el hecho de que en la niñez, el niño presenta cambios importantes, adquiere cada vez más habilidades, las perfecciona, a la vez que obtiene conocimientos. Asimismo es un proceso de desarrollo y formación de la personalidad, es en esta etapa donde se

sientan las bases y fundamentos esenciales para el posterior desarrollo; así como la formación de capacidades y cualidades personales (Papalia, Feldman, Martorell, 2012; Santrok, 2003). Por lo tanto, un desarrollo de la niñez saludable, ejerce una influencia notable sobre el bienestar subjetivo y psicológico del niño.

Desde esta perspectiva algunos autores (Munné 1979; Coleman & Iso-Ahola, 1993; López Franco, 1993; Caltibiano, 1995; Cuenca Cabeza, 2000; González Molina, 2008) apuntan a la oportunidad que el ocio puede brindar para promover:

- La auto-realización
- El refuerzo de la asertividad.
- La satisfacción de la necesidad de reconocimiento por parte de un grupo
- La posibilidad de establecer relaciones estrechas y vinculantes
- La instauración o el incremento del sentido de pertenencia a un grupo libremente elegido.
- La neutralización de potenciales desequilibrios, inseguridades o carencias personales
- La posibilidad de variar y salir de la rutina o de la monotonía (ver p.43)

Definitivamente **el ocio positivo se encuentra relacionado con la felicidad**. Esta relación reside en el hecho de que el ocio positivo entra en el campo de acción de la actividad intencional siendo esta la categoría donde entran las acciones concretas a las que las personas suelen implicarse de forma voluntaria. Investigaciones realizadas por Lyubomirsky, Sheldon, Schkade (2005) afirman que la realización de actividades intencionadas constituye una de las estrategias más promisorias para modificar el nivel inicial de felicidad que tiene una persona; estas actividades abarcan una amplia variedad de aspectos a los que la gente se dedica en su tiempo libre y vida cotidiana. El sentirse “libre” de las ocupaciones cotidianas (escuela, obligaciones, necesidades, etc.) y poder hacer lo que el niño le plazca lo llena de regocijo, satisfacción, disfrute, placer; lo que conlleva a la felicidad.

Por todo lo anterior, se pueden **realizar algunas recomendaciones en relación al tema**. Es importante que el niño tenga tiempo libre, no es conveniente sobrecargarlo de actividades, como se mencionó (ver p.33), hay padres que además de la escuela inscriben a sus hijos en actividades deportivas, culturales, idiomas, computación,

música y talleres de todo tipo, que implican reglas, disciplina, competencia dejándolos sin tiempo para jugar. Estas actividades al convertirlas en una obligación más, dejan de ser ocio positivo, ya que pierden la característica de ser elegido libremente, y no genera la sensación de liberación, al contrario pueden llevar al niño a un nivel de estrés significativo. Investigaciones realizadas por Honoré (2008), analizan la redefinición de lo que significa ser niño y padre en el siglo XXI la presión por conseguir lo mejor de los niños parece que consume todo el tiempo disponible. Planificar actividades sin escuchar los deseos de los niños y ocupar el tiempo de manera indiscriminada sin tenerlos en cuenta ni indagar en sus preferencias empobrece la creatividad, restringe la posibilidad de que, improvisando en el uso del tiempo libre, los niños investiguen, descubran el mundo.

Una situación que restringe el tiempo de ocio positivo sucede cuando los niños cumplen roles que no les corresponden (niños cuidadores), éstos tampoco disponen de mucho tiempo libre, es una problemática que va en aumento, ya que en la actualidad ambos padres trabajan o provienen de familias monoparentales en las que, debido a la ausencia del padre o la madre durante la jornada laboral, un hijo se encarga de la atención a un anciano, los hermanos más pequeños u otro familiar discapacitado, etc. (ver p.31), dejándolo sin tiempo para el ocio positivo. Estudios realizados por Gray, Robinson y Seddon (2008) sustentan lo anteriormente dicho, mencionan que el involucrar a los niños, en las tareas cuidadoras les resta tiempo para sus momentos de ocio y juego, les impide participar en actividades extraescolares, relacionarse con sus compañeros, lo que conduce al aislamiento, a la pérdida de amigos. En ocasiones, la incompreensión de sus compañeros hacia el modo de vida que llevan los convierte en individuos marginados, blanco de burlas y críticas. A su vez los niños cuidadores sufren en mayor grado fracaso escolar. El tiempo dedicado al estudio y a los deberes de casa se ve seriamente mermado, e incluso existen muchos casos de deserción escolar. También el cuidado de otros tiene fuerte impacto emocional en los niños, presentando cuadros de ansiedad y estrés. Presentan sentimientos de culpa ante el temor de no ser suficientemente eficientes.

También existe una gran cantidad de niños que trabajan (prohibido por la Constitución hasta antes de los 14 años, según la Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos en México), los padres al no tener o tener escasas

oportunidades de trabajo, se ven obligados por las circunstancias a promover que sus hijos e hijas trabajen para satisfacer las necesidades básicas de la familia. Esto, desde luego, tendrá grandes costos de oportunidades para los niños. La población en desventaja, sobre todo la población con menor ingreso, tiende a ser menos activa, ya que no tiene la capacidad suficiente para pagar o acceder a programas y a espacios para ejercer actividades. Dejando claro que es necesario crear políticas públicas que favorezcan el ocio positivo. El tipo de ocio que genera niños más autorealizados, con mayor autoestima, más asertivos, además de potenciar sus capacidades, conocimientos, principalmente actitudes y valores.

Otra recomendación es que los padres y maestros fomenten el ocio positivo. Hoy en día los padres tampoco disponen de mucho tiempo para dedicárselo a sus hijos, pero es importante que se haga, así sean 20 ó 30 min diarios, jugar con ellos, sacarlos a la calle (vigilarlos); esto ayuda a crear vínculos más fuertes en la relación padre-hijo. En lo que respecta a los maestros, es importante que ellos también tengan el interés por estas actividades, por ejemplo, durante el recreo pueden organizar juegos como el lobo, stop, pares y nones etc. los cuales promueven un mejor desarrollo físico, cognitivo y psicosocial. A su vez que previenen conductas como el bullying, el cual es un problema que aqueja a la sociedad actual.

Un aspecto importante entorno a la investigación es la poca difusión de los temas ocio y felicidad. La gran mayoría de las investigaciones se han realizado fuera de México, por lo tanto, cuestiones como la aplicación de instrumentos que midan el nivel de felicidad no pueden ser realizadas aun, es necesario primeramente validar los instrumentos en población mexicana. Cabe destacar que, la investigación que ha medido el incremento del grado de felicidad, se ha concentrado en jóvenes, adultos y personas de la tercera edad; por tanto, existen pocas investigaciones que hayan estudiado este factor en niños quizá porque se ha asumido, en forma poco rigurosa, que es una condición *sine qua non* de la niñez.

A la par, la psicología también ha relegado el estudio de fenómenos como la alegría, el entusiasmo, el optimismo, el amor, la simpatía, la solidaridad, la amistad, la risa y la felicidad que reflejan estados positivos del comportamiento. Se ha centrado en comportamientos negativos que conllevan malestar psicológico de las personas. La atención que han recibido, por ejemplo, la depresión, el estrés, la frustración, la

angustia, la ansiedad, la desesperanza, el pánico, la violencia, la cólera, la agresión , los trastornos adictivos y psicóticos, entre otros, probablemente se deba a que constituyen problemas del comportamiento que requieren urgente intervención psicológica o psiquiátrica

Por último, deberían existir políticas públicas que difundan y promuevan el ocio positivo ya que este es un generador de felicidad, el deterioro de espacios públicos y deportivos, así como la gran cantidad de bares cerca de las zonas donde los niños juegan; son un foco donde el gobierno tiene que actuar, ya que este tipo de lugares fomenta experiencias nocivas y si se toma en cuenta que la niñez constituye una etapa fundamental en el proceso de desarrollo, de formación de la personalidad, es la etapa donde se sientan las bases y los fundamentos esenciales para el posterior desarrollo. Al respecto un estudio realizado por Richard Easterlin (1974) sugiere, que en lo que respecta a políticas gubernamentales, los gobiernos deben cubrir las necesidades primarias y una vez que estén cubiertas, las políticas deben centrarse en aumentar la satisfacción de los individuos, actuando sobre la Felicidad Interna Bruta, y no en el crecimiento económico, medido por el Producto Interno Bruto.

En lo que respecta a las hipótesis, la primera de ellas planteaba que **el ocio negativo es perjudicial en la niñez**. Esta afirmación es correcta, ya que el ocio negativo implica conductas de riesgo, entendido como todo comportamiento contrario a mantener la integridad física, emocional o cognitiva de los niños y que incluso puede atentar contra su vida (Krauskopf, 1994). Es un hecho que el fomentarlo y permitirlo perjudicará el desarrollo en la niñez, ya que en esta etapa de la vida es cuando las personas adquieren nuevos aprendizajes y destrezas, es un proceso de desarrollo y formación de la personalidad, es en esta etapa donde se sientan las bases y fundamentos esenciales para el posterior desarrollo; así como la formación de capacidades y cualidades personales (Papalia, Feldman, Martorell, 2012; Santrok, 2003). Por lo tanto, un desarrollo de la niñez saludable, ejerce una influencia notable sobre el bienestar subjetivo y psicológico del niño.

Si en este periodo no se desarrollan esas habilidades debido al predominio del ocio negativo, el individuo puede ver truncada sus posibilidades de desarrollo para un futuro más próspero. Esto aunado a variables como el maltrato que incluye abandono, negligencia y castigo físico por parte de los padres, otros adultos y la sociedad en



general, la pobreza, el bullying, el cuidado de otra persona (ver p.27) orilla a los niños a refugiarse en un ocio negativo. Por ello, es imprescindible que los niños y niñas vivan, desde sus primeros días, dentro de una cultura del respeto a sus derechos y a los de las otras personas, lo cual nunca será posible si sus experiencias se viven en la exclusión, la pobreza, el maltrato, la discriminación y la violencia.

En la actualidad el ocio negativo ha saltado a otras esferas, los avances tecnológicos sin precedentes son un foco de atención. Niños y adolescentes pasan horas enganchados a las pantallas: sean de televisión, del monitor de videojuegos, de internet, o del móvil. Internet está relocalizando las formas conocidas como ocio situándolas dentro del ámbito del hogar, pues todas ellas se hacen accesibles sin moverse de casa, afirma Bustamante (2005). Ante este panorama Quesada (2006) menciona que, los niños salen menos a jugar, con lo que se vuelven cada vez más sedentarios y dependientes de la televisión o de los juegos electrónicos. Estas prácticas y forma de vida, pueden fomentar el individualismo y la inactividad desde pequeños.

También se planteó que **el ocio positivo es un generador de felicidad en la niñez**. Lo cual, como ya se argumentó en los objetivos, queda confirmado.

Igualmente, se planteó que **si se genera felicidad en los niños por medio del ocio positivo, tendrán mayor éxito en la escuela y en su entorno social**. El éxito y la felicidad del ser humano se encuentran indivisiblemente unidos a la aparición de ciertos estados de ánimo o emociones particulares (generalmente de tipo positivo) que a su vez pueden conllevar un mejor rendimiento individual. Lyubomirsky (2001) menciona que las personas felices se caracterizan porque guían su vida por medio de valores, se proponen y planifican metas, luchan por conseguirlas y progresan en su consecución. Además los estados de ánimo y emociones positivas llevan a los niños a pensar, sentir, actuar de manera que promuevan tanto la construcción de recursos y habilidades, así como la participación en distintas actividades. Por lo tanto, la felicidad y el éxito se basan en dos factores principales. En primer lugar, los niños que experimentan frecuentes estados de ánimo positivos, tienen una mayor probabilidad de trabajar activamente hacia nuevas metas, mientras que experimentan esos estados de ánimo. En segundo lugar, los niños felices están en posesión de habilidades y recursos, que se van construyendo a lo largo del tiempo durante los estados de ánimo agradables anteriores (Fredrickson, 1998, 2001).

Asimismo muestran una mayor inteligencia emocional, ya que son niños que sobre todo comprenden y son capaces de regular sus emociones (Extremera & Fernández-Berrocal, 2005; Palmer, Donaldson & Stough, 2002)

Se puede decir que hay una relación entre un alto grado de felicidad en la infancia y el éxito que alcanzarán en la edad adulta; debido a que en su juventud eligieron y mantuvieron actividades intencionadas, físicas o cognitivas, que podían mejorar su estado de bienestar psicológico. Esta afirmación concuerda con la teoría desarrollada por Lyubomirsky, Sheldon y Schkade (2005), la cual plantea que cuando la gente se esfuerza por iniciar, realizar y mantener una actividad que le gusta, logra experimentar bienestar psicológico o felicidad; es más, entre más energía personal se invierte en esta actividad más felicidad se alcanzará.

Para finalizar, este estudio abre importantes líneas de investigación encaminadas al incremento de la felicidad, ya sea en niños o adultos. Por medio del ocio positivo al ser un generador de felicidad, se pueden crear manuales para padres, que enseñen actividades que pueden realizar con sus hijos en su tiempo libre.

Por otro lado, el hecho de que los instrumentos para la medición del nivel de felicidad no estén validados, confiabilizados, ni estandarizados en México permite la oportunidad de trabajar dichos instrumentos con la finalidad de poder ser utilizados con dicha población.

Otra línea de investigación está relacionada al tipo de población, ya que la gran mayoría de estudios relacionados con la felicidad han sido elaborados en adultos y adultos mayores.

## Comentarios y conclusiones

Para concluir este estudio, se retoman las cuestiones e interrogantes durante la investigación. Con base a la revisión bibliográfica se puede afirmar que la felicidad y el ocio positivo están fuertemente relacionados, además que el periodo óptimo para iniciar el aprendizaje del ocio positivo es en la niñez. Cuando un niño ha adquirido la edad de tres años, ya cuenta con las habilidades físicas y cognitivas necesarias para realizar actividades de ocio positivo, su crecimiento muscular avanza y hace a los niños más fuertes, sus huesos se endurecen, lo que da al niño una forma más firme y los protege. Esos cambios, coordinados por el cerebro y el sistema nervioso que todavía están en proceso de maduración, fomentan el desarrollo de una amplia variedad de habilidades motoras. Uniendo estos aspectos, el niño ya puede practicar actividades de ocio positivo, por ejemplo, actividades que caen en la dimensión lúdica (juego, paseos, practicar algún deporte), dimensión creativa (artes), dimensión ecológica (recreación al aire libre) etc. que simultáneamente genera en ellos afectos positivos.

Como se demostró, el ocio positivo es un generador de felicidad en la niñez, gracias a esta felicidad los niños tienen una mayor probabilidad de trabajar activamente hacia nuevas metas, mientras experimenta ese estado de ánimo positivo, además el ocio positivo ayuda a los niños a formarse como personas, ya que genera un aumento en sus conocimientos, además desarrollan valores, actitudes, destrezas y tiene propiedades preventivas en males como la depresión, ansiedad, tristeza, angustia, frustración, soledad, alienación, enfermedades por sedentarismo, etc. males relacionados con la frecuencia de afectos negativos.

En la sociedad moderna los niños se encuentran en el no hacer nada y la hiperactividad del tiempo de ocio. Pese a su importancia, el tema de ocio positivo no ha recibido una atención específica en la niñez, esto se debe a que al comienzo de esta etapa no existe una clara diferenciación entre trabajo obligatorio y el juego. Pero, si no se pone énfasis en comprender la diferencia entre ocio positivo y ocio negativo, los padres pueden incurrir negligentemente en el cuidado de sus hijos, ya sea desatendiéndolos o contrariamente sobrecargándolos de actividades.

Cuando los niños se sienten bien, experimentan seguridad, exploran más el entorno y llevan a cabo más juegos, dando lugar al desarrollo y al aprendizaje; estas actividades y el dominio que van logrando en ellas generan a su vez emociones positivas; en forma

de círculo virtuoso los lleva no solo a más desarrollo de habilidades sino también de felicidad.

Por otra parte, las dificultades en la niñez son un problema que se tiene que resolver para un mejor desarrollo en la niñez y un mejor aprovechamiento de las actividades de ocio positivo. En primera instancia un ambiente de desarrollo donde exista la igualdad de oportunidades, de acceso a la educación, la salud, el esparcimiento, por mencionar algunas, es una condición sin la cual es difícil pensar que los niños lograrán un desarrollo óptimo y mucho menos un nivel alto de felicidad.

En 2009 en México el 61.2 % de los niños vivía en condiciones de pobreza patrimonial y el 27.4 en condiciones de pobreza alimentaria. Es decir, más de seis millones de niños y niñas menores de 11 años se encontraban en un nivel inferior al de sus necesidades nutricionales. Esto provoca que los niños se vean obligados a trabajar; reflejo de la pobreza, vulnerabilidad y marginación de gran número de familias mexicanas. La población en desventaja, sobre todo la población con menor ingreso, tiende a ser menos activa, ya que no tiene la capacidad suficiente para pagar o acceder a programas y a espacios para ejercer actividades. Es lamentable que en México las necesidades y derechos de los niños no están siendo atendidas por los gobiernos. Esta ausencia tiene un impacto directo sobre el desarrollo de los niños, las oportunidades para realizar actividad física deben crearse cerca de donde la gente vive, junto con ambientes seguros, sustentables y adecuados. Dejando claro que es necesario crear políticas públicas que favorezcan el ocio positivo. El tipo de ocio que genera niños más autorealizados, con mayor autoestima, más asertivos, además de potenciar sus capacidades, conocimientos, principalmente actitudes y valores.

Existe una clara evidencia que demuestra que si las necesidades primarias de los niños están cubiertas, esto deja a los niños con más tiempo libre, por lo tanto es necesario darle la dirección adecuada, encaminándolo al ocio positivo.

Por otra parte, el concepto de felicidad es demasiado subjetivo, sin embargo ha habido esfuerzos por objetivarlo mediante la medición (instrumentos). Diversos estudios han relacionado a la felicidad con diversos constructos como por ejemplo, parámetros fisiológicos e inmunitarios. Pero se ha descuidado la tarea de definir las características principales del bienestar psicológico, lo que demuestra la diversidad de conceptos asociados a la felicidad, bienestar subjetivo, calidad de vida, afectividad positiva los

cuales frecuentemente se utilizan como términos intercambiables. Por lo tanto, se han creado diversas escalas que evalúan el bienestar, que a su vez se asocian a la evaluación de la felicidad a nivel teórico y en su contenido temático o en sus dimensiones. Dentro de los cuales se encuentran, el Satisfaction with life scale (SWLS) (Pavot & Diener, 1999), The Short Depression-Happiness Scale (SDHS) (Joseph, Linley, Harwood, Lewis & McCollam, 2004), Oxford Happiness Questionnaire (Lewis, Francis & Zieberts, 2002), The Steen Happiness Index (SHI) (Seligman, et al., 2005), Escala factorial de felicidad, (Alarcón, 2006) (p.67). Estas escalas desafortunadamente aun no han sido validadas en población mexicana.

En general estas escalas no evalúan un concepto unitario y se identifican componentes compuestos por las dimensiones afecto positivo, afecto negativo y un componente cognitivo satisfacción vital. Pero existe una escala que va más allá de la suma de estados emocionales positivos y negativos, y cogniciones relacionadas con el fenómeno la "Subjective Happiness Scale" o Escala de Felicidad Subjetiva, desarrollada por Sonja Lyubomirsky & Heidi Lepper (1999), esta escala considera la felicidad desde la perspectiva de quien responde, asumiendo el supuesto que aún cuando existen diversos motivos para ser feliz, la mayoría de las personas tiene su propia idea de qué es ser feliz, cuando lo son o cuando no lo son, siendo capaces de reportarlo, pero de igual forma que las anteriores no ha sido validada en México.

Pero entonces ¿qué sucede con el estudio de la felicidad en México? La investigación acerca de la felicidad se ha dirigido casi exclusivamente a las oportunidades de vida; dentro de la cual distingue nueve dimensiones: calidad de la sociedad, abundancia material, seguridad, libertad, igualdad, clima cultural, clima social, presión de la población y modernidad.

Estos hallazgos dejan claro que los estudios van correlacionados a lo económico, por la creencia de que más riqueza, mayor bienestar subjetivo tendrá la persona. Es cierto que las personas que gozan de niveles de renta elevados pueden tener acceso a bienes y servicios que no están al alcance de todos y que la vida en condiciones de pobreza extrema puede ser muy difícil de sobrellevar. Los políticos han asumido esta idea y como consecuencia la evolución del PIB y las tasas de crecimiento de este continúan siendo objetivos fundamentales de política económica. Sin embargo, Easterlin (p. 76) demostró con una paradoja clave en el estudio de la felicidad; que las

personas con mayores ingresos si tenían una mayor tendencia a afirmar que eran más felices. Pero cuando se analizaban los resultados de varios países, el nivel medio de felicidad que las personas dicen poseer no varía apenas. Por lo tanto, esta teoría sugiere, en lo que respecta a las políticas gubernamentales, que una vez que las necesidades primarias están cubiertas, las políticas deberían centrarse en aumentar la satisfacción de los individuos, actuando sobre la Felicidad Interna Bruta, y no en el crecimiento económico, medido por el Producto Interno Bruto.

Por último, la falta de información acerca del ocio lo ha vuelto un tema tabú para muchas personas. Generalmente es agrupado con el término de ociosidad, el sinónimo de la vagancia y de no querer trabajar. Tan grande es la relación, que popularmente las personas dicen frases como “el ocio es la madre de todos los vicios” o “hombre ocioso, hombre peligroso”, dejando clara la poca información que se publica respecto a este. Por tal motivo, se tiene que hacer una mayor difusión del concepto, haciendo la distinción entre el ocio positivo y el ocio negativo. Para quitarle esa connotación negativa y darle la importancia que tienen en el desarrollo de habilidades y capacidades, así como las virtudes y valores que promueve, los beneficios que éste trae a la salud del individuo y las propiedades preventivas que tiene en algunos de los males que aquejan a la sociedad.

Igualmente hay que resaltar que el concepto de felicidad también necesita ser difundido, para que las personas sean conscientes de lo que verdaderamente les traerá felicidad, o se den cuenta si son felices realmente. Y una vez hecho este análisis las personas dediquen más tiempo a aumentar su nivel inicial de felicidad y como tal su calidad de vida.

Como conclusión final, el ocio positivo entra en una de las categorías que contribuyen al bienestar subjetivo propuesto por Sonya Lyubomirsky, esta teoría alude al ocio como un factor determinante para el cambio y mejora de la felicidad. Por lo tanto, educar a los niños desde temprana edad en los aspectos relacionados al ocio positivo, ofrece una oportunidad de cambiar los patrones culturales, así mismo tendrá grandes beneficios para su desarrollo personal.

**Hay que fomentar la cultura del ocio positivo en la niñez y como tal, hay que aprender y enseñar a ser felices.**

## Referencias

- Abbe, A., Tkach, C., & Lyubomirsky, S. (2003). The art of living by dispositionally happy people. *Journal of Happiness Studies*, 4, 385–404.
- Alarcon, R. (2000). The Development of the Hometown Associations in the United States and the Use of Social Remittances in Mexico. In de la Garza and Lowell (Eds.), *Sending Money Home* (pp. 101-124). New York: Rowman & Littlefield Publishers, Inc. Diener (1984, 1985, 1996
- Alarcón, R. (2001). Relaciones entre felicidad, género, edad y estado conyugal. *Revista de Psicología (PUCP)*, 19, 28-46.
- Alarcón, R. (2002). Fuentes de felicidad: ¿Qué hace feliz a la gente? *Revista de Psicología (PUCP)*, 20, 170-196.
- Alarcón, R. (2006). Desarrollo de una escala factorial para medir la felicidad. *Revista Interamericana de Psicología Interamerican/Journal of Psychology*, 40, 99-106.
- Aldridge, J. y Becker, S. (1994) My child, my carer: the parent's perspective. *Young Carers Res Project*. 1994:1-34.
- Alesina, A., Di Tella, R., & MacCulloch, R. (2004). Inequality and happiness: Are Europeans and Americans different? *Journal of Public Economics*, 88, 2009-2042.
- Allardt, E. (1996). Tener, amar, ser: una alternativa al modelo sueco de investigación sobre el bienestar. En M. Nussbaum y A. Sen (comps.), *La calidad de vida* (pp. 126-134). México: F.C.E.
- Allman, A. (1990). Subjective well-being of people with disabilities: Measurement issues. Unpublished Master thesis. University of Illinois.
- Alpizar ,G. (2011). Acercamiento al fenómeno del acoso escolar (bullying), en: defensor *Revista de Derechos Humanos*, No. 09, año IX, septiembre de 2011, Comisión Nacional de Derechos Humanos del Distrito Federal, Pág. 6.

Amso, D. y Casey, B. (2006). Beyond what development when neuroimaging may inform how cognition changes with development. *Current –direction in Psychological science*, 15 (1), 24-29.

Anguas-Plata, A. (2000). El bienestar subjetivo en la cultura mexicana. (Tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Atienza, F; Pons, D; Balaguer, I; y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, 12, 314-319.

Barak, Y. (2006). The immune system and happiness. *Autoimmunity Reviews*, 8, 523-527.

Barret y J. Reykowski (Eds.), *The practice of social influence in multiple cultures* (pp. 287-307). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Becker, F. y Becker, S.( 2008.) *Service needs and delivery following the onset of caring amongst children and young adults: Evidenced based review*. UK: International Research & Evaluation; University of Nottingham; 2008.

Ben-Arieh, A y George, R. (2001). Beyond the numbers: How do we monitor state of our children? *Children and Youth Services Review*, 23. 603-631.

Ben-Arieh, A. (2006). Is the study of the “state of our Children” changing? Revisiting after 5 years. *Children and Youth Services Review*, 28, 799-811.

Berkman, L. (1995). The role of social relations in health promotion. *Psychosomatic Medicine*, 57, 245-254.

Blanchflower, D. & Oswald, A. (2004). Money, sex and happiness: An empirical study. *Scandinavian Journal of Economics* 106, 393–415.

Blanchflower, D. & Oswald, A. (2005). Policy forum: Some policy implications of behavioural economics happiness and the human development index: The paradox of Australia. *The Australian Economic Review*, 38, 307–18.

Bradburn, N. (1969). *The structure of psychological wel-being*. Chicago: Aldine.



Brickman, P. & Coates, D. & Janoff-Bulman, R. (1978). Lottery winners and accident victims: Is happiness relative? *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 917-927.

Buss, D. (2000). The evolution of happiness. *American Psychologist*, 55, 15-23.

Bustamante, J. (2005). Internet y ocio: el nacimiento de una cultura digital. *Crítica*, 27, 41-46.

Cabañero, J; Richard, M; Cabrero, J; Orts, I; Reig, A. y Tosal, B. (2004). Fiabilidad y validez de una Escala de Satisfacción con la Vida de Diener en una muestra de mujeres embarazadas y puérperas. *Psicothema*, 16, 448-455.

Caltibiano, M. (1995). Main and stress-moderating health benefits of leisure. *Society and Leisure*; 18: 33-52.

Campbell, A. (1981). *The sense of well-being in America*. New York: McGraw-Hill.

Campbell, A; Converse, P. y Rodgers, W. (1976). *The quality of American life: perceptions, evaluations and satisfactions*. Russel Sage Foundation, New York: Wiley.

Caride, J. y Meira, P. (1998). Educación Ambiental y desarrollo: la sustentabilidad y lo comunitario como alternativas. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, ° 2 (segunda época), pp. 7-30.

Carr, A. (2007). *Psicología Positiva (la ciencia de la felicidad)*. Barcelona: Paidós.

Carver, C., & Scheier, M. (2001). Optimism, pessimism, and selfregulation. In E. C. Chang (Ed.), *Optimism and pessimism: Implications for theory, research, and practice* (pp. 31–51). Washington, DC: American Psychological Association.

Christakis D; Ebel B; Rivara F. y Zimmerman F. (2004). Television, video, and computer game usage in children under 11 years of age. *The Journal of Pediatrics*, 145, 652-656.

Clore, G., Wyer, R., Dienes, B., Gasper, K., Gohm., C., & Isbell, L.M. (2001). Affective feelings as feedback: Some cognitive consequences. In L.L. Martin & G.L. Clore

(Eds.). *Theories of mood and cognition: A user's guidebook* (pp. 27-62). Mahway, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Cobo, P. y Tello, R. (2008). *Bullying en México, Conductas violentas en niños y adolescentes México*: Quarzo.

Coleman D & Iso-Ahola S. (1993). Leisure and health: The role of social support and selfdetermination. *Journal of Leisure Research*; 25 (2): 111-128.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2010). *La pobreza por ingresos en México*. D.F: CONEVAL.

Cornelis, J. (2010). Happiness, economics and public policy: A critique review article on Happiness, economics and public policy. En H. Johns

Cornelis, J. (2010). Happiness, economics and public policy: A Critique. *Journal Happiness Study*, 11, 125-130

Cosentino, A. (2010). Las fortalezas del carácter. En A. Castro Solano (Comp.), *Fundamentos de Psicología Positiva*. Buenos Aires: Paidós, (pp. 111-135).

Costa, P., & McCrae, R. (1980). Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: Happy and unhappy people. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 668-678.

Csikszentmihalyi, M. & Hunter, J. (2003). Happiness in everyday life: The uses of experience sampling. *Journal of Happiness Studies*, 4, 1-15

Csikszentmihalyi, M. (1975). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la innovación*. Paidós: Barcelona

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: HarperPerennial

Csikszentmihalyi, M. (1997). *Flow (flujo): una psicología de la felicidad*. Barcelona: Edit. Kairós.

Csikszentmihalyi, M., & Larson, R. (1984). Being adolescent: Conflict and growth in the teenage years. New York: Basic Books.

Cuadra-Peralta, A., Veloso-Besio, C., Ibergaray Pérez, M., & Rocha Zúñiga, M. (2010). Resultados de la psicoterapia positiva en pacientes con depresión. *Terapia Psicológica*, 28, 127 – 134.

Cuenca, M. (1995). *Temas de pedagogía del ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Cuenca, M. (2000). *Ocio humanista: dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*. Universidad del Deusto: Bilbao.

Cuenca, M. (2004). *Pedagogía del ocio: modelos y propuestas*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Cuenca, M. (2005). *Ocio solidario*. Documentos de Estudios de Ocio, núm. 29. Instituto de Estudios de Ocio, Universidad de Deusto, Bilbao.

Cuenca, M. (2006). *Pedagogía del ocio una aproximación global*. En M. Cuenca (coord.). *Aproximación Multidisciplinar a los Estudios del Ocio*. Documentos de Estudios de Ocio, 31 (83-101). Universidad de Deusto, Bilbao.

Cuenca, M. (2007). *Retos actuales de los Estudios de Ocio*. En M.J. Monteagudo, (ed.). *El ocio en la investigación actual*. Documentos de Estudios de Ocio, nº 32.

Davis, M., Morris, M., y Kraus, L. (1998). Relationship-specific and global perception of social support: Associations with well-being and attachments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 468-481.

Delval, J. (2002). *El Desarrollo Humano, Siglo XXI Editores*. México.

Dember, W., & Brooks, J. (1989). A new instrument for measuring optimism and pessimism: Test-retest reliability and relations with happiness and religious commitment. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 27, 365-366.

Dennison, B., Erb, T., y Jenkins, P. (2002). Television viewing and television in bedroom associated with overweight risk among low income preschool children. *Pediatrics*, 109, 1028-1035.

Di Tella, R., MacCulloch, R.J., & Oswald, A.J. (2003). The macroeconomics of happiness. *The Review of Economics and Statistics*, 85, 809–827.

Díaz, J. y Sánchez, P. (2002). Relaciones entre estilos de personalidad y satisfacción autopercebida en diferentes áreas vitales. *Psicothema*, 14, 100-105.

Diener, E. (1984). Subjective Well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.

Diener, E. (1994). El bienestar subjetivo. *Intervención Psicosocial*, 3, 67-113.

Diener, E. (2000). Subjective well-being : The science of happiness and proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34-43

Diener, E.(1996). Most people are happy. *Psychological Science*, 7(3), 181-185.

Diener, E., & Emmons, R.A. (1985).The independence of positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 71-75.

Diener, E., & Fujita, F. (1995). Resources, personal strivings, and subjective well-being: A nomotetic and idiographic approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(5), 926-935.

Diener, E., & Larsen, R.J. (1993). The experience of emotional well-being. En M. Lewis & J.M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp.404-415). New York: Guilford Press.

Diener, E., Lucas, R. E. y Scollon, C. N. (2006). “Beyond the hedonic treadmill: Revising the adaptation theory of well-being”. *American Psychologist*, 61, 305-314.

Diener, E., Sandvik, E., & Pavot, W. (1991). Happiness is the frequency, not the intensity, of positive versus negative affect. En F. Strack, M. Argyle, & N. Schwarz (Eds.), *Subjective well-being: An interdisciplinary perspective* (pp.119-139). Oxford, England: Pergamon Press.

Diener, E., Sandvik, E., Pavot, W., & Fujita, F. (1992). Extraversion and subjective well-being in a U.S. national probability sample. *Journal of Research in Personality*, 26, 205-215.

Diener, E., Sandvik, E., Seidlitz, L., & Diener, M. (1993). The relationship between income and subjective well-being: Relative or absolute? *Social Indicators Research*, 28, 195-223.

Diener, E., Suh, E., Lucas, R., y Smith, H. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.

Dixit, J. (2008). Being and nothingness: there are two kinds of vacations- doing something and doing nothing. *Psychology Today.Blogs: Brainstorm*. Recuperado en <http://www.psychologytoday.com/blog/brainstorm/200803/being-and-nothingness>

Dumazedier, J. (1974). *Sociologie empirique du loisir. Critique et contracritique de la civilisation du loisir*. Paris: E. du Seuil.

Dumazedier, J. (1986). *Hacia una civilización del ocio*. España: Estela.

Easterlin, R. (1974). Does economic growth improve human lot? Some empirical evidence, en P.A. Davis, M.W. Reder, (eds.) *Nations and households in economic growth*. New York – London, Academic Press.

Easterlin, R.A. (2001). Life cycle happiness and its sources intersections of psychology, economics, and demography. *The economic Journal*, 111, 465-484.

Emmons, R; y Mc.Cullough, M. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective wellbeing in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 377-389.

Erikson, E. (1982). *El ciclo vital completado*. Buenos aires: Paidós

Erikson, R. (1996). Descripciones de la desigualdad: el enfoque sueco de la investigación sobre el bienestar. En M. Nussbaum y A. Sen (comps.), *La calidad de vida* (pp. 101-120). México: F.C.E.

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and incremental validity using the Trait Meta-Mood Scale. *Personality and Individual Differences*, 39, 937-948.

Franco, B., & Sánchez, R. (2010). Rastreado en el pasado formas de regular la felicidad, la tristeza, el amor, el enojo y el miedo, *Universitas Psychologica*, 9, 179-197

Frederick, S. y Loewenstein, G. (1999). "Hedonic adaptation" En D. Kahneman, E. Diener y N. Schwartz (Eds.), *Scientific perspectives on enjoyment, suffering, and well-being*. New York. Russell Sage Foundation.

Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2, 300-319.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226.

Fujita, F., Diener, E., & Sandvik, E. (1991). Gender differences in dysphoria and well-being: The case for emotional intensity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 427-434.

Garduño, L., Salinas, B & Rojas, M. (2005). *Calidad de vida y bienestar en México*. México: Plaza Valdez

Gil, M. (2003). *Animación y dinámica de grupos deportivos*. Sevilla: Wanceullen

Gilman, R., Meyers, J. y Pérez, L. (2004). Structured extracurricular activities among adolescents: finding and implications for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 4 (1), 31-41. La Fundación 'Robert Wood Johnson'

González, A. (2008). *Perspectivas y tendencias del ocio y la recreación en el siglo XXI*. Ponencia VI Simposium Internacional: Educación física, Deporte y Recreación. Disponible en: <http://www.ipef.edu.ar/investigacion/nucleo/ulpqc/pon12b.pdf>

Gray, B; Robinson, C, Seddon D. (2008). Invisible Children: Young carers of parents with mental health problems – the perspectives of professionals. *Child Adolesc Mental Health*;13(4):169-72.

Green, C.W., Gardner S. M., & Reid, D. H. (1997). Increasing indices of happiness among people with profound multiple disabilities: A program replication and component analysis. *Journal Of Applied Behavior Analysis* 30, 217–228.

Haring, M.J., Stock, W.A., & Okun, M.A. (1984). A research synthesis of gender and social class as correlates of subjective well-being. *Human Relations*, 37, 645-657.

Harter, S. (1998). *The development of self. A developmental perspective*, Guilford Publications, New York.

Heylighen F. (1992). "Evolution, Selfishness and Cooperation", *Journal of Ideas*.

Honoré, C. (2008). *Bajo presión. Como educar a nuestros hijos en un mundo hiperexigente*. Barcelona: RBA.

House, J. S., Landis, K. R., y Umberson, D. (1988). Social relationships and health. *Science*, 241, 540-545.

Inglehart, R. (1990). *Culture shift in advanced industrial society*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Inglehart, R., Foa, R., Peterson, C., & Welzel, C. (2008). Development, freedom, and rising happiness: A global perspective (1981-2007). *Perspectives on a Psychological Science*, 3, 264-285.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2014). Estadísticas a propósito del... Día Mundial contra el trabajo infantil. Recuperado en <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/estadisticas/2014/infantil0.pdf?s=inegi&c=2917&ep=164>

International Positive Psychology Association. (2012): definición de "Psicología Positiva" obtenida el 13 de agosto de 2012 en la pagina web: <http://www.ippanetwork.org>

Jackson, T. (2009). Prosperity without growth? The transition to a sustainable economy. Sustainable Development Commission. Accesible en: <http://www.sd-commission.org.uk/publications.php?id=914>

Joseph, S., Linley, P. A., Harwood, J., Lewis, C.A., & McCollam, P. (2004). Rapid assessment of well-being: The short depression-happiness scale (SDHS). *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 77, 463–478.

Kahneman, D. y Thaler, R. (2006). “Anomalies: Utility maximization and experienced utility”. *Journal of Economic Perspectives*, 12(1), 211-234.

Kashdan, B.T. (2004). The assessment of subjective well-being (issues raised by the Oxford Happiness Questionnaire). *Personality and Individual Differences* 36, 1225–1232.

Kelther, D; y Bonannco, G. (1997). A study of laughter and dissociation: Distinct correlates of laughter and smiling during bereavement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 687-702.

Keyes, C., Ryff, C., y Shmotkin, D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 1007-1022.

King, L. (2001). The health benefits of writing about life goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 789-807.

Krauskopf, D. (1994) Resultados preliminares del estudio en púberescostarricenses. Colaboración con el Proyecto Internacional Promoción de la Resiliencia en los Niños. CIVITAN International Center, División de Educación Básica de la UNESCO, O.P.S.

Larson, R. (1989). Is feeling “in control” related to happiness in daily life? *Psychological Reports*, 64, 775-784.

Lejarraga, H. (2008). *Desarrollo del niño en contexto*. Buenos Aires: Editorial Paidós

Lenroot, R. K., & Giedd, J. N. (2006). Brain development in children and adolescents: insights from anatomical magnetic resonance imaging. *Neuroscience and Biobehavioral Review*, 30, 718-729.



Lewis, C.A., Francis, L.J., & Zieberts, H.G. (2002). The internal consistency reliability and construct validity of the German translation of the Oxford happiness inventory. *North American Journal of psychology* 4, 211-220.

Lineley, P., Stephen, J., Harrington, S. y Wood, A. (2006). Positive psychology: Past, Present and (possible) future. *The Journal of positive psychology*, 1(1): 3-16.

Lloyd, R. (2012). Moving to learn and learning to move a phenomenological exploration of children's climbing with an interdisciplinary movement consciousness. *The Humanistic Psychologist*, 40, 23-37.

López, F. (1991) *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: Alianza Psicológica

López, C. (2012). Niños que trabajan en México, en aumento, *Gaceta UNAM*, Número 4, 432, P. 9.

López, E. (1993). El ocio. *Perspectiva pedagógica*. *Revista Complutense de Educación*; 4(I): 69-88.

López, J. (2001). *Un nuevo concepto de educación infantil*. La Habana: editorial Pueblo y Educacion.

Lucas, R. E., Clark, A. E., Georgellis, Y., & Diener, E. (2004). Unemployment alters the set point for life satisfaction. *Psychological Science*, 15, 8-13.

Lykken, D., & Tellegen, A. (1996). Happiness is a stochastic phenomenon. *Psychological Science*, 7, 186-189.

Lyubomirsky, S. (2001). Why are some people happier than others?: The role of cognitive and motivational processes in the wellbeing. *American Psychologist*, 56, 239-249.

Lyubomirsky, S. (2007). *The how of happiness*. New Cork. The Penguin Press.

Lyubomirsky, S. (2008). *La ciencia de la felicidad: un método probado para conseguir el bienestar*. Barcelona: Urano.

Lyubomirsky, S., & Lepper, H. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46, 137-155.

Lyubomirsky, S; Sheldon, K y Schkade, D. (2005). Pursuing Happiness: The Architecture of Sustainable Change. En: Review of General Psychology Copyright 2005 by the Educational Publishing Foundation Vol. 9, No. 2, 11-131.

Magen, Z; y Aharoni, R. (1991). Adolescents' contributing toward others: Relationship to positive experiences and transpersonal commitment. *Journal Humanistic Psychology*, 31, 126-143.

Martínez del Castillo, J. (1996). La planificación y gestión estratégica de la actividad física de tiempo libre a nivel local. En Seminario Europeo: Gestión Deportiva a nivel local (pp.1-3). Hospitalet de Llobregat.

Martínez, S y Gómez, I. (2005). El ocio y la intervención con personas mayores. Madrid: Pearson Educación.

Meece, J. (2000). Desarrollo Del niño Y el adolescente. Compendio para educadores. México: McGraw Hill/SEP.

Mroczek, D. K., & Kolarz, C. M. (1998). The effect of age on positive and negative affect: A developmental perspective on happiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 1333-1349.

Mroczek, D.K., & Kolarz, C.M. (1998). The effect age on positive and negative affect: A developmental perspective on happiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 1333-1349.

Munné, F (1979). Grupos, masas y sociedades: introducción sistemática a la sociología general y especial. Barcelona: Hispano Europea, D.L

Munné, F. (1980). Psicología del tiempo libre. México: Trillas.

Munné, F. y Codina, N. (1996). Psicología Social del ocio y el tiempo libre. En J.L. Álvaro, A. Garrido y J.R. Torregrosa (Eds). *Psicología Social Aplicada* (pp. 429-448). Madrid: McGraw-Hill.

Myers, D. G. (1992). *The pursuit of happiness: Who is happy and why*. New York: William Morrow.

Myers, D. G. (1993). *Social Psychology* (4th ed.). New York: Avon Books.

Nuelinger, J. (1974). *The Psychology of Leisure*. Illinois: Thomas, Springfield.

Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos en México. (2003). *Diagnostico sobre la situación de los derechos humanos en México*. México: Mundi-Prensa

Organización de las Naciones Unidas. (2008). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, United Nations. Recuperada en Agosto 10, 2014, del sitio Web temoa: Portal de Recursos Educativos Abiertos (REA) en <http://www.temoa.info/es/node/19618>

Organización Mundial de la Salud (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud para la Organización Mundial de la Salud

Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*, Madrid: Alianza Editorial

Ortega, S; Ramírez, M. A. y Castelán, A. (2005). "Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la Ciudad de México", *Revista Iberoamericana de Educación* (Organización de Estados Americanos), núm. 38.

Otake, K., Shimai, S., Tanaka-Matsumi, J., Otsu, K., & Fredrickson, B.L. (2006). Happy people become happier through kindness: A counting kindnesses intervention. *Journal of Happiness Studies*, 7, 361-375.

Palmer, B., Donaldson, C, & Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and individual differences*, 33, 1091-1100.

Papalia, D., Feldman, R. y Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano*. México: Mc Graw Hill.

- Parker, S. (1971). *The future of work and leisure*. Nueva York: Praeger
- Patrick, K., Norman, G.J., Calfas, K.J., Sallis, J.F., Zabinski, M.F., Rupp, J., y Cella, J. (2004). Diet, physical activity, and sedentary behaviors as risk factors for overweight in adolescence. *Archives of Pediatric & Adolescence Medicine*, 158, 385-390.
- Pavot, W. & Diener, E (1999). Review of the satisfaction with life scale. *Psychological Assessment*, 5, 164-172.
- Pavot, W., & Diener. E., (1993). The affective and cognitive contest of self reports measures of subjective well-being. *Social Indicators Research*, 28, 1-20
- Pedro, F. (1984). *Ocio y tiempo libre, ¿para qué?*. Barcelona Ed. Humanitas.
- Peña, G., Cañoto, Y. y Santalla, Z. (2006), *“Una Introducción a la Psicología”*. Caracas: Publicaciones U.C.A.B.
- Peralta, M. (2003). Los desafíos de la educación infantil en el siglo XXI y sus implicaciones en la formación y prácticas de los agentes educativos. En *Primera infancia y desarrollo. El desafío de la década*. Bogotá: ICBF.
- Peterson, C. y Seligman, M. (Eds.) (2004). *Character strengths and virtues: a handbook and classification*. Washington, DC: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Peterson, C., Seligman, M. E. P., Yurko, K. H., Martin, L. R., & Friedman, H. S. (1998). *Catastrophizing and*
- Pieper, J.(2003). *El ocio y la vida intelectual*. Madrid: Rialp.
- Prieto , M. T. (2008). *Violencia escolar: Narrativas de maltrato en jóvenes de bachillerato*, tesis doctorado en Educación, Guadalajara: Departamento de Estudios en Educación-Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades- Universidad de Guadalajara.
- Puig Rovira, J. y Trilla, J. (1987). *La pedagogía del ocio*. Barcelona: Alertes.

Quesada, F. (2006). Imaginarios urbanos, espacio público y ciudad en América Latina, en *Pensar Iberoamérica*. Revista de cultura, Organización de Estados Iberoamericanos, Número 8.

Retana-Franco, B. & Sánchez-Aragón, R. (2010). Rastreado en el pasado formas de regular la felicidad, la tristeza, el amor, el enojo y el miedo, *Universitas Psychologica*, 9, 179-197.

Rice, P. (1997). *Desarrollo humano. Estudio del ciclo vital*. México. Prentice Hall Hispanoamericana.

Rodríguez, J. y Agulló, E. (2002). "Psicología social y ocio: una articulación necesaria", en *Psicothema* 14(1) , 124-133

Ruskin, H. (2002) *Desarrollo Humano y Educación del Ocio*. En De la Cruz Ayuso, (ed.) *Educación del ocio: Propuestas internacionales*. Instituto de Estudios de Ocio (pp.19-24). Bilbao: Universidad de Deusto. Seligman, et al., 2005

Russell, B. (1935). *Elogio de la ociosidad*. Barcelona: Edhasa.

Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2001). To be happy or to be self-fulfilled: A review of research on hedonic and eudaemonic well-being. En S. Fiske (Ed.), *Annual Review of Psychology* (Vol. 52; pp. 141-166). Palo Alto, CA: Annual Reviews, Inc.

Ryff, C. & Keyes M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (4), 719-727.

Ryff, C. (1989a). Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: New directions in quest of successful aging. *International Journal of Behavioral Development*, 12, 35-55.

Ryff, C. (1989b). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081. (Keyes et al., 2002

Ryff, C., y Singer, B. (1998). The contours of positive health. *Psychological Inquiry*, 9(11), 1-28

- Sánchez, J. (1997) La nueva educación infantil. España: AME
- Santrock J. (2003). Psicología del Desarrollo Infancia (7ª Ed.) Madrid. Mc Graw Hill.
- Schkade, D.A., & Kahneman, D.(1998). Does living California make people happy? A focusing illusion in judgments of life satisfaction. *Psychological Science*, 9(5), 340-346.
- Seligman, M. (1991). *Learned optimism*. New York: Alfred A. Knopf.
- Seligman, M. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Vergara
- Seligman, M. (2005). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B.
- Seligman, M.(1998). *Aprenda optimismo*. Barcelona: Grijalbo.
- Seligman, M., Steen, T., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410–421.
- Seligman, M; y Csikszentmihalyi, m. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Setién, L. (2000). *Ocio, calidad de vida y discapacidad*. Instituto de Estudios de Ocio. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sheldon, K. & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary? *American psychologist*, 56 (3), 216-217.
- Sheldon, K. M. y Lyubomirsky, S. (2004). “Achieving sustainable new happiness: Prospects, practices, and prescriptions”. En A. Linley y S. Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice* (pp. 127-145). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Sheldon, k; y Huser-Marko, L. (2001). Self-concordance, goal-attainment, and the pursuit of happiness: Can there be an upward spiral? *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 152-165.
- Sheldon, k; y Lyubomirsky, S. (2004). *Achieving sustainable gains in happiness: Change your actions, not your circumstances*. Manuscript submitted for publication.

Silver, R. (1982). Coping with an undesirable life event: A study of early reactions to physical disability. Doctoral dissertation, Northwestern University, Evanston, Illinois.

Siskowski C. (2006). Young caregivers: Effect of family health situation on school performance. *J School Nurs*;22(3):163-9.

Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (2008). Acuerdo que modifica el Estatuto Orgánico del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia. *Diario Oficial de la Federación*. Primera sección Mayo de 2008, Pag. 71.

Sivan, A. (2002). Educación del ocio de desarrollo Humano: el caso de Hong Kong”, en De la Cruz Ayuso. Educación del ocio: Propuestas internacionales, Instituto de Estudios de Ocio (pp.57-68). Bilbao: Universidad de Deusto.

Snyder, M; y Omoto, A. (2001). Basic research and practical problems: Volunteerism and the psychology of individual and collective action. In W. Wosinska, R. B. Cialdini, D. W.

Spiegel K, Leproult R, L'hermite-Baleriaux M, Copinschi G, Penev PD y Van Cauter E (2004). Leptin levels are dependent on sleep duration: relationships with sympathovagal balance, carbohydrate regulation, cortisol, and thyrotropin. *The Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism*, 89, 5762-5771.

Spiegel K, Tasali E, Penev P y Van Cauter E (2004). Brief communication: Sleep curtailment in healthy young men is associated with decreased leptin levels, elevated ghrelin levels, and increased hunger and appetite. *Annals of Internal Medicine*, 141, 885-886.

Stebbins, R. (1992). Amateurs, profesionales y ocio serio. Montreal: Universidad McGill-Queen.

Stebbins, R. (1997). Casual leisure: A conceptual statement. *Leisure Studies* ,16, 17-25.

Steel, P., Schmidt, J., & Shultz, J. (2008). Refining the relationship between personality and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 134, 138–161.

Stevenson (1979) Stevenson,R.L. (1979). Apología de los ociosos y otras ociosidades. Barcelona: Laertes.

Stiglitz J., Sen, A. y Fitoussi, J. (2009). Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress. Accesible en: [www.stiglitz-sen-fitoussi.fr](http://www.stiglitz-sen-fitoussi.fr)

Sue, R. (1982). El ocio. México: Fondo de Cultura Económica.

Swami, V. (2008). Translation and validation of the malay subjective happiness scale. *Social Indicator Research*, 88,347–353.

Swami, V., Voracek, S. M., Dressler, S. G., Eisma, L., & Furnham, A. (2009). Psychometric evaluation of the tagalog and german subjective happiness scales and a cross-cultural comparison. *Social Indicator Research*, 93, 393–406.

Tellegen, A. (1988). Personality similarity in twins reared apart and together. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1031-1037.

Thelen, L. (1989). The (re)discovery of motor development: learning new things in an old field. *Development Psychology*, 25, 946-949.

Touraine, A. (1969). *La société postindustrielle, naissance d'une société*. París: Ed. Denoël

Trilla, J. (1989). *Tiempo libre y educación infantil*, enciclopedia práctica de la pedagogía. Madrid: Planeta

Trilla, J. (1991). Revisión de los conceptos de tiempo libre y ocio. El caso infantil. *Infancia y sociedad*; 8: 17-32.

Trilla, J. (1998a). *Aprender lo que se dice aprender*. Barcelona: Octaedro.

Trilla, J. (1998). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel

Urzúa, A., Cortés, E., Vega, S., Prieto, L., & Tapia, K. (2009) Propiedades psicométricas del cuestionario de auto reporte de la calidad de vida KIDSCREEN-27 en adolescentes chilenos. *Terapia Psicológica*, 27,83-92.

Vázquez, C., Hervás, G. y Ho, S. (2006). Intervenciones clínicas basadas en psicología positiva: Fundamentos y aplicaciones. *Psicología conductual*, 14 (3), 401-432.



Veenhoven, R. (1994). El estudio de la satisfacción con la vida. *Intervención Psicosocial*, 3, 87-116.

Verbrugge, M., Reoma, M. & Gruber-Baldini, L. (1994). Shortterm dynamics of disability and well-being. *Journal of Health and Social Behaviour*, 35, 97-117.

Warren J. (2007). Young carers: Conventional or exaggerated levels of involvement in domestic and caring tasks?. *Children Soc*;21:136–46.

Wilson, T. y Gilbert, D. (2005). "Affective forecasting. Knowing what to want". *Current Directions in Psychological Science*, 14 (3), 131-134. Vera-Villarroel et al., 2010)

Wood, W., Rhodes, N., & Whelan, M. (1989). Sex differences in positive wellbeing: A consideration of emotional style and marital status. *Psychological Bulletin*, 106, 249-264.

World Leisure & Recreation Asociation. (1994). Carta internacional para la educación del Ocio en ELRA (European Leisure and Recreation Association). Summer, 1994, pp. 13-16.

Yang, Y. (2008). Social inequalities in happiness in the United States, 1972 to 2004: An age-period-cohort analysis. *American Sociological Review*, 73, 204-226

Yohalem, N. & Wilson-Ahlstrom, A. (2009). *Measuring youth program quality: A guide to assessment tools* (2nd Ed). Washington, DC: The Forum for Youth Investment.

Zegers Prado, B., Rojas-Barahona, C., & Förster Marín, C. (2009). Validez y confiabilidad del índice de satisfacción vital (LSI-A) de neugarten, havighurst & tobin en una muestra de adultos y adultos mayores en Chile. *Terapia Psicológica*, 27, 15-26.

# Anexos

---

## Anexo. 1

### Satisfaction with life scale (SWLS)

Instructions: Below are five statements that you may agree or disagree with. Using the 1-7 scale below, indicate your agreement with each item by placing the appropriate number on the line preceding that item. Please be open and honest in your responding.

- 7 - Strongly agree
- 6 - Agree
- 5 - Slightly agree
- 4 - Neither agree nor disagree
- 3 - Slightly disagree
- 2 - Disagree
- 1 - Strongly disagree

\_\_\_\_\_ In most ways my life is close to my ideal.

\_\_\_\_\_ The conditions of my life are excellent.

\_\_\_\_\_ I am satisfied with my life.

\_\_\_\_\_ So far I have gotten the important things I want in life.

\_\_\_\_\_ If I could live my life over, I would change almost nothing.

#### Scoring:

Though scoring should be kept continuous (sum up scores on each item), here are some cut-offs to be used as benchmarks

31 - 35 Extremely satisfied

26 - 30 Satisfied

21 - 25 Slightly satisfied

20 Neutral

15 - 19 Slightly dissatisfied

10 - 14 Dissatisfied

5 - 9 Extremely dissatisfied

## Anexo. 2

### The Short Depression-Happiness Scale (SDHS)

A number of statements that people have made to describe how they feel are given below. Please read each one and tick the box which best describes how frequently you felt that way in the past seven days, including today. Some statements describe positive feelings and some describe negative feelings. You may have experienced both positive and negative feelings at different times during the past seven days.

	Never	Rarely	Some-times	Often
1. I felt sad				
2. I felt that I had failed as a person				
3. I felt dissatisfied with my life				
4. I felt mentally alert				
5. I felt disappointed with myself				
6. I felt cheerful				
7. I felt that life wasn't worth living				
8. I felt satisfied with my life				
9. I felt healthy				
10. I felt like crying				
11. I felt that I had been successful				
12. I felt happy				
13. I felt that I couldn't make decisions				
14. I felt unattractive				
15. I felt optimistic about the future				
16. I felt that life was rewarding				
17. I felt cheerless				
18. I felt that life had a purpose				
19. I felt too tired to do anything				
20. I felt pleased with the way I am				
21. I felt lethargic				
22. I found it easy to make decisions				
23. I felt that life was enjoyable				
24. I felt that life was meaningless				
25. I felt run down				

## Anexo. 3

### Oxford Happiness Questionnaire

#### Instructions

Below are a number of statements about happiness. Please indicate how much you agree or disagree with each by entering a number in the blank after each statement, according to the following scale:

- 1 = strongly disagree
- 2 = moderately disagree
- 3 = slightly disagree
- 4 = slightly agree
- 5 = moderately agree
- 6 = strongly agree

Please read the statements carefully, some of the questions are phrased positively and others negatively. Don't take too long over individual questions; there are no "right" or "wrong" answers (and no trick questions). The first answer that comes into your head is probably the right one for you. If you find some of the questions difficult, please give the answer that is true for you in general or for most of the time.

#### The Questionnaire

1. I don't feel particularly pleased with the way I am. ( R) \_\_\_\_\_
2. I am intensely interested in other people. \_\_\_\_\_
3. I feel that life is very rewarding. \_\_\_\_\_
4. I have very warm feelings towards almost everyone. \_\_\_\_\_
5. I rarely wake up feeling rested. (R) \_\_\_\_\_
6. I am not particularly optimistic about the future. (R) \_\_\_\_\_
7. I find most things amusing. \_\_\_\_\_
8. I am always committed and involved. \_\_\_\_\_
9. Life is good. \_\_\_\_\_
10. I do not think that the world is a good place. (R) \_\_\_\_\_
11. I laugh a lot. \_\_\_\_\_
12. I am well satisfied about everything in my life. \_\_\_\_\_
13. I don't think I look attractive. (R) \_\_\_\_\_

14. There is a gap between what I would like to do and what I have done. (R) \_\_\_\_\_
15. I am very happy. \_\_\_\_\_ 16. I find beauty in some things. \_\_\_\_\_
17. I always have a cheerful effect on others. \_\_\_\_\_
18. I can fit in (find time for) everything I want to. \_\_\_\_\_
19. I feel that I am not especially in control of my life. (R) \_\_\_\_\_
20. I feel able to take anything on. \_\_\_\_\_
21. I feel fully mentally alert. \_\_\_\_\_
22. I often experience joy and elation. \_\_\_\_\_
23. I don't find it easy to make decisions. (R) \_\_\_\_\_
24. I don't have a particular sense of meaning and purpose in my life. (R) \_\_\_\_\_
25. I feel I have a great deal of energy. \_\_\_\_\_
26. I usually have a good influence on events. \_\_\_\_\_
27. I don't have fun with other people. (R) \_\_\_\_\_
28. I don't feel particularly healthy. (R) \_\_\_\_\_
29. I don't have particularly happy memories of the past. (R) \_\_\_\_\_

Calculate your score

Step 1. Items marked (R) should be scored in reverse:

For example, if you gave yourself a "1," cross it out and change it to a "6."

Change "2" to a "5"

Change "3" to a "4"

Change "4" to a "3"

Change "5" to a "2"

Change "6" to a "1"

Step 2. Add the numbers for all 29 questions. (Use the converted numbers for the 12 items that are reverse scored.)

Step 3. Divide by 29. So your happiness score = the total (from step 2) divided by 29.

Your Happiness Score: \_\_\_\_\_

INTERPRETATION OF SCORE

## Anexo. 4

### Steen Happiness Index

#### Instructions

Please read each group of statements carefully. Then pick the one statement in each group that best describes the way you have been feeling for the past week, including today. Be sure to read all of the statements in each group before making your choice.

#### Question 1

- A. I dislike my daily routine.
- B. I neither enjoy nor dislike my daily routine.
- C. I enjoy my daily routine, but I do like to get away from it.
- D. I enjoy my daily routine so much that I rarely take breaks from it.
- E. I enjoy my daily routine so much that I almost never take breaks from it.

#### Question 2

- A. I feel disconnected from other people.
- B. I feel neither connected nor disconnected from other people.
- C. I feel connected to friends and family members.
- D. I feel connected with most people, even if I do not know them well.
- E. I feel connected to everyone in the world.

#### Question 3

- A. I feel like a failure.
- B. I do not feel like a success.
- C. I feel like I have succeeded more than the average person.
- D. As I look back on my life, all I see are a lot of successes.
- E. I feel I am an extraordinarily successful person.

#### Question 4

- A. Most of the time I am bored.
- B. Most of the time I am neither bored nor interested in what I am doing.

- C. Most of the time I am interested in what I am doing.
- D. Most of the time I am quite interested in what I am doing.
- E. Most of the time I am fascinated by what I am doing.

Question 5

- A. I am displeased with myself.
- B. I am neither pleased nor displeased with myself—I am neutral.
- C. I am pleased with myself.
- D. I am very pleased with myself.
- E. I could not be any more pleased with myself.

Question 6

- A. When I am working on a task, I often feel frustrated.
- B. When I am working on a task, sometimes I feel frustrated and sometimes I don't.
- C. When I am working on a task, I am usually not frustrated.
- D. When I am working on a task, I am rarely frustrated.
- E. When I am working on a task, I am almost never frustrated.

Question 7

- A. I am joyless.
- B. I am neither joyful nor joyless.
- C. I am more joyful than joyless.
- D. I am much more joyful than joyless.
- E. Almost everything about my life fills me with joy

Question 8

- A. I dislike my work (paid or unpaid).
- B. I neither like nor dislike my work.
- C. For the most part, I like my work.
- D. My work gives me great satisfaction.



E. My work provides true and deep satisfaction.

Question 9

A. I have made more bad choices than good in life.

B. Some of the choices I have made in life have been good; some have been bad.

C. I have made more good choices than bad in life.

D. I have made mostly good choices in life.

E. Even if I could, I would not change any of the choices I have made.

Question 10

A. Life is bad.

B. Life is OK.

C. Life is good.

D. Life is very good.

E. Life is wonderful.

Question 11

A. My life does not have a purpose.

B. I do not know my purpose in life.

C. I have a hint about my purpose in life.

D. I have a pretty good idea about my purpose in life.

E. I have a very clear idea about my purpose in life.

Question 12

A. I have little or no energy.

B. My energy level is neither high nor low.

C. I have a good amount of energy.

D. I feel energetic doing almost everything.

E. I have so much energy that I feel I can do most anything.

Question 13

- A. I experience more displeasure than pleasure.
- B. I experience pleasure and displeasure in equal measure.
- C. I experience more pleasure than displeasure.
- D. I experience much more than pleasure than displeasure.
- E. My life is filled with pleasure.

Question 14

- A. Time passes slowly during most or all of my activities.
- B. Time passes quickly during some of my activities and slowly for others.
- C. Time passes quickly during most of my activities.
- D. Time passes quickly during all of my activities.
- E. Time passes so quickly during all of my activities that I do not even notice it.

Question 15

- A. I am ashamed of who I am.
- B. I am not ashamed of who I am.
- C. I am proud of who I am.
- D. I am very proud of who I am.
- E. I am extraordinarily proud of who I am.

Question 16

- A. I am discouraged about the future.
- B. I am neither encouraged nor discouraged about the future.
- C. I feel somewhat encouraged about the future.
- D. I feel quite encouraged about the future.
- E. I feel extraordinarily encouraged about the future.

Question 17

- A. When I am working on a task, I pay more attention to what is going on around me than I do to the task.

B. When I am working on a task, I pay as much attention to what is going on around me as I do to the task.

C. When I am working on a task, I pay more attention to the task than to what is going on around me.

D. When I am working on a task, I rarely notice what is going on around me.

E. When I am working on a task, I pay so much attention to it that the outside world practically ceases to exist.

#### Question 18

A. Every day I spend almost all of my time doing things that are unimportant.

B. Every day I spend a lot of time doing things that are neither important nor unimportant.

C. Every day I spend some time doing things that are important.

D. I spend the greater part of each day doing things that are important.

E. Practically every moment of my day is spent doing things that are important.

#### Question 19

A. I am pessimistic.

B. I am neither optimistic nor pessimistic.

C. I am optimistic.

D. I am very optimistic.

E. I am the most optimistic person I know.

#### Question 20

A. If anything, what I do has a negative effect on the world.

B. In the grand scheme of things, my existence neither helps nor hurts the world.

C. I am making a small but positive difference in the world.

D. I am making the world a better place.

E. My life is having a lasting, positive impact on the world.

Anexo 5.

Escala factorial de Felicidad

Totalmente de acuerdo (5)  
 Acuerdo (4)  
 Ni acuerdo ni desacuerdo (3)  
 Desacuerdo (2)  
 Totalmente en desacuerdo (1)

	1	2	3	4	5
1. En la mayoría de las cosas mi vida está cerca de mi ideal.					
2. Siento que mi vida está vacía.					
3. Las condiciones de mi vida son excelentes.					
4. Estoy satisfecho con mi vida.					
5. La vida ha sido buena conmigo.					
6. Me siento satisfecho con lo que soy.					
7. Pienso que nunca seré feliz.					
8. Hasta ahora, he conseguido las cosas que para mí son importantes.					
9. Si volviese a nacer, no cambiaría casi nada en mi vida.					
10. Me siento satisfecho porque estoy donde tengo que estar.					
11. La mayoría del tiempo me siento feliz.					
12. Es maravilloso vivir.					
13. Por lo general me siento bien.					
14. Me siento inútil.					
15. Soy una persona optimista.					
16. He experimentado la alegría de vivir.					
17. La vida ha sido injusta conmigo.					
18. Tengo problemas tan hondos que me quitan la tranquilidad.					
19. Me siento un fracasado.					
20. La felicidad es para algunas personas, no para mí.					
21. Estoy satisfecho con lo que hasta ahora he alcanzado.					
22. Me siento triste por lo que soy.					
23. Para mí, la vida es una cadena de sufrimientos.					
24. Me considero una persona realizada.					
25. Mi vida transcurre plácidamente.					

26. Todavía no he encontrado sentido a mi existencia.					
27. Creo que no me falta nada.					

Anexo. 6

Subjective Happiness Scale

For each of the following statements and/or questions, please circle the point on the scale that you feel is most appropriate in describing you.

1. In general, I consider myself:

1            2            3            4            5            6            7

Not a very  
Happy  
Person

A very  
Happy  
person

2. Compared with most of my peers, I consider myself:

1            2            3            4            5            6            7

less  
Happy

more  
Happy

3. Some people are generally very happy. They enjoy life regardless of what is going on, getting the most out of everything. To what extent does this characterization describe you?

1            2            3            4            5            6            7

Not at all

A great  
deal

4. Some people are generally not very happy. Although they are not depressed, they never seem as happy as they might be. To what extent does this characterization describe you?

1            2            3            4            5            6            7

Not at all

A great  
deal