

El análisis de las virtudes y fortalezas en niños: una breve revisión teórica

Aldana Sol Grinhauz³

Resumen

A diferencia de la aproximación tradicional basada en el paradigma del déficit que trabaja con la identificación de factores de riesgo y protectores de la salud, la Psicología Positiva se define como el estudio científico de las fortalezas y virtudes humanas, las cuales permiten adoptar una perspectiva más abierta respecto del potencial humano, sus motivaciones y capacidades (Sheldon & King, 2001).

Este trabajo se propone realizar una breve revisión teórica sobre los principales términos asociados a la Psicología Positiva y las investigaciones efectuadas en el ámbito de la infancia acerca de las virtudes y fortalezas.

Asimismo, se describen algunos de los beneficios que el estudio de las potencialidades puedan tener en el desarrollo de programas educativos de prevención y de intervención. Por último, se nombran algunos instrumentos de medición de las fortalezas de carácter.

Palabras clave: Psicología Positiva, niños, virtudes, fortalezas.

Recibido 6-2-2012 | Aprobado 26-4-2012

Institución. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires
solgrin@yahoo.com.ar

3 Lic. en Psicología. Becaria Doctoral UBACyT. Fac. de Psicología Universidad de Buenos Aires.

The analysis of the virtues and strengths in children: A brief theoretical review

Abstract

Unlike the traditional approach based on the deficit paradigm that is based on the identification of risk and protective factors of health, Positive Psychology is defined as the scientific study of human strengths and virtues, which allows taking a more open perspective regarding the human potential, their motivations and capabilities (Sheldon & King, 2001).

This paper aims to accomplish a brief theoretical review of the main terms associated with Positive Psychology and research undertaken about the virtues and strengths in the scope of childhood.

It also describes some of the benefits that the study of the human potential may have on developing educational preventive and intervention programs. Finally, some character measurement instruments are mentioned.

Keywords: Positive Psychology, children, virtues, strengths.

Introducción

Según Seligman y Csikszentmihalyi (2000) antes de la Segunda Guerra Mundial, la psicología tenía tres misiones: curar la enfermedad mental, hacer la vida de las personas más plenas e identificar y alimentar el talento. Sin embargo, los autores consideran que la única misión que prosperó hasta nuestros días es el estudio y tratamiento de enfermedades mentales pero se han descuidado las otras dos misiones.

El objetivo de la *Psicología Positiva* es ampliar el foco de la psicología clínica más allá del sufrimiento e investigar desde la rigurosidad del método científico cómo acrecentar el bienestar psicológico en la vida de las personas y cómo potenciar las cualidades positivas que todos los seres humanos poseen (Castro Solano, 2010).

Para abordar este propósito, la Psicología Positiva plantea que para el desarrollo de una vida plena hacen falta tres elementos: el primer elemento, consiste en incrementar la experimentación de emociones positivas durante la mayor parte del tiempo (Castro Solano, 2011).

El segundo elemento, plantea que el placer se deriva del compromiso con la tarea efectiva y con la capacidad de experimentar *flow*. Si la persona es conciente de sus fortalezas personales, al aplicarlas en una tarea concreta, alcanzará un alto grado de compromiso en esa actividad.

El tercer elemento, tiene que ver con el significado de vida y consiste en la aplicación de las fortalezas personales para ayudar a los demás y hacer que los demás puedan desarrollar sus potencialidades. Este proceso se da a través de las instituciones: la familia, el trabajo, la escuela, la comunidad (Seligman, Parks, & Steen, 2006; Steger, 2009).

Posteriormente, Seligman (2009) propuso sumar a esta conceptualización tripartita una cuarta vía: el establecimiento de relaciones sociales positivas.

Seligman (2011) anunció *la teoría del bienestar* bajo el nuevo modelo denominado *PERMA*, cuyas letras hacen alusión a cada uno de los cinco elementos esenciales para el bienestar: las emociones positivas (*Positive emotions*), el compromiso (*Engagement*), las relaciones positivas (*positive Relations*), el significado de la vida (*Meaning*) y la competencia o autopercepción de logros (*Accomplishment*).

Conforme al segundo elemento anteriormente explicitado que se interesa por el reconocimiento de las fortalezas que pueda tener una persona, la Psicología Positiva ha vuelto a centrar la atención científica en el estudio del carácter interesándose en los aspectos de la personalidad que son moralmente valiosos (Cosentino, 2010; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Los principales exponentes de la psicología positiva consideran que el buen carácter no es simplemente la ausencia de problemas sino más bien una familia bien conformada de rasgos positivos, donde los principales componentes de esta familia son justamente las fortalezas de carácter (Cosentino, 2010).

Autores como Peterson, Park y Seligman (2006) coinciden en que el buen carácter se asocia con resultados deseados tales como el éxito escolar, la capacidad de liderazgo, la tolerancia, la bondad y el altruismo (Scales, Benson, Leffert, & Blyth, 2000). Asimismo, el buen carácter se relaciona con una reducción de problemas como el consumo de sustancias, el abuso de alcohol, el tabaquismo, la violencia, la depresión y la ideación suicida (Park, 2004).

Los autores insisten en la necesidad de desarrollar programas de intervención que fomenten el buen carácter desde edades cada vez más tempranas. Esto se debe a que, durante las transiciones de desarrollo, los niños son particularmente sensibles a los cambios, como puede ser la entrada a una nueva escuela o el comienzo de la pubertad (Luthar & Cicchetti, 2000). Durante estas etapas de transición, el niño se somete a una importante reorganización e integración de las capacidades de adaptación, de forma que, es probable que sea más eficaz si las intervenciones se inician en la niñez y se mantienen durante la adolescencia, de esta forma se proveerá al niño de una base sólida que le permitirá afrontar los retos más importantes de estas etapas (Lampropoulos, 2001; Terjesen et al., 2004).

Por lo anteriormente expuesto, el objetivo de este trabajo es realizar una breve revisión sobre los beneficios que trae aparejado el desarrollo y potenciación de las fortalezas de carácter en la infancia.

La clasificación de las virtudes y fortalezas

Peterson y Seligman (2004) realizaron una clasificación de los rasgos positivos con la intención de que sea la contraparte del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. Estos autores consideraron que contar con una clasificación permitiría establecer un vocabulario común acerca de los rasgos positivos que guíe la investigación, ordene y construya instrumentos para evaluarlos, y se desarrollen intervenciones para promoverlos. De esta forma, los autores presentaron el manual *Character Strengths and Virtues. A handbook and classification* donde identificaron seis virtudes presentes en la mayoría de las tradiciones filosóficas y religiosas de Oriente y Occidente: *el coraje, la justicia, la humanidad, la templanza, la sabiduría y la trascendencia*. A su vez, cada una de estas virtudes se asociaba con un determinado número de 24 fortalezas de carácter o rasgos positivos del psiquismo que, en su conjunto e interrelacionadas, dieron cuenta del *capital psíquico*.

Asimismo, estos autores plantearon que el buen carácter está formado por diversos componentes que se encuentran en diferentes niveles de abstracción. Las virtudes representan los componentes más abstractos. En un nivel menor de abstracción se ubican las fortalezas, las cuales constituyen los ingredientes (procesos o mecanismos) psicológicos que definen las virtudes y, a partir de ellas, se pueden reconocer las virtudes que posee una persona. Por ejemplo la virtud Humanidad implica el hacer cosas buenas por los demás sin interés alguno y por el simple hecho de hacer sentir bien al otro, en este sentido la virtud Humanidad se manifiesta a través de fortalezas tales como el amor, la bondad y la inteligencia social. Finalmente, el nivel más bajo de abstracción está integrado por los temas situacionales que son los hábitos específicos que conducen a una persona a manifestar una determinada fortaleza en una situación específica (Cosentino, 2011).

A continuación se presenta la clasificación de las seis virtudes y las 24 fortalezas con su correspondiente definición.

Tabla 1 | **Clasificación de las 6 virtudes y 24 fortalezas (Cosentino, 2010).**

Virtud	Fortaleza	Definición
Coraje	Valentía	Hacer lo correcto aún corriendo riesgos
	Persistencia	Finalizar la tarea a pesar de los obstáculos
	Integridad	Hacer lo que se predica que es correcto
	Vitalidad	Sentirse vivo y capaz
Justicia	Ciudadanía	Comprometerse con el grupo de pertenencia
	Liderazgo	Guiar al grupo en armonía hacia buenos resultados
	Imparcialidad	Hacer juicios sociales equitativos y objetivos
Humanidad	Amor	Considerar muy valioso estar cerca de los afectos
	Bondad	Ayudar a los demás sin esperar nada a cambio
	Inteligencia Social	Saber lo que los demás desean y buscan
Sabiduría	Perspectiva	Juicio elevado y profundo sobre la vida
	Apertura Mental	Buscar visiones alternativas a las propias
	Amor por el Saber	Disfrutar de buscar muchos y mejores conocimientos
	Curiosidad	Deseo de vivir para experimentar y conocer cosas nuevas
	Creatividad	Poseer ideas originales y aplicarlas

Templanza	Clemencia	Comportarse de forma benévola hacia una persona que no lo merece
	Humildad	No ostentar con los propios logros dejando que hablen por sí solos
	Prudencia	Considerar los pros y contras al contemplar una decisión
	Autorregulación	No dejarse llevar por los impulsos y controlar las respuestas a los mismos
Trascendencia	Apreciación	Valorar las cosas lindas de la vida
	Gratitud	Sentir y expresar las gracias
	Esperanza	Saber que todo estará bien
	Humor	Tener una mirada de la vida alegre
	Espiritualidad	La vida tiene un sentido superior

Los beneficios de desarrollar y potenciar las virtudes y fortalezas en los niños.

Una de las principales premisas fundamentales de la Psicología Positiva es que la prevención de la psicopatología es más eficaz cuando los esfuerzos se centran en la construcción, detección y potenciación de las fortalezas de las personas, en lugar de sólo centrarse en la reparación de sus déficits.

Así, las intervenciones desde la Psicología Positiva muestran mejores resultados si se inician desde temprano y se sostienen en el tiempo.

De esta manera, la mejora de las fortalezas y 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 jóvenes aumenta las posibilidades de afrontar las dificultades con éxito y de tener herramientas para hacer frente a las futuras batallas.

La psicología educativa se beneficiaría al centrar su atención en estas fortalezas que puedan tener los niños (Hughes, 2000). De acuerdo con estudios realizados en este ámbito, aquellos docentes que priorizaron las experiencias positivas y enfatizaron el desarrollo de las habilidades en los niños, lograron que éstos tuvieran mayor probabilidad de experimentar un desarrollo psicológico positivo (Akin-Little, Little & Delligatti, 2004). Al respecto, Seligman y Csikszentmihalyi (2000) sostienen que promover competencias en los niños es más que arreglar lo que está mal en ellos; es identificar y fortalecer sus cualidades predominantes, y ayudarles a encontrar los espacios en los que puedan expresarlas. Promover las fortalezas de los niños y jóvenes puede incrementar cambios que favorezcan el

manejo exitoso de las dificultades actuales y las que deberán afrontar en el futuro (Terjesen, Jacofsky, Froh & DiGiuseppe, 2004).

En este sentido, Jenson, Olympia, Farley y Clark (2004) plantean que aquellas escuelas en las cuales se fomenta el desarrollo de las competencias y el logro de metas realistas tienen más probabilidad de incrementar la motivación y disminuir los comportamientos problemáticos en los niños.

Por ello, los psicólogos que trabajan con familias, colegios y otras organizaciones, deberían crear ambientes en los que se desarrollen estas fortalezas. Las intervenciones que fomenten las potencialidades deberían, también, formar parte de todo tratamiento ya que reducen los síntomas, previenen las recaídas y aumentan la calidad de vida (Lampropoulos, 2001).

Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, y Hawkins (2002) realizaron una revisión sobre los programas de aplicación de la Psicología Positiva en niños. Encontraron un total de veinticinco intervenciones de los que veintiuno mostraron efectos significativos. Dentro de estos resultados se puede mencionar un mayor afianzamiento de los niños a la escuela y un mayor rendimiento escolar. A su vez, mostraron una menor predisposición a cometer actos de violencia o a tener problemas con el alcohol (Hawkins, Catalano, Kosterman, Abbott & Hill, 1999). Asimismo, aumentaron un 50% las tasas de graduación en las escuelas y la asistencia a las universidades (Catalano et al., 2002). Sin embargo, Catalano et al. (2002) plantean que estos programas se realizaron sólo con poblaciones que se encontraban con problemas de conducta o en riesgo de abuso de alcohol y drogas, siendo su objetivo principal la reducción o la prevención de tales problemas. Estos autores proponen que estas intervenciones se realicen también en niños que no se encuentren en riesgo y con el solo objetivo de promover los puntos fuertes en ellos para una prevención eficaz.

Considerando lo anteriormente mencionado, se presentan a continuación las 6 virtudes y 24 fortalezas que propone la Psicología Positiva junto con los beneficios que trae aparejado su desarrollo y potenciación en niños.

Comenzando por el *Coraje*, se trata de una virtud asociada a fortalezas que implican perseguir conscientemente objetivos plausibles tolerando la incertidumbre de si podrán ser conseguidos o no. Las cuatro fortalezas que pertenecen a este grupo son: *valentía, persistencia, integridad y vitalidad*.

La valentía consiste en hacer lo correcto aún corriendo riesgos. Estudios mostraron la relación que hay entre este punto fuerte de carácter y la recuperación de enfermedades físicas y de trastornos psicológicos (Peterson, Park, & Seligman, 2006).

La perseverancia significa concluir una tarea a pesar de los obstáculos. Investigaciones han encontrado que esta fortaleza influencia positivamente el

logro académico. Peterson y Park (1998) han hallado que aquellos jóvenes que no pueden aprender tras un fracaso tienen más dificultades en persistir con sus objetivos. Sin embargo, son más persistentes aquellos niños que atribuyen la causa del fracaso a factores menos estables y globales. En este sentido, la perseverancia estaría asociada positivamente con el optimismo.

Por otra parte, existen estudios que evidencian que la experiencia de emociones positivas promueve la perseverancia frente al fracaso, es decir que la experiencia frecuente de dichas emociones se relacionaría con el mantenimiento de los esfuerzos para alcanzar los objetivos (Folkman & Moskowitz, 2000). Asimismo, la esperanza se relaciona estrechamente con la persistencia. Aquellos niños con esperanza afrontan los objetivos con una actitud de resistencia, persistencia y autoconfianza, incluso en las situaciones más desfavorables (Snyder, 2003).

La integridad tiene que ver con actuar conforme a lo que se predica que es correcto. Ryan y Deci (2000) evidenciaron que esta fortaleza correlacionaba positivamente con una mayor satisfacción con la vida, empatía y apertura a la experiencia.

La última fortaleza que pertenece a este grupo es la vitalidad, la cual reside en vivir con energía, en sentirse vivo y capaz. Hay pocos estudios sobre esta fortaleza en niños a pesar de estar asociada a mayores niveles de autonomía, eficacia en las tareas y el establecimiento de relaciones sociales más sanas (Ryan & Frederick, 1997).

La virtud *Justicia* comprende fortalezas cívicas necesarias para una vida en comunidad saludable. Los tres puntos fuertes que se encuentran en este grupo son: *ciudadanía, liderazgo e imparcialidad*.

La fortaleza ciudadanía consiste en comprometerse con el grupo de pertenencia. Se encontró que aquellos jóvenes que se ofrecieron como voluntarios en distintas actividades, mostraron menor sintomatología patológica (Garaigordobil, 2006). Asimismo, esta fortaleza se asocia fuertemente con el autocontrol o la autorregulación. Bisquerra y Pérez (2007) exponen que la autorregulación favorece la adaptación a diferentes contextos y repercute en una ciudadanía responsable.

La imparcialidad o equidad puede describirse como la posibilidad de hacer juicios sociales equitativos y objetivos, mientras que el liderazgo tiene que ver con la capacidad de guiar al grupo en armonía hacia buenos resultados.

Giménez, Vázquez y Hervás (2010) consideran que el liderazgo provee herramientas para escuchar y acompañar a otros compañeros por igual, favoreciendo la negociación y el respeto recíproco.

La tercera virtud *Humanidad* está asociada a las llamadas fortalezas interpersonales que incluyen el acercamiento y la amistad con otros. La integran las fortalezas *amor, bondad e inteligencia social*.

Los niños y adolescentes presentaron medias especialmente altas en este grupo de fortalezas mientras que, particularmente el amor, conforma una de las fortalezas más reportadas como presentes entre los jóvenes (Peterson & Park, 2003).

Estos puntos fuertes del carácter permiten al niño relacionarse con los demás y desarrollar los vínculos afectivos necesarios para sentirse libre, apoyado y seguro. Las relaciones con otras personas se consideran uno de los pilares básicos de satisfacción con la vida (Deci y Ryan, 2000; Seligman, 2011).

La investigación muestra que estas fortalezas encargadas de fraternizar y empatizar con el otro están estrechamente asociadas con el bienestar de los puntos fuertes de nivel carácter a intelectual y de naturaleza individual, como la creatividad, el pensamiento crítico y la apreciación estética (Park, Peterson & Seligman, 2004).

La virtud *Sabiduría* engloba las fortalezas cognitivas relacionadas con la adquisición y el uso del conocimiento. Está conformada por: *perspectiva, apertura mental, amor por el saber, curiosidad y creatividad*.

Con respecto a la perspectiva, Peterson y Seligman (2004) aseguran que esta fortaleza tiene que ver con la edad, cobrando interés al salir de la infancia y comenzando en la adultez temprana. Asimismo, estos autores afirman que una importante vía de acceso a este punto fuerte es la educación.

La creatividad tiene que ver con pensar nuevas y originales maneras de definir y hacer las cosas. Este punto fuerte es más factible en niños que viven en hogares que puedan proporcionar abundantes estímulos intelectuales, culturales y estéticos (Peterson & Seligman, 2004).

Asimismo, los infantes que crecen en un entorno seguro que promueva la autonomía, se muestran más abiertos a nuevas experiencias y más capaces de afrontarlas (McCrae & Costa, 1988). La apertura a la experiencia reside en evaluar bajo diferentes puntos de vista una situación antes de opinar sobre ella o tomar una decisión. Esta fortaleza implica también el poder cambiar de opinión si se encuentra evidencia que contradiga lo que anteriormente se pensaba.

Por su parte, la curiosidad consiste en estar abierto a explorar y descubrir temas nuevos de interés.

En relación a estas dos fortalezas, ser curioso/a y estar abierto a variedad de pensamientos, perspectivas e ideas facilita el aprendizaje y un mejor rendimiento académico (Wavo, 2004; Kashdan & Yuen, 2007). Estos puntos fuertes de carácter deben abarcarse considerando el contexto y el carácter (positivo) de las instituciones que rodean al niño. De hecho, diversos estudios han demostrado la relación entre el desarrollo de la curiosidad y determinadas características del ambiente escolar (Skinner, Wellborn & Connell, 1990).

Finalmente, el deseo de aprender está muy relacionado con la curiosidad. Consta del deseo de adquirir o mejorar la comprensión de nuevos conocimientos

o habilidades. Se ha encontrado que esta fortaleza presenta una relación positiva con la motivación intrínseca (Anderman & Young, 1994; Miller, Behrens, Green & Newman, 1993), deseo de superación, interés en el propio desarrollo y valor del aprendizaje (Zimmerman, Bandura & Martínez Pons, 1992).

La virtud *Templanza* se asocia a fortalezas que protegen contra el exceso y la impulsividad y está conformada por la *clemencia, la humildad, la prudencia y la autorregulación*

La autorregulación, la prudencia y la clemencia están relacionadas con un desarrollo psicológico positivo y una mejor adaptación en las escuelas (Cillessen & Rose, 2005). Asimismo, la autorregulación ayuda a los niños a mejorar su nivel de atención y concentración (Nadeau, 2001).

En Argentina, Oros (2007, 2008) probó que la experiencia de serenidad, enseñando tácticas de relajación a los niños, redujo en un 40% las conductas agresivas favoreciendo los comportamientos socialmente adaptados.

Respecto de la capacidad de perdonar, Mc Cullough (2004) considera que favorece no sólo el bienestar social sino también el bienestar personal. Estudios han encontrado que el perdón está vinculado con la superación de estados depresivos (Mauger, Perry, Freeman et al., 1992) y de ansiedad (Freedman & Enright, 1996). A su vez, este punto fuerte está asociado con una disminución de la impulsividad y de la ira en las relaciones sociales (Lawler-Row, Karremans, Scott, Edlis-Matityahou & Edwards, 2008). Asimismo, la capacidad de perdonar se relaciona con mayores niveles de gratitud y de bienestar (Toussaint & Friedman, 2008; Bono & McCullough, 2006).

Acerca de la fortaleza humildad, Giménez, Vázquez y Hervás (2010) sugieren, a partir de una revisión de estudios anteriores, que estaría relacionada con una mayor salud mental, mayor madurez y autoaceptación.

Por último, *la Trascendencia* engloba fortalezas que conectan con el universo más allá de lo material y proporcionan un significado a la vida. Está conformada por la *apreciación de la belleza, la gratitud, la esperanza, el humor y la espiritualidad* (Martínez-Martí, 2006).

Con respecto a la esperanza, Gilman et al. (2006) encontró que aquellos niños que reportaron altos niveles de esperanza se encontraban más satisfechos con su vida, tenían mejores calificaciones y se adaptaban mejor al ámbito escolar. Asimismo, Seligman y Csikszentmihalyi (2000) corroboraron que esta fortaleza actúa como amortiguadora de la enfermedad y mejora la calidad de vida (Lampropoulos, 2001). La esperanza junto con el optimismo, han sido reconocidos en diferentes estudios como protectores ante la adversidad y el estrés (Seligman et al., 1995; Russo & Boman, 2007; Cassidy, 2000; Yarckeski, Mahon & Yarcheski, 2004; Chang & Sanna, 2003). Un pensamiento esperanzador está asociado, en la infancia,

con percepción de competencia y autoestima (Marques, Pais Ribeiro & López, 2007) y a mantener esfuerzos perseverantes frente a los fracasos escolares (Oros, 2008). A su vez, se asocia negativamente con síntomas de depresión (Kwon, 2000). Por su parte, Snyder (2003) reportó que no existen diferencias estadísticamente significativas en la presencia de este constructo en cuanto al sexo, los diferentes orígenes étnicos y el ingreso económico de los padres.

En relación al humor, conforma una de las fortalezas más reportadas como presentes entre los jóvenes (Peterson & Park, 2003). Erickson & Feldstein (2007) encontraron que los niños con buen sentido del humor tienden a ser más asertivos y competentes en contextos sociales y académicos.

La gratitud, también es una de las fortalezas más reportadas como presentes entre los niños y adolescentes. A pesar de los beneficios que trae aparejado esta fortaleza (McCullough, Emmons & Tsang, 2002), son pocos los estudios que se centran en esta franja etárea (Bono & Froh, 2009). Uno de los primeros acercamientos es el realizado por Froh, Yurkewicz y Kashdan (2008) que encontraron una relación positiva entre el nivel de gratitud y varios indicadores positivos tales como el afecto, la satisfacción con la vida, el optimismo, el apoyo social y la conducta prosocial, y una relación negativa con síntomas físicos. También se ha encontrado una relación importante entre gratitud y satisfacción con la experiencia escolar (Froh, Sefick & Emmons, 2008).

Respecto de la espiritualidad, Peterson y Seligman (2004) citan una serie de estudios en los que se hacen evidentes los beneficios de la espiritualidad, así como de la religiosidad y de las instituciones que las fomentan. Esta fortaleza proporciona al niño un marco moral claro, ayudándole a construir significado y ofreciéndole un sentido de propósito vital y apoyo emocional (Maton & Pargament, 1987; Dull & Skokan, 1995). Por otra parte, los estudios hallaron que existe una relación significativa entre religiosidad, felicidad, propósito en la vida (French & Joseph, 1999) bienestar físico y psicológico (Krause, 1997; Levin, 1997). Asimismo, la religión juega un papel importante en el afrontamiento de la enfermedad y el estrés psicológico (Handal, Black López & Moergen, 1989; Williams, Larson, Buckler, Heckmann & Pyle, 1991; Pargament, 1997), está asociada a la capacidad de perdonar (Rye et al., 2000), a la amabilidad (Ellison, 1992) y a la compasión (Wuthnow, 1991). El compromiso religioso y espiritual temprano desempeña un papel importante en la promoción de valores prosociales (Mattis et al., 2000), y la religiosidad se ha asociado, en niños y adolescentes, con menos actividades antisociales (Johnson, Larson, Li & Jang, 2000) y mejor rendimiento académico (Donahue & Benson, 1995). Los jóvenes con mayor grado de participación religiosa perciben el mundo como un lugar más coherente (Bjarnason, 1998).

Algunos instrumentos de medición desde las propuestas de la Psicología Positiva para niños y adolescentes.

Además de centrar la atención en el desarrollo de la clasificación teórica de las fortalezas humanas, Peterson y Seligman (2004), en colaboración con otros autores, fueron diseñando instrumentos de medida que permiten obtener datos de diferentes poblaciones y analizar no sólo la presencia o ausencia de las fortalezas, sino los diferentes grados en que se presentan. Un ejemplo de esto es El *Values in Action Inventory of Strengths for Youth* (VIAY, Peterson, Seligman, Dahlsgaard & Park, 2003; Peterson & Seligman, 2004) adaptado para jóvenes entre 10 y 17 años. Este inventario evalúa las 24 fortalezas de carácter y consta de 198 ítems con un formato de respuesta tipo Likert de 5 puntos (que va de: *muy en desacuerdo* a *muy de acuerdo*). Los autores reportaron una adecuada consistencia interna con alfas superiores a 0.65 en todas las escalas.

A su vez, Peterson y Seligman (2004) describen otras versiones del VIA como el *Values in Action Rising to the Occasion Inventory* (VIA-RTO). En este cuestionario se le pide al participante que piense una situación de su vida en la que haya experimentado una fortaleza opuesta (por ejemplo: “*Piensa en una situación actual en que hayas experimentado una gran sensación de miedo*”). Posteriormente, se le solicita que cuantifique con qué frecuencia surgen en su vida situaciones similares y que explique, en una pregunta abierta, cómo actúa ante esa situación. Por último, debe indicar en qué medida cada fortaleza está presente en su vida. La información se complementa con un cuestionario dirigido a alguien que conozca bien al evaluado para contrastar la información brindada por él.

Asimismo, estos autores también nombran al *Values in Action (VIA) Structured Interview*. El cuestionario se aplica mediante una entrevista siguiendo la misma estructura y formato del VIA-RTO.

Además, se puede mencionar el instrumento *Valores en niños* (Park & Peterson, 2006) destinado a evaluar las fortalezas en infantes a partir de las descripciones libres que hacen los padres sobre las características y cualidades de sus hijos.

También hay instrumentos que evalúan una determinada fortaleza como la “*Children’s Hope Scale*” (CHS; Snyder, 2003). Se trata de un autoinforme que está dirigido a niños de 7 a 15 años. Esta escala mostró adecuada consistencia interna (alfa medio = 0.77) y confiabilidad a través del tiempo ($r = 0.73$).

Del mismo modo, en Argentina hay investigadores dedicados a la confección de instrumentos para evaluar a los niños desde las propuestas de la Psicología Positiva. Tal es el ejemplo de autores como Mikulic y Fernández (2006) quienes diseñaron la *Entrevista Estructurada para Evaluar Fortalezas en Niños y Adolescentes* (EFNA) y el *Inventario de Calidad de Vida para niños y adolescentes* (ICV-INFANTO

JUVENIL) que ha sido adaptado para esta franja etárea a partir del inventario originalmente utilizado en adultos (Mikulic & Muiños, 2004). El objetivo de este instrumento consiste en la evaluación de la satisfacción e insatisfacción reportada en 18 dominios vitales del niño o adolescente que incluyen por ejemplo: salud, autoestima, religión, recreación, estudio, creatividad, familiares, ambiente, etc. También se propone evaluar la importancia asignada por los evaluados a cada una de estas áreas de su vida cotidiana.

Por su parte, Mesurado (2008) diseñó el Cuestionario de Experiencia Óptima para niños y adolescentes de 9 a 15 años y Schmidt (2008) construyó el Cuestionario de Emociones Positivas (CEP) en población entrerriana para adolescentes de 14 a 19 años. Este instrumento informa acerca de seis factores: Alegría y Sentido del humor, Optimismo, Tranquilidad, Gratitud, Interés o Entusiasmo y Satisfacción con la vida. La autora reportó una elevada consistencia interna (alfa = 0.93). Por otro lado, González y Asef (2007) diseñaron una Escala de Calificación para evaluar acciones relacionadas con sabiduría que realizan los adolescentes.

A su vez, Góngora y Castro Solano (en prensa) realizaron la adaptación del Cuestionario de Significado de la Vida (MLQ) en adolescentes. Consiste en una traducción del *Meaning in life questionnaire* (Steger et al., 2006) y está compuesto por dos subescalas de cinco ítems cada una: Presencia de significado y Búsqueda de significado. Presenta un formato de respuesta tipo Likert que va de *absolutamente falso*, que se puntúa 1, a *absolutamente verdadero*, que se puntúa 7. Este instrumento posee una adecuada consistencia interna con alfas superiores a 0.75 (Góngora & Grinhauz, 2011).

Conclusión

Dentro del marco de la Psicología Positiva existe una línea de investigación centrada en el estudio de las virtudes y fortalezas, entendidas como una familia bien constituida de rasgos positivos del carácter.

Las investigaciones realizadas con niños y adolescentes demuestran que estos puntos fuertes de carácter actúan como grandes factores de protección, prevención o mitigación de la psicopatología y los problemas de conducta, estableciendo al mismo tiempo las condiciones que promueven un crecimiento sano y próspero (Park & Peterson, 2009).

De esta manera, se está acumulando evidencia acerca de los beneficios que trae aparejado el refuerzo de las potencialidades del infante en el contexto escolar. Por ejemplo, puntos fuertes de carácter tales como la auto-regulación, la prudencia y el perdón están relacionados con un desarrollo psicológico positivo y una mejor adaptación en las escuelas (Cillessen & Rose, 2005). A su vez, fortalezas

tales como la perseverancia y la esperanza influyen positivamente en el logro académico y la curiosidad facilita el aprendizaje (Wavo, 2004; Kashdan & Yuen, 2007). El deseo de aprender presenta una relación positiva con la motivación intrínseca (Anderman & Young, 1994; Miller, Behrens, Green & Newman, 1993) y se encontró una relación significativa entre gratitud y satisfacción con la experiencia escolar (Froh, Sefick & Emmons, 2008).

A partir de la revisión realizada, se remarca la importancia de reconocer y analizar mejor las fortalezas en los niños. Para esto, es necesario contar con el desarrollo de instrumentos de medición de las fortalezas válidos y confiables. Sería conveniente la adaptación en nuestro país de instrumentos ya existentes como el VIAY así como el desarrollo de nuevos instrumentos.

Asimismo, se considera muy importante la presencia de profesionales dedicados al diseño de programas de intervención en las escuelas desde las propuestas de la Psicología Positiva. La existencia de un espacio que permita el desarrollo, reconocimiento y potenciación de estas fortalezas en los niños constituye una vía importante para favorecer las condiciones de una buena infancia y crear sistemas educativos positivos (Layard & Dunn, 2009).

Referencias

Akin-Little, K.A., Little, S.G. & Delligatti, N. (2004). A preventive model of school consultation: incorporating perspectives from positive psychology. *Psychology in the Schools*, 41 (1), 155-162.

Anderman, E.M. & Young, A.J. (1994). Motivation and strategy use in science: Individual differences and classroom effects. *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 811-831.

Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.

Bjarnason, T. (1998). Parents, religion and perceived social coherence: A Durkheimian framework of adolescent anomie. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 37, 742-754.

Bono, G., & McCullough, M. E. (2006). Positive responses to benefit and harm: Bringing forgiveness and gratitude into cognitive psychotherapy. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 20, 147-158.

- Castro Solano, A. (2010). Concepciones teóricas acerca de la Psicología Positiva. En A. Castro Solano (Comp.), *Fundamentos de Psicología Positiva*. Buenos Aires: Paidós, (pp. 17- 41).
- Castro Solano, A. (2011). Las rutas de acceso al bienestar. Relaciones entre bienestar hedónico y eudamónico. Un estudio en población argentina. *Revista Iberoamericana de Diagnostico y Evaluación Psicológica*, 31, 37-57.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S. & Hawkins, D. (2002). Positive Youth Development in the United States: Research Findings on Evaluations of Positive Youth Development Programs. *Prevention & Treatment*, 5, 1-106.
- Cillessen, A. & Rose, A. (2005). Understanding popularity in the peer system. *Curr. Dir. Psychol. Sci.*, 14: 102 - 105.
- Cosentino, A. (2010). Las fortalezas del carácter. En A. Castro Solano (Comp.), *Fundamentos de Psicología Positiva*. Buenos Aires: Paidós, (pp. 111-135).
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Fluir (Flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Donahue, M. y Benson, P. (1995). Religion and the well-being of adolescents. *Journal of Social Issues*, 51(2), 145-160.
- Dull, V. & Skokan, L. (1995). A cognitive model of religion's influence on health. *Journal of Social Issues*, 51(2), 49-64.
- Ellison, C. (1992). Are religious people nice people? Evidence from the national survey on Black Americans. *Social Forces*, 71, 411-430.
- Erickson, S.J. & Feldstein, S.W. (2007). Adolescent Humor and its relationship Coing, Defense Strategies, Psychological Distress, and Well Being. *Child Psychiatry and Human Development*, 37, 255-271.
- Folkman, S., & Moskowitz J. T. (2000). Positive affect and the other side of coping. *American Psychologist*, 55: 647-654.
- Freedman, S.R. y Enright, R.D. (1996). Forgiveness as an intervention goal with incest survivors. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 983-992.

Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science, 13*, 172–175.

Fredrickson B. L. & Branigan C. A. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought action repertoires. *Cognition and Emotion, 19*: 313–332.

French, S. & Joseph, S. (1999). Religiosity and its association with happiness, purpose in life and self-actualization. *Mental Health, Religion, and Culture, 2*, 117-120.

Froh, J. J., Sefick, W. J. & Emmons, R. A. (2008). Counting blessings in early adolescents: an experimental study of gratitude and subjective wellbeing. *Journal of School Psychology, 46*, 213-233.

Froh, J. J., Yurkewicz, C. & Kashdan, T. B. (2008). Gratitude and subjective wellbeing in early adolescence: Examining gender differences. *Journal of Adolescence*, DOI:10.1016/j.adolescence.2008.06.006

Fry, P. S. (1998). The development of personal meaning and wisdom in adolescence: A reexamination of moderating and consolidating factors and influences. In P. T. P. Wong & P. S. Fry (Eds.), *The human quest for meaning: A handbook of psychological research and clinical application*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates, (pp. 91-110).

Garaigordobil, M. (2006). Psychopathological Symptoms, Social Skills, and Personality Traits: a Study with Adolescents. *The Spanish Journal of Psychology, 9*, 182-192.

Gilman, R. & Huebner, E.S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence, 35*, 293-301.

Giménez, M., Vázquez, C. & Hervás, G. (2010). El análisis de las fortalezas psicológicas en la adolescencia: Más allá de los modelos de vulnerabilidad. *Psychology, Society & Education, 2* (2), 97 – 116.

González L. P. & Asef, A. (2007). Comportamiento relacionado con sabiduría en adolescentes. Validez estructural de una escala de calificación para profesores. *Análisis y Modificación de Conducta, 149* (33), 333 - 349.

Góngora, V. & Castro Solano. (En prensa). Validación del Cuestionario de Significado de la Vida MLQ en población adulta y adolescente argentina. *Revista Interamericana de Psicología*.

Góngora, V. & Grinhauz, A. (2011). *Validación Del Cuestionario MLQ De Sentido En La Vida En Población Adolescente De La Ciudad De Buenos Aires*. Póster presentado en el III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, Séptimo encuentro de investigadores del Mercosur, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Handal, P., Black-Lopez, W. & Moergen, S. (1987). Preliminary investigation of the relationship between religion and psychological distress in Black women. *Psychological Reports*, 65, 971-975.

Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Kosterman, R., Abbott, R. & Hill, K. G. (1999). Preventing adolescent health-risk behaviors by strengthening protection during childhood. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 153, 226-234.

Ho, M. Y., Cheung, F. M., & Cheung, S. F. (2009). The role of meaning in life and optimism in promoting well-being. *Personality and Individual Differences*, 48(5), 658-663.

Hughes, J. N. (2000). The essential role of theory in the science of treating children beyond empirically supported treatments. *Journal for School Psychology*, 38, 301-330.

Isen, A. M. (2000). Positive affect and decision making. In M. Lewis & J. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions*. New York: Guilford, (2nd ed.), (pp. 417–435).

Jenson, W. R., Olympia, D., Farley, M. & Clark, E. (2004). Positive psychology and externalizing students: Awash in a sea of negativity, *Psychology in the Schools*, 41, 67-80.

Johnson, B., Larson, D., Li, S. & Jang, S. (2000). Escaping from the crime of the inner cities: Church attendance and religious salience among disadvantaged youth. *Justice Quarterly*, 17, 377-391.

Kashdan, T. B. & Yuen, M. (2007). Whether highly curious students thrive academically depends on perceptions about the school learning environment: a study of Hong Kong adolescents. *Motivation and Emotion*, 31, 260-270.

Kiang, L., & Fuligni, A. J. (2009). Meaning in life as a mediator of ethnic identity and adjustment among adolescents from Latin, Asian, and European American backgrounds. *Journal of Youth and Adolescence*, 39 (11), 1253-1264.

Krause, N. (1997). Religion, aging, and health: Current status and future prospects. *Journals of Gerontology*, 52, 291-293.

Lampropoulos, G. K. (2001). Integrating Psychopathology, Positive Psychology and Psychotherapy. *American Psychologist*, 56 (1), 87- 88.

Lawler-Row, K. A., Karremans, J. C., Scott, C., Edlis-Matityahou, M. & Edwards, L. (2008). Forgiveness, physiological reactivity and health: the role of anger. *International Journal of Psychophysiology*, 68, 51-58.

Lerner, R. M. (Ed). (1998). *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (Vol. 1). New York: Wiley.

Levin, J. (1997). Religious research in gerontology, 1980-1994: A systematic review. *Journal of Religious Gerontology*, 10, 3-31.

Luthar S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and psychopathology*, 12, 857-885.

Marques, S. S., Pais-Ribeiro, J. L. & Lopez, S. J. (2007) *Hope in relation to life satisfaction, mental-health, and self-worth in students*. Póster presentado en el 10º Congreso Europeo de Psicología, Praga, República Checa.

Martínez-Martí, M. L. (2006). El estudio científico de las fortalezas trascendentales desde la psicología positiva. *Clinica y Salud*, 17 (3), 245 – 258.

Mattis, J., Jagers, R., Hatcher, C., Lawhon, G., Murphy, E. & Murray, Y. (2000). Religiosity, communalism, and volunteerism among African American men: An exploratory analysis. *Journal of Community Psychology*, 28, 391-406.

Maton, K. & Pargament, K. (1987). The roles of religion in prevention and promotion. *Prevention in Human Services*, 5, 161-205.

Mauger, P. A., Perry, J. E., Freeman, T., Grove, D. C. & McKinney, K. E. (1992). The measurement of forgiveness. Preliminary research. *Journal of Psychology*

and Christianity, II, 170-180.

McCrae, R. R. & Costa, P. T. (1988). Recalled parent-child relations and adult personality. *Journal of Personality*, *56*, 417-434.

McCullough, M. E. (2004). Forgiveness and Mercy. En C. Peterson & M.E.P. Seligman (Eds.). *Character strengths and virtues: a handbook and classification*. Washington, DC: American Psychological Association and Oxford University Press, (pp. 445-459).

McCullough, M. E., Emmons, R. A. & Tsang, J. (2002). The grateful disposition: a conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology*, *82*, 112-127.

Mesurado, B. (2008). Validez factorial y fiabilidad del Cuestionario de Experiencia Óptima (Flow) Para Niños y Adolescentes. *Ridep*, *25* (1) 159-178.

Mikulic, I. M. & Muiños, R. (2004). La construcción y uso de instrumentos de evaluación en la investigación e intervención psicológica: El Inventario de Calidad de Vida Percibida. *Anuario de Investigaciones*, *12*, 193 - 202.

Mikulic, I. M. & Fernández, G. L. (2006). Técnicas y procesos de evaluación psicológica. Importancia de la evaluación psicológica de las fortalezas en niños y adolescentes. *Anuario de Investigaciones*, *13*, 279 – 287.

Miller, B. R., Behrens, J. T., Green, B. A. & Newman, D. (1993). Goals and perceived ability: Impact on student valuing, self-regulation and persistence. *Contemporary Educational Psychology*, *18*, 2-14.

Nadeau, M. (2001). *Juegos de relajación para niños de 5 a 12 años*. España: Sirio.

Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. In C.R. Synder & S.J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press, (pp. 89–105).

Nickerson, A. & Nagle, R. J. (2004). The influence of parent and peer attachments on life satisfaction in middle childhood and early adolescence. *Social Indicators Research: An International and Interdisciplinary Journal for Quality of Life Measurement*, *66*, 35 - 60.

Oros, L. B. (2008). Promoviendo la serenidad infantil en el contexto escolar. Experiencias preliminares en una zona de riesgo ambiental. *Interdisciplinaria*, 25 (2) 181 – 195.

Pargament, K. (1997). *The psychology of religion and coping: Theory, research, practice*. New York: Guilford Press.

Park, N. & Peterson, C. (2003) Assesment of character strengths among youth: the Values in Action Inventory of Strenghts for Youth. Indicators of Positive Development Conference.

Park, N. & Peterson, C. (2006). Moral competence and character strengths among adolescents: the development and validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth. *Journal of Adolescence*, 29 (6), 891 – 909.

Park, N. & Peterson, C. (2009). Strengths of character in schools. En R. Gilman, E. S. Huebner & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools*. NY, EE.UU: Routledge, (pp. 65 – 76).

Park, N., Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23, 603-619.

Peterson, C., & Park, C. (1998). Learned helplessness and explanatory style. In D. F. Barone, V. B. Van Hasselt & M. Hersen (Eds.), *Advanced personality* (pp. 287–310). New York: Plenum.

Peterson, C. & Seligman, M. E. P (2004). Open Mindedness. Judgment, Critical Thinking. En C. Peterson & M.E.P. Seligman (Eds.). *Character strengths and virtues: a handbook and classification*. Washington, DC: American Psychological Association and Oxford University Press, (pp. 143-159).

Peterson, C., Park, N., & Seligman, M. E. P. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: The full life versus the empty life. *Journal of Happiness Studies*, 6 (1), 25-41.

Peterson, C., Ruch, W., Beermann, U., Park, N., & Seligman, M. E. P. (2007). Strengths of character, orientations to happiness, and life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 2 (3), 149-156.

Russo, R. & Boman, P. (2007). Primary school teachers' ability to recognize resilience in their students. *The Australian Educational Researcher*, 34, 17- 31.

Ryan, R. M. & Frederick, C. (1997). On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, 65, 529-565.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Rye, M. S., Pargament, K. I., Ali, M. A., Beck, G. L., Dorff, E. N., Hallisey, C. et al. (2000). Religious perspectives on forgiveness. En M. E. McCullough, K. I. Pargament & C. E. Thoresen (Eds.), *Forgiveness: Theory, research, and practice*. New York: Guilford Press, (pp. 17-40).

Schmidt, M. C. (2006). Construcción de un cuestionario de emociones positivas en población entrerriana. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 26, 117-139.

Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York, NY, US: Free Press.

Seligman, M. E. P. (2005). *La auténtica felicidad* (M. Diago & A. Debrito, Trans.). Colombia: Imprelibros, S.A. (Trabajo original publicado en 2002).

Seligman, M. E. P. (2009). *Special Lecture*. Documento presentado en Primer Congreso Mundial de Psicología Positiva. International Positive Psychology Association, Philadelphia (Pennsylvania).

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish*. New York: Simon & Schuster.

Seligman, M.E.P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5 -14.

Seligman M. E. P. & Peterson, C. (2003). Positive clinical psychology. En L.G. Aspinwall & U.M. Staudinger (Eds.). *A Psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology*. Washington, D.C: American Psychological Association, (pp. 305-317).

Seligman, M. E. P., Parks, A. C., & Steen, T. (2006). A balanced psychology and a full life. In H. Huppert, B. Keverne & N. Baylis (Eds.), *The science of well-being*. Oxford: Oxford University Press.

Seligman, M. E. P., Reivich, K., Jaycox, L. & Gillham, J. (1995). *The optimistic child*. New York: Houghton Mifflin.

Sheldon, K. M. & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56, 216-217.

Simonton, D. K. & Baumeister, R. (2005). Positive Psychology at the summit. *Review of General Psychology*, 9 (2), 99-102.

Skinner, E. A., Wellborn, J. G. & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: The role of perceived control in children's engagement and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 82, 22 - 32.

Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13 (4), 249 -275.

Sroufe, L. A., Egeland, B., & Kreutzer, T. (1990). The fate of early experience following developmental change: Longitudinal approaches to individual adaptation in childhood. *Child Development*, 61, 1363 - 1373.

Steck, E. L., Abrams, L. M., & Phelps, L. (2004). Positive Psychology in the Prevention of Eating Disorders. *Psychology in the Schools*, 41 (1), 111-117.

Steger, M. F. (2009). Meaning in life. In S. J. S. C. R. Lopez (Ed.), *Oxford handbook of positive psychology*. New York, NY: Oxford University Press. (2nd ed.) (pp. 679-687).

Suldo, S. M. & Huebner, E. S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescent advantageous? *Social Indicators Research*, 78, 179-203.

Terjesen, M. D., Jacofsky, M. D., Froh, J. J. & DigIuseppe, R. A. (2004). Integrating positive psychology into schools: Implications for practice. *Psychology in the Schools*, 41, 163-172.

- Toussaint, L. y Friedman, P. (2008). Forgiveness, Gratitude and Well-Being: the mediating role of affect and beliefs. *Journal of Happiness Studies*.
- Vera-Villarroel, P. & Guerrero, A. (2003). Diferencias en habilidades de resolución de problemas sociales en sujetos optimistas y pesimistas. *Universitas Psychologica*, 2, 21-26.
- Wavo, E. Y. T. (2004). Honesty, cooperation and curiosity achievement of some schools on Nanjing (China). *IFE Psychologia: An International Journal*, 12, 178- 188.
- Waters, E. & Sroufe L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79 – 97.
- Williams, D., Larson, D., Buckler, R., Heckmann, R. & Pyle, C. (1991). Religion and psychological distress in a community sample. *Social Science and Medicine*, 32, 1257-1262.
- Wuthnow, R. (1991). *Acts of compassion: Caring for others and helping ourselves*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Yeager, D. S., & Bundick, M. J. (2009). The role of purposeful work goals in promoting meaning in life and in schoolwork during adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 24 (4), 423-452.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A. & Martínez-Pons, M. (1992). *Self-motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting*. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.

