

Evaluación de la serenidad infantil: Alternativas de autoinforme y reporte de observador

Assessment of child serenity: Self-report and observer report alternatives

Laura Beatriz Oros¹, Marina Inés Cuello² y María Cristina Richaud³

¹Doctora en Psicología. Investigadora Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Centro de Investigaciones en Psicología y Psicopedagogía de la Pontificia Universidad Católica Argentina, sede CABA (CIIP-UCA). Investigadora en la Universidad Adventista del Plata, Entre Ríos, Argentina. Directora y asesora metodológica de investigadores y becarios del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), tesis de grado y posgrado. E-mail: lauraorosb@gmail.com

²Doctora en Psicología. Docente adjunta en la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA, sede CABA). E-mail: marina.cuello.psi@gmail.com

³Doctora en Filosofía y Letras con orientación en Psicología. Investigadora Superior del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Buenos Aires, Argentina. E-mail: richaudmc@gmail.com

Resumen

Las emociones positivas constituyen una de las principales vías de acceso al bienestar psicológico, ya que favorecen el desarrollo de recursos que robustecen la capacidad de sobreponerse a la adversidad y de manejar con éxito diferentes situaciones de la vida. El presente trabajo aborda la medición de una emoción positiva de gran relevancia para el campo de la salud mental y la educación. El propósito principal fue construir y analizar el funcionamiento psicométrico de dos escalas independientes para evaluar la serenidad en niños argentinos: una técnica de autoinforme y un reporte de observador externo. Se llevó a cabo un estudio de tipo instrumental, con diferentes muestras de niños, seleccionadas para la autoevaluación y la heteroevaluación, a fin de analizar el poder discriminativo de los ítems, la consistencia interna, la validez de constructo y la validez nomológica de las escalas. En ambos casos, los resultados indicaron que los ítems tienen una adecuada capacidad discriminante, una consistencia interna alta, y se agrupan de manera clara en un único

factor general. Asimismo, muestran evidencias de validez nomológica, ya que los niños con altas puntuaciones de serenidad tendrían menor probabilidad de mostrar comportamientos agresivos cuando se relacionan con sus compañeros, mostrarían menos hiperactividad y un menor número de reacciones impulsivas. A partir de los resultados, se concluye que las nuevas escalas de serenidad infantil constituyen un aporte interesante para el campo de la evaluación psicológica, ya que proveen datos confiables y válidos sobre una emoción positiva que ha sido escasamente estudiada en el período de la niñez.

Palabras clave: serenidad, escala, autoevaluación, heteroevaluación, niños.

Abstract

The present research focuses on the measurement of a positive emotion of great relevance for the field of mental health and education. The main purpose was to develop and validate two independent scales to assess serenity in children: a self-report instrument and an external observer report. In Study 1,

we evaluated the psychometric properties of a self-report instrument. The participants of this study were 613 children aged between 9 and 12 years old (44.70 % boys and 55.30 % girls), that attended public schools in the city of Buenos Aires, Argentina. The scale consists of 11 items with three response options on a Likert scale (*Yes*, *Sometimes*, and *No*), and presents a comprehensible language for school-age children. It includes both general statements (*e. g.*, “I am relaxed most of the time”, “Most days I feel at peace”), as well as statements that refer to the search for serenity in threatening or stressful situations (*e. g.*, “When someone bothers me I try to stay calm”, “When things go wrong I try to calm down”). Study 2 was carried out to assess the psychometric properties of a serenity scale that takes into account the perspective of an external observer close to the child, such as parents or educators. This scale is appropriate for obtaining information from young children without the ability to read and write, from four years old and up. In addition, due to its short extension, it is ideal to work in the school context, when the teacher is required to complete the information for large groups of students. The non-randomized sample was composed of 365 children (51.4 % boys and 48.6 % girls), between 4 and 12 years of age, that attended the initial levels ($M_{age} = 4.60$; $SD = .50$) and primary schools ($M_{age} = 8.13$; $SD = 1.68$), from the province of Entre Ríos, Argentina. Teachers were responsible of answering the scale, in reference to each of their students. The report contains six items, with three response options on a Likert scale (*Yes*, *More or less*, and *No*). The items were formulated as questions that made reference to a threatening situation in which the child could exhibit or not the ability to calm down (*e. g.*, “When the child encounters a problem, does he/she make an effort to stay calm?”, “Can the child stay calm even if he/she is in a noisy or exciting environment?”). In both cases, an instrumental study was carried out to analyze the items’ discriminative power, the

internal consistency, the construct validity and the nomological validity of the scales. In both studies, the results indicated that the items have an adequate discriminant capacity, a high internal consistency, and are clearly grouped in a single general factor. They also provide evidence for nomological validity, since they correlate negatively and significantly with measures of aggression, hyperactivity and impulsivity. It is concluded that these new measures of serenity constitute an interesting contribution for the field of psychological evaluation, providing reliable and valid data on a positive emotion that has been scarcely studied in childhood. This study also revealed that serene children are less likely to show aggressive behaviors, such as hitting, kicking or insulting, when they relate to their peers; and that, in addition, they would show less hyperactivity and a smaller number of impulsive reactions. It would be advisable then that schools and parents could have a more active role in the teaching of exercises to encourage inner calm, in order to help their children to respond more responsively to the stressful situations in their environment.

Keywords: serenity, scale, self-assessment, hetero-assessment, children.

Introducción

Las emociones positivas constituyen una de las principales vías de acceso al bienestar psicológico, ya que favorecen el desarrollo de recursos que robustecen la capacidad de sobreponerse a la adversidad y de manejar con éxito diferentes situaciones de la vida (Castro Solano, 2010; Fredrickson, 2009; Seligman, 2002). En los últimos años, se han acrecentado notablemente los esfuerzos dirigidos a estudiar, evaluar y promover las emociones de tono positivo en las personas, pero aún queda mucho camino por recorrer.

Una de las emociones positivas que debería ser más profundamente estudiada es la serenidad (Floody, 2014). En ella se enlazan aspectos cognitivos y comportamentales, que

configuran una experiencia afectiva particular vinculada a la calma, la tranquilidad, la paz interior, la ecuanimidad, la relajación y el contentamiento (Floody, 2014; Fredrickson, 1998, 2000; Monnoty Beehr, 2014; Morales-Vives, De Raad, y Vigil-Colet, 2014). Se trata de una emoción consciente, con una función predominantemente intrapersonal, que surge en situaciones percibidas como agradables, seguras, moralmente legítimas y que implican una alta percepción de control y bajo esfuerzo (Ellsworth y Smith, 1988; Fredrickson, 1998; Tong, 2015, 2017).

La serenidad es identificada como una forma de bienestar hedónico de alta valencia positiva, pero de baja activación (Fredrickson, 1998; Lee, Lin, Huang y Fredrickson, 2012). Esta baja activación no se refiere a una pasividad generalizada porque, si bien la serenidad implica un descenso de la actividad física, produce simultáneamente una ampliación de ciertas conexiones cognitivas, que inducen a las personas a saborear sus experiencias, a ser más reflexivas y a tener una visión más integradora del mundo (Fredrickson, 1998, 2000).

Roberts y Cunningham (1990) identificaron, a partir de un estudio con expertos, los siguientes diez atributos de la serenidad: la capacidad de tomar distancia de las experiencias dolorosas o negativas (actitud que no implica negación ni insensibilidad); la capacidad de recurrir a un estado de paz interior (refugio interno); la capacidad de reconocer y conectarse con algo superior a uno mismo; la capacidad de confiar en que las circunstancias, incluso las dolorosas, encajan en un plan que está por encima de los eventos actuales; la capacidad de buscar activamente todas las vías razonables para resolver un problema; la capacidad de aceptar las situaciones que no pueden ser cambiadas; la capacidad de brindarse incondicionalmente a otros; la capacidad de perdonar; la capacidad de dejar ir el pasado y el futuro y centrarse en el presente; y el sentido de perspectiva en cuanto a la importancia de uno mismo y las circunstancias de la vida (visión holística de la vida).

A partir de estos atributos, los autores construyeron una escala de 62 ítems para población adulta, que ha reportado buenas propiedades psicométricas y es probablemente una de las más utilizadas en el ámbito de la psicología y la salud (Boyd-Wilson, McClure, y Walkey, 2004; Kreitzer, Gross, Waleekhachonloet, Reilly-Spongy Byrd, 2009; Roberts y Aspy, 1993; Roberts y Cunningham, 1990).

Por su parte, en Alemania, Wolfradt y Pohl (2013) desarrollaron un inventario de serenidad más breve, que consta de siete ítems, aplicables a población joven y adulta, en formato de autoinforme (SI-7). Este inventario presenta una consistencia interna adecuada y una buena convergencia con la escala de Roberts y Cunningham (1990) (Wolfradt, Oemler, Braun y Klement, 2014).

La medición de la serenidad también se ubica dentro del marco de evaluación de constructos más generales. Por ejemplo, la forma expandida de la *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS – X) (Watson y Clark, 1994) incluye la valoración de la serenidad dentro una variedad de estados emocionales positivos. Del mismo modo, en Argentina, Oros (2014), Schmidt (2008) y Regner (2009) construyeron cuestionarios de autoinforme para medir emociones positivas en niños, adolescentes y adultos, respectivamente, en los cuales la variable serenidad o tranquilidad se encuentra como un aspecto más dentro de la escala. También en Brasil, Tavares Calina (2011) propuso la medición de la tranquilidad/serenidad dentro del constructo “Necesidades psicológicas”, y en Estados Unidos, Cawley, Martin y Johnson (2000) diseñaron una escala para evaluar virtudes, entre las cuales incluyeron la serenidad.

Entre los beneficios que aporta la experiencia de serenidad, se ha mencionado su rol primordial en el afrontamiento resiliente del estrés (Connors, Toscova y Tonigan, 1999; Fredrickson, Tugade, Waugh, y Larkin, 2003; Schmidt, 2008), su inducción de control secundario (ajuste, aceptación funcional) en situaciones de incertidumbre causal crónica

(Tobin y George, 2015), su potencialización del pensamiento (Fredrickson, 2000, 2004) y de la disposición a perdonar (Peterson y Park, 2004), y su capacidad para regular el surgimiento de estados emocionales negativos y para deshacer la excitación negativa persistente (Fredrickson y Levenson, 1998; Fredrickson, Mancuso, Branigan y Tugade, 2000).

Con relación a esto último, Stanton, Stasik-O'Brien, Ellickson-Larew y Watson (2016) observaron que la serenidad correlaciona negativamente con desórdenes internalizantes (trastorno depresivo mayor, trastornos de ansiedad social, ansiedad generalizada y pánico, distimia, etcétera), síntomas de manía y psicopatología en general. Asimismo, Wolfradt et al. (2014) observaron que la serenidad correlaciona negativamente con la ansiedad sobre la propia salud (e. g., hipcondría) y con las conductas de rumiación, actuando como un moderador entre ambas.

Otro estudio realizado con pacientes sometidos a trasplantes de órganos reveló que la serenidad correlaciona negativamente con la depresión, la ansiedad, el distrés y otros afectos negativos posquirúrgica, en tanto que se asocia con mayor atención plena y afectos positivos (Kreitzer et al., 2009), por lo que resultó una poderosa herramienta para la recuperación y el bienestar de los pacientes.

Siguiendo esta misma línea, Tavares Calina (2011) reportó que la serenidad colabora en la inhibición del distrés y predice significativamente el bienestar psicológico en población adulta no clínica. Además, se ha observado que la serenidad se relaciona fuerte y positivamente con la agradabilidad, en tanto que se opone al enojo, la hostilidad y la impulsividad, entre otras disposiciones personales (Cawley et al., 2000).

Estos resultados muestran que la evaluación y promoción de la serenidad debería ser una meta importante de la disciplina psicológica; sin embargo, los trabajos que abordan su análisis son muy escasos (Floody, 2014). La revisión actual de la literatura demuestra lo exigua que es esta línea de estudio desde

la perspectiva científica, especialmente desde modelos de análisis empíricos, sobre todo enfocados en la niñez.

Si bien los estudios reseñados más arriba han sido realizados con población adulta, se asume que la serenidad podría tener efectos similares sobre la salud mental infantil. Aunque pocas, algunas investigaciones aportan evidencia en esta línea. Por ejemplo, Richaud y Mesurado (2016) reportaron correlaciones negativas entre la agresividad y la serenidad en niños de 10 a 13 años de edad. Asimismo, se ha mencionado que la promoción de estados de serenidad y concentración, a través de programas de relajación, meditación y *mindfulness*, disminuye significativamente la experiencia de emociones negativas, promueve el uso de estrategias funcionales para afrontar el estrés y disminuye significativamente la proporción de conductas agresivas e impulsividad en niños y adolescentes (Franco, Amutio, López-González, Oriol y Martínez-Taboada, 2016; Oros, 2008; Waters, 2011).

En la infancia, la prevalencia del estrés, la ansiedad y la depresión están en aumento, así como los problemas de agresividad y las conductas disruptivas (Quevedo Damiani, 2019). Su persistencia supone un riesgo importante de padecer desórdenes psicológicos y dificultades sociales y académicas en la adolescencia y etapas posteriores (García Rubio, Luna Jarillo, Castillo Gualda y Rodríguez Carvajal, 2016). Si la serenidad puede actuar como un reductor de estos desajustes, queda en evidencia la necesidad de explorar qué factores pueden facilitar su desarrollo y consolidación, y qué beneficios puede aparejar, a distintos niveles de análisis, en esta fase del ciclo vital.

Una manera de facilitar el estudio de esta emoción en etapas tempranas del desarrollo sería ofrecer técnicas de evaluación, de sencilla aplicación, que permitieran realizar una aproximación válida y confiable del fenómeno. Dado que se desconoce la existencia en nuestro país de escalas destinadas exclusivamente a evaluar la serenidad en los niños,

este trabajo tiene como objetivo presentar dos estrategias independientes y diferentes para tal fin (autoinforme y heteroevaluación).

La serenidad puede ser estimada a través de distintos dispositivos; su elección depende de los objetivos de la investigación y de la edad cronológica y madurativa de los niños, entre otros aspectos. La técnica de autoinforme es quizá una de las más utilizadas para evaluar la experiencia emocional positiva, pero dada la complejidad del fenómeno emocional, resulta útil complementarla con otras técnicas que incorporen, por ejemplo, la opinión de un evaluador externo (Lucas, Diener y Larsen, 2003). Este método, que suele denominarse “Reporte de un observador”, asume que las emociones tienen un componente expresivo y comportamental que puede ser fácilmente reconocido por otros. Así, se puede recurrir a familiares cercanos, docentes o tutores para indagar con qué frecuencia o con qué intensidad los niños experimentan sentimientos de calma y serenidad. Lucas et al. (2003) informaron que, si bien parece difícil que los informantes puedan juzgar la experiencia privada de emociones positivas, las correlaciones entre el autorreporte y el juicio de los informantes son elevadas.

Teniendo en cuenta lo expuesto, el objetivo de este trabajo fue construir y analizar el funcionamiento psicométrico de dos escalas independientes para evaluar la serenidad desde la autopercepción (Escala 1) y desde la percepción de terceros significativos (Escala 2), en niños argentinos de 4 a 12 años de edad.

Estudio 1. Desarrollo y validación de la Escala de Serenidad Infantil- versión autoinforme

Objetivo

El objetivo de este primer estudio fue diseñar una escala de autoinforme para medir la capacidad de serenarse que exhiben los

niños de 9 a 12 años de edad, y proporcionar evidencias de su poder discriminativo, consistencia interna y validez de constructo (factorial y nomológica). Respecto a la validez nomológica, y con base en los estudios reseñados previamente, que señalan la función inhibidora de los estados de serenidad y relajación sobre los comportamientos agresivos (e. g., Franco, et al., 2016; Nickel, Lahmann, Tritt, Loew, Rother y Nickel, 2005; Oros, 2008), se hipotetizó una correlación negativa entre los puntajes de serenidad y los puntajes de una escala que mide agresividad física y verbal.

Método

Participantes

La muestra, no aleatoria, por disponibilidad, estuvo compuesta por 613 niñas (55.30 %) y niños (44.70 %), comprendidos mayoritariamente entre los 9 y los 12 años de edad ($M = 11.16$; $DE = .97$), quienes cursaban 4.º ($n = 14$), 5.º ($n = 197$), 6.º ($n = 205$) y 7.º grado ($n = 197$) en escuelas primarias públicas, de clase predominantemente media, de la ciudad de Buenos Aires, Argentina. Para el estudio de la validez factorial, esta muestra fue dividida en dos grupos, mediante las aplicaciones de aleatorización que ofrece el programa SPSS 18. Una submuestra de 293 niños (46.1 %) y niñas (53.9 %) ($M_{\text{edad}} = 11.16$; $DE = .99$) fue utilizada con fines exploratorios, mientras otra submuestra de 320 niños (43.4 %) y niñas (56.6 %) ($M_{\text{edad}} = 11.16$; $DE = .95$) fue utilizada con fines confirmatorios.

Instrumentos

Escala de Serenidad Infantil en versión autoinforme (ESI-a)

La escala fue desarrollada tomando como punto de referencia las definiciones conceptuales de diversos autores (e. g., Fredrickson, 2000, 2003, 2004; Roberts y Aspy, 1993; Warr, 1990, etcétera). A partir de la bibliografía

consultada, se consideró que los términos “tranquilidad”, “paz”, “calma” y “relajación” podían ser claros indicadores del constructo a evaluar. Para asegurar la comprensión de dichos términos por parte de los niños, se realizaron entrevistas individuales a aproximadamente 20 niños y niñas de edad escolar, a quienes se les preguntó: (a) qué significaba para ellos estar tranquilos/relajados/mantener la calma; (e) qué indicadores corporales percibían cuando se encontraban en ese estado emocional; y (f) en qué momentos solían estar más tranquilos y relajados. A partir de estas entrevistas individuales, se confirmó que los niños comprendían claramente los conceptos y podían contextualizarlos y enmarcarlos en sus experiencias cotidianas.

El autoinforme incluyó tanto enunciados generales (e. g., “Casi siempre estoy relajado”, “La mayor parte de los días me siento en paz”), como enunciados que hacen referencia a la búsqueda de la serenidad en situaciones puntualmente amenazantes (e. g., “Cuando alguien me molesta trato de quedarme tranquilo”, “Cuando las cosas salen mal intento tranquilizarme”). Los contenidos identificados como potencialmente amenazantes (tener problemas, ser ofendido o molestado por alguien, estar en un ambiente bullicioso, enojarse con alguien, no poder hacer lo que uno quiere, tener miedo, etcétera) fueron seleccionados tomando en consideración situaciones que, en estudios previos, fueron señaladas como estresantes por niños argentinos en esta franja de edad (Oros y Vogel, 2005; Oros, 2007).

De esta manera, se formularon 11 ítems a los que se les asignaron tres opciones de respuesta en escala Likert: 1 (*no*), 2 (*a veces*) y 3 (*sí*).¹

Escala de Agresión Física y Verbal

La agresividad fue evaluada con la Escala de Agresión Física y Verbal (Caprara y Pasto-

relli, 1993; traducción al español de Del Barrio, Moreno y López, 2001). Los ítems ofrecen una descripción de los comportamientos del niño, orientados a lastimar a otros física (e. g., “Pego patadas y puñetazos”) y verbalmente (e. g., “Hablo mal de mis compañeros/as”). Este autorreporte comprende 15 ítems principales escalados en tres puntos: 1 (*nunca*), 2 (*a veces*) y 3 (*siempre*), y otros cinco ítems de control que no se incluyen en el puntaje final. La traducción española presenta buenas evidencias de validez de constructo y alcanza un valor de coeficiente Alpha de Cronbach igual a .84 (Del Barrio et al., 2001). Para la población argentina, esta escala ha sido adaptada por Richaud et al. (2013) con la configuración de dos factores acordes a la teoría: Agresividad física ($\alpha = .84$) y Agresividad verbal ($\alpha = .70$). Para los propósitos del presente estudio se empleó el valor total de la escala, con un valor de consistencia interna de .89.

Procedimiento ético

Para realizar la administración colectiva de los instrumentos, se pidió autorización a los supervisores de distintos distritos escolares de la ciudad de Buenos Aires, y se entrevistó a los directivos de diferentes escuelas públicas de la capital argentina para explicar las características de la investigación y solicitar la aplicación de las escalas en el horario habitual de clases. Catorce escuelas manifestaron su aprobación, tras lo cual se aclaró a los docentes, padres y niños de estas instituciones que la participación de los menores sería voluntaria y anónima, y debería estar avalada por el consentimiento informado de sus progenitores o tutores legales. Las administraciones se realizaron en forma grupal a todos los niños que cumplían estos criterios y asistían a 4.º, 5.º, 6.º y 7.º grado.

¹Seis de estos ítems, en su versión inédita, fueron seleccionados para formar parte del Cuestionario Infantil de Emociones Positivas para niños argentinos (Oros, 2014).

Procedimiento de análisis de datos

Los datos fueron procesados con el programa estadístico SPSS para Windows, versión 18. Utilizando la muestra completa ($n = 613$) se estudió el poder discriminativo de los ítems mediante la prueba t para grupos contrastantes y la correlación ítem-test corregida, y se estimó la confiabilidad de la prueba mediante el cálculo del Omega de McDonald (ω). Para conocer si existía una estructura subyacente a este conjunto de datos, se realizó con la primera submuestra ($n = 293$) un Análisis Factorial Exploratorio (AFE), con el método de ejes principales y rotación oblicua, dado que no se disponía de hipótesis previas para suponer la existencia de factores independientes. Como criterio para establecer el número de factores, se utilizó el gráfico de sedimentación de Cattell. Se tomó como criterio para la conservación de ítems aquellos que alcanzaran saturaciones iguales o mayores a $|\cdot 30|$. Para evaluar el ajuste del modelo se realizó con la segunda submuestra ($n = 320$) un análisis factorial confirmatorio (AFC), con el método de estimación de máxima verosimilitud, utilizando el programa AMOS 16.0. Para ello, se tomaron en consideración los siguientes índices: la razón entre χ^2 y grados de libertad (χ^2/gl), para la que son deseables valores entre 0 y 2, aunque valores hasta 5 se consideran aceptables; el CFI, GFI y AGFI, para los que suele considerarse un valor mínimo de .90 como apropiado; y el SRMR y el RMSEA, con valores menores a .08 y .06, respectivamente, considerados como aceptables. Para estudiar la relación entre la serenidad y las conductas agresivas, se empleó el coeficiente de correlación r de Pearson, utili-

zando el criterio de Cohen (1992) para definir el tamaño del efecto: r mayor a .10 y menor a .30 refleja un tamaño de efecto pequeño, r entre .30 y .50 indica un tamaño de efecto moderado, y r encima de .50 representa un tamaño de efecto grande.

Resultados

Todos los ítems de la ESI-a resultaron discriminativos tras la aplicación de la prueba t para grupos contrastantes ($p < .001$). Asimismo, todas las correlaciones ítem-test corregidas superaron el valor de .30 (ver Tabla 1). La pertinencia de realizar un AFE con este conjunto de ítems fue corroborada con la medida de adecuación muestral (KMO = .86) y el test de esfericidad de Bartlett ($\chi^2(55) = 680.74, p < .001$). El gráfico de sedimentación mostró una estructura unidimensional de los datos (ver Figura 1). Este único factor explicó el 34.96 % de la variancia total de la serenidad infantil e incluyó los 11 ítems con saturaciones entre .37 y .67 (ver Tabla 1). El AFC mostró un ajuste razonable del modelo unifactorial a los datos, con cargas estandarizadas entre .43 y .68, a excepción del ítem 6 (“Aunque los demás estén nerviosos, yo puedo sentirme tranquilo”) que presentó una carga inferior a .40 ($|\cdot 31|$): CMIN/DF: 2.15; GFI: .95; AGFI: .92; TLI: .91; CFI: .93; SRMR: .05; RMSEA: .06. Con respecto a la consistencia interna, el coeficiente omega de McDonald alcanzó un valor igual a .81. Finalmente, y como prueba de validez nomológica, la serenidad mostró una correlación significativa, negativa y de tamaño moderado con la agresión física y verbal ($r = -.43; p < .001$).

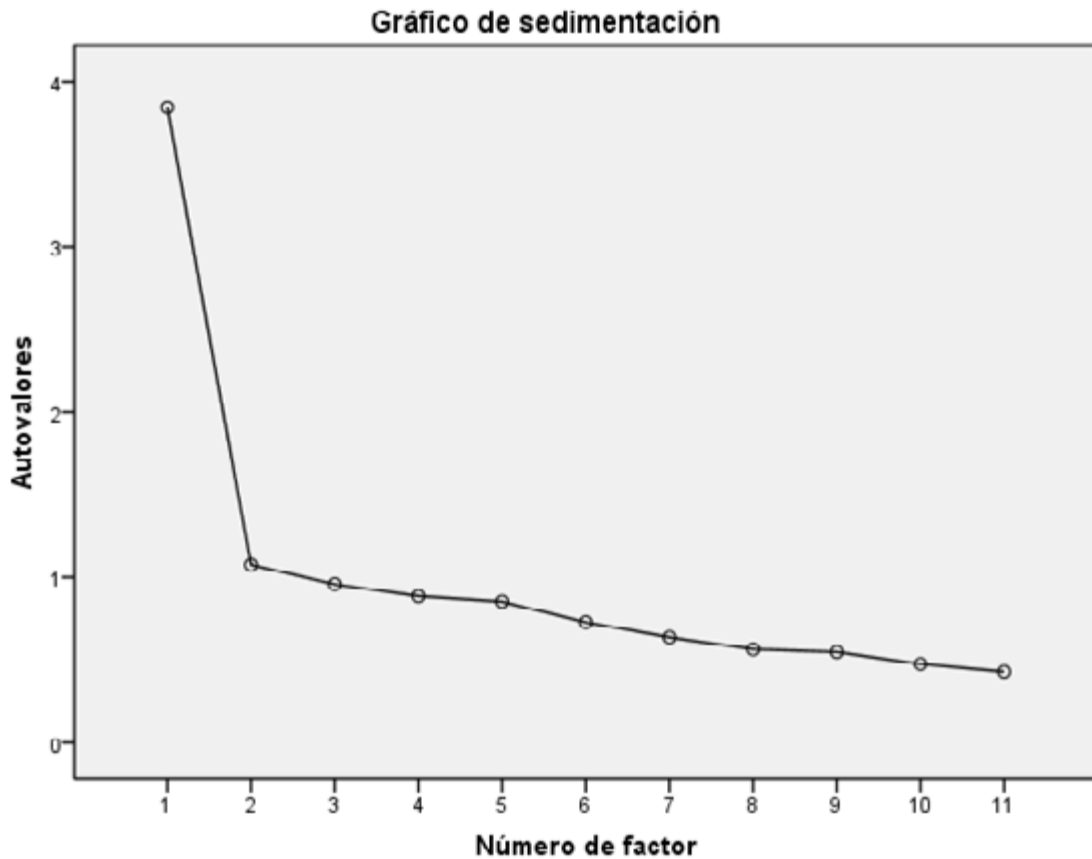


Figura 1. Gráfico de sedimentación de Cattell correspondiente a la ESI-a.

Tabla 1.
Saturaciones factoriales (AFE) y correlaciones ítem-test para la ESI-a.

	Saturaciones Factor único	Correlación ítem-test
Soy bastante tranquilo.	.63	.53
Me gusta estar en paz.	.37	.41
Cuando alguien me molesta trato de quedarme tranquilo.	.47	.48
Casi siempre estoy relajado.	.67	.59
Cuando las cosas salen mal intento tranquilizarme.	.52	.46
Aunque los demás estén nerviosos yo puedo sentirme tranquilo.	.44	.33
La mayor parte de los días me siento en paz.	.61	.51

	Saturaciones Factor único	Correlación ítem-test
Aunque tenga problemas, igual mantengo la calma.	.55	.47
Me quedo tranquilo aunque no pueda hacer lo que me gusta.	.46	.41
Soluciono los problemas con mucha tranquilidad.	.62	.57
Cuando tengo miedo trato de serenarme.	.47	.42

Discusión

El autoinforme de serenidad infantil presenta buenas evidencias de confiabilidad y validez. Sus ítems logran discriminar entre los niños con alta y baja capacidad para serenarse, presentan una buena consistencia interna y se organizan en una única estructura general con saturaciones factoriales apropiadas, aunque con un porcentaje de variancia explicada algo descendido. Sería deseable, en próximos estudios, analizar diferentes propuestas psicométricas para solucionar esta limitación (*e. g.*, incrementar el número de ítems, contemplar la inclusión de otros aspectos de la serenidad, etcétera).

Dada la unidimensionalidad de la escala, se puede obtener una única puntuación que fluctúa entre 11 y 33 puntos, que indica a mayor valor, una mayor posesión del atributo. Con muestras más amplias y representativas, se podrían calcular en el futuro los valores normativos del instrumento a fin de contar con criterios estandarizados de interpretación.

Por otra parte, tal como se esperaba, la puntuación de esta escala se relaciona coherentemente con las conductas agresivas, lo cual proporciona apoyo a la investigación previa. Podría pensarse que los niños que experimentan paz y serenidad tienen una mejor regulación de sus emociones, lo cual los llevaría a mantener el control ante las situaciones conflictivas, y así evitar una reacción agresiva. En la discusión general de este artículo se ampliará este análisis.

Estudio 2. Desarrollo y validación de la Escala de Serenidad Infantil- versión para informantes externos

Objetivo

El objetivo de este estudio fue crear y estudiar el funcionamiento psicométrico (poder discriminativo de los ítems, consistencia interna, validez factorial y validez nomológica) de una escala para evaluar la serenidad a partir de los cuatro años de edad, desde la perspectiva de un observador externo cercano al niño. Con relación a la validez nomológica, y con base en estudios que mencionan que la tranquilidad y la relajación implican una baja activación, disminuyen la descarga emocional negativa, amplían la atención y favorecen la reflexión y la receptividad (Fredrickson y Brannigan, 2005; Roberts y Cunningham, 1990; Schmidt, 2008), se hipotizaron relaciones significativas y negativas entre la serenidad y las siguientes conductas disruptivas: agresividad, impulsividad e hiperactividad.

Método

Participantes

Se seleccionó una muestra no aleatoria, por disponibilidad, de 365 niños (51.4 %) y niñas (48.6 %), de entre 4 y 12 años de edad ($M = 7.39$; $DE = 2.09$), quienes fueron evaluados por sus docentes. Los alumnos asistían a los

niveles inicial ($n = 69$; $M_{\text{edad}} = 4.60$; $DE = .50$) y primario ($n = 296$; $M_{\text{edad}} = 8.13$; $DE = 1.68$), de diferentes escuelas urbanas, tanto públicas como privadas, que se caracterizan por recibir estudiantes de clase socioeconómica predominantemente media y baja, de la provincia de Entre Ríos, Argentina. Esta muestra fue dividida aleatoriamente en dos grupos para estudiar la validez factorial exploratoria y confirmatoria, respectivamente. La primera submuestra estuvo compuesta por el 53 % de los casos (88 niñas y 104 varones; $M_{\text{edad}} = 7.39$; $DE = 2.09$) y la segunda submuestra, por el 47 % restante; incluyó a 88 niñas y 84 varones ($M_{\text{edad}} = 7.40$; $DE = 2.09$).

Para el estudio de la validez nomológica, se trabajó con 56 niños (44.6 %) y niñas (55.4 %) de la muestra general, que asistían al primer grado de una de las escuelas primarias de gestión privada ($M_{\text{edad}} = 6.5$; $DE = .58$).

Instrumentos

Escala de Serenidad Infantil para informantes externos (ESI-i)

La escala estuvo constituida por seis ítems, graduados en escala Likert: 1 (*no*), 2 (*más o menos*) y 3 (*sí*). Puesto que los ítems 4 y 5 fueron redactados en sentido contrario (*e. g.*, “Cuando se enoja con algún amigo o compañero, ¿tarda mucho hasta que se calma?”), los valores de respuesta se invierten antes de realizar la sumatoria.

En este caso, la breve extensión de la escala estuvo definida tomando en cuenta su peculiar forma de administración. En el caso de que la figura del informante externo estuviera representada por el docente y el objeto de estudio por un curso escolar completo, era menester preparar un instrumento que resultara lo más sintético posible para evitar la fatiga del maestro.

Para la construcción de los ítems se priorizaron aquellos aspectos de la serenidad que resultaban más concretos y observables, como los intentos por mantener la calma en

momentos de tensión o alboroto (*e. g.*, “Si alguien lo/a ofende, ¿intenta serenarse?”, “¿Puede mantenerse tranquilo/a aunque esté en un ambiente bullicioso o excitante?”), en lugar de aquellos que hacen referencia a estados internos (“Se siente en paz”, “Le gusta estar en paz”).

Guía de observación comportamental

La guía de observación comportamental (Ison y Fachinelli, 1993) está constituida por 61 ítems que proporcionan información sobre ocho conductas-problema en niños de edad escolar: agresión física y verbal, negativismo, transgresión, impulsividad, hiperactividad, déficit de atención, autoagresión e inhibición. De acuerdo con los objetivos del presente estudio, se consideraron sólo tres de estas ocho: agresividad física y verbal ($\alpha = .88$), impulsividad ($\alpha = .76$) e hiperactividad ($\alpha = .72$). Esta prueba también se basa en el reporte de un observador cercano al niño (padre/madre, docente, tutor, etcétera).

Procedimiento ético

La evaluación se realizó en el horario habitual de clases, en cinco instituciones educativas que autorizaron el acceso y la participación de sus maestros en calidad de informantes externos. Todos los actores involucrados (directivos, docentes, padres y niños) recibieron información relativa al proyecto y garantías de confidencialidad y manejo ético de la información proporcionada. Los padres firmaron un consentimiento en el que aprobaban la evaluación de sus hijos. Las escalas de serenidad y conductas-problema fueron completadas por los maestros en dos oportunidades diferentes para evitar sesgos en las respuestas.

Procedimiento de análisis de datos

Se estudió el poder discriminativo de los ítems con la prueba *t* para grupos contrastantes y con la correlación ítem-test corre-

gida. La validez de constructo de la ESI-i se analizó primeramente mediante el AFE para conocer, a pesar de su breve extensión, si los ítems tendían a agruparse en diferentes dimensiones. Para ello, se utilizó el mismo método de extracción y rotación que en el Estudio 1, con los mismos criterios de aceptación de factores y de saturaciones factoriales. Seguidamente, se realizó el AFC con el método de estimación de máxima verosimilitud, considerando los mismos índices que en el estudio anterior para determinar la bondad de ajuste del modelo. Con relación a la confiabilidad, se estudió la consistencia interna de los ítems mediante el coeficiente omega de McDonald. Finalmente, para estudiar la validez nomológica, se llevó a cabo una correlación bivariada r de Pearson.

Resultados

Todos los ítems resultaron discriminativos luego de ser analizados mediante la prueba t de diferencia de medias ($p < .001$), y todas las correlaciones ítem-test corregidas alcanzaron valores superiores a $.30$ (ver Tabla 2). Respecto al AFE, los resultados de las pruebas de adecuación muestral ($KMO = .88$) y esfericidad de Bartlett ($\chi^2(15) = 587.88, p < .001$) resultaron habilitadores. El gráfico de Cattell indicó, al igual que en el estudio anterior, una clara unidimensionalidad de los datos (ver Figura 2). El único factor extraído explicó el 63.68% de la variancia total y agrupó los seis ítems de la escala con saturaciones por encima de $.70$ (ver Tabla 2). El AFC mostró un buen ajuste del modelo a los datos, con pesos estandarizados que oscilaron entre $.74$ y $.84$: CMIN/DF: 1.29 ; CFI: $.99$; TLI: $.99$; GFI: $.98$; AGFI: $.95$; SRMR: $.02$; RMSEA: $.04$. El coeficiente de fiabilidad arrojó un resultado de $\omega = .92$.

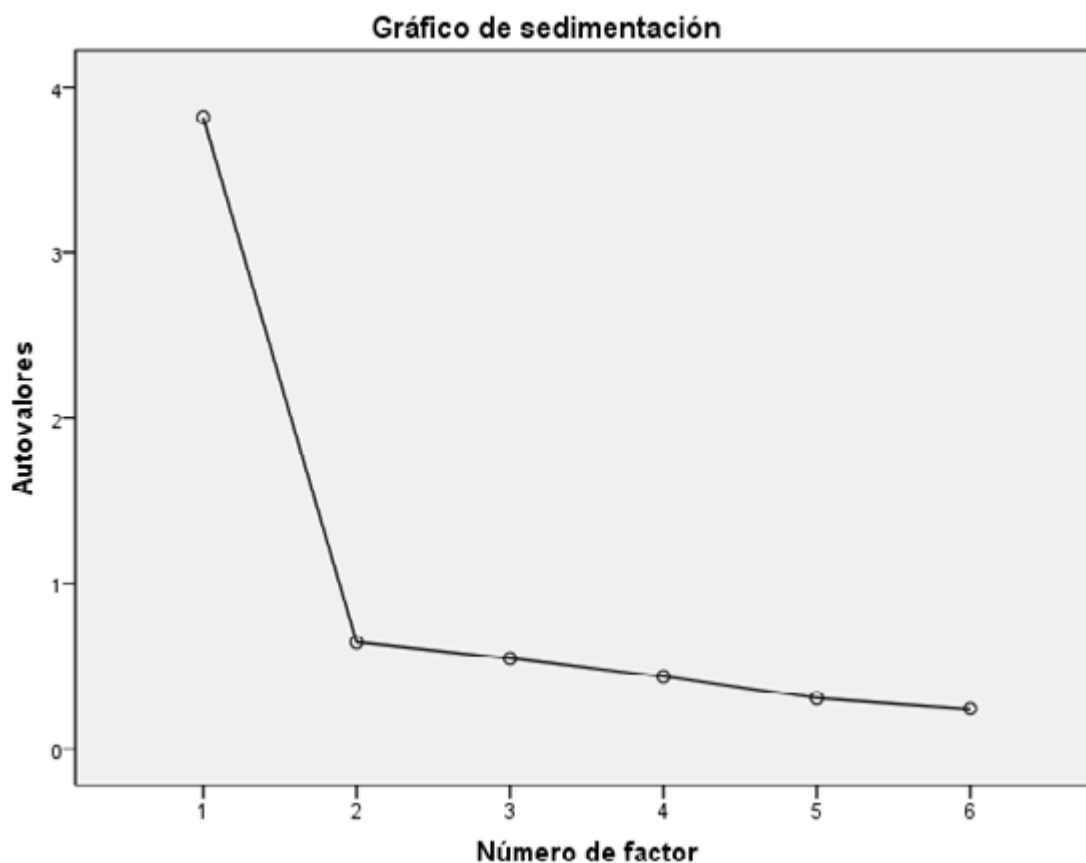


Figura 2. Gráfico de sedimentación de Cattell correspondiente a la ESI-i.

Tabla 2.
Saturaciones factoriales (AFE) de los ítems de la ESI-i.

	Saturaciones Factor Único	Correlación ítem-test
Cuando tiene problemas ¿hace algún esfuerzo por quedarse tranquilo?	.84	.79
Si alguien lo/a ofende ¿intenta serenarse?	.85	.79
¿Puede mantenerse tranquilo/a aunque esté en un ambiente bullicioso o excitante?	.67	.64
Cuando se enoja con algún amigo o compañero, ¿tarda mucho hasta que se calma?	.79	.75
¿Se pone muy impaciente cuando las cosas no salen a su gusto?	.72	.68
¿Muestra capacidad de autocontrol cuando lo/a han puesto nervioso?	.79	.75

Los análisis bivariados de Pearson revelaron correlaciones significativas y negativas de la serenidad con la agresión física y verbal ($r = -.32$; $p < .05$), la impulsividad ($r = -.34$; $p < .01$) y la hiperactividad ($r = -.43$; $p < .001$). En todos los casos el tamaño del efecto fue moderado (Cohen, 1992).

Discusión

De acuerdo a los resultados obtenidos, se puede afirmar que la versión de la Escala de Serenidad para observadores externos presenta buenas propiedades psicométricas. El valor de consistencia interna puede considerarse excelente y las evidencias de validez factorial dan cuenta de un instrumento que evalúa con precisión el constructo que pretende medir. Estas características, sumadas a su corta extensión, hacen de la ESI-i una alternativa eficiente y práctica para la exploración de la serenidad en niños pequeños. Los valores mínimo y máximo posibles de obtener con esta escala son 6 y 18 puntos, respectivamente; un mayor valor indica una mayor posesión del atributo. Tal como se mencionó en el Estudio 1, sería deseable contar en el

futuro con valores normativos que permitan una interpretación precisa y estandarizada de las puntuaciones.

Las correlaciones observadas entre las puntuaciones de esta escala y las obtenidas con las dimensiones de la Guía de Observación Comportamental abonan la hipótesis de que la serenidad juega un rol protector del bienestar psicosocial, ya que actúa como inhibidor de conductas y actitudes negativas. A continuación, se analizarán con mayor detalle estos resultados.

Discusión general

A pesar del avance que se ha producido en los últimos años respecto al estudio de las emociones positivas en niños y adolescentes, siguen siendo muy escasas las investigaciones que abordan el análisis de la serenidad infantil de manera sistemática, especialmente en nuestro país. Existen importantes vacíos respecto a su comprensión y su interrelación con otras variables del espectro social y afectivo en etapas tempranas del desarrollo. Este estudio tuvo como objetivo proporcionar dos diferentes estrategias para evaluar de forma

válida y confiable la experiencia de serenidad en niños, lo cual permitiría acrecentar el acervo de investigaciones al respecto.

La escala de serenidad en versión de autoinforme es de sencilla aplicación y presenta un lenguaje comprensible para los niños en edad escolar. Los ítems construidos para operacionalizar este constructo mostraron un alto poder discriminativo, una consistencia interna adecuada y un buen comportamiento factorial. Se considera que el presente trabajo constituye un aporte novedoso en el campo de la evaluación psicológica, al proveer una escala para medir la serenidad en los niños argentinos de una manera precisa y confiable.

La Escala de Serenidad Infantil en su versión para informantes externos es especialmente útil para conocer cuán sencillo o complejo les resulta a los niños mantener un estado de serenidad en momentos de estrés. Se trata de una escala muy breve, que puede ser utilizada con fines complementarios a otras medidas y que resulta apropiada para obtener información de niños pequeños sin la capacidad de lectoescritura. Además, por su breve extensión, es ideal para trabajar en el contexto escolar, especialmente cuando se requiere que el docente complete la información para grupos numerosos de alumnos.

Este estudio reveló además, que los niños serenos son menos proclives a mostrar comportamientos agresivos, como pegar, patear o insultar, cuando se relacionan con sus pares, y que además mostrarían menos hiperactividad y un número menor de respuestas precipitadas y decisiones impulsivas. Estos hallazgos están en línea con estudios previos enfocados en diferentes etapas del ciclo vital (*e. g.*, Cawley et al., 2000; Nickel et al., 2005; Richaud y Mesurado, 2016).

El hecho de que la serenidad limite el surgimiento de ciertos estados emocionales negativos, como la hostilidad y el enojo (Cawley et al., 2000), inhiba la descarga emocional inadecuada en momentos de estrés y tensión (Schmidt, 2008) y estimule la disposición a perdonar (Peterson y Park, 2004) podría

explicar la baja ocurrencia de reacciones agresivas. Sumado a esto, se sabe que los individuos serenos disponen de un repertorio más amplio, flexible y variado de pensamientos y acciones (Fredrickson 1998, 2004; Fredrickson y Branigan, 2005), lo cual aumentaría la posibilidad de que pudieran identificar y escoger reacciones alternativas y más funcionales que los insultos y golpes en situaciones de conflicto interpersonal. Por otra parte, la capacidad de distanciarse relativamente de la carga emocional negativa que imprimen las situaciones adversas ayudaría a estos niños a ser más reflexivos y moderados al favorecer su autorregulación y disminuir su impulsividad. De hecho, se ha observado que las prácticas de relajación y *mindfulness* reducen significativamente la ocurrencia de comportamientos impulsivos (Franco et al., 2016).

Con respecto a la hiperactividad, también era esperable su reducción en niños serenos, atento a que la serenidad es, por naturaleza, una emoción de baja activación (Lee et al., 2012) y a que los estados de relajación producen cambios a nivel del sistema nervioso (Shah, Klainin-Yobas, Torres y Kannusamy, 2014) y reducen el grado de excitación e inquietud. De esta manera, la relajación y la calma promoverían armonía y equilibrio en los niveles de actividad motora y verbal.

Si bien en el ámbito de la psicoterapia el empleo de técnicas de relajación y afrontamiento al estrés está ampliamente difundido con demostrada efectividad (Lohausy Klein-Hessling, 2003; Lohaus, Klein-Hessling, Vögele y Kuhn-Hennighausen, 2001; Sánchez, Rosa y Olivares, 1998), su aplicación y enseñanza en el ámbito escolar ha sido menos aprovechado. En la escuela, muchos niños utilizan estrategias inadecuadas o inefectivas cuando se encuentran frente a situaciones de estrés (*e. g.*, responden con agresividad, o son incapaces de expresar adecuadamente sus emociones), y la mayoría atraviesa situaciones ansiógenas que pueden exceder sus capacidades de afrontamiento, lo cual inhibe su aprendizaje y perjudica su rendimiento

académico. Diversos estudios han demostrado que la serenidad es una emoción positiva que puede aprenderse y puede ayudar a que los niños respondan de manera más adaptativa frente a los agravios y situaciones estresantes de su entorno (Gilbert y Orlick, 2002; Oros, 2008; Taylor y Orlick, 2004; Waters, 2011). Sería aconsejable entonces que las escuelas y los padres tuvieran un rol más activo en la enseñanza de técnicas de relajación y regulación emocional, para fomentar la experiencia frecuente de calma en los niños (*e. g.*, ejercicios de respiración, relajación muscular progresiva, entrenamiento en autocontrol, imaginación, espacios de reflexión, etcétera).

A pesar de que este trabajo realiza un aporte significativo, presenta también algunas limitaciones que podrían ser suplidas en futuros estudios. En primer lugar, el tipo de muestreo escogido, al ser no probabilístico, reduce el control de posibles variables extrañas y restringe la generalización de los resultados. Próximos trabajos que procuren recoger nuevas evidencias de validez y confiabilidad de estas escalas podrían emplear muestreos aleatorios por conglomerados o estratificados, según diversas variables de interés. Una de esas variables podría ser el nivel socioeconómico (NSE) de los participantes, que en el presente estudio se estimó únicamente a partir de la ubicación geográfica de las escuelas y de la declaración de los propios directivos. Sería deseable en fases siguientes de trabajo utilizar métodos objetivos para la medición del NSE, tal como el que proveen Méndez-Castellano y Méndez (1994). Por otra parte, para estudiar la validez nomológica de las escalas de serenidad, se presentaron evidencias de correlación con apenas unas pocas variables: agresividad, impulsividad e hiperactividad. Se recomienda que en futuros estudios se exploren otros posibles correlatos y se analice qué beneficios adicionales puede aparejar la experiencia de esta emoción en diferentes dominios de análisis: relación con pares, padres y maestros, desempeño escolar, recuperación de enfermedades, etcétera. En cuanto

a la confiabilidad, resta analizar el grado de estabilidad de las puntuaciones, por lo que se sugiere realizar estudios de test-retest.

Más allá de estas limitaciones, los resultados permiten concluir que la serenidad es una emoción positiva de gran valor intra e interpersonal, que puede ser capturada psicométricamente de forma válida y confiable en niños argentinos. Se espera que los datos aquí proporcionados sirvan para incrementar el número de investigaciones e intervenciones escolares y psicoterapéuticas para reforzarla.

Referencias bibliográficas

- Boyd-Wilson, B. M., McClure, J. y Walkey, F. H. (2004). Serenity: Much more than just feeling calm. *Advances in Psychology Research*, 29, 35-55.
- Caprara, G. V. y Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behaviour, and aggression: Some methodological aspects. *European Journal of Personality*, 7(1), 19-36. <https://doi.org/10.1002/per.2410070103>
- Castro Solano, A. C. (2010). *Fundamentos de psicología positiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Cawley III, M. J., Martin, J. E. y Johnson, J. A. (2000). A virtues approach to personality. *Personality and Individual Differences*, 28(5), 997-1013. [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00207-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00207-X)
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Connors, G. J., Toscova, R. T. y Tonigan, J. S. (1999). Serenity. En W. R. Miller (Ed.), *Integrating spirituality into treatment. Resources for practitioners* (pp. 235-250). Washington D.C.: American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/10327-012>
- Del Barrio, V., Moreno, C. y López, R. (2001). Evaluación de la agresión y la inestabilidad emocional en niños españoles: Su relación con la depresión. *Clínica y Salud*, 12(1), 33-50.
- Ellsworth, P. C. y Smith, C. A. (1988). Shades of joy: Patterns of appraisal differentiating pleasant emotions. *Cognition y*

- Emotion*, 2(4), 301-331. <http://dx.doi.org/10.1080/02699938808412702>
- Floody, D. R. (2014). Serenity and inner peace: Positive perspectives. En G. Sims, L. Nelson, M. Puopolo (Eds.), *Personal Peacefulness* (pp. 107-133). New York: Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-9366-2_5
- Franco, C., Amutio, A., López-González, L., Oriol, X. y Martínez-Taboada, C. (2016). Effect of a mindfulness training program on the impulsivity and aggression levels of adolescents with behavioral problems in the classroom. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01385>
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2(3), 300-319. <http://dx.doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.300>
- Fredrickson, B. L. (2000). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention and Treatment*, 3(1), Article 1. <http://dx.doi.org/10.1037/1522-3736.3.1.31a>
- Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions. *American Scientist*, 91, 330-335. <http://dx.doi.org/10.1511/2003.4.330>
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical transactions-royal society of London series b biological sciences*, 359(1449), 1367-1378. <http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2004.1512>
- Fredrickson, B. L. (2009). *Positivity: Ground-breaking research reveals how to embrace the hidden strength of positive emotions, overcome negativity, and thrive*. New York: Crown.
- Fredrickson, B. L. y Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition & Emotion*, 19(3), 313-332. <http://dx.doi.org/10.1080/02699930441000238>
- Fredrickson, B. L. y Levenson, R. W. (1998). Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions. *Cognition & Emotion*, 12(2), 191-220. <http://dx.doi.org/10.1080/026999398379718>
- Fredrickson, B. L., Mancuso, R. A., Branigan, C. y Tugade, M. M. (2000). The undoing effect of positive emotions. *Motivation and Emotion*, 24(4), 237-258. <http://dx.doi.org/10.1023/a:1010796329158>
- Fredrickson, B. L., Tugade, M. M., Waugh, C. E. y Larkin, G. R. (2003). What good are positive emotions in crisis? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 365. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.84.2.365>
- García Rubio, C., Luna Jarillo, T., Castillo Gualda, R. y Rodríguez Carvajal, R. (2016). Impacto de una intervención breve basada en *mindfulness* en niños: un estudio piloto. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87(30), 67-74.
- Gilbert, J. y Orlick, T. (2002). Teaching skills for stress control and positive thinking to elementary school children. *Journal of Excellence*, 7, 54-66.
- Ison, M. y Fachinelli, C. C. (1993). Guía de observación comportamental para niños. *Interdisciplinaria*, 12(1), 11-21.
- Kreitzer, M. J., Gross, C. R., Waleekhachonloet, O. A., Reilly-Spong, M. y Byrd, M. (2009). The brief serenity scale: A psychometric analysis of a measure of spirituality and well-being. *Journal of Holistic Nursing*, 27(1), 7-16. <http://dx.doi.org/10.1177/0898010108327212>
- Lee, Y. C., Lin, Y. C., Huang, C. L. y Fredrickson, B. L. (2013). The construct and measurement of peace of mind. *Journal of Happiness Studies*, 14(2), 571-590. <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-012-9343-5>
- Lohaus, A. y Klein-Hessling, J. (2003). Relaxation in children: Effects of extended and intensified training. *Psychology and Health*, 18(2), 237-249. <http://dx.doi.org/10.1080/0887044021000057257>
- Lohaus, A., Klein-Hessling, J., Vögele, C. y Kuhn-Hennighausen, C. (2001). Psychophysiological effects of relaxation training in children. *British Journal of Health Psychology*, 6(2), 197-206. <http://dx.doi.org/10.1348/135910701169151>
- Lucas, R. E., Diener, E. y Larsen, R. J. (2003). Measuring positive emotions. En J. Lopez y C. R. Snyder (Eds.), *Positive psycholog-*

- ical assessment: A handbook of models and measures (pp. 201-218). Washington D.C.: American Psychological Association. http://dx.doi.org/10.1007/978-90-481-2354-4_7
- Méndez-Castellano, H. y de Méndez, M. C. (1994). *Sociedad y estratificación: Método-Graffar-Méndez Castellano*. Caracas, Venezuela: Fundacredesa.
- Monnot, M. J. y Beehr, T. A. (2014). Subjective well-being at work: Disentangling source effects of stress and support on enthusiasm, contentment, and meaningfulness. *Journal of Vocational Behavior*, 85(2), 204-218. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.07.005>
- Morales-Vives, F., De Raad, B. y Vigil-Colet, A. (2014). Psycho-lexically based virtue factors in Spain and their relation with personality traits. *The Journal of General Psychology*, 141(4), 297-325. <http://dx.doi.org/10.1080/00221309.2014.938719>
- Nickel, C., Lahmann, C., Tritt, K., Loew, T. H., Rother, W. K. y Nickel, M. K. (2005). Stressed aggressive adolescents benefit from progressive muscle relaxation: A random, prospective, controlled trial. *Stress and Health*, 21(3), 169-175. <http://dx.doi.org/10.1002/smi.1050>
- Oros, L. B. (2007). Estresores infantiles en contextos de pobreza: el rol protagónico del maltrato. En M. C. Richaud y M. S. Ison (Comps.), *Avances en Investigación en Ciencias del Comportamiento en Argentina* (pp. 239-258). Mendoza: Editorial de la Universidad del Aconcagua.
- 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.
- Oros, L. B. (2014). Nuevo cuestionario de emociones positivas para niños. *Anales de Psicología*, 30(2), 522-529. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.158361>
- Oros, L. B. y Vogel, G. (2005). Estresores infantiles: Diferencias por sexo y edad. *Revista Enfoques*, XVII(1), 85-101.
- Peterson, C. y Park, N. (2004). Classification and measurement of character strengths: Implications for practice. En P. A. Linley y S. Joseph (Eds.), *Positive Psychology in Practice* (pp. 433-446). Hoboken, New Jersey: John Wiley y Sons, Inc.
- Quevedo Damiani, J. P. (2019). Efectos de un programa de prevención de estrés cotidiano infantil en niños de cuarto de primaria de una institución educativa (Tesis de maestría). <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/37527>
- Regner, E. (2009). *Diseño y validez de un instrumento para evaluar emociones positivas en personas adultas*. Comunicación presentada en el 4º Encuentro Iberoamericano de Psicología Positiva, Buenos Aires, Argentina.
- Richaud, M. C. y Mesurado, B. (2016). Las emociones positivas y la empatía como promotores de las conductas prosociales e inhibidores de las conductas agresivas. *Acción Psicológica*, 13(2), 31-42. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.13.2.17808>
- Richaud, M. C., Mesurado, B., Samper-García, P., Llorca, A., Lemos, V. y Tur, A. (2013). Estilos parentales, inestabilidad emocional y agresividad en niños de nivel socioeconómico bajo en Argentina y España. *Ansiedad y Estrés*, 19(1), 53-69.
- Roberts, K. T. y Aspy, C. B. (1993). Development of the serenity scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1(2), 145-164.
- Roberts, K. T. y Cunningham, G. (1990). Serenity: Concept analysis and measurement. *Educational Gerontology: An International Quarterly*, 16(6), 577-589. <https://doi.org/10.1080/0380127900160607>
- Sánchez, J., Rosa, A. I. y Olivares, J. (1998). Las técnicas de relajación en el campo de la psicología clínica y de la salud en España: Una revisión meta-analítica. *Cuadernos de Medicina Psicosomática*, 45(46), 21-36.
- Schmidt, C. M. (2008). Construcción de un cuestionario de emociones positivas en población entrerriana. *RIDEP*, 26(2), 117-139.
- Seligman, M. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York: Simon and Schuster.
- Shah, L. B. I., Klainin-Yobas, P., Torres, S. y Kannusamy, P. (2014). Efficacy of psycho-

- education and relaxation interventions on stress-related variables in people with mental disorders: a literature review. *Archives of Psychiatric Nursing*, 28(2), 94-101. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2013.11.004>
- Stanton, K., Stasik-O'Brien, S. M., Ellickson-Larew, S. y Watson, D. (2016). Positive affectivity: Specificity of its facet level relations with psychopathology. *Cognitive Therapy and Research*, 40(5), 593-605. <https://doi.org/10.1007/s10608-016-9773-1>
- Tavares Calinas, L. S. (2011). Necessidade psicológica de exploração-tranquilidade: relação com bem-estar e distress psicológico. Tesis doctoral, Universidad de Lisboa. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/27594/1/ulfpie039641_tm.pdf
- Taylor, S. y Orlick, T. (2004). An analysis of a children's relaxation/stress control skills program in an alternative elementary school. *Journal of Excellence*, 9, 95-113.
- Tobin, S. J. y George, M. P. (2015). Positive affect increases secondary control among causally uncertain individuals. *Cognition and Emotion*, 29(3), 401-415. <http://dx.doi.org/10.1080/02699931.2014.916253>
- Tong, E. M. (2015). Differentiation of 13 positive emotions by appraisals. *Cognition and Emotion*, 29(3), 484-503. <http://dx.doi.org/10.1080/02699931.2014.922056>
- Tong, E. M. y Jia, L. (2017). Positive emotion, appraisal, and the role of appraisal overlap in positive emotion co-occurrence. *Emotion*, 17(1), 40. <http://dx.doi.org/10.1037/emo0000203>
- Warr, P. (1990). The measurement of well-being and other aspects of mental health. *Journal of Occupational Psychology*, 63(3), 193-210. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8325.1990.tb00521.x>
- Waters, L. (2011) A review of school-based positive psychology interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), 75-90. <http://dx.doi.org/10.1375/aedp.28.2.75>
- Watson, D. y Clark, L. A. (1999). *The PANAS-X: Manual for the positive and negative affect schedule-expanded form*. Online Institutional Repository of The University of Iowa. <https://doi.org/10.17077/48vt-m4t2>
- Wolfradt, U., Oemler, M., Braun, K. y Klement, A. (2014). Health anxiety and habitual rumination: The mediating effect of serenity. *Personality and Individual Differences*, 71, 130-134. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2014.07.030>
- Wolfradt, U. y Pohl, J. (2013). *Serenity-Index. Psychometric features of a new instrument assessing positive affect*. (Manuscrito no publicado). Germany: Department of Psychology, University of Halle.

Recibido: 10 de septiembre de 2019

Aceptado: 21 de enero de 2021