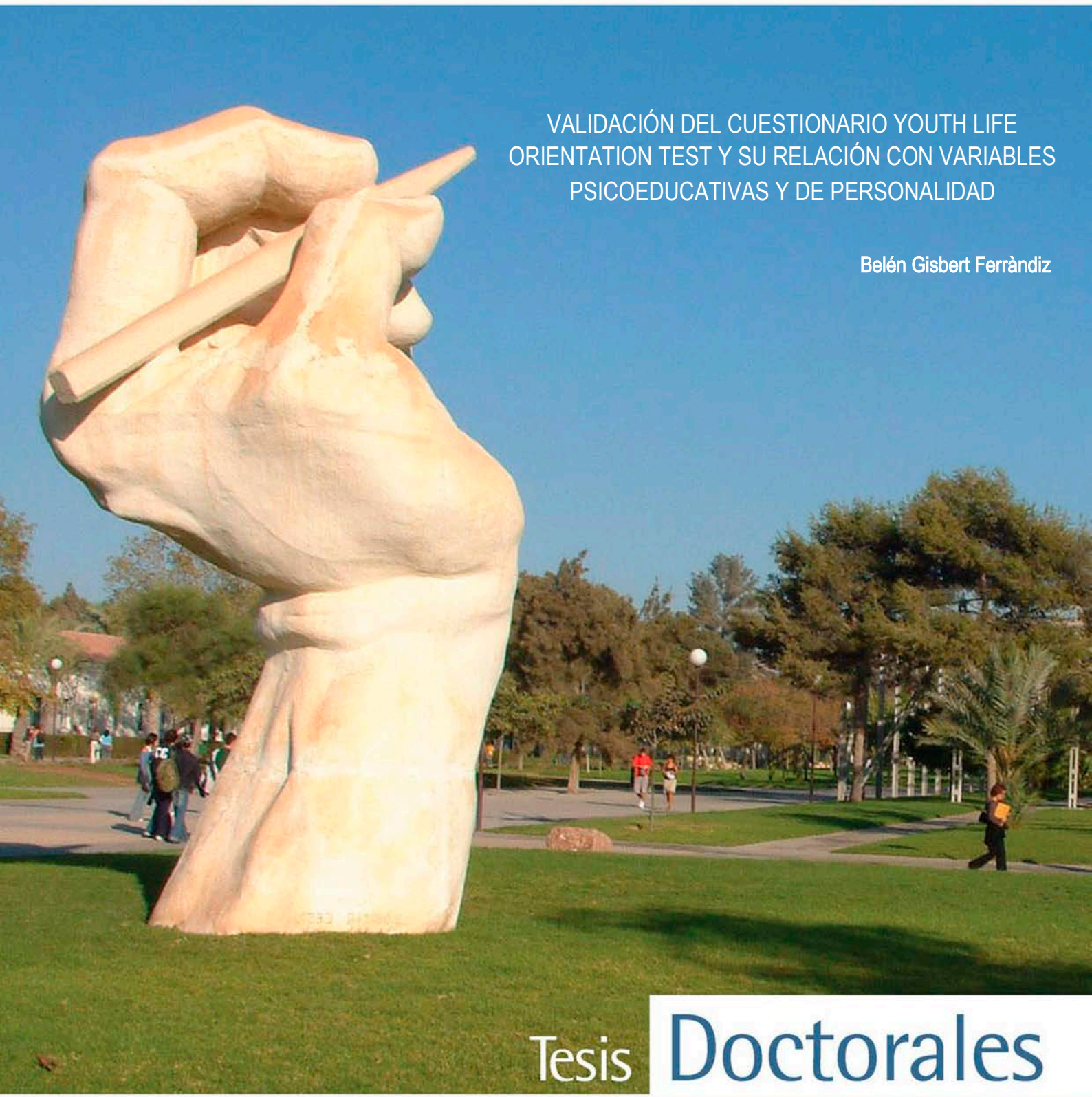
Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO YOUTH LIFE ORIENTATION TEST Y SU RELACIÓN CON VARIABLES PSICOEDUCATIVAS Y DE PERSONALIDAD

Belén Gisbert Ferràndiz

Tesis Doctorales
UNIVERSIDAD de ALICANTE

Unitat de Digitalització UA
Unidad de Digitalización UA

Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica

Facultad de Educación

VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO YOUTH LIFE ORIENTATION TEST Y SU RELACIÓN CON VARIABLES PSICOEDUCATIVAS Y DE PERSONALIDAD

Belén Gisbert Ferràndiz

Tesis presentada para aspirar al grado de

DOCTORA POR LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE

Programa de doctorado en Investigación Educativa: Enseñanza y Aprendizaje

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Dirigida por:

Dr. José Manuel García Fernández

Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica

Universidad de Alicante

Dr. Cándido J. Inglés Saura

Departamento de Psicología de la Salud

Universidad Miguel Hernández de Elche

Financiación: Proyecto EDU2012-35124

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Las emociones se contagian. Los sentimientos se transmiten de uno a otro como si se tratara de un virus social […]. Lo que realmente cuesta es adoptar una actitud positiva (esperanza, estado de humor positivo, optimismo, entusiasmo) que sea lo suficientemente fuerte como para que sea contagiosa (Bisquerra, 2003, 151).

Los seres humanos estamos capacitados para convertir las crisis en oportunidades, las dificultades en posibilidades; para afrontar de forma positiva, con optimismo inteligente, las situaciones adversas, para dotarlas de sentido, para vivirlas más como retos y desafíos que como amenazas o fracasos irreparables, para enfrentarlas o esquivarlas, o para reducir su nivel de impacto psicológico (Avia y Vázquez, 2013).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Agradecimientos

Al Dr. José Manuel García Fernández, mi tutor, sin el cual nada de esto sería posible. A quien agradezco profundamente su confianza depositada en mí a lo largo de todos estos años. Gracias por creer en mí, gracias por hacer que esto fuera más fácil y mil gracias por darme la oportunidad de entrar dentro del mundo de la investigación.

Al Dr. Cándido Inglés Saura por la ayuda prestada a lo largo de esta tesis y por su confianza en mí. Gracias por ayudarme en este duro camino.

A la meua germana, a qui admire, adore i estime sense qui, a hores d'ara, no seria qui sóc. Gràcies Ale per ensenyar-me la nostra gran passió: l'educació i per donar-me la màxima felicitat a hores d'ara, Aina.

A la meua mare, pilar fonamental dins la meua vida i qui m'ha ensenyat a ser una lluitadora i treballadora incansable. Gràcies mama per estar sempre ahí, per ser l'ombra que em guia, per dir molt sense dir res, per escoltar sense res a canvi, per ser com eres.

A mon pare perquè els seus somnis són els meus i com bé diuen, els somnis se solen complir perquè aquest somni és una victòria dels dos. Gràcies per ser el meu inconscient, per escoltar-me i compartir amb mi incansables hores de conversa i camí, per fer-me descansar, reflexionar i lluitar. Ho hem aconseguit!

A Mateo, per compartir amb mi molts moments i emocions. Gràcies per fer-me feliç i estar al meu costat.

Als meus iaios que ja no estan i que segur estarien molt orgullosos de mi i a la meua iaia Rosario en especial qui no ha pogut conèixer el final d'aquesta llarga etapa. Gràcies iaia per ensenyar-me a creure en la vida i en l'esforç, gràcies per estar sempre amb mi.

Gràcies família per creure en mi. Aquesta és una victòria conjunta.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

ÍNDICE

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

INTRODUCCIÓN GENERAL 25

REVISIÓN TEÓRICA 30

CAPÍTULO 1: LA PSICOLOGÍA POSITIVA Y LAS EMOCIONES 32

1.1.Las emociones 34

1.1.1. Emociones positivas y bienestar subjetivo 35

1.1.2. Las emociones negativas versus las positivas 39

1.2.La Psicología Positiva 40

1.2.1. Antecedentes históricos de la Psicología Positiva 40

1.2.2. Las emociones positivas y la Psicología Positiva 43

1.2.3. Importancia de las emociones positivas 46

CAPÍTULO 2: CONCEPTUALIZACIÓN Y EPIDEMIOLOGÍA DEL OPTIMISMO Y DEL PESIMISMO 49

2.1. Optimismo: concepto y delimitación 51

2.1.1. Definición 51

2.1.2. Constructos afines 57

2.2. Pesimismo: concepto y delimitación 62

2.2.1. Definición 62

2.2.2. Constructos afines 65

2.3. Perspectivas teóricas sobre optimismo y pesimismo 71

2.4. Etiología del optimismo y del pesimismo 79

2.4.1. Factores determinantes del optimismo y el pesimismo: herencia versus ambiente 79

2.4.1.1. Herencia 79

2.4.1.2. Ambiente 80

2.4.2. Evolución de los constructos optimismo y pesimismo 91

2.4.3. Diferencias individuales del optimismo y del pesimismo 94

2.5. Impacto del optimismo y del pesimismo 99

2.5.1. Impacto beneficioso del optimismo y negativo del pesimismo 99

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2.5.2. Estudios sobre el impacto del optimismo y del pesimismo 103

CAPÍTULO 3: INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DEL OPTIMISMO Y DEL PESIMISMO 122

3.1. Instrumentos de evaluación del optimismo y del pesimismo 124

3.1.1. Instrumentos de evaluación del optimismo y del pesimismo en personas adultas 124

3.1.1.1. Otros instrumentos relacionados con el optimismo 132

3.1.2. Instrumentos de evaluación del optimismo y del pesimismo en niños/as de entre 8 y 12 años 135

CAPITULO 4: VARIABLES RELACIONADAS CON EL OPTIMISMO Y EL PESIMISMO Y SU TRATAMIENTO 141

4.1. Relación con variables psicoeducativas y emocionales 143

4.1.1. Optimismo y pesimismo y personalidad 143

4.1.2. Optimismo y pesimismo y atribuciones académicas 149

4.1.3. Optimismo y pesimismo y rechazo escolar 153

4.1.4. Optimismo y pesimismo y afecto 156

4.1.5. Optimismo y pesimismo y agresividad 160

ESTUDIO EMPÍRICO 169

CAPÍTULO 5: OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y MÉTODO 171

5.1. Justificación y novedad del estudio 173

5.2. Objetivos 174

5.3. Hipótesis 177

5.4. Método 181

5.4.1. Participantes 181

5.4.2. Variables e instrumentos 182

5.4.3. Procedimiento 187

5.4.4. Análisis estadístico 188

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

CAPÍTULO 6: RESULTADOS 195
6.1. Validez del constructo: Análisis factorial confirmatorio jerárquico 197
6.2. Invarianza factorial 198
6.2.1. Invarianza factoria a través del género para el YLOT 198
6.2.2. Invarianza factorial a través de la edad para el YLOT 200
6.3. Análisis clásico de los ítems 201
6.4. Fiabilidad 202
6.5. Correlaciones entre factores del YLOT y la SRAS 203
6.6. Diferencia de medias latentes en función del sexo y la edad para el YLOT ... 204
6.7. Análisis predictivo del optimismo y del pesimismo: diferencias de medias, modelos de regresión logística y capacidad predictiva 207
6.7.1. Optimismo, pesimismo y personalidad 207
6.7.1.1. Diferencias en las puntuaciones de la personalidad en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en optimismo 207
6.7.1.2. Capacidad predictiva de los factores de la personalidad sobre el alto optimismo 209
6.7.1.3. Diferencias en las puntuaciones de la personalidad en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en pesimismo 210
6.7.2. Optimismo, pesimismo y atribuciones académicas 212
6.7.2.1. Diferencias en el estilo atribucional en Lenguaje en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en optimismo 212
6.7.2.2. Capacidad predictiva de las autoatribuciones en Lenguaje sobre el optimismo 213
6.7.2.3. Diferencias en el estilo atribucional en Lenguaje en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en pesimismo 215
6.7.2.4. Capacidad predictiva de las autoatribuciones en Lenguaje sobre el pesimismo 216
6.7.2.5. Diferencias en el estilo atribucional en Matemáticas en función del alto y bajo optimismo 219
6.7.2.6. Capacidad predictiva de las autoatribuciones en Matemáticas sobre altas puntuaciones en optimismo 220

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

6.7.2.7. Diferencias en el estilo atribucional en Matemáticas en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en pesimismo 221
6.7.2.8. Capacidad predictiva de las autoatribuciones en Matemáticas sobre el pesimismo 223
6.7.2.9. Diferencias en el estilo atribucional general en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en optimismo 226
6.7.2.10. Capacidad predictiva de las autoatribuciones generales sobre las altas y bajas puntuaciones en optimismo 227
6.7.2.11. Diferencias en el estilo atribucional general en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en pesimismo 228
6.7.2.12. Capacidad predictiva de las autoatribuciones generales sobre las altas y bajas puntuaciones en pesimismo 230
6.7.3. Optimismo, pesimismo y rechazo escolar 233
6.7.3.1. Diferencias en el rechazo escolar en función del alto y bajo optimismo 233
6.7.3.2. Capacidad predictiva de rechazo escolar sobre el alto optimismo 234
6.7.3.3. Diferencias en puntuaciones de rechazo escolar en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en pesimismo 236
6.7.3.4. Capacidad predictiva del rechazo escolar sobre el alto pesimismo 237
6.7.4. Optimismo, pesimismo y afecto 239
6.7.4.1. Diferencias en puntuaciones de afecto en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en optimismo 239
6.7.4.2. Capacidad predictiva del afecto sobre el alto optimismo 240
6.7.4.3. Diferencias en puntuaciones de afecto en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en pesimismo 241
6.7.4.4. Capacidad predictiva del afecto sobre el pesimismo 242
6.7.5. Optimismo, pesimismo y agresividad 243
6.7.5.1. Diferencias en puntuaciones de agresión en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en optimismo 243

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

6.7.5.2. Diferencias en puntuaciones de agresión en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en pesimismo 244
6.7.5.3. Capacidad predictiva de las variables de agresividad sobre el pesimismo 245

CAPÍTULO 7: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES 248
7.1. Discusión 250
7.1.1. Análisis psicométricos principales 250
7.1.2. Análisis de la invarianza y diferencia de medias latentes 252
7.1.3. Análisis predictivo ydiferencia de medias 253
7.1.3.1. Optimismo, pesimismo y personalidad 254
7.1.3.2. Optimismo, pesimismo y atribuciones académicas 255
7. 1.3.3. Optimismo, pesimismo y rechazo escolar 257
7. 1.3.4. Optimismo, pesimismo y afecto positivo y negativo 258
7.1.3.5. Optimismo, pesimismo y agresividad 260
7.2. Conclusiones 261
7.3. Limitaciones y futuras líneas de investigación 263
7.4. Implicaciones prácticas 265

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 270

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

ÍNDICE TABLAS

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 1. Número de sujetos de la muestra total en función del sexo y el curso académico 181
Tabla 2. Estadísticos de bondad de ajuste y criterios de referencia 190
Tabla 3. Índices de ajuste para el modelo propio del YLOT..... 198
Tabla 4. Índices de ajuste para el modelo propio del YLOT en función del género..... 199
Tabla 5. Índices de ajuste para el modelo propio del YLOT en función de los grupos de edad..... 201
Tabla 6. Análisis de los ítems del YLOT 202
Tabla 7. Coeficientes de correlación para las distintas subescalas del YLOT 203
Tabla 8. Correlaciones entre los distintos factores del YLOT con el SRAS- R..... 204
Tabla 9. Índice de ajuste para las medias latentes en función del género para el modelo I 204
Tabla 10. Índice de ajuste para las medias latentes en función del género para el modelo II 205
Tabla 11. Diferencia de medias latentes en función del género y la edad para el YLOT 206
Tabla 12. Diferencias en las puntuaciones medias para la variable personalidad en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en optimismo..... 208
Tabla 13. Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar alta puntuación en optimismo en función de las variables de personalidad 210
Tabla 14. Diferencias en puntuaciones de los variables de la personalidad en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en pesimismo..... 211
Tabla 15. Diferencias de estilo atribucional en Lenguaje en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en optimismo 212
Tabla 16 Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar alta puntuación en optimismo en función de las atribuciones causales en Lenguaje 214
Tabla 17. Diferencias de estilo atribucional en Lenguaje en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en pesimismo..... 215
Tabla 18. Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar alta puntuación en pesimismo en función de las atribuciones causales en Lenguaje 218

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 19. Diferencias en el estilo atribucional en Matemáticas en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en optimismo 219
Tabla 20. Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar alta puntuación en optimismo en función de las atribuciones causales en Matemáticas 221
Tabla 21. Diferencias en el estilo atribucional en Matemáticas en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en pesimismo 222
Tabla 22. Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar alta puntuación en pesimismo en función de las atribuciones causales en Matemáticas 225
Tabla 23. Diferencias en el estilo atribucional general en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en optimismo 226
Tabla 24. Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar alta puntuación en optimismo en función de las atribuciones causales generales 228
Tabla 25. Diferencias en el estilo atribucional en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en pesimismo 229
Tabla 26. Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar alta puntuación en pesimismo en función de las atribuciones causales generales 232
Tabla 27. Diferencias en puntuaciones de rechazo escolar en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en optimismo 233
Tabla 28. Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar alta puntuación en optimismo en función de las variables de rechazo escolar 235
Tabla 29. Diferencias en puntuaciones de rechazo escolar en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en pesimismo 236
Tabla 30. Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar alta puntuación en pesimismo en función de las variables de rechazo escolar 238
Tabla 31. Diferencias en puntuaciones de afecto en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en optimismo 239
Tabla 32. Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar alta puntuación en optimismo en función de las variables de afecto 240
Tabla 33. Diferencias en puntuaciones de afecto en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en pesimismo 241

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 34. Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar alta puntuación en pesimismo en función de las variables de afecto..... 242
Tabla 35. Diferencias en puntuaciones de agresividad en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en optimismo 243
Tabla 36. Diferencias en puntuaciones de agresividad en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en pesimismo 244
Tabla 37. Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar alta puntuación en pesimismo en función de las variables de agresividad..... 246

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

ÍNDICE FIGURAS

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Figura 1. Salud física y mental explicada por el optimismo y los afectos 159
Figura 2. Nº de chicos y chicas por cursos 182
Figura 3. Diagrama de barras de las diferencias en puntuaciones de los factores de la personalidad en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en optimismo 208
Figura 4. Diagrama de barras de las diferencias en puntuaciones de personalidad en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en pesimismo 211
Figura 5. Diagrama de barras de las diferencias en el estilo atribucional en Lenguaje en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en optimismo 213
Figura 6. Diagrama de barras de las diferencias en el estilo atribucional en Lenguaje en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en pesimismo 216
Figura 7. Diagrama de barras de las diferencias en el estilo atribucional en Matemáticas en estudiantes con alta y baja puntuación en optimismo 220
Figura 8. Diagrama de barras de las diferencias en el estilo atribucional en Matemáticas en estudiantes con alta y baja puntuación en pesimismo 222
Figura 9. Diagrama de barras de las diferencias en el estilo atribucional general en estudiantes con alta y baja puntuación en optimismo 227
Figura 10. Diagrama de barras de las diferencias en el estilo atribucional general en estudiantes con alta y baja puntuación en pesimismo 229
Figura 11. Diagrama de barras de las diferencias en el rechazo escolar en estudiantes con alta y baja puntuación en optimismo 234
Figura 12. Diagrama de barras de las diferencias en el rechazo escolar en estudiantes con alta y baja puntuación en pesimismo 237
Figura 13. Diagrama de barras de las diferencias en afecto en estudiantes con alta y baja puntuación en optimismo 239
Figura 14. Diagrama de barras de las diferencias en afecto en estudiantes con alta y baja puntuación en pesimismo 241
Figura 15. Diagrama de barras de las diferencias en agresividad en estudiantes con alta y baja puntuación en optimismo 243
Figura 16. Diagrama de barras de las diferencias en agresividad en estudiantes con alta y baja puntuación en pesimismo 245

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

INTRODUCCIÓN GENERAL

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Optimismo y pesimismo son dos de los constructos de la personalidad más popularmente utilizados. Quizás, las actuales exigencias sociales, económicas, familiares, políticas… llevan a entender y a ver el mundo desde perspectivas muy diferentes que en cierto modo, afectan a la propia manera de ser y actuar de la persona.

A pesar de la extensa utilización de estos constructos en la sociedad y desde la visión más populista, pocos son los estudios teóricos y científicos sobre los mismos y más aún, en población infantil. Recientemente, desde hace unas décadas, optimismo y pesimismo se han convertido en foco de múltiples investigaciones que nos han proporcionado una extensa bibliografía (Chang, 2001; Ferrando, Chico y Tous, 2002; Vera- Villaroel, Córdova- Rubio y Celis- Atenas, 2009). De esta forma, ambos constructos parecen jugar un importante papel en el desarrollo del bienestar psíquico y físico de la persona (Brissette, Carver y Scheier, 2002; Chang, D'Zurilla, y Maydeu- Olivares, 1994; Peterson y Seligman, 1984), permitiendo predecir ciertas enfermedades como depresión o ansiedad o permitiendo analizar la propia satisfacción personal del individuo (Chico y Ferrando, 2008; Mroczek, Spiro, Aldwin, Ozer y Bossé, 1993; Robinson- Whelen, Kim, MacCallum y Kiecolt-Glaser, 1997). Además, otras investigaciones se centran en analizar los costes y beneficios de tener una personalidad optimista o pesimista (Golub, Gilbert y Wilson, 2009) o de estudiar la gran influencia que tiene el apoyo social para el desarrollo de ambos constructos (Vollman, Renner y Weber, 2007) así como también, el estudio del optimismo como predictor de diferentes estrategias adaptativas (Chico, 2002), por ejemplo. Todas ellas derivadas de preocupaciones relacionadas con variables destacadas dentro del campo de la psicología, mucho más que relacionadas con fundamentaciones teóricas (Ferrando et al., 2002).

Actualmente, las personas tenemos la excesiva necesidad de conocer cómo nos saldrán las cosas, cómo será nuestro futuro y qué se espera de él. De esta forma, pesimismo y optimismo aparecen como poderosos factores de la personalidad que permiten, no solamente, ver el mundo desde una perspectiva u otra sino también, ver cómo se actúa y se vive en él (Ey, et al, 2005). Así pues, tener una personalidad pesimista consecuentemente conlleva a desarrollar diferentes estados de ansiedad, estrés y depresión duraderos difíciles de remediar y que no permiten al sujeto afrontar los innumerables retos que se presentan a lo largo de la vida (Chang et al., 1994; Chang y Sanna, 2001; Morra, Gobbo, Marini y Sheese, 2008).

En las primeras edades, los niños son muy vulnerables y el simple hecho de sentirse inferior a los demás o indispuesto por hacer cualquier cosa hace que se desarrollen en ellos ciertos miedos y estados de ansiedad que les dificultan, en gran medida, hacer frente a los acontecimientos (Rosário et al., 2008; Wren y Benson, 2004). Un estado excesivo de estrés, nerviosismo y ansiedad también puede desencadenar en un estado de depresión, pero mucho menos frecuente que en adultos.

Aunque el optimismo y pesimismo se desarrollan en la edad adulta (Chang y Sanna, 2001), de ello la extensa bibliografía (Chang, 2001; Ferrando et al., 2002; Vera- Villaroel et al., 2009), poco se sabe acerca de cómo y cuándo aparecen ambos constructos en las primeras edades (Ey et al, 2005) y si se desarrollan más en niños o niñas. El hecho de no existir un gran número de estudios sobre optimismo y pesimismo en niños y niñas se debe en parte a la dificultad por definir los constructos desde los sentimientos de los más jóvenes, a la incapacidad de analizar optimismo y pesimismo como dos constructos distintos en un mismo continuo y a las problemáticas existentes en las propiedades psicométricas de diferentes test para adultos aplicados a niños.

Existen algunos test para niños y niñas que tienen la finalidad de medir alguno de los dos constructos: optimismo o pesimismo pero que no permiten evaluar los dos constructos como diferentes factores de un mismo continuo. Por ejemplo, The Children's Attributional Style Questionnaire (CASQ) de Kaslow, Tenenbam y Seligman (1978) que evalúa las atribuciones positivas y negativas sobre eventos hipotéticos que los niños asocian a factores internos o externos. Otra escala con unas propiedades psicométricas excelentes es la Children's Hope Scale (Snyder et al., 1991) que captura los diferentes aspectos autoperceptivos de los niños y el nivel de esperanza de los mismos u otra medida psicométrica comúnmente utilizada es la Hopelessness Scale for Children (Kazdin, Rodgers y Colbus, 1986) que solamente evalúa las expectativas de futuro negativas de los niños y niñas (Ey et al., 2005).

Si las expectativas de los niños se miden con una escala apropiada, a lo mejor, se puede empezar a clarificar cómo y cuándo se desarrollan los constructos optimismo y pesimismo entre los más pequeños y cómo éstos influyen en la regulación personal, el comportamiento, la ansiedad o el estrés. Las expectativas de futuro de los niños son un

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

factor motivacional- cognitivo muy potente para padres y educadores por lo que se necesita de una escala que tenga en cuenta este tipo de expectativas.

El test de medida para adultos *Life Orientation Test- Revisado* (Scheier y Carver, 1985) posee cualidades idóneas para el estudio de ambos constructos como elementos de un mismo continuo con una fiabilidad test-retest pero al ser aplicado a niños, se observa que esta fiabilidad disminuye considerablemente aceptando pues, que el cuestionario es inapropiado para niños.

De esta forma y a partir de diferentes análisis y estudios, Ey y sus colaboradores (2005) propusieron una nueva escala psicométrica válida y fiable para población joven: *Youth Life Orientation Test (YLOT)* donde redujeron el número de ítems y los adaptaron a población mucho menor, de entre 8 y 12 años, con la finalidad de ser entendido. El hecho de no existir validación alguna en población española de este cuestionario hace que el presente estudio tenga como primer objetivo analizar la validez y fiabilidad del cuestionario YLOT en población española de edades comprendidas entre los 8 y 12 años con una traducción al español del mismo y además, establecer un modelo predictivo del alto o bajo optimismo y pesimismo a través del análisis de las atribuciones causales académicas, el afecto, la personalidad, la agresividad y el rechazo escolar.

Por otro lado, otro de los objetivos más importantes de esta tesis es analizar quiénes somos más optimistas o pesimistas y sobre qué edades se es más optimista o pesimista (Kassinove y Sukhodolsky, 1995; Stipek, Roberts y Sanborn, 1984).

Para ello, la presente investigación se estructura en tres bloques claramente diferenciados. El primer bloque, denominado *Revisión Teórica,* se centra en la delimitación conceptual y establecimiento del estado actual de la investigación y antecedentes históricos sobre los constructos optimismo y pesimismo.

La segunda parte de la tesis es el Estudio Empírico donde se presentan los objetivos, las hipótesis y el método sobre el que versara el presente trabajo. Además, este apartado incluye los resultados, la discusión, las conclusiones y las limitaciones, futuras líneas de investigación y las implicaciones prácticas.

Finalmente, se dispone de un apartado en el que quedan recopiladas todas las referencias bibliográficas consultadas y citadas a lo largo de este trabajo de investigación.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

REVISIÓN TEÓRICA

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

CAPÍTULO 1.
LAS EMOCIONES Y LA PSICOLOGÍA POSITIVA

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Introducción al capítulo 1

Parece obvio que para entender constructos como optimismo y pesimismo es fundamental hacer una revisión acerca de las emociones, tanto positivas como negativas y los antecedentes históricos de la Psicología Positiva con el fin de comprenderlos mucho mejor y hacer un pequeño análisis sobre los mismos.

1.1. Las emociones

Atendiendo a Avia y Sánchez (1995), las emociones son respuestas a sucesos importantes para los individuos. Estas respuestas son experiencias subjetivas que pueden generar emociones positivas o negativas o simplemente, emociones neutras.

Los sujetos emocionalmente activos poseen la consciencia de estado de estar listo para la acción, es decir, los sujetos informan de impulsos a aproximarse o evitar una situación concreta. Estos estados se manifiestan en la conducta por tanto, son el fiel reflejo del propio estado del individuo.

Ahora bien, todas las emociones se rigen por unas leyes. Éstas pueden deberse al interés de los individuos por preferir un estado concreto (ley del interés), a la intensidad con las que impresiona cualquier realidad (ley de la realidad aparente), al cambio que puede ocasionar cualquier situación que suscita diferente tipos de emociones o la habituación a la misma (ley del cambio, de la habituación y del sentimiento comparativo), a la adaptación al dolor o al placer (ley de asimetría hedónica), a los sucesos emocionales retenidos indefinidamente por la capacidad de suscitar una emoción concreta (ley de conservación del momento emocional), a cerrar las emociones a los posibles juicios (ley de cierre), al impulso emocional que suscita un impulso secundario que provoca modificaciones (ley de la preocupación por la consecuencia) o al estudio de si la emoción provoca una ganancia mayor que una carga más leve, es decir, analizar la situación alternativa para minimizar el dolor y maximizar las emociones positivas (ley de la carga leve y la ganancia mayor) (Avia y Sánchez, 1995).

Después de entender qué es una emoción y las leyes que las rigen, es importante conocer las clasificaciones existentes de las diferentes emociones. La mayoría de las clasificaciones sobre las emociones se centran en el estudio llevado a cabo por Ekman y

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Friesen (1975) donde destacaban seis emociones: cólera, felicidad, sorpresa, asco, tristeza y miedo, combinadas todas ellas entre positivas y negativas.

De todas éstas, resalta la felicidad como pura emoción positiva. Otras clasificaciones incluyen: el amor, la alegría, el orgullo, el afecto, el alivio relacionadas con el bienestar, la consecución de metas y el afecto positivo. Éstas permiten el reconocimiento del placer de la vida permitiendo entender el pleno desarrollo humano para poder entenderse a uno mismo, entender a los otros y relacionarse con ellos así como realizar actividades donde uno se sienta bien y logre sus metas. Sentirse compenetrado, empático, satisfecho, agradecido y orgulloso por algo bien hecho indudablemente es positivo para la persona. A todo esto se suma, en diferentes situaciones, estados de euforia y búsqueda constante de contacto. Se analiza pues, que el hecho de estar contentos, enamorados, felices… hace que a las personas les vengan más fácilmente recuerdos a la memoria de cosas buenas y que estén predispuestos para la tarea y las relaciones sociales. Además, estos estados positivos permiten tolerar mucho mejor las situaciones de dolor físico (Avia y Vázquez, 2013).

Generalmente, uno de los problemas asociados a las emociones positivas es la inmovilidad que permite estar estabilizado y tranquilo en una situación controlada y que no deja ir más allá. De esta manera, aquellas tareas o situaciones que requieran de un mayor esfuerzo o tensión se evitaran con el fin de mantener el estado positivo.

Ahora bien, resulta complicado algunas veces diferenciar entre todas estas emociones y los estados de ánimo. La diferencia fundamental radica en que: las emociones son más fugaces en el tiempo que los estados de ánimo que son duraderos en el tiempo pero generalmente, menos intensos. Además, las emociones se centran en un objeto concreto identificable al instante mientras que los estados de ánimo se relacionan con un momento concreto por el que atraviesa el individuo sin un objeto marcado.

1.1.1. Emociones positivas y bienestar subjetivo

Cabe destacar algunas emociones positivas como:

- **La felicidad**

Miret (2006, pp. 43, 49) afirmó que "la felicidad tiene mucho de una opinión que no brota sólo de la fría razón, sino de la imaginación […], nunca es grandiosa y muchas personas se pierden las pequeñas alegrías aguardando la gran felicidad".

Las personas, a lo largo de la vida, intentamos buscar la plena felicidad a partir de la ilusión, anticipándonos a qué pasará y creyendo en lo que se sueña. Una vez alcanzada, se saborea lentamente con todas sus ventajas (Rojas, 1997).

De forma muy general, la felicidad puede plantearse como rasgo o como estado. Si se entiende como un estado, éste se consigue a través de estados parciales o situacionales de felicidad. Por otro lado, si se considera como un rasgo, hace alusión al hecho de considerarse un sentimiento general que permite una lectura positiva de las diferentes situaciones (Hernández y Valera, 2001). La felicidad por tanto, no consiste solamente en experimentar estados afectivos deseables, sino en considerar la idea de que se conseguirán los objetivos propuestos (Avia y Vázquez, 2013).

Diferentes concepciones acerca de la felicidad han sido presentadas como definiciones:

> "Es la vida activa de un ser que está dotado de razón, y se guía en su vida por ella"
>
> "La función del ser humano desarrollando por entero, es decir, lo más importante para el ser humano es el autodesarrollo y éste está provisto de sentimientos e impulsos de autoestima y de autoafirmación"
>
> "El alcance de los logros que hemos proyectado ya que el ser humano es el único animal que tiene metas a largo alcance. A veces, el interés es máximo por alcanzar metas que, en algunos casos son, inalcanzables" (Miret, 2006, p. 20)

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Todas estas definiciones acerca de qué es la felicidad no son antagónicas sino más bien, complementarias. No se trata pues solamente de logros materiales, ni del poder ni del placer inmediato sino también, de las experiencias vitales del ser humano guiadas por el pensamiento racional y vital.

El concepto felicidad engloba además, el bienestar subjetivo y la satisfacción personal incluyendo así, las dimensiones afectivas y cognoscitivas de la persona.

Averill y More (1993) estudiaron la felicidad en relación a tres sistemas de conducta: biológico, psicológico y social. Uno genéticamente está adaptado para el logro de la felicidad que junto a las exitosas tareas realizadas dentro de unas normas predispuestas llega a una combinación óptima para ser feliz. Los mecanismos que hacen posible esta

felicidad con: intrínsecos (se activan dentro de un sistema en marcha) y extrínsecos (se ponen en marcha independientemente de los sistemas de conducta).

En relación a los estudios llevados a cabo sobre felicidad, Myers (2000) afirmó que las personas, generalmente se definen como moderadamente felices. Las personas felices son menos vulnerables y hostiles y resisten mucho mejor las enfermedades; además, son más generosas, tolerantes, enérgicas y creativas.

Diener, Diener y Diener (1995) por su parte, estudiaron la relación existente entre felicidad y el bienestar subjetivo. Éste se refiere al grado en que los propios individuos manifiestan que están subjetivamente satisfechos con sus vidas o con algunos aspectos de su vida (Avia y Vázquez, 2013). Los individuos miden su bienestar de acuerdo al predominio de estados afectivos positivos sobre los negativos. Destaca además, que es primordial para tener un bienestar positivo, que las diferentes emociones sean frecuentes y prolongadas con el fin de permanecer en nosotros.

Su estudio analizó también la relación existente entre la felicidad y el bienestar económico dando valores relativamente más altos en los países desarrollados que en los subdesarrollados aunque, muestra un resultado tenue respecto a la felicidad que puede tener una persona con buenos ingresos.

Diferentes estudios han analizado la causa de la felicidad. Por un lado en relación a la condición materialista y por otro, a la espiritual, siendo ésta la que más peso tiene en las actuales investigaciones.

- **El orgullo**

El orgullo surge como consecuencia de la evaluación positiva de una acción propia. EL individuo experimenta una situación, acción o pensamiento que le suscita alegría o satisfacción por su realización o su éxito. El sujeto orgulloso se encuentra absorto en un mundo que le hace sentirse orgullosos por lo que intenta, por todos los medios, repetir o reproducir estas situaciones o acciones que le han llevado a sentirse bien, contento y alegre consigo mismo. Esta tendencia a repetir una acción o situación es positiva ya que los resultados reportados han sido buenos para la persona. En este sentido, parte de estos sentimientos pueden ser adictivos llegando a buscar y crear, a toda costa, situaciones que lo susciten. Pero mantener este estado no resulta nada fácil ya que éste no se asocia con una acción concreta.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Ahora bien, también existe el orgullo exagerado, el orgullo que va más allá de la alegría o el sentirse bien con los hechos acontecidos. Lewis (2000) habla de hubris para designar este tipo de orgullo. Éste se ve como una evaluación positiva del yo de carácter global o general, llegando a veces a hablar de narcisismo. Éste último se asocia con una exageración positiva prolongada del yo, del autoconcepto.

Las personas con hubris, generalmente, provocan rechazo en los demás ya que se suelen sentir superiores, suelen intervenir en los deseos y necesidades de las personas que los rodean generando conflictos interpersonales y además, pueden llegar a humillar a los demás.

Contrariamente a estos dos conceptos: orgullo y narcisismo está la vergüenza donde la persona no se siente satisfecha ni estupenda sino más bien, intenta esconder ese yo por miedo al exterior, al propio yo o a las diferentes situaciones que afrontar.

- **Bienestar subjetivo**

Existe toda una serie de terminologías que se relacionan plenamente con la felicidad y éstas son: calidad de vida, bienestar subjetivo, satisfacción vital y bienestar social.

Por lo que respecta al bienestar subjetivo, Wilson (1967) hizo una amplia revisión y lo que ello comportaba. Para este autor tener un buen estar subjetivo implicaba: ser feliz, joven, saludable, extrovertido, educado, optimista, libre, religioso, alta autoestima, con aspiraciones modestas y con una amplia gama de niveles de inteligencia. A partir de este momento, los estudios han evolucionado mucho y con ello, cambiado. En un inicio se intentó correlacionar el bienestar subjetivo con datos demográficos para establecer relaciones pero, actualmente, las investigaciones han focalizado más la atención en entender los procesos que subyacen al bienestar.

A partir de una gran cantidad de controversias, existen ciertos consensos alrededor de este concepto: A) El bienestar tiene una dimensión básica y general que es subjetiva, B) El bienestar está compuesto por dos aspectos básicos: aspectos afectivo- emocionales (estados de ánimo del sujeto) y aspectos cognitivos valorativos (evaluación de satisfacción sobre la propia vida). Ambas facetas están relacionadas con la dimensión subjetiva. Algunos autores además, apuntan la vincular como tercera dimensión (Casullo et al., 2002).

El Bienestar subjetivo por tanto, hace referencia a lo que las personas piensan y sienten acerca de sus propias vidas y a las conclusiones cognitivas y afectivas a las que

llegan cuando evalúan su existencia (Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999). Comúnmente, todo esto se llama felicidad cuando la persona experimenta más emociones positivas que negativas, cuando están satisfechos con sus vidas y cuando realizan actividades interesantes para ellos (Diener, 2000). La valoración del bienestar subjetivo por tanto, ocurre cuando la persona evalúa su vida a partir de la apreciación de sus necesidades, intereses y deseos (Arita, 2005; De la Herrán y Arita, 2003; Suárez et al., 2001); en ella, la persona toma como puntos de referencia su capacidad laboral, participación política y cultural; condiciones que en conjunto permiten al individuo funcionar y lograr estados satisfactorios. Así, el bienestar subjetivo corresponde al grado en que una persona califica de un modo general su vida en términos positivos o, en otras palabras, está dado por la medida en que la persona está a gusto con la vida (Velasco y Lodoño, 2011). La forma en la que la persona evalúa los eventos puede estar mediada por las expectativas generalizadas de buenos resultados, por la voluntad de persistir ante la adversidad, que tienen efectos positivos en la salud y el bienestar físico, ya que los individuos con expectativas positivas hacia el futuro ponen en marcha todos los recursos y esfuerzos para alcanzar sus metas (Ridder, Schreurs y Benzing, 2004). Es así como el estilo explicativo optimista, como tendencia atribucional de los sucesos se ha relacionado con mayor bienestar, mejor ajuste y salud en general en diversos grupos poblacionales (Londoño, 2009; Peterson y Seligman, 1984).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

1.1.2. Las emociones negativas versus las positivas

A partir de diferentes estudios y como consecuencia de estos, Fredrickson (2001) explicó que existen algunas razones que parecen justificar por qué la psicología se ha centrado más en el estudio de las dificultades y las emociones negativas que no en las emociones positivas.

Una de las más señaladas es que parece más interesante estudiar situaciones atípicas ya que, generalmente, la gente actúa correctamente y le suceden cosas buenas la mayor parte del tiempo. Además, muchas de las emociones negativas dan lugar a mayor estudio porque generan problemas sociales y personales que deben ser resueltos mientras que las emociones positivas no necesitan de una solución. Parece lógico pensar que emociones como el miedo, el temor o la ira eran y son señales de alarma que no se pueden descuidar ya que pueden ocasionar serios problemas.

Es por esto, que la propia manera de abordar las emociones positivas a lo largo de la historia también ha hecho más difícil su estudio. Como bien apuntábamos antes y desde hace décadas, los psicólogos han estudiado más las emociones negativas que positivas y esto se debe al valor adaptativo del aspecto negativo, es decir, son fáciles de explicar (Fredrickson, 2001).

Otra razón es que culturalmente es menos interesante la persona que vive feliz y alegre que aquella que tiene problemas o vive inmersa en un sinfín de acontecimientos negativos. La literatura está centrada fundamentalmente en lo negativo y adverso y no en la felicidad y en la alegría por la vida. Ciertamente, este extendido fenómeno dio lugar a un marco teórico de carácter patogénico que ha sesgado ampliamente el estudio de la mente humana (Vera, 2006).

Por último, existe una razón de la falta de estudio de las emociones positivas en contraposición a las negativas. Existe una dificultad evidente por detectar e identificar las emociones positivas. Las emociones negativas son más fáciles de gesticular y de detectar en el rostro humano frente a las positivas que tienen menor número de gestos y son más difíciles de detectar ya que no disponen de la universalidad que tienen las negativas (Ekman, 1989). Resulta más claro de esta manera pues, identificar de manera más directa las emociones negativas que las positivas. Incluso, a un nivel neurológico, las emociones negativas desencadenan diferentes respuestas en el sistema nervioso autonómico, mientras que las emociones positivas no provocan respuestas diferenciadas (Vera, 2006).

Actualmente, todas estas razones han generado un amplio bagaje de estudios alrededor de las emociones positivas y su importancia.

1.2. La Psicología Positiva

1.2.1. Antecedentes históricos de la Psicología Positiva

A lo largo de la historia, la psicología ha centrado su atención en los aspectos negativos de la sociedad en general y de los seres humanos en particular. Tradicionalmente, la psicología se ha orientado hacia la comprensión de las enfermedades mentales, las patologías y los malestares, las emociones negativas, el estrés, la ansiedad o el desánimo (Seligman, 2003). El ser humano ha sido concebido a lo largo de los años como un sujeto pasivo que reacciona ante estímulos del ambiente y al quien hay que ayudar. De esta

manera, el foco de la Psicología Clínica ha sido centrarse en curar el sufrimiento de los individuos destacando los efectos negativos ante estímulos estresores. Parecía pues que durante años de estudio, una visión racional del mundo y de la realidad solamente podía conducir a un sentimiento trágico de la vida. Esto llevó a un gran número de publicaciones acerca del sufrimiento humano, sus emociones más negativas y el tratamiento de los problemas.

A finales del siglo pasado, el psicólogo Wundt (1874) observó que en el lenguaje común había mucho más vocablos para designar emociones negativas que positivas, siendo muy desiguales unas de otras. El hecho de existir menos conceptos relacionados con las emociones agradables no solamente es cuestión de lingüística sino también, de percepción de uno mismo por estas emociones. Por su parte, James Averill en 1980 elaboró un Atlas semántico con conceptos emocionales analizando así los diferentes términos para designar emociones positivas y negativas. La mayoría de ellos se podían clasificar dentro de las emociones negativas (62 negativos frente a 38 positivos). Este autor explicó que el propio concepto de emoción genera ciertas connotaciones que son más aplicables a las emociones negativas que no a las positivas (Avia y Vázquez, 2013).

Parece pues que solamente, antes de la II Guerra Mundial, hubo un pequeño resurgir del análisis de las emociones positivas por parte de la psicología con el fin de perseguir tres objetivos fundamentales: curar los trastornos mentales, hacer las vidas de las personas más productivas y plenas e identificar y desarrollar el talento y la inteligencia de las personas. Sin embargo, después de la guerra, los dos últimos objetivos fueron totalmente olvidados retomando de nuevo, la atención hacia los aspectos más negativos de la vida (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000; Vera, 2006).

Con el fin de buscar qué era la Psicología Positiva, se empezaron a explorar los rasgos de la personalidad tales como: el bienestar subjetivo, la felicidad, el optimismo y la libre determinación. Diener (2000) enfocó más su investigación en el bienestar subjetivo; Peterson (2000) en el optimismo; Avia y Vazquez (1999) en el optimismo inteligente; Myers (2000) en la felicidad; Csikszentmihalyi (1999) en una dimensión particular de la felicidad y la experiencia de flujo.

De esta manera y dentro del marco de la Psicología Positiva se delimitó un esquema integral con el fin de describir y entender en qué consistía el hecho de gozar de una buena

vida (Park y Peterson, 2009).

Este campo se dividió en cuatro áreas relacionadas entre sí:

- Experiencias subjetivas positivas (felicidad, plenitud, fluir)
- Rasgos individuales positivos (fortalezas del carácter, talentos, intereses, valores)
- Relaciones interpersonales positivas (amistad, matrimonio, compañerismo)
- Instituciones positivas (familias, escuelas, negocios, comunidades)

Esta división asume de modo implícito la siguiente teoría: las instituciones positivas posibilitan el desarrollo de relaciones positivas, lo que facilita el surgimiento de rasgos positivos y, al mismo tiempo, facilita experiencias subjetivas positivas (Park y Peterson, 2003). Esto implica que las personas pueden estar contentas o ser felices aunque no tengan un buen carácter, y el buen carácter puede funcionar en contra del contexto interpersonal e institucional. No obstante, las personas alcanzan su mejor estado cuando las instituciones, las relaciones, los rasgos y las experiencias convergen. Consecuentemente, el buen funcionamiento en la vida es el resultado de la combinación de estos cuatro dominios.

Es importante resaltar que la Psicología Positiva es criticada por algunas instituciones e instancias por el hecho de enfatizar que las personas han de ser positivas, felices y alegres la mayor parte de su vida (Coyne y Tennen, 2009). Ahora bien, no todo esto es cierto ya que lo que se pretende es el estudio de lo positivo es analizar la felicidad de la persona atendiendo tanto a aspectos negativos como positivos ya que los psicólogos positivistas no niegan en ningún momento que las personas, a lo largo de su vida, también experimentan situaciones complicadas o tienen problemas. Es por ello que, no ignoran lo negativo, como las tensiones y las adversidades, en su intento de comprender lo que significa vivir bien (Park y Peterson, 2003).

Entre los temas que también se estudiaron des del enfoque positivista era: las fortalezas del carácter, como la gratitud y el optimismo, la resiliencia, el significado y el propósito, el compromiso y las buenas relaciones.

Se observó pues que en la vida diaria se mezclan emociones, positivas y negativas y que las personas a pesar de ser felices o positivas se encuentran con contratiempos o desavenencias que deben combatir con el desafío constante que eso supone (Peterson, 2006).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

1.2.2. Las emociones positivas y la Psicología Positiva

Martín Seligman, profesor del Departamento de Psicología de la Universidad de Pensilvania, preocupado por el estudio de las emociones positivas y convencido de sus beneficios, introdujo el término Psicología Positiva dando un giro radical sobre su teoría acerca de la indefensión aprendida y el estudio de los trastornos mentales y como una manera de reconceptualizar los estudios sobre psicología que hasta el momento, estaban en auge: los relacionados con la psicología de la victimología.

Seligman y Csikszentmihalyi (2000), reafirmaron su interés por la Psicología Positiva y postularon que el gran énfasis de la Psicología Clásica por la enfermedad y los aspectos negativos de la vida, le había hecho descuidar los aspectos positivos como son: bienestar, satisfacción, esperanza, optimismo, flujo, el contento y la felicidad, ignorando de esta manera los cuantiosos beneficios que éstos aportan a las personas. Estos autores además, convencidos de la insuficiencia de las teorías patológicas convencionales, afirmaron su amplio bagaje científico sobre la comprensión y estudio de las enfermedades pero destacaron la incapacidad de la Psicología Clínica para acercase a la prevención de ciertos trastornos y de curar ciertas depresiones como consecuencia de su insistencia por entender el tratamiento desde los aspectos negativos y la excesiva necesidad de tratar o eliminar las emociones negativas.

No fue hasta mediados de los años 60 cuando empezaron a florecer claras tendencias positivistas de la mano de autores como Carl Rogers (1954, 1963), Erich Fromm (1964) o Abraham Maslow (1962), padres de la corriente humanista de la psicología que argumentaron las necesidades de atender el amor, la creatividad, la alegría y la capacidad de crecimiento del ser humano. Su llamada fue desatendida ya que, en cierto modo, sus estudios carecían de veracidad científica o base empírica dando lugar, hoy en día, a movimientos dudosos y poco fiables sobre autoayuda (Gillham y Seligman, 1999; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). Atendiendo a esto, no se trataba pues de creer solamente en las utopías, creando un movimiento filosófico y espiritual capaz de conseguir la felicidad plena de la persona mediante la fe o dudosos métodos de autoayuda.

A partir de los años 90, hubo un creciente aumento de estudios relacionados con la Psicología Positiva con el fin de reconceptualizar las experiencias traumáticas desde un modelo saludable basado en métodos positivistas. La Psicología Positiva pues, se entendía

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

como una vertiente de la psicología que buscaba estudiar y comprender, a través de la investigación científica, los procesos y mecanismos que subyacen a las cualidades, fortalezas, virtudes y emociones positivas del ser humano buscando los efectos de éstas en las vidas de las personas y las sociedades (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000; Vera, 2006).

Gillham y Seligman (1999); Tedeschi, Park y Calhoun (1998) como estudiosos de la Psicología Positiva, se plantearon la capacidad rápida de adaptación del ser humano y de la búsqueda del sentido ante situaciones traumáticas y desbordantes, capacidades ignoradas e inexplicadas por la psicología durante años (Vera, 2006). A nivel individual, la Psicología Positiva pretendía indagar acerca de la capacidad para amar, el valor, las habilidades interpersonales, la vocación, el perdón, el talento y la sabiduría. Mientras que a nivel social, se estudiaban las virtudes ciudadanas y las instituciones que consiguen e instan a la formación de "mejores" ciudadanos (Cuadra y Florenzano, 2003).

De esta manera, se empezaron a estudiar las emociones positivas en contraposición a las negativas. Avia y Vázquez (1999) definieron las emociones positivas como aquellas que contribuyen a la realización de metas y producen bienestar, placer y alegría (pp. 28)

Así pues, una emoción será positiva siempre y cuando cumpla alguna de las siguientes condiciones:

- El sentimiento provocado por la emoción se percibe como agradable.
- La conducta que uno realiza mientras experimenta esa emoción la evalúa de forma favorable.
- El objeto de la emoción se valora como "bueno".
- Las consecuencias de la emoción son beneficiosas (Averill, 1980).

En cuanto a la cronología de las emociones, según Seligman (2003), las emociones positivas se pueden organizar de acuerdo a unos intervalos de tiempo concretos:

- Pasado: emociones ya vividas alrededor de la satisfacción personal, orgullo y serenidad, gratitud…
- Presente: emociones actuales, vividas en el momento: alegría, entusiasmo, euforia, tranquilidad…
- Futuro: pensamientos positivos sobre lo que vamos a vivir: fe, esperanza, ilusión, confianza, optimismo… (Teruel, 2009).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Actualmente el amor, el humor y la plenitud creadora han sido foco de múltiples investigaciones relacionadas con las emociones positivas, junto con las sensaciones, el optimismo y la satisfacción con la vida.

La búsqueda acerca de qué es la Psicología Positiva llevó a estudiar diferentes rasgos de la personalidad como son: el bienestar subjetivo, el optimismo o la felicidad.

Estas nuevas corrientes fueron introducidas por algunas teorías con aire renovador que ponían énfasis en aquello que "está bien" en las personas, contrariamente a la fuerte preocupación por los aspectos negativos que durante años había estado presente en las teorías psicológicas. Este nuevo enfoque centraba más su atención hacia las potencialidades humanas, motivaciones y las capacidades (Bakker, Rodríguez-Muñoz y Derks, 2012; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

Una de las teorías más representativas dentro de la Psicología Positiva es la desarrollada por Bárbara Fredrickson (2000). Esta autora enfatiza en la importancia que tienen las emociones positivas sobre las negativas, es decir, las emociones positivas son un medio para solucionar los problemas que generan las emociones negativas (dificultades, estados de estrés y ansiedad…). Así pues y atendiendo a esta teoría, las emociones positivas son interiorizadas por parte del individuo para formar una barrera de prevención, de tratamiento y de afronte ante situaciones complicadas (Fredrickson, 2000).

En España, la Psicología Positiva fue introducida por Carmelo Vázquez y María Dolores Avia en "Optimismo Inteligente" (1999) ya que hasta el momento, la psicología española no había debatido acerca de si la psicología positiva era necesaria o no.

Una década después, en España, florecieron múltiples estudios acerca de esta nueva corriente hacia los aspectos positivos (Avia, 2006). A pesar del creciente interés por esta parte de la psicología y el entusiasmo que ocasionó, sobre todo, entre el gran público norte-americano, sigue siendo, hoy en día, un movimiento vago e impreciso que necesita de mayores estudios con alto rigor científico centrándose además, en los aspectos sociológicos.

Esta atención de unos cuantos psicólogos nacionales e internacionales sobre los aspectos más saludables de la vida, valerosos, entusiastas y admirables, no dejaba de lado la preocupación acerca de los problemas, los conflictos, el sufrimiento y la desgracia que en la propia vida existen. Era un error pues, creer en la Psicología Positiva pura, es decir, creer

en la existencia de un ser puramente feliz, perfecto, sin estrés ni desanimo. No se trataba, ni se trata pues, de explicar la vida desde los aspectos puramente optimistas, ni que ser pesimista sea una desgracia o pretender que todo el mundo sea feliz y entusiasta "tiranía de lo positivo; o que ser pesimista u optimista permite estar en un grado de la realidad más elevado que en otro, o viceversa; además, de no pretender explicar las emociones positivas como opuestas totalmente a las negativas. De esta manera, investigaciones recientes han demostrado que las emociones positivas coexisten con las negativas durante circunstancias estresantes y adversas.

Ahora bien, para la Psicología Positiva un individuo sano será aquel que tiene una personalidad sana que implica tener una mayor resistencia al estrés y una mayor tolerancia a la frustración, será una persona autónoma en los diferentes aspectos de la vida, competente a nivel profesional y personal, tendrá habilidad por establecer relaciones interpersonales satisfactorias y será comprometido con el medio.

El individuo sano será: sociable, extrovertido, animosos y alegre, emocionalmente estable, responsable en el trabajo, sin complejos cognitivos, con yoes coincidentes, no se empeña en encontrar la aceptación de los otros. Será también adaptable y flexible, buscará el medio que más se adecue a sus características y sabrá elegir correctamente. No llegará a negar sus peores defectos pero distorsiona ligeramente la realidad y se valerá de estrategias que le ayuden a mantener una visión positiva de uno mismo (Vázquez, 1990; Zirka y Chamberlain, 1992).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

1.2.3. Importancia de las emociones positivas

Según Avia y Sánchez (1995), la psicología de la personalidad debería prestar mayor atención a las emociones positivas por las siguientes razones:

1. Experimentar con frecuencia emociones positivas puede generar pautas concretas de pensamiento y conducta que repetidas pueden generar rasgos de personalidad concretos. Esto se debe al hecho que, el sistema emocional humano está capacitado para organizar patrones de respuesta específicos.
2. Existen diferencias individuales significativas en el nivel medio del tono afectivo entre las diferentes personas y durante periodos de tiempo prolongados.

3. La felicidad o la situación de bienestar puede estar determinado por una supeditación de las emociones positivas respecto a las negativas.
4. El sistema emocional de las personas tiene implicaciones directas para las relaciones interpersonales y para la consecución de metas.
5. Se ha considerado con un nivel bajo de emociones positivas genera personalidades anómalas.

En definitiva, la Psicología Positiva tiene el propósito último de analizar y estudiar las emociones positivas como factores protectores ante problemas mentales, físicos, de salud… y mejorar con ello, las técnicas que se han estado utilizando en las últimas décadas como medidas de mejora de estos problemas (Sánchez y Méndez, 2009).

Se trata pues, de estudiar los aspectos positivos de la vida. Cuando uno se siente pleno, contento con la vida que le ha tocado elegir, aceptando su condición, comprometiéndose con su entorno, no siente lo contrario que cuando siente estrés, ansiedad o está en una situación de conflicto o tristeza. Lo que siente, simplemente es lo que quiere sentir, a lo que quiere aspirar (Avia, 2006). De esta manera, el individuo tendrá una personalidad sana cuando mayor sea su resistencia al estrés y su tolerancia a la frustración.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

CAPÍTULO 2.

CONCEPTUALIZACIÓN Y EPIDEMIOLOGÍA DEL OPTIMISMO Y DEL PESIMISMO

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Introducción al capítulo 2

Jack Rachman (1990), en la segunda edición de su libro, Miedo y Coraje, analizó la desproporcionada cantidad de estudios que habían sido llevados a cabo sobre pesimismo y optimismo, constructos fundamentales dentro de las emociones positivas y negativas. Los primeros siempre han sido de gran valor, generando numerosas publicaciones para analizar los aspectos negativos de la realidad humana. Parecía obvio analizar estos aspectos negativos como respuesta a los acontecimientos de la vida. Como consecuencia, la ansiedad y el miedo fueron dos de los factores más destacados dentro del estudio del pesimismo. Frente a esto, antes de los años 90, solamente un pequeño número de publicaciones eran acerca del positivismo y el coraje.

Analizando una búsqueda de resúmenes psicológicos a partir de 1967 hasta 1998 muestra un total aproximado de 60000 artículos o libros relacionados con el miedo y la ansiedad frente a unos 500 sobre coraje. De esta manera, Myers (1999) manifiesta que para un artículo relacionado con el positivismo hay 21 artículos sobre emociones negativas (Gillham y Seligman, 1999).

Salavona (2008) por su parte y analizando la literatura existente desde aproximadamente, los últimos cien años (1907- 2007), se han publicado "77.614 artículos sobre estrés, 44.667 artículos sobre depresión, 24.814 sobre ansiedad y 6.434 sobre bienestar dentro de los cuales encontramos muy pocos sobre felicidad (1.159) y sobre disfrute (304)" (Vázquez, Hervás, Rahona y Gómez, 2009, pp. 15-16).

Es con esto, que inicialmente en este capítulo se explican los dos constructos: optimismo y pesimismo y a continuación, se delimitan las diferentes perspectivas teóricas sobre los mismos. Además, se analizan los factores determinantes que permiten ser o no una persona pesimista u optimista. Además, se analizan las diferencias individuales de estos constructos así como su formación.

Finalmente, se comenta el gran impacto que tienen estos constructos en relación a diferentes estudios.

2.1. Optimismo: concepto y delimitación

2.1.1. Definición

La palabra optimismo tiene su origen latino en la palabra *optimus*, que

"etimológicamente alude al superlativo de bonus, bueno, es decir, buenísimo" (Teruel, 2009, pp. 219)

Se atribuye la acuñación del término optimismo al filósofo francés François-Marie Arouet (Voltaire) quien en 1759 escribió "*Candide, ou l'Optimisme*", donde el autor explicó qué es el falso optimismo desde una visión pesimista y satírica criticando el perfecto mundo del cual hablaba Leibniz. Aunque anteriormente, ya fue utilizado por "los jesuitas franceses en 1737 (optimisme), por el británico William Warburton en 1743 (optimism) o por los alemanes Ephraim Lessing y Moses Mendelssohnen en 1755 (optimismus), siendo incluido por primera vez en el Diccionario de la Academia Francesa en 1762" (Palomares, Teruel y Fernández, 2009, p. 17).

Atendiendo al Diccionario de María Moliner (2007) vemos que la palabra optimismo se refiere a: "propensión a ver o esperar lo mejor de las cosas. Ánimo, euforia, buen humor. Ver de color de rosa. Iluso, alegre, feliz" (Teruel, 2009, pp. 219). A su vez, en el diccionario de la Real Academia Española (DRAE) se describe el optimismo como la propensión a ver y juzgar las cosas en su aspecto más favorable (DRAE, 2014).

Des del punto de vista teórico y de la mano de autores relevantes dentro del estudio de este constructo, se ve como Scheier y Carver (1985, p. 232) lo definen como "la actitud de esperar que sucedan cosas buenas". Hablan de un "optimismo disposicional" en relación a la tendencia general de que sucedan cosas buenas como consecuencia de unos sucesos positivos. Seligman (1991) además, aporta una nueva dimensión introduciendo el estilo atribucional para explicar cómo cada persona describe lo que le sucede (Giménez, 2005).

Hoy en día, optimismo es uno de los constructos de la personalidad más utilizado por la sociedad. Actualmente, las personas tenemos la excesiva necesidad de conocer cómo nos saldrán las cosas, cómo será nuestro futuro y qué se espera de él. Así pues, la Psicología Positiva como vertiente de la psicología, está enfatizando en la importancia de los estudios científicos y rigurosos sobre optimismo y la búsqueda de la comprensión de las bases del ser humano en relación al positivismo, las relaciones sociales, el trabajo, la salud, las emociones positivas y la felicidad. A pesar de la extensa utilización de este constructo en la sociedad y desde la visión más populista, pocos son los estudios teóricos y científicos sobre el mismo. Es un constructo que sólo recientemente ha empezado a ser foco de investigaciones por parte de la Psicología de la Personalidad y en relación sobre todo, a

variables destacadas dentro de la Psicología Clínica (Anadón, 2006; Ferrando, Chico y Tous, 2002).

Como consecuencia de la rápida divulgación social de este concepto, han aparecido diferentes definiciones que requieren reflexionar para no generar incorrectas interpretaciones del constructo:

- Ser optimista no implica serlo todo el tiempo, en todas las situaciones, momentos y acontecimiento. Sí podemos hablar de una tendencia del ser humano hacia el positivismo que ayuda a protegerse de las adversidades y permite desarrollar actitudes saludables y positivas (Giménez, 2005). Atendiendo a Aspinwall, Richter y Hoffman (2000), las creencias optimistas son estratégicas (las personas buscan estratégicamente sus objetivos y son selectivos), limitadas (las utilizan únicamente hasta donde se puede) y responsivas (se ajustan a las características de la situación).
- Ser optimista no implica vivir en un mundo fantástico lleno de ilusiones y alejado de la realidad. Parece obvio pensar que una persona optimista vive más lejos de la realidad que una pesimista ya que no tiene en cuenta las injusticias sociales que día a día pasan en el mundo (Avia y Vázquez, 2013; Schneider, 2001). Ésta es una concepción errónea porque el optimista tiene una versión ajustada de lo real y es capaz de detectar las situaciones injustas y las desventajas sociales intentando en todo momento, superar las adversidades y buscar los aspectos positivos de la vida.
- El optimismo implica ilusión, entusiasmo y motivación porque las cosas salgan bien. Realmente es igual de probable que las cosas salgan bien como que salgan mal. La ilusión del optimismo implica un esfuerzo para lograr los objetivos propuestos. Un optimista no confía en la magia pero sí, en las propias posibilidades y en su esfuerzo constante y tenaz porque las cosas salgan tal y como se quiere (Avia y Vázquez, 2013).
- El "pesimismo defensivo" forma parte, en algunas ocasiones, de la persona optimista. La persona prefiere ponerse en lo peor para afrontar mejor los acontecimientos estresantes y los éxitos que generalmente, son conseguidos (Norem, 2000; Norem y Cantor, 1986).

Así pues, Marujo, Neto y Perlorio (2003) recogen que ser optimista implica:

> Apreciar, valorar, estimular, honrar; reconocer lo mejor de una persona,

> situación o experiencia y, en general, del mundo que nos rodea; aumentar el valor; prestar atención y afirmar las fuerzas, éxitos y potenciales presentes y pasados de esas personas, situaciones o experiencias; identificar y prestar atención a las cosas que dan la vida – salud, vitalidad, excelencia – a los sistemas vivos; tener esperanza; tomar la determinación de hacer planes con la intención de alcanzar objetivos; ejercer el control intencionado y confiado sobre la vida. (Marujo, Neto y Perlorio, 2003, p. 40)

Avia y Vázquez (1999) afirman por su parte que el optimismo es algo que forma parte de la propia vida y por lo tanto, es posible que se pueda aprender. Lo definen como la tendencia a esperar que en futuro los resultados sean positivos. Además, éstos consideran el optimismo como una dimensión de la personalidad bastante estable determinada en gran medida por la herencia y por las primeras experiencias de vida y que es posible que en edad adulta, se aprenda a visualizar las situaciones de diferentes formas.

Para Vaughan (2004), el optimismo es más un proceso que un estado que surge de la capacidad por analizar, deducir y apreciar nuestras propias experiencias.

Rojas (1994) por su parte manifiesta que el optimismo es una forma de pensar y sentir que ayuda a gestionar recursos y a luchar sin desmoralizarse para superar situaciones adversas. Se ha demostrado pues, que los optimistas antes de tomar decisiones precipitadas sospesan todos los aspectos negativos y positivos que puede desencadenar.

Por otro lado, Hernández-Guanir (2009, pp. 109- 110) afirma que "el optimismo es un enfoque mental, más o menos habitual, de evaluación positiva de nuestra realidad, tanto presente como futura, que abarca cualquier parcela del mundo y de la vida, como pueden ser los demás, el trabajo, las estructuras sociales o uno mismo". Este autor propone no solamente hacer una valoración global del optimismo sino que plantea la existencia de varios tipos de optimismo y cada uno de ellos con diferente valor funcional. Su teoría se fundamenta en cinco estudios que demuestran la multiplicidad del constructo desde una perspectiva situacional y transituacional, además de mostrar el nivel de adecuación de cada tipo de optimismo en relación a la adaptación personal, social, el bienestar subjetivo, escolar, convivencia y rendimiento académico.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

De acuerdo con la perspectiva situacional, este autor presenta siete tipos de optimismo:

- Ilusionante: representa a la ilusión, la diversión, la alegría y el sentirse bien (optimismo recomendable).
- Eufórico: provoca reacciones exageradas con un elevado estado de bienestar, de amor o de éxtasis (optimismo menos deseable).
- Exultante: si imagina una situación de éxito sus reacciones provocan: placer, alegría, humor y éxtasis (optimismo menos deseable).
- Exitoso: alto nivel de éxito con un cálculo extremo de las posibilidades de éxito (optimismo con valor menos positivo).
- Superador: desde una situación frustrante representa un mayor encaje de la situación y mirar hacia adelante buscando diferentes alternativas (optimismo recomendable).
- Evasivo: soñar y fantasear (optimismo menos deseable).
- Crédulo: confiar en alguien a pesar de los sucesivos engaños (optimismo con valor menos positivo).

Todos estos tipos pueden darse entre ellos de forma simultánea.

Por lo que respecta a los tipos de optimismo transituacional:

- Superador: siempre encuentra el lado positivo de las dificultades o contrariedades (optimismo recomendable)
- Autorrealizador: disfrutar mejorando el propio trabajo (optimismo recomendable)
- Histrónico: a la persona le gusta que la valoren y la admiren (optimismo menos deseable)
- Autoperfectivo: ir hacia una mayor perfección para mejorar la relación con los demás (optimismo recomendable)
- Autosuficiente: sentirse una persona segura de sí misma, sin dudas ni miedos (optimismo menos positivo)
- Enérgico: persona con mucha energía, con impulsos y sentido de libertad (optimismo menos positivo)
- Disfórico: necesidad de desahogo y expresión de los sentimientos (optimismo menos deseable)
- Idealizante: creencia de la formación o mejora de un mundo ideal (optimismo

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

menos deseables.

Los optimismos que se muestran como más recomendables se basan en situaciones positivas, con capacidades transformadoras y superadoras de las dificultades desde situaciones reales y positivas. Por el contrario, los optimismos menos recomendables se centran en vivencias exageradas y en fantasías con cierta desconexión de la realidad y falta de pragmatismo.

De esta manera, se concluye que existen, según Segerstrom., Mcarthy, Caskey, Gross y Jarvik (1993) cuatro tipos de optimismo:

- **Optimismo situacional:** son las expectativas favorables que tiene una persona frente a un hecho o circunstancia concreta. Se refiere generalmente a situaciones estresantes donde el individuo, actúa de manera particular ante una situación específica. La persona adquiere un mecanismo de actuación frente a dicho evento estresante.
- **Optimismo disposicional:** es una actitud general positiva frente a las adversidades de la vida.
- **Optimismo defensivo:** éste corresponde al intento del individuo por tener la situación de su comportamiento controlada sintiéndose capaz de cambiarlo en diferentes momentos.
- **Optimismo proactivo:** pretende cambiar de manera positiva, algunos de sus comportamientos.

Además, existen otros dos tipos de optimismo:

- **Optimismo ilusorio o irrealista:** este tipo de optimismo consiste en una falsa expectativa favorable ante casi todos los aspectos de la vida a pesar de existir evidencias contrarias. Éste trata de adaptar la realidad a sus propios deseos. Generalmente, son personas que se preocupan por los otros, son más persistentes y creativos. Además, tienen una mayor capacidad creativa para enfrentarse ante situaciones estresantes y conseguir sus objetivos. Sin embargo, este tipo de optimismo puede ser engañoso ya que interfiere notablemente en la percepción objetiva de las cosas: riesgos extremos sin medidas apropiadas (Ortiz, Ramos y Vera- Villarroel, 2003).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

- **Optimismo inteligente o estratégico:** permite ser un optimista razonable para luchar por aquello que lo merece. Éste sabe cuándo es aconsejable mantener una perspectiva pesimista u optimista.

2.1.2. Constructos afines

Diferentes estudios han encontrado algunas similitudes entre el optimismo y ciertos constructos de la psicología como son: esperanza, motivación, percepción de control, autoestima y autoconcepto, ilusión, autoeficacia, perseverancia y resiliencia.

- **Esperanza**

La esperanza, aunque es un constructo íntimamente relacionado con el optimismo, no es lo mismo, pero ambos guardan relación por su implicación positiva hacia emociones futuras (Snyder et al., 1991; Snyder y López, 2002).

La teoría de la esperanza fue definida por Snyder (2000) como una teoría cognitiva y motivacional que incorpora la conceptualización de objetivos junto con la motivación y las estrategias para alcanzar la meta. La esperanza es "el proceso de pensar acerca de los objetivos de uno, junto con la motivación para moverse hacia esos objetivos y las maneras de alcanzar esos objetivos". El optimismo es la creencia general de que las cosas buenas sucederán (expectativas positivas) mientras que el pesimismo es la creencia general de que las cosas malas (expectativas negativas) sucederán (Scheier y Carver, 1985).

La esperanza se entiende como el deseo que tiene un individuo de que suceda algo esperado relacionado con las metas propuestas (Gillham y Reivich, 2004). Se entiende éste además, como bien citan Teruel (2009, p. 219), como un "sentimiento agradable provocado por la anticipación de algo que deseamos y que se presenta como posible".

Generalmente esta esperanza es positiva, de ahí su relación con el optimismo. Una persona optimista tiene la esperanza que suceda un acontecimiento bueno, previsto y deseado. Si se tiene esperanza se tiende a analizar los diferentes caminos para buscar la solución con confianza y decisión. Ahora bien, si el sujeto es optimista, éste presenta cierta confianza y no busca diferentes alternativas para conseguir llegar a la meta prevista sino que se manifiesta firme en una única solución existente (Snyder y López, 2002). Se ha demostrado que las personas que poseen altos niveles de esperanza y optimismo tienden a afrontar y resolver con mucho más éxito sus dificultades sacando provecho, incluso, de las

adversidades y generando estrategias de afrontamiento (Cuadra y Florenzano, 2003; Grimaldo, 2004).

- **Motivación**

La motivación es otro de los constructos relacionados con el optimismo ya que este último se convierte en una variable importante cuando nos planteamos objetivos y planes futuros (Schneider, 2001).

Diferentes autores han estudiado el concepto motivación y a pesar de las diferentes discrepancias, todos coinciden en definirla como un "conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta" (González, Valle, Núñez, y González, 1996, p. 46 citado en Beltrán, 1993; McClelland, 1989). Si se analizan las principales teorías sobre la motivación: atribucional de logro de Weiner, metas de aprendizaje de Dweck… se observa que destacan los siguientes constructos: autoconcepto, los patrones de atribución causal y las metas de aprendizaje (García y Doménech, 2005). Pintrich (1989), Pintrich y De Groot, (1990) y Pintrich, (2000) además, incluyeron en sus estudios los componentes: expectativa (considerarse capaz por hacer algo), el componente valor (importancia e interés por la tarea) y el componente afectivo (cómo se siente uno a la hora de llevar a cabo una tarea o una acción. Es el componente más emocional). Así pues, la motivación depende de la combinación de amplios factores: intrínsecos y extrínsecos. En relación a los factores intrínsecos, éstos se refieren a aspectos internos al sujeto y que conducen a la realización de la tarea por la satisfacción personal, el interés o las ganas por conseguir una meta concreta. Por el contrario, los factores extrínsecos se definen como factores externos y ajenos al sujeto y que conducen a la ejecución concreta de una tarea o resolución de un problema. Concretamente, la motivación extrínseca positiva tiene la finalidad de obtener resultados positivos. Contrariamente, la desesperanza que conduce a la indefensión que elimina total o parcialmente este tipo de motivación.

Pekrun (1992) distingue dentro de los factores extrínsecos, las emociones prospectivas y las retrospectivas. La primera de ellas se relaciona con los resultados que proporcionan las diferentes tareas (notas, alabanzas de los maestros, padres…) y pueden ser, por ejemplo: la esperanza o la ansiedad.

Las retrospectivas por su parte, son la alegría por los resultados, la decepción, el orgullo y la tristeza, la vergüenza y la ira, etc., que funcionan generalmente como

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

evaluativas, es decir, sirven como base para la motivación extrínseca en la ejecución de las tareas.

Así pues y en relación con el optimismo, vemos que cuando una persona se siente motivada por conseguir sus metas, ésta se muestra mucho más persistente ante la situación, más creativa, con más ganas de indagar y de descubrir nuevas informaciones, más realista ante sus aspiraciones inmediatas, más segura de su motivación interna y con más ganas de resolver diferentes problemáticas (Covington, 2000; Schneider, 2001). Cuando la motivación va encaminada a estados positivos, necesita previamente de una experiencia ya vivida donde la persona haya tenido la posibilidad de mostrarse a sí misma. Además, todas estas experiencias positivas junto a diferentes emociones que se asocian, dan lugar a nuevos acontecimientos que permiten seguir soñando con nuevas metas (Fredickson, 2001).

Las estrategias motivacionales se han definido a su vez, como mecanismos empleados para promover estados emocionales que permiten una buena adaptación para poder gestionar las diferentes situaciones dificultosas o de riesgo para conseguir el pleno bienestar personal (Rodríguez, García, Valle, Núñez y González- Pienda, 2004).

- **Perseverancia**

Otro constructo es la perseverancia por conseguir metas y reorientar el camino hacia las mismas. Este constructo está íntimamente relacionado con la motivación ya que el hecho de ser perseverante y luchar por conseguir las metas propuestas hace que el individuo se motive por superase. Más aún, si los resultados son positivos gracias a ser perseverante, el sujeto estará más motivado por seguir trabajando y luchando por sus objetivos.

Generalmente, la perseverancia se encuentra entre estudiantes con interés por unos buenos resultados y un alto rendimiento, trabajadores con intereses personales por una continuidad, por ascender…

- **Autoestima y autoconcepto**

El optimismo también está íntimamente relacionado con la autoestima y el autoconcepto ya que éstos se centran en una visión positiva de uno mismo, de su capacidad.

Atendiendo a Seligman (1991), es importante resaltar la diferencia entre evitar situaciones de culpa y ser una persona optimista. Los optimistas tienden a ser personas racionales, capaces de asumir las consecuencias de sus actos y por lo general, tienden a tener una buena autoestima con una imagen ajustada de sí mismos. Ahora bien, el hecho de

favorecer la autoestima entre los individuos, no implica que se tengan que ocultar las dificultades y los errores, más bien al contrario, las personas se deben mostrar seguras por solucionarlos o poderlos combatir (la llamada, culpa conductual).

- **Percepción de control**

En relación a la percepción de control, ésta se entiende como la capacidad que tiene una persona para dominar una situación concreta. Si la persona es optimista, ésta tiende a mantener mucho más el control, por su firmeza a la hora de creer que las cosas le saldrán bien y que la dominancia de la situación será máxima (Thompson, 2002). Las diferentes actuaciones no requerirán de unas grandes decisiones, sino de pequeñas oportunidades en las que las personas experimenten la satisfacción de lograr aquello propuesto. Tener una gran cantidad de experiencias positivas, no por ello tienen que ser intensas o duraderas, le permitirán al individuo un mayor desarrollo de la sensación de control (también de la autoestima o del optimismo) (Fredickson, 2000).

Dentro de la percepción de control, es necesario hablar del fomento de ésta y del optimismo entre los más pequeños. Principalmente, los niños tienen que ser responsables de su propio comportamiento así como tienen que ser capaces de controlar su conducta. Además, es necesario que se responsabilicen de sus acciones internas siendo muy importante reconocer la culpabilidad externa (fuera de su control) de la interna (bajo su control) (Giménez, 2005).

- **Ilusión**

El siguiente constructo relacionado con el optimismo es la ilusión, concepto muy íntimamente relacionado también con la esperanza. Atendiendo al Diccionario de la Real Academia Española vemos que el término "Ilusión" se refiere a: "esperanza cuyo cumplimiento parece especialmente atractivo; concepto, imagen o representación sin verdadera realidad, sugeridos por la imaginación o causados por engaño de los sentidos".

Rojas (2004) consideraba que la mejor forma de ser feliz es teniendo ilusión porque cuando llega lo esperado, se puede disfrutar mucho mejor de las ventajas que ello nos ha proporcionado (Teruel, 2009).

La mayoría de las personas presentan ilusiones positivas de acuerdo a tres dominios: 1) su ilusión hace que se vean a sí mismos de manera poco realista, 2) las personas ilusionantes creen tener un elevado nivel de control sobre los eventos ambientales y 3)

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

poseen vistas al futuro optimistas más de lo que realmente puede ser el futuro. Sin embargo, la revisión teórica demuestra que las personas ilusionantes no tienen la percepción del todo precisa de la realidad ni de sí mismos y además, tener ilusión demuestra altos niveles de salud mental (Taylor y Brown, 1994).

- **Autoeficacia**

Otro constructo psicológico íntimamente relacionado con el optimismo es la autoeficacia acuñado por Bandura en el 1997. Por autoeficacia entendemos "la confianza de los individuos acerca de sus capacidades para fomentar la motivación, los recursos cognitivos y la acción necesaria para ejecutar con éxito una tarea específica dentro de un contexto determinado" (Bandura, 1989; Stajkovic y Luthans, 1998). Éste hace referencia a la creencia de los individuos sobre sus capacidades para lograr altos niveles de rendimiento en diferentes situaciones. Por lo general, el optimista confía en sus posibilidades y capacidades a la hora de afrontar diferentes retos. Se considera una persona con un alto rendimiento que le garantiza casi seguro, un éxito rotundo.

Además, la autoeficacia implica tener confianza en sí mismo para realizar cualquier tarea y dedicar el esfuerzo necesario por conseguir los éxitos requeridos. Ésta guarda una íntima relación con el optimismo: a mayor autoeficacia, mayor optimismo. Esto se debe a la capacidad de los individuos optimistas por controlar la situación, solucionar dificultades y enfrentarse a situaciones adversas (Gillham y Reivich, 2004). Ahora bien, qué concepto aparece antes. Posiblemente los dos aparecen al mismo tiempo siempre y cuando el sujeto sea capaz ya de plantearse por él mismo sus metas y propósitos y de conseguir solucionarlos con éxito (Giménez, 2005).

- **Resiliencia.**

Estudios pioneros desarrollados en niños y adolescentes en riesgo (Luthar, 1991; Garmezy, 1991) utilizaron el término resiliencia como la capacidad por alcanzar éxitos, por aguantar las adversidades y recuperarse de los problemas. Se considera que la resiliencia es la habilidad por enfrentarse a dificultades o situaciones de fracaso (Block y Kremen, 1996; Larson y Luhtans, 2006; Luthans, Avolio, Avey, y Norman, 2007).

Este término se ha ido popularizando a lo largo del tiempo como una forma para adaptarse por parte de las personas que le permite salir exitosamente de una situación complicada o adversa. Pero, este término no hace alusión a invulnerabilidad ni

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

impermeabilidad al estrés y a las situaciones complicadas, sino que se refiere a la capacidad por afrontarlas.

Revisando la literatura de estos 25 años sobre este tema, se observa que las primeras investigaciones estaban enfocadas a comportamientos mal adaptados. Posteriormente, se estudió el cambio en relación a la vulnerabilidad que experimentaban los niños y adolescentes en relación a la etapa de desarrollo en que se encontraban (Garmezy y Masten, 1994).

Un estudio longitudinal llevado a cabo en Hawai durante 40 años en niños con riesgo social, con padres con cuadros psicopatológicos o estrés prenatal demostró que un tercio de los sujetos se convirtieron en niños y posteriormente, adultos resilientes (Omar, Paris, Uribe, Ameida da Saliva y Aguiar, 2011; Werner 1993).

Ahora bien, la relación que existe entre estos constructos y el optimismo tiene una diferencia significativa y es que las personas optimistas no solamente atribuyen los resultados positivos a sus características internas sino que además, tienen en cuenta factores externos como las características del entorno, la aparición de otros individuos, las relaciones causales que se establecen… es decir, las múltiples confluencias del ambiente que se desarrollan activamente alrededor de un individuo (Snyder y López, 2002).

2.2. Pesimismo: concepto y delimitación

2.2.1. Definición y constructos afines

La palabra pesimismo es un neologismo formado por la palabra latina *pessimus* (muy malo) y el sufijo griego, también utilizado en el latín, -ismo.

Pessimus es el superlativo de *peior*, *peius* (peor). Si *peior* hace referencia a "más malo que otro", *pessimus* se refiere a "el más malo de todos".

Se atribuye el término pesimismo al poeta Coleridge como postura opuesta al concepto de optimismo fraguado por Leibniz y acuñado por Voltaire, posteriormente.

Pese a los numerosos antecedentes sobre pesimismo que se pueden encontrar a lo largo del estudio de la historia del pensamiento y de la filosofía, no es hasta el siglo XIX cuando empieza a estudiarse dentro de un sistema metafísico con pretensiones de explicar el mundo y la vida desde la parte más negativa, es decir, el entendimiento de las diferentes situaciones desde la negatividad (Seligman, 2002).

Históricamente, la Psicología se ha centrado exclusivamente en el estudio de los aspectos negativos de la mente humana, aquello que "funciona mal" o que no se establecía dentro de los parámetros de lo que se consideraba "normal" o que "estaba bien" (Seligman, 2002). Así, la focalización exclusiva en lo negativo ha llevado a la Psicología a confundirse en muchos casos en psicopatología y psicoterapia, olvidando y negando de esta manera, la existencia de características positivas en la mente humana y asumiendo una visión pesimista de la naturaleza humana (Gilham y Seligman, 1999; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

Actualmente, en el Diccionario de la Real Academia Española el pesimismo se define como "la propensión a ver y juzgar las cosas en su aspecto más desfavorable" (DRAE, 2014).

Por su parte, Abramson, Seligman y Teasdale (1978) estudiaron el pesimismo a partir de la teoría de la indefensión aprendida o adquirida entendida como "una condición psicológica en la que un sujeto aprende a creer que está indefenso", que no puede controlar las diferentes situaciones en las que se encuentra y que cualquier cosa que haga para solucionarlas será inútil. De esta manera, las personas permanecerán pasivas frente a una situación complicada y dolorosa. Esta teoría permite hacer inferencias entre los acontecimientos pasados y los futuros, deduciendo así qué pasará y cómo serán. Por ejemplo, una persona pesimista que ha pasado por un tramo angustioso en el pasado sin superación, creerá que todos los acontecimientos futuros serán, consecuentemente, igual de desastrosos (Vera- Villarroel, Córdova- Rubio y Celis- Atenas, 2009).

Para Seligman (2003), el sujeto pesimista tiende siempre a explicar los acontecimientos ocurridos en su vida de forma negativa e interna, es decir, pasan cosas malas por razones propias del individuo. Además, los acontecimientos negativos de la vida se desarrollan de forma permanente afectando, en su totalidad, a todas las áreas de experiencia de la propia vida. Consecuentemente, estas personas explican los resultados positivos de su vida de acuerdo a atribuciones externas, nunca internas propias de uno mismo, específicas y concretas de un momento determinado siendo así, temporales y pasajeras, nunca permanentes y duraderas (Orejudo y Teruel, 2009; Sánchez y Méndez, 2009).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Otra de las perspectivas que permiten estudiar el pesimismo es la disposicional de Scheier y Carver (1985) estos autores entienden que el constructo pesimismo se refiere a expectativas generales para obtener resultados negativos en el futuro. De este modo, dentro de este modelo, este concepto será entendidos como expectativas generalizadas y poco favorables (Ji, Zhang, Usborne y Guan, 2004; Sánchez y Méndez, 2009). Dentro de estos estilos sobre el pesimismo, se explica cómo las personas pesimistas, ante situaciones negativas, esperan resultados negativos, teniendo así una predisposición generalizada hacia las expectativas de futuro negativas (Scheier y Carver, 1985). Así, una persona pesimista no se esfuerza por conseguir resultados positivos y satisfactorios ya que tiene predispuesto que todo lo que sucederá será negativo y difícil de superar. El sujeto pesimista se ve indispuesto por conseguir logros positivos creyendo imposible o muy difícil alcanzar metas futuras deseadas. Estos sujetos no son autoeficaces ya que no tienen afán de superación por resolver problemas, no superan las adversidades con aplomo y afronte y no toman el control de los eventos que ocurren en su vida perdiendo toda esperanza por controlarlos y superarlos.

Norem y Cantor (1986) por su parte, describieron el pesimismo desde una visión defensiva. Ésta se entiende como una estrategia con la que el sujeto se siente poco exitoso ante situaciones y tareas concretas, a pesar de haber experimentado experiencias positivas en situaciones semejantes pasadas. Inicialmente, los pesimistas defensivos tienen ansiedad y bajo control de percepción antes de iniciar una tarea.

Este tipo de pesimismo actúa de acuerdo a unos parámetros. Inicialmente el sujeto muestra un sentimiento de ansiedad, si los resultados obtenidos son negativos, pretende buscar una solución para alcanzar el éxito. Aun consiguiendo el éxito, su valoración final será negativa ya que su éxito el sujeto lo asocia al factor suerte, a algo externo a él.

Esta focalización negativa permitirá que los pesimistas insistan y pongan mayor intensidad en la tarea para que ésta salga bien consiguiendo así, un buen rendimiento.

Existe una similitud patente entre los pesimistas defensivos y los disposicionales y ésta es que ambos tienen una previsión semejante de resultados negativos. Ahora bien, existe una gran diferencia entre estos dos estilos pesimistas: los pesimistas disposicionales no son capaces de planificar con éxito las diferentes tareas, analizar las mismas e incluso,

tienen dificultades en analizar y valorar los errores. Contrariamente, los defensivos sí són capaces de resolver diferentes situaciones con cierta habilidad y con diferentes estrategias.

Ambos tipos de pesimistas anticipan los resultados negativos aunque la ejecución es diferente. Los pesimistas disposicionales muestran una menor percepción de control, lo que hace que no emprendan acciones para conseguir sus metas. La indefensión que le genera hace que el sujeto se centre solamente en las limitaciones a la hora de realizar la tarea (Hammontree y Ronan, 1992; Norem y Chang, 2002; Showers y Ruben, 1990).

Según un estudio llevado a cabo por Chang et al. (1994), el pesimismo en adultos estaría asociado, en gran parte, a síntomas depresivos por la falta de entusiasmo en superar los obstáculos y la falta de creencia en uno mismo en que eso se superará exitosamente (Sánchez y Méndez, 2009). Este estado, en muchos casos, desencadena en un estar de estrés y ansiedad duradera y difícil de remediar y que no permite al sujeto afrontar los innumerables retos que se presentan a lo largo de la vida llegando incluso, a desarrollar tendencias suicidas (Chang y Sanna, 2001; Morra et al., 2008). En las primeras edades, los niños son muy vulnerables y el simple hecho de sentirse inferior a los demás o indispuesto por hacer cualquier cosa hace que se desarrollen en ellos ciertos miedos y estados de ansiedad que les dificultan, en gran medida, hacer frente a los acontecimientos (Rosario, Núñez, Reivich y Shatté, 2002; Wren y Benson, 2004). Un estado excesivo de estrés, nerviosismo y ansiedad también puede desencadenar en un estado de depresión, pero mucho menos frecuente que en adultos.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2.2.2. Constructos afines

Existen numerosos constructos relacionados con el pesimismo y éstos son:

- **El dolor**

  El inicio del estudio del dolor tiene su origen en 1953 con la obra de Bonica (*The management of pain*), Jefe del Departamento de Anestesiología de la Universidad de Washington, primer presidente de la Asociación Internacional para el Estudio del Dolor y pionero en el estudio del dolor en tanto que comienza a considerar el mismo como un trastorno con entidad propia y no meramente un síntoma de procesos patológicos (Ramírez, 2002, p. 41).

Inicialmente, el dolor era considerado como un fenómeno unidimensional, una sensación provocada como resultado de un estímulo mal. Se consideraba que su intensidad iba en consonancia con la gravedad de la lesión. Después, se ha focalizado la atención en la multidimensionalidad del dolor aunque aún no existen investigaciones claras que puedan explicarlo (Ramírez, 2002). De hecho, y desde hace unas décadas, el dolor es concebido como un concepto multidimensional y esto se traduce en la definición desarrollada por la *International Association for the Study of Pain* (IASP, 1986, p. 217) que entiende el dolor como "una sensación en una parte o partes del cuerpo. Se trata de una experiencia perceptiva y subjetiva desagradable y por tanto, emocional, resultante de un amplio número de factores: biológicos, psicológicos y sociales". Es por esto que el dolor se considera tanto un problema del propio sujeto como un problema de la sociedad. Su multidimensionalidad hace que sea difícil tratar el dolor con resultados satisfactorios aunque se ha demostrado que pacientes ante diferentes tratamientos y dependiendo de ciertas variables psicológicas, tienen un dolor influenciado (Garofalo, 2000).

Las personas para intentar manejar las situaciones complicadas y estresantes de las cuales creen no tener recursos para superar, intentan realizar esfuerzos cognitivos y comportamentales. Esta situación denominada de afrontamiento, alude a los esfuerzos que realizan los individuos para manejar las diferentes situaciones, independientemente de los éxitos conseguidos o no, analizando como verdadero el afrontamiento que permite un aumento de los resultados de adaptación (Lazarus, 1993).

En líneas generales se defiende que la experiencia de dolor vendrá determinada por: 1) la habilidad del sujeto por controlar la situación (cómo lo afronta); 2) los recursos que tiene el sujeto para enfrentarse a éste y 3) las características personales de cada sujeto así como la interacción con los otros (Sánchez-Cánovas y Sánchez-López, 1994; Ramírez, 2002).

Por lo que respecta al estudio del dolor y del optimismo, algunos trabajos apuntan que ser una persona optimista disposicional puede provocar un exitoso alivio del dolor e incluso, un exitoso tratamiento (Gruen, 1972; Haerkaepaeae, Jaervikovski, y Estlander, 1996; Jaminson, Taft, O'Hara y Ferrante, 1993). De hecho, la intervención psicológica en sujetos ha hecho disminuir el catastrofismo como estrategia de afrontamiento, reduciendo así el dolor y mejorando la adaptación del paciente a la situación (Ramírez, 2002).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

- **Estrés**

El estrés constituye uno de los factores psicosociales más estudiados actualmente, sobre todo por su relación con la aparición de ciertas enfermedades o el manejo, superación y adaptación a situaciones difíciles (Bagés, Chagón- Puignau, De Pablo, Goncalves, Zaragoza, 2008).

De esta manera, el estrés ha sido definido por diferentes autores. Lazarus (1966) lo definió como "el resultado de la relación entre el individuo y el entorno, evaluado por aquél como amenazante que desborda sus recursos y pone en peligro su bienestar". Por su parte y unos años antes, Selye (1956) lo definió como "la respuesta específica (del organismo) a toda demanda que se le haga". Estudios más recientes han definido el estrés como "un resultante de la reacción de la persona con el entorno" (Escobar, Blanca, Fernández-Baena, y Trianes, 2011). Aquí el estrés se considera como un estímulo y como una respuesta.

Los sujetos que experimenta una situación de estrés (estresor) (Holmes y Rahe, 1967) pueden reaccionar de manera diferente ante éstos ya que están determinados por su forma de ser, de afrontar las situaciones, de sus actitudes, los factores psicológicos, el ambiente… todos ellos, generalmente, actúan como protectores ante situaciones estresantes proporcionando resistencia a las personas estresadas (Arribas, 2013; Bagés, 1990; Feldman et al., 2008; Martín, 2007). Además, las situaciones del estrés pueden ser diferentes atendiendo a: estrés académico, emocional, psicofisiológico o conductual (Maldonado, Trianes, Cortés, Moreno y Escobar, 2009; Muñoz, 1999).

El estrés académico concretamente, se relaciona con los exámenes, las frecuentes y fuertes evaluaciones, la presión diaria de los trabajos, con la falta de recursos económicos y con las dificultades familiares. Todos estos factores no permiten al estudiante avanzar en sus estudios y gozar de situaciones de éxito (Martín, 2007).

El constructo del estrés se produce en tres fases diferentes: primeramente surge la situación de estrés como consecuencia de un estresor (elemento amenazante que actúa ante el bienestar de una persona) (Lazarus y Folkman, 1986); en segundo lugar, el sujeto estresado evalúa de manera cognitiva el estresor y las demandas de éste. Por último, el sujeto analiza si dispone de recursos para combatir el elemento estresante (Lazarus y Folkman, 1986). Una vez analizado, se determina la respuesta ante él, bien física (Selye, 1978), emocional o comportamental (Fimian, Fastenau, Tashner y Cross, 1989). En

cualquier caso, a las personas con estrés se les demanda controlar tanto las manifestaciones somáticas, como cognitivas y conductuales (González y Landero, 2006) ya que en algunos casos, sí que puede alterar la salud física y mental del individuo.

Uno de los grandes combatientes del estrés es el optimismo disposicional que permite afrontarlo y gozar de una buena salud física y mental (Chico, 2002; Vera-Villarroel y Guerrero, 2005; Martínez-Correa, Reyes del Paso, García-León y González-Jareño, 2006). El estrés está presente en la vida diaria de las personas y es por ello que se argumenta como causa de enfermedad y de inadaptación al ambiente, al trabajo, a la vida universitaria o situaciones de carga mental (Feldman et al., 2008). Además, el apoyo social también es un elemento protector ante el estrés provocado por diferentes situaciones: transiciones de la vida, acontecimientos diarios, crisis personales… (Adler y Matthews, 1994 Feldman, 2001; Pacheco y Suárez, 1997).

- **Ansiedad, miedo y fobias**

Diferentes trabajos teóricos han mostrado la existencia de trastornos psicológicos (emocionales o comportamentales) (Achenbach y Edelbrock, 1983; Quay, Routh y Shapiro, 1987) a lo largo de la infancia que se prolongan a lo largo de la adolescencia y a veces, continua a lo largo de la vida adulta (Achenbach, Dumenci, y Rescorla, 2002; Angold, Messer, Stangl, Farmer, Costello y Burns, 1998; Bickman y Rog, 1995; Costello y Angold, 1995).

Por lo que respecta a los trastornos emocionales, éstos se relacionan con estados de ánimo inestables, obsesiones, nerviosismo, inseguridades, miedos, disforias, inquietudes, culpabilidad y tensión (Quay, Routh y Shapiro, 1987)

De igual manera y en relación a las alteraciones conductuales, existen numerosas investigaciones que determinan los trastornos internalizantes y explican los patrones de alteración más comunes encontrados en la primera infancia (Achenbach, 1982; Achenbach y Edelbrock, 1983; Quay, 1986), pero que además, se repiten con diferente intensidad y variando sintomatología, en la adolescencia y en la adultez. Éstos son: temor, miedos y fobias (Sandín, 1997). En los más pequeños y en los adolescentes además, existen una serie de factores externalizantes que se pueden manifestar mediante conductas disruptivas bien en el ámbito familiar, bien en el ámbito escolar.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

La ansiedad, por su parte, aparece a lo largo de la vida. Algunas veces aparece como una respuesta fisiológica y somática ante los problemas de la vida, otras veces como un síntoma más de otras enfermedades u otras veces, como una pequeña parte de un gran trastorno de ansiedad (Mardomingo, 2001).

Los miedos o ansiedades han desempeñado un papel crucial a lo largo de la evolución humana ya que han nacido como mecanismos de alerta y defensa ante diferentes peligros. Estas reacciones fisiológicas, junto al terror, son reacciones automáticas, involuntarias y poco controlables (Robin, 2009) y es por ello, que se activan de manera inmediata ante un peligro y actúa de manera adaptable para conseguir su objetivo último: salvaguardar la integridad de la persona.

Ahora bien, existe un tipo de terror extremo o situaciones de ansiedad patológicas que se desencadenan sin una causa justificada siendo su intensidad y frecuencia, muchas veces, desproporcionadas. Esta intensa sensación de miedo ante sucesos que pudieran suceder en un futuro inmediato hace que las personas entren en situación, a veces, de pánico. Algunos ejemplos son: el temor a la muerte de un familiar cercano, el miedo por hacer daño a alguien que se quiere o el miedo por equivocarse o por no hacer las cosas bien (Mardomingo, 2001).

La manifestación de la ansiedad y el miedo es a través de la inquietud por parte del individuo, desasosiego, temblor imposible de controlar e incluso, inhibición motriz. De igual manera, se manifiesta externamente con sudoración, palidez y temblor. Todo esto además, puede tener síntomas somáticos que afectan directamente a los órganos del sistema cardiovascular, digestivo, respiratorio… ya que existe una aceleración de la frecuencia cardíaca con la consecuente respiración acelerada disminuyendo así el flujo sanguíneo.

En relación a las primeras edades y atendiendo a Mardomingo (2001), la ansiedad produce cuatro síntomas generales: “conductuales, neurovegetativos, cognoscitivos y vivenciales”. Dentro de estos síntomas encontramos como inicialmente, los más pequeños experimentan ciertos momentos de inquietud, dificultad en el sueño, pérdida del apetito y llanto inmotivado. Más adelante, cuando los niños se van haciendo mayores e incorporan el lenguaje y la capacidad de expresión, la expresión de la ansiedad será a partir de la verbalización de la angustia, el miedo o el pánico. Ya en edad escolar, los niños

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

manifestarán síntomas como: dificultad de atención y problemas con la memoria (lentitud) para llegar a la manifestación de sentimientos de falta de personalidad en la adolescencia.

Dentro de la ansiedad existe un amplio abanico de trastornos que la generan como son: las fobias simples entendidas como un temor persistente hacia una cosa, animal, persona o situación, la ansiedad a la separación, ansiedad generalizada, trastorno por estréspostraumático (TEP) y trastorno obsesivo compulsivo (TOC). Además, existe la llamada ansiedad patológica entendida des del ámbito clínico como una exageración de los temores o miedos con capacidad de anticiparse a lo que va a suceder de acuerdo a la situación (Mardomingo, 2001).

Diferentes estudios han demostrado que el optimismo es un gran combatiente ante la ansiedad y que por tanto, el pesimismo la hace más fuerte y duradera llegando a pensar, de forma negativa, que nunca se va a salir de esa situación, es decir, que será duradera en el tiempo y que, además y según la teoría de Seligman, interna al individuo siendo éste, el responsable máximo de su situación (Martínez-Correa et al., 2006).

- **La depresión**

La depresión es uno de los factores más negativos y devastadores para la persona ya que quita no solamente la esperanza, sino también, la ilusión por vivir (Rojas, 2004; Teruel, 2009). La depresión ha sido estudiada recientemente a partir de las emociones negativas y no como falta de emociones positivas. Rojas (2004) llama a la depresión como "pesimismo maligno" y afirma que ésta elimina la felicidad además de la esperanza y la ilusión.

La primera teoría que estudió la atribución de los procesos negativos con la sintomatología depresiva fue el modelo reformulado de la indefensión aprendida (Abramson et al., 1978), quizás, una de las aportaciones más importantes de esta teoría en relación a la depresión humana que se induce, en ocasiones, mediante tratamiento con indefensión (Miller y Seligman, 1975; Miller, Rosellini y Seligman, 1977).

La teoría de la desesperanza o indefensión aprendida explica que la tendencia de los individuos a esperar acontecimientos negativos es un factor de riesgo para la depresión. Se deduce pues que los eventos negativos de la vida son un factor de vulnerabilidad para los síntomas depresivos posteriores, sobre todo entre la gente de mayor edad. Nolen-Hoeksema y Jackson (2001) llevaron a cabo un estudio con niños con estilo atribucional pesimista y mostraron que éstos eran más propensos que sus iguales con estilo optimista a

desarrollar elevados niveles de depresión. Ahora bien, se afirmó además, que el pesimismo no solamente era el causante principal de una depresión sino que existían más problemáticas como podían ser: una mala situación personal o un acontecimiento vivido negativo. Más aún, conocer el nivel de pesimismo u optimismo podía ayudar a intervenir antes situaciones ya no cambiantes (Seligman, 1999; Seligman, Schulman, DeRubeis y Hollon, 1999)

2.3. Perspectivas teóricas sobre optimismo y pesimismo

Según Vera (2006) y Mera y Ortiz (2012) existen dos perspectivas teóricas diferentes pero complementarias para entender los constructos optimismo y pesimismo: el estilo explicativo- atribucional y el disposicional.

- **Estilo explicativo- atribucional** como modelo reformulado de la teoría de la indefensión aprendida basado en la teoría atribucional o causal (Abramson et al., 1978).

Para entender este estilo, previamente es necesario analizar la teoría de la indefensión aprendida de la que Abramson et al. (1978) hicieron una previa reformulación. Ésta entiende que la indefensión es un estado psicológico, la falta de convicción en la eficacia de la propia conducta y que se produce, por lo general, cuando no se puede controlar la situación. Ésta falta de control ante una consecuencia se genera independientemente de la respuesta voluntaria que se crea por lo que el individuo hace una atribución causal de por qué sucede así y en función del proceso atribucional que desarrollará siendo responsable de los efectos de la indefensión. Solamente los sujetos podrán salir del efecto de la indefensión si poseen una vía de escape exitosa. El sujeto, por tanto, aprende a creer que está indefenso, que no tienen ningún tipo de control de la situación en la que se encuentra y que cualquier cosa que pueda ocurrir no tendrá una buena solución. De esta manera, el individuo aprende a ser un sujeto pasivo ante situaciones complicadas y dolorosas (Seligman, 1975).

En una situación de indefensión aprendida se producen tres tipos de déficits:

1. Déficit motivacional: pasividad e incapacidad para iniciar una nueva conducta.
2. Déficit cognitivo: incapacidad para aprender cosas nuevas.
3. Déficit emocional: después de una experiencia incontrolable se producen sentimientos de impotencia, frustración o depresión.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Además, existen dos tipos de indefensión: la universal y la personal. La primera de ellas implica que una persona crea que sus respuestas no son aleatorias con las consecuencias esperadas. Las causas son atribuidas a factores externos, específicos e inestables. Por otro lado, la indefensión personal implica que el individuo no cree poseer respuestas adecuadas mientras que los otros, sí que las tienen. Las atribuciones por tanto, serán internas, globales y estables y la indefensión será duradera generalizándose a otras situaciones o acontecimientos (Seligman, 1975).

De esta manera, Abramson et al. (1978) reelaboraron la teoría de la indefensión o desesperanza aprendida estudiando en los individuos en situación de indefensión aprendida la explicación causal o atribucional de los diferentes sucesos. Esta atribución será la causa percibida de un hecho concreto que puede ser real o fantasiosa pero que debe estar interiorizada. El estudio se llevó a cabo primeramente con dos perros a los cuales encerraron en dos jaulas que generaban descargas eléctricas. Uno de los perros tenía la posibilidad de desconectar las descargas mientras que el otro no. Los dos animales recibían las descargas a la vez pero cuando el primer perro accionaba la palanca, las corrientes cesaban para los dos. La importancia de la sensación de control quedaba patente ya que, mientras el primer animal estaba con un estado de ánimo y un comportamiento normal, el segundo permanecía quieto y asustado (Overmier y Seligman, 1967; Maier y Seligman, 1976).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Haciendo una comparativa con la conducta animal, Abramson et al. (1978) sugirieron que la desesperanza en humanos puede variar en 3 dimensiones:

a) El sentimiento de desesperanza puede ser específico a una situación o relativamente global.
b) La persona puede atribuir su desesperanza a factores internos o externos.
c) Puede visualizar esta desesperanza como estable (a largo plazo) o inestable (en corto plazo).

Estos tres autores explicaron que los sujetos preferían hacer explicaciones disposicionales de los sucesos antes que situacionales, es decir, las personas preferían creen que las cosas que pasan son por la culpa de uno mismo y no por situaciones circunstanciales. De esta manera, estos teóricos explicaron que hay en los individuos tres tipos de dimensiones diferentes:

a) personalización (atribución interna y externa) definida como el grado de responsabilidad que uno mismo tiene respecto al suceso.

b) duración (atribución permanente o temporal) referida a una causa estable o inestable en el tiempo y que propende a repetirse.

c) amplitud (globalidad- especificidad) en relación a un acontecimiento concreto que abarca o absorbe todos los demás aspectos de la vida. De esta manera, la globalidad permite analizar que todo lo que le sucede a un individuo, sea bueno o malo, va a afectar al resto de su vida (Sanjúan y Magallares, 2007). Por el contrario, lo específico permite centrarse en un acontecimiento particular sin hacer generalizaciones a otros ámbitos de la vida (Abramson et al., 1978; Giménez, 2005; Remor y Amorós y Carrobles, 2006; Sánchez, Martín- Brufau, Méndez., Corbalá, y Limiñana, 2010).

Precisamente y en relación a estas variables (internalidad/ externalidad, permanencia/transitoriedad y globalidad/especificidad), la teoría de la desesperanza ha experimentado sucesivas revisiones a lo largo de los años donde sus autores enfatizaban en la relevancia del tipo de atribución que se llevaba a cabo ante una situación repulsiva incontrolable como elemento determinante dela generalización de la indefensión y de la falta de emociones y de autoestima (Abramson et al., 1978; Alloy, Peterson, Abramson y Seligman, 1984; Alloy, Abramson, Metalsky y Hartlage, 1988).

Por su parte, Martín Seligman en su libro "Helplessness" (1975) estudió el tema de la indefensión aprendida como situación generadora de pesimismo crónico en los individuos y como el individuo llega por él solo a la idea de que no hay nada que hacer ante una situación concreta porque pase lo que pase, siempre irá mal. El individuo se derrumba ante las diferentes situaciones con malos resultados generando en él, una actitud negativa que no le deja continuar luchando porque las cosas salgan bien aunque las condiciones sean las óptimas.

La reformulación de la indefensión aprendida además, incluyó la idea de cómo los sujetos realizan explicaciones de los eventos negativos y positivos y como éstos afrontan los acontecimientos negativos o positivos que se desarrollan a lo largo de la vida. Generalmente, relacionando las expectativas de futuro con los acontecimientos pasados y analizando e interpretando sus propias experiencias. Vizcarra (1990) añadió el concepto resignación cuando entiende esta desesperanza aprendida como falta de entusiasmo por

seguir luchando después de múltiples intentos de recuperar lo que se necesita. Resulta relevante, además, considerar el medio externo que envuelve al individuo como aprendizaje de la conducta desesperanzada (Mena y Vizcarra, 2000). El hecho de incluir el ambiente como factor importante dentro de esta teoría permitió a Seligman estudiar esta variable. Así pues, el individuo experimentará el poder del ambiente en sus decisiones, su control, sus expectativas y su esperanza (Seligman, 2011a).

Dentro de esta teoría, se postularon dos estilos: el pesimista y el optimista. (Abramson et al., 1978; Ortiz et al., 2003; Peterson, 2000; Anadón, 2006; Remor et al., 2006; Sanjuán y Magallares, 2007).

Con relación al *estilo explicativo- optimista* (EEO), éste analiza la causa del suceso negativo (social o ambiental) como un elemento externo al individuo positivista. Las causas suelen ser inestables en el tiempo y específicas de una situación concreta, es decir, menos generalizables (Anadón, 2006). De esta manera, los optimistas se caracterizan por tener presentes las dimensiones de "externalidad, inestabilidad y especificidad" (Anadón, 2006, p. 4), es decir, un optimista realizará una atribución estable, interna y global de los acontecimientos buenos de su vida y una atribución específica, inestable y externa de los malos acontecimientos. La persona pesimista, por el contrario, establecería una causalidad opuesta (Peterson y Seligman, 1984; Remor et al., 2006). De acuerdo con esto, la persona optimista se siente responsable de todo lo que le ocurre y establece asociaciones, se pregunta cómo actuar, qué hacer para mejorar una situación, cómo afrontar diferentes acontecimientos, etc. Además, el optimista percibe sus propios aspectos positivos y los del entorno así como reconoce y aprende de sus errores y consigue las metas que se propone. Seligman también afirma pues, que ser optimista implica ser entusiasta, apasionado, confiado y esperanzado (Seligman, 2003). Además, la persona optimista tiende a experimentar emociones como son: la esperanza, el coraje y el valor por afrontar diferentes situaciones, la capacidad por aprender de los errores y el empuje por seguir con los retos que se propone en la vida (Anadón, 2006).

Ahora bien, evidentemente no se debe confundir todo esto con ingenuidad o negación de los hechos reales ya que una persona optimista afronta todos los acontecimientos que la vida le depara tanto negativos como positivos. La esencia del optimista radica pues en la manera que se tiene de afrontar situaciones adversas y de creer en uno mismo.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Sanjúan y Magallares (2006) por su parte, analizaron a los optimistas que tendían a explicar todos los acontecimientos de su vida de manera positiva con atribuciones internas, permanentes y globales y lo denominador, estilo explicativo autoensalzante. Éstos sujetos se caracterizan por utilizar estrategias de afrontamiento para solucionar diferentes problemas negativos ante síntomas de depresión y además, suelen desarrollar un instinto protector ante el propio malestar.

Por lo que respeta al *estilo explicativo- pesimista* (EEP), éste es una variable cognitiva de personalidad que permite explicar los eventos negativos mediante "causas internas, estables y globales" (Sanjuán y Magallares, 2007, p.85). Por su parte, Peterson y Seligman (1984) definieron este estilo como "la tendencia a explicar los eventos negativos ocurridos en la vida diaria, con una causa interna a uno mismo, estable en el tiempo y con un efecto global a todos los aspectos de la vida de la persona" (Anadón, 2006, p. 3).

El estilo pesimista permite que el individuo presenta mayores niveles de desmotivación para aprender de sus actos, dificultad por buscar sus metas y mayores sentimientos de culpa y dolor en las diferentes situaciones (Peterson, 2000; Remor et al., 2006). Además, el sujeto pesimista muestra altos niveles de pasividad, depresión y niveles bajos de autoestima (Peterson, Seligman y Vaillant, 1988). Por tanto, las personas con un estilo explicativo negativo son más vulnerables y desarrollan mayor sintomatología depresiva cuando se enfrentan a hechos difíciles de la vida.

Seligman (2011a) especifica cuatro características propias del estilo pesimista. La primera de ellas es la facilidad por la que un individuo pesimista puede caer en depresión. En segundo lugar, la persona pesimista siente que sus logros académicos, personales o laborales no son los esperados o son menos gratificantes que los de su alrededor. En tercer lugar está el hecho de poseer una baja condición física o tener propensión a las diferentes enfermedades sin combatirlas con pleno éxito. Finalmente, en cuarto lugar encontramos que la persona pesimista no siente que su vida esté plena, siente que le faltan muchas cosas.

Pero el hecho de ser pesimista, no implica que sea para toda la vida sino más bien, puede experimentar algún tipo de modificación. Según Seligman (2011a), los pesimistas pueden aprender a ser optimistas pensando que cada día que pasa va a ser mejor aprendiendo nuevas habilidades cognitivas que le permitan huir del pesimismo absoluto y afrontar la vida desde una mirada más positiva. Contrariamente, el pesimista se puede hacer

más pesimista si cree en ello, incluso, pasar de no ser pesimista a serlo por el simple hecho de creer que sus infortunitos de la vida son por ser pesimista.

- **Estilo disposicional** de Scheier y Carver (1985) quiénes entienden que el optimismo se refiere a expectativas generales para obtener resultados positivos en el futuro. De este modo, dentro de este modelo, el concepto optimismo sería entendido como una expectativa generalizada y favorable (Garofalo, 2000; Ji et al., 2004; Sánchez y Méndez, 2009). Esta definición se enmarcó dentro del modelo de autorregulación de conducta de Scheier y Carver (1985) quiénes explican que las expectativas favorables de las personas ayudan a alcanzar los objetivos propuestos (Anadón, 2006; Armor y Taylor, 1998; Carver y Scheier, 2001).

Desde esta perspectiva, el optimismo es explicado a partir de las expectativas que tiene una persona en relación con el éxito o con el beneficio que le aportan unos resultados positivos como consecuencia de unos acontecimientos sucedidos. La expectativa es una variable muy importante en la delimitación de los sucesos y la persistencia de los individuos en perseguir sus objetivos, en el desarrollo de sus tareas y en las experiencias ante las emociones (Scheier y Carver, 1985; Vera-Villarroel y Guerrero, 2005).

El constructo optimismo forma parte del individuo y le permite orientar su propia vida hacia acontecimientos y hechos positivos, reconociéndolos, percibiéndolos, valorándolos y aceptándolos positiva y satisfactoriamente. Todos estos sucesos generan en la persona optimista ciertas ilusiones y esperanzas que hacen pensar en un futuro o un acontecimiento mucho mejor (Rogers, Hansen., Levy, Tate, y Sikkema, 2005; Vera-Villarroel, Pávez y Silva, 2012).

Así pues, una persona optimista será aquella que espera que suceda lo mejor, a pesar de las circunstancias, y que afronta con ánimo de superación, entusiasmo y confianza los retos que se presentan, creyendo así que los resultados serán positivos (Boman y Yates, 2001; Scheier y Carver, 1985). El optimismo, por tanto, permite a las personas esforzarse para conseguir superar barreras y obstáculos a partir de la creencia aferrada de que siempre sucederán cosas buenas, que los resultados siempre serán positivos y adecuados llegando a tener una vida satisfactoria y plena (Chang et al., 1994; Puskar, Sereika, Lamb, Tusaie-Mumford y McGuiness, 1999; Scheier, Weintraub, Carver, 1986).

El optimismo o simplemente, ser optimista, permite alcanzar elevadas dosis de

felicidad que ayudan a superar todas las adversidades posibles y a vivir en paz y feliz en la vida tendiendo a explicar los resultados positivos de acuerdo a atribuciones permanentes e internas y los resultados negativos de acuerdo a atribuciones temporales, externas y específicas (Orejudo y Teruel, 2009; Sánchez y Méndez, 2009). Por tanto, actitudes y comportamientos saludables son la base de este constructo por lo que el optimismo representa generalmente, un bienestar saludable por parte del individuo, no solamente a nivel psíquico sino también físico, gozando así de buena salud (Scheier y Carver 1993).

Este estilo puede implicar que una persona, aunque sea optimista, también puede presentar un punto de vista pesimista en algunas situaciones específicas. No se centra puramente en el optimismo como constructo contrapuesto al pesimismo. El hecho de experimentar situaciones de estrés, malestar o ansiedad en personas optimistas puede darse pero serán mucho mejor combatidas que por las personas pesimistas.

Contrariamente al optimismo, está el pesimismo. Las personas pesimistas, ante situaciones negativas, esperan resultados negativos, teniendo así una predisposición generalizada hacia las expectativas de futuro negativas (Scheier y Carver, 1993). Así, una persona pesimista no se esfuerza por conseguir resultados positivos y satisfactorios ya que tiene predispuesto que todo lo que sucederá será negativo y difícil de superar. El sujeto pesimista se ve indispuesto por conseguir logros positivos creyendo imposible o muy difícil alcanzar metas futuras deseadas. Estos sujetos no son autoeficaces ya que no tienen afán de superación por resolver problemas, no superan las adversidades con aplomo y afronte y no toman el control de los eventos que ocurren en su vida perdiendo toda esperanza por controlarlos y superarlos. El sujeto pesimista tiende siempre a explicar los acontecimientos ocurridos en su vida de forma negativa e interna, es decir, pasan cosas malas por razones propias del individuo. Además, los acontecimientos negativos de la vida se desarrollan de forma permanente afectando, en su totalidad, a todas las áreas de experiencia de la propia vida (Seligman, 2003). Consecuentemente, estas personas explican los resultados positivos de su vida de acuerdo a atribuciones externas, nunca internas propias de uno mismo, específicas y concretas de un momento determinado siendo así, temporales y pasajeras, nunca permanentes y duraderas (Orejudo y Teruel, 2009; Sánchez y Méndez, 2009).

Según un estudio llevado a cabo por Chang et al. (1994), el pesimismo en adultos estaría asociado, en gran parte, a síntomas depresivos por la falta de entusiasmo en superar

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

los obstáculos y la falta de creencia en uno mismo en que eso se superará exitosamente (Sánchez y Méndez, 2009). Este estado, en muchos casos, desencadena en un estar de estrés y ansiedad duradera y difícil de remediar y que no permite al sujeto afrontar los innumerables retos que se presentan a lo largo de la vida llegando incluso, a desarrollar tendencias suicidas (Chang y Sanna, 2001; Morra et al., 2008).

La diferencia fundamental pues, entre ambos estilos es que en el primero, se hace referencia a atribuciones de acontecimientos pasados, y en el segundo, las creencias positivas hacen referencia a expectativas futuras. Tienen una cierta relación, aunque a nivel teórico no sean iguales, siendo la percepción de control un punto de unión entre ambos porque está presente tanto en situaciones del pasado como en futuras expectativas (Gillham, Shatté, Reivich y Seligman, 2002).

Avia y Vázquez (1999), por su parte, y antes de que Seligman y otros investigadores americanos fundasen la Psicología Positiva, propusieron una nueva forma de entender el optimismo: *el optimismo inteligente*. Éste rompía con las ataduras académicas qua hasta entonces se tenían acerca del constructo optimismo. Estos autores definieron el optimismo inteligente como la manera realista de percibir los diferentes acontecimientos o las diferentes situaciones de la vida entendiendo que ésta, tiene muchos y diversos puntos de vida ya que cada cual, va construyendo su propio camino. Afirmaron pues que ser optimista es un "requisito necesario para la supervivencia, además de una condición indispensable" para el desarrollo individual pleno de la propia vida necesaria para adaptarse a las diferentes situaciones, modificándolas y transformándolas de acuerdo con las propias necesidades y los propios intereses. Así, el optimismo será un potente escudo para combatir situaciones indeseadas y permitirá una buena adaptación al medio que nos rodea (Sánchez y Méndez, 2009).

Los optimistas inteligentes permiten acometer con decisión y entusiasmo los proyectos de la vida afrontando con fuerza, coraje y esperanza todo tipo de dificultades. El optimismo puede hacernos plenamente felices si afrontamos la vida con pasión, entusiasmo, vitalidad, persistencia y valentía.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2.4. Etiología del optimismo y del pesimismo

2.4.1. Factores determinantes del optimismo y del pesimismo: herencia vs ambiente

Una vez establecida la definición del optimismo y del pesimismo y sus teorías, las diferentes investigaciones a lo largo de las décadas han pretendido estudiar y conocer los factores determinantes de los mismos. Existen diferentes posiciones acerca del origen de ambos constructos, quiénes se centran en una visión más hereditaria y quiénes lo hacen desde las posiciones ambientalistas (Orejudo y Teruel, 2009). La familia, la genética, las experiencias de la vida, las relaciones sociales, la experimentación de situaciones de control y dominio, así como las críticas recibidas por padres y profesores, son las principales variables que explicarían el desarrollo del optimismo (Benson, 2008; Gillham et al., 2002).

2.4.1.1. Herencia

Influencia genética

"Diferentes autores apuntan que entre el 25 y el 50% del optimismo y del pesimismo es heredado" (Giménez, 2005, p.12). Plomin et al. (1992) en un estudio con 500 parejas de gemelos con características iguales, manifestaron que hasta un 25% del rasgo manifestado podría ser heredado. Ahora bien, esto no implica que exista un gen determinado que nos permita ser optimistas o pesimistas pero sí que existen variables asociadas al optimismo que se heredan en un porcentaje más elevado con lo que se puede relacionar mucho mejor el optimismo. Éste, por su parte, se ha demostrado que se manifiesta con una frecuencia concreta en personas que comparten sus genes pero que no han sido educadas en la misma familia (Giménez, 2005).

Seligman y sus colaboradores (1991) por su parte, realizaron un estudio en Suecia con gemelos monocigóticos que habían sido adoptados y, por lo tanto, educados en diferentes familias donde estimaron la herencia del optimismo y del pesimismo en torno al 50 %. Inicialmente, hablar de este porcentaje nos permite "pensar en tendencias del individuo" pero nos deja un amplio margen para hablar de los aspectos ambientales (Giménez, 2005, p. 12).

Rojas (1994) además, afirmó que existe un factor genético que incluye genes que estimulan las personalidades optimistas y extrovertidas como es el 5-httlpr, que regula la

absorción de la hormona serotonina, responsable de la producción de emociones placenteras. De esta manera, las personas que portan una versión corta de este gen muestran mayor tendencia por el positivismo.

Otros estudios, han tratado de relacionar puntuaciones de un perfil psicológico que incluye el optimismo y el pesimismo con algunos marcadores genéticos relacionados con el estrés (Golby y Sheard, 2006).

Taylor (1991) por su parte, en una investigación llevada a cabo con niños muy pequeños, sugirió que nacemos con una tríada cognitiva positiva que nos permite adaptarnos a los diferentes momentos. Hasta aproximadamente los siete años, los niños viven inmersos en un mundo egocéntrico y omnipotente donde la percepción de control es desproporcionada y el autoestima alcanza altos niveles (Piaget, 1976; Winnicott, 1965; Dyl y Wapner, 1996). Siguiendo esta teoría, sería sencillo entender que una persona extrovertida tendería más a aprender a estar alegre y ser feliz que otro que tuviese altos niveles de neuroticismo que le permitirían estar triste con facilidad (Costa y McCrae, 1980). Sin embargo, puede que estos comportamientos no se dieran en todos los niños/as sino que dependiera de las diferencias individuales marcadas des del nacimiento. La idea de que haya bebés tristes o alegres se debe a la existencia de ciertos factores genéticos que pueden facilitar o dificultar la tarea de ser optimista: se acepta un componente hereditario en el temperamento con el que nace el niño que se encarga de marcar las pautas de sus propios rasgos de personalidad (Hernangómez, 2002). Referente a esto y atendiendo a Seligman, éste manifiesta que existe una diferencia sustancial entre el carácter y la personalidad que desarrollamos ya en la edad adulta. Éste realiza una intensa defensa por una base innata en el estilo atribucional en relación al optimismo (Seligman, Reivich, Jaycox y Gillham, 1996).

Por tanto, aunque el optimismo y el pesimismo pueden ser rasgos inherentes de los individuos, estas características se pueden ver influenciadas por el parentesco con sus padres (Peterson, 2000).

2.4.1.2. Ambiente

Respecto a las posiciones ambientalistas, la familia y la escuela cobran especial importancia. Atendiendo a Giménez (2005, p. 13), "éstos se convierten en soporte

imprescindible para que el niño/a establezca unas bases seguras a partir de las cuales poder explorar, sentirse dueño de su propia conducta y aprender a ponerse límites". Desde estas dos instituciones, se tienen en cuenta aspectos relevantes como las experiencias directas o el modelado (Gillham et al., 2002).

Por lo que respecta a las experiencias directas, se ha estudiado el impacto de una situación desagradable familiar (divorcio, abandono, conflictos familiares, enfermedades crónicas o problemas económicos) en decremento del optimismo y a favor del pesimismo. Por el contrario, establecer unas correctas, agradables y buenas relaciones con los padres permitirá en los niños desarrollar un mayor nivel de optimismo. Los niños de esta manera, mostrarán mucha más confianza y seguridad por afrontar diferentes retos o circunstancias estresantes que le pueden ocurrir a lo largo de su vida (Heinonen, Ramikalnen, Keltikangas y Strandberg, 2004; Korkeila, Kivela, Suominen y Batear, 2004). Parece que conjuntamente con estos factores, el éxito personal en la vida académica, el nivel socioeconómico de los padres, la elección vocacional o el éxito laboral también predicen el optimismo adulto (Ek, Remes y Sovio, 2004). Además, también predicen el optimismo o el pesimismo factores como el estatus social, el nivel cultural, la religión (hay religiones y culturas más optimistas que otras), el momento que ha tocado vivir o las circunstancias. Por ejemplo, una persona de clase social baja afronta con menos optimismo las crisis que una persona de clase media. (Seligman, 1991).

En relación a los procesos de modelado, educadores y maestros, así como los propios padres, ejercen una notable influencia en sus hijos respecto a sus conductas o maneras de actuar en las diferentes situaciones a través de los procesos de atribución (Alloy et al., 1988; Gillham et al., 2002). De manera indirecta, también están presentes los estilos educativos utilizados por los padres para educar a sus hijos, generando así unas creencias concretas (Brewin, Andrews y Furnham, 1996; Jackson, Pratt, Hunsberger y Pancer, 2005).

Crianza familiar

Hasan y Power (2002) estudiaron diferentes aspectos en relación a la crianza de los hijos por parte de los padres: nivel de optimismo de las madres, nivel de depresión y de control maternal. Sus estudios concluyeron que el hecho de ser madre pesimista sí que tenía relación con el pesimismo de los hijos no así con el optimismo. Además, analizaron el nivel

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

de depresión de la madre en relación al pesimismo de los hijos dando como resultados una no asociación de estos dos. Pero el estudio no concluyó ahí, Hasan y Power (2002) examinaron los modelos de crianza de las madres y vieron como aquéllas que rechazaban la autonomía plena de sus hijos generaban en éstos, mayores niveles de pesimismo y depresión mientras que las que tenían un control moderado sobre sus hijos generaban niños más optimistas (Benson, 2008). De esta manera, cuando las madres eran pesimistas o mostraban estados de ansiedad o depresión, los niños tendían a ser mucho más pesimistas e incluso, poseían algún rasgo anímico parecido al de la madre. Así pues, se deduce que los niños imitan parte de las conductas de los padres. Dependiendo del nivel de optimismo o pesimismo, los niños pueden verse afectados por ello. Si el niño se siente seguro en su ambiente y es incitado a explorar, se siente libre y seguro, seguramente desarrollará una personalidad optimista que le permita afrontar con éxito los retos de la vida (Gillman y Reivich, 2004).

Por otro lado, en un estudio llevado a cabo con niños/as de hasta 6 años vieron que éstos empleaban el mismo estilo atribucional que sus padres, es decir, imitaban los rasgos de personalidad que observaban día a día en sus hogares (Hernangómez, 2002). Es en estas edades cuando los niños imitan y aprenden el estilo atribucional que manifiestan sus padres. Es pues que los niños en estas edades son muy pequeños por lo que resulta complicado intervenir por el mismo en su propio estilo atribucional. Atendiendo a las investigaciones, serían los padres los encargados de centrarse en su propio estilo explicativo para actuar delante de sus hijos (a la hora de responder, de criticar, discutir o debatir). Más adelante, ya serían los propios hijos los responsables de sus actuaciones y quiénes podrían intervenir sobre su propio razonamiento (Seligman, 1991).

Se analizó pues cómo la instrucción de los padres en la resolución de conflictos con herramientas y habilidades efectivas influía en el nivel de optimismo de los hijos/as. Los hijos de padres capaces de mostrar habilidades necesarias y efectivas para la resolución de problemas eran más exitosos y con mayores expectativas positivas de futuro (Scheier y Carver, 1993). De esta manera, y atendiendo a la teoría propuesta por Seligman (1991), los optimistas tienden a hacer explicaciones permanentes, globales e internas de los sucesos positivos, contrariamente a los pesimistas que emplean explicaciones transitorias, específicas y externas a esos sucesos positivos.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Ya a partir de los 6-7 años, los niños/as empiezan a emplear diferentes estrategias específicas con el objetivo de utilizar atribuciones que les son más apropiadas a su forma de ver el mundo, a las relaciones con sus iguales, a su entorno más cercano o de acuerdo a los valores culturales transmitidos (Hernangómez, 2002).

En este sentido, y focalizando la atención en las familias, se observa que éstas son las encargados de apoyar los logros de sus hijos/as así como los fracasos impulsándoles a superarlos y a lograr todo lo propuesto con afrontamiento y valoración positiva (Orejudo y Teruel, 2009). Éstos son los encargados de transmitir valores y pautas de comportamiento establecidas.

Generalmente, ser padre o madre optimista o pesimista es más influyente en la adolescencia que no en la niñez donde los jóvenes, necesitan el apoyo incondicional de sus padres y se centran en ellos para superar adversidades. Existe pues un pequeño fenómeno de contagio de personalidades positivas y negativas (Marujo et al., 2003). Aunque parece influir más en la adolescencia, no está comprobado pues el hecho de que la influencia sea mayor o menor en edades inferiores donde los niños experimentan un optimismo puramente irreal o un pesimismo pasajero. Sí es cierto que hasta los 11 años, los niños experimentan un optimismo o pesimismo irreal que avanza conforme la edad llegando a un período de transición donde se reajustan los constructos de la personalidad.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

La escuela

Por lo que respecta a la escuela, hay diferentes autores que afirman que el optimismo se puede aprender así como combatir el pesimismo. A pesar de la fuerte carga genética que pueden tener los rasgos de la personalidad, la influencia del ambiente en este caso, de la escuela y los docentes, permite aprender a ser más optimistas y menos pesimistas (Ortín, Garcés de los Fayos, Gosálvez, Ortega y Olmedilla, 2011). Así pues, resulta fácil y eficaz aprender estrategias para ser cada vez más optimista. Por el contrario, resulta más complicado tratar de cambiar creencias pesimistas. Se considera así pues el optimismo como algo integrante de la vida y como consecuencia, puede que sea aprendido (Avia y Vázquez, 2013). Como bien se ha apuntado anteriormente, se considera que el optimismo es un constructo de la personalidad que está designado por la herencia, con una base genética sólida, y por los aprendizajes (experiencias, el entorno, la familia, la escuela, los

elementos culturales), siendo éstos últimos muy importantes para la formación del optimismo (Teruel, 2009). Unamuno (1913) citado por Teruel (1009) apuntaba que "nuestro talante optimista o pesimista es el que hace nuestras ideas". Ya en etapas maduras, los individuos serán capaces de aprender a visualizar las cosas de diferentes maneras y a razonar sobre ellas buscando siempre ser optimista y luchar contra las adversidades, analizando a sus modelos más adultos o autoevaluándose a uno mismo.

Siguiendo con esta línea, Seligman (1999) apuntaba que los niños/as en edad escolar empiezan a utilizar el mismo estilo explicativo que sus maestros/as, es decir, contagiando su optimismo o pesimismo así como algunas virtudes y defectos. Por todo ello, cuando el docente decide intervenir des del optimismo con sus alumnos, primero tiene que analizar su nivel de optimismo o pesimismo. Marujo et al. (1999) recomiendan a los docentes que conozcan su nivel de optimismo y pesimismo, que tengan en cuenta el uso que hacen del lenguaje verbal y gestual, que consideren importantes y conozcan las emociones y los sentimientos de sus alumnos, que tengan en cuenta que sus alumnos se desarrollen con un buen sentido del humor y que estén atentos a las necesidades e intereses de los mismos.

La intervención docente debe considerar un estilo atribucional concreto y adecuado para ser eficaz a la hora de influenciar sobre los alumnos, es decir, presentarles el éxito para que tengan la oportunidad de conseguirlo. Además, el docente debe hacer pautas específicas de trabajo para conseguir los objetivos propuestos así como programas basados en el feedback, la evaluación objetiva y la comunicación fluida entre maestros y alumnos (Marujo et al., 2003; Rodríguez y Caro, 2007). En relación con esto, en un estudio realizado por Miranda, Arlandis y Soriano (1997) donde se analizaba la influencia del entreno positivo sobre los alumnos, solamente los alumnos que fueron entrenados en resolución de problemas y en la conformación de un estilo explicativo positivo mostraron altas puntuaciones en autoconcepto y en resolución de conflictos.

A partir de los 12 años, los niños/as empiezan a experimentar ciertos cambios en sus vidas. Sus maestros de referencia ya no son los mismos ya que pasan de la educación primaria a la secundaria y a esto se suma, el hecho de empezar a experimentar diferentes estados de estrés y ansiedad por las nuevas situaciones personales y académicas. Además, a partir de estas edades empiezan a ser significativos para los alumnos/as la consecución de logros y la evitación o experimentación de fracasos (Boman y Yates, 2001). Aquí el papel

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

del docente es muy relevante ya que no se trata de ser uno mismo optimista o pesimista sino que el docente debe confiar en el alumnado creyendo que hará las cosas tan bien como pueda y ayudándolo a conseguirlo con el mayor éxito posible, es decir, transmitiéndole en todo momento su propia personalidad y su confianza en él. El alumno, de este modo, debe confiar en los docentes y en sus compañeros quienes le ayudarán a conseguir los objetivos fijados (Isaacs, 2008). Además, uno mismo puede aprender a ser optimista prestando atención a las cosas que se tienen, valorando las capacidades y fortalezas de uno mismo. Algunas investigaciones a raíz de esto apuntan que incluso se puede modificar la personalidad hacia el positivismo con listas escritas donde se muestren los actos de amabilidad recibidos, las cosas por los que uno tiene que estar agradecido cada día, los logros profesionales y personales… Todo ello, permitiendo cambiar la percepción y la actitud vital (Plaza y Vallés, 2009).

Marina (2004) por su parte, criticaba parte de las psicologías optimistas ya que consideraba que todo podía cambiar, es decir, todo procedimiento puede cambiar incluso a la inversa, del optimismo al pesimismo. Además, enfatiza en la preferencia por los cambios des del ámbito educativo y no des del clínico con el objetivo de mejorar los afectos, estados de ánimo, estados de personalidad… defendiendo así, el fomento de la actividad y el esfuerzo donde remarca que "la voluntad no consiste en fortalecer un músculo imaginario, sino en educar la inteligencia afectiva" (*Ibid.*, 226 citado por Teruel, 2009, p. 221).

Por lo que respecta a la adaptación a la escuela, se ha demostrado que los estudiantes se sienten mucho más contentos con el apoyo que reciben por parte de sus padres y con aspectos relacionados con sus carreras, los maestros y el nivel de formación alcanzado. También con los propios compañeros y los aprendizajes (Londoño, 2009). El soporte social percibido por los alumnos, además, es un elemento clave dentro de la adaptación a la vida escolar y universitaria ya que el apoyo que viene dado por el entorno permite responder ante las diferentes situaciones educativas (Tinsley, Lees y Sumartojo, 2004).

Los valores culturales y religiosos

Atendiendo a Rojas (1994), optimista se nace y se hace, de este modo éste precisa que los genes juegan un papel importante en el desarrollo de la personalidad pero también otro factor muy importante son los valores culturales de la sociedad donde vivimos.

Así pues, la base biológica puede ser modificada por las propias experiencias de la vida y por los factores culturales que rodean al individuo. Así mismo, Ortiz et al. (2003) y Lodoño (2009) planteaban que el optimismo no surge repentinamente sino que por lo general, se ha ido conformando a lo largo de los diferentes aprendizajes: modelado, enriquecimiento con los valores culturales y sociales y aprendizaje por error.

Un estudio que comparaba los estudiantes universitarios kuwaitíes con los estadounidenses mostró que los kuwaitíes eran significativamente menos optimistas y más pesimistas que los estadounidenses (Abdel-Khalek y Lester, 2006). Esto sugirió que las diferencias culturales y en este sentido, la religiosidad, podían tener alguna implicación significativa en relación al optimismo y al pesimismo (Benson, 2008). Hay religiones y culturas más optimistas que otras. Además, existen hallazgos que explican cómo el entorno cultural donde vive un individuo puede influir en la percepción del mundo que los rodea (Ji et al., 2004). La religión, en este sentido, surge y funciona en momentos de carácter totalmente emotivos: crisis de vida, fracasos empresariales, académicos... importantes, ver la muerte de cerca, el amor infortunado o el odio insatisfecho. La religión, para todo esto, muestra soluciones sencillas, ofreciendo no un modo empírico para salir del pesimismo más rotundo sino a partir de un dogma de fe y rituales todos ellos de domino sobrenatural (Malinowski, Redfield y Pérez-Ramos, 1974).

En un estudio llevado a cabo por Salsman, Brown, Brechting y Carlson (2005), se analizaron 4 variables de manera simultánea: optimismo, apoyo social, religiosidad y espiritualidad para estudiar si eran buenas predictoras del ajuste. Este estudio investigó si el optimismo y el apoyo social mediaban la relación entre la religiosidad y el ajuste (angustia y satisfacción con la vida) y entre la espiritualidad y el ajuste. Los resultados indicaron que el optimismo y el apoyo social eran mediadores entre la religiosidad intrínseca y la satisfacción con la vida y entre la satisfacción de la oración y la satisfacción con la vida. Además, la relación entre la religiosidad y el ajuste variaba dependiendo de cómo operaba la religiosidad y si se empleaban indicadores de ajuste positivo versus negativos. De esta manera, la religiosidad intrínseca y el cumplimiento de la oración se asociaron con una mayor satisfacción con la vida, pero la religiosidad extrínseca no se asoció con la satisfacción con la vida. Los resultados sugieren pues, que la religiosidad y la espiritualidad

son construcciones relacionadas pero distintas y están asociadas con el ajuste a través de factores como el apoyo social y el optimismo.

Otro estudio centro el interés en analizar la relación entre religiosidad y bienestar psicológico entre mujeres con el fin de observar que la religiosidad podía mostrar diferentes relaciones con las principales dimensiones de bienestar, de satisfacción con la vida y de afecto positivo y negativo. Los resultados demostraron que la relación religión- bienestar era variable y ligeramente positiva, siempre y cuando los sujetos tengan en cuenta el significado de la vida (Chamberlain y Zika, 1988).

Con todo esto, el hecho por ejemplo de ser una persona optimista depende en gran medida de tener un estatus social u otro, generalmente estatus social medio-alto, una persona de clase social baja afronta con menos optimismo las crisis que una persona de clase media. (Seligman, 1991). De igual manera que con el nivel cultural o una religión u otra o el momento que le ha tocado vivir o las circunstancias.

Así pues y analizando el nivel social y económico de los adolescentes se observa que este no está asociado con el nivel de pesimismo ante la vida de éstos. En esta misma línea pues, Gómez-Reino (2001) muestra que no por poseer un elevado estatus socioeconómico, las personas son más optimistas, más bien al contrario ya que suelen mostrarse mucho más pesimistas que las personas con menos recursos. Éstas, aunque poseen menos bienes materiales y económicos, gozan de una gran cantidad de programas de prevención de la salud con la finalidad de mejorarla así como de garantizar una vida satisfactoria mejorando notablemente su condición y con ella, su manera de ver la vida (Luzoro, 1992).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Retroalimentación social

La idea de que las relaciones sociales juegan un importante papel en el mantenimiento de la salud está bien establecido (Cobb, 1976; Cohen y Syme, 1985; House, 1981). Los comentarios de otros, las ideas que tengan acerca de uno mismo… pueden ser fundamentales en el desarrollo del optimismo y del pesimismo.

Seligman (1991), afirmaba que dos elementos relevantes dentro de la retroalimentación social eran: las atribuciones causales de las madres y el tipo de crítica que reciben los niños/as. En un estudio realizado por Ryback (1970) con niños/as de entre 6 y 7 años, se analizó que las experiencias relacionadas con fracasos, riñas y reprimendas

generaba niños/as pesimistas ya que consideraban que los adultos constantemente evaluaban críticamente todo lo que hacían. Por el contrario, las experiencias con elogios, halagos y de éxito, no demostraron niveles ni de optimismo ni de pesimismo. Vemos pues, que los niños/as son capaces de internalizar las críticas recibidas estableciendo así una internalización de la causalidad por parte de maestros y padres. Esta atribución causal que pueden hacer los niños/as puede afectar plenamente al propio yo y a la autoestima de los pequeños (Benson, 2008).

Además, diferentes estudios han establecido pruebas considerables acerca de los aspectos cualitativos de las redes sociales tales como: el grado de confianza con los otros y el apoyo social que se recibe y la cantidad de relaciones sociales que influyen directamente con el bienestar psicológico (Cohen y Wills, 1985, Lin, Dean y Ensel, 1986). De esta manera, tener consciencia de un alto grado de confianza puede actuar como un amortiguador del estrés ante situaciones complicadas (Cohen y Wills, 1985) además el hecho de considerar que éstos les proporcionan un bienestar emocional así como recursos comunicativos necesarios propicia un menor nivel de angustia y menos síntomas depresivos (Cohen y Wills, 1985; Lin et al., 1986; Thoits, 1995).

Por otro lado, el tamaño que albergan todas las relaciones sociales es una de las características que propicia un efecto más significativo en el bienestar psicológico. Las personas que poseen una gran cantidad de amigos, familiares, compañeros de trabajo, vecinos..., es decir, una amplia vida social, son más optimistas y tienen más mecanismos de lucha en contra del estrés y la ansiedad que aquellos que no poseen tantas relaciones sociales (Brissette, Scheier y Carver, 2002; Cohen y Wills, 1985).

Apoyo Social

Además y en relación a esto, encontramos el constructo apoyo social que se da a través de todos aquellos que rodean a las personas así como los recursos tanto materiales como emocionales y de intereses, las comprensiones y los respetos que se brindan. También, se tiene en cuenta la propia percepción de la persona. Según Turner y Marino (1994) citado por Feldman et al. (2008, p.741), "existen tres constructos en torno al apoyo social: recursos de apoyo en redes, conducta de apoyo y apoyo percibido subjetivamente".

Con esto se analiza que el apoyo social no solamente engloba elementos subjetivos (percepciones y significados) sino que también, objetivos (situaciones y actividades).

De acuerdo a las pruebas fiables existentes sobre el hecho de poseer una amplia red de apoyo social o relaciones sociales en general, se considera que los atributos personales juegan un papel fundamental ya que fomentan el pleno desarrollo y la ampliación de la red social así como son generadores de un perfecto bienestar psicológico (Brissette et al., 2002). Diferentes estudios han indicado que atributos como: el atractivo físico (Sarason, Sarason, Hacker y Bashman, 1985) o las habilidades sociales como la autorrevelación (Cohen, Sherrod y Clark, 1986) o la competencia social (Lakey, 1989) son relevantes para promover un buen ajuste psicológico y considerar tener un buen apoyo social (Cohen et al., 1986; Lakey, 1989).

En relación con el ámbito académico, se ha estudiado que el apoyo social actúa como potenciador del éxito ya que una vida social satisfactoria ayuda a los estudiantes con sus logros (Román y Hernández, 2005). Además, el apoyo social contribuye a combatir el estrés y afrontarlo con éxito (Martín, 2007).

De acuerdo con esto y analizando los constructos optimismo y pesimismo, se observa que los optimistas, en comparación con los pesimistas, tienen amistades más duraderas, es decir, más largas en el tiempo (Geers, Reilly, y Dember, 1998), poseen mayores niveles de apoyo social (Park y Folkman, 1997) así como notan en situaciones de estrés un mayor apoyo social por parte de amigos, familiares… (Dougall, Hyman, Hayward, McFeeley y Baum, 2001) y tienen menos problemas a la hora de establecer interacciones sociales (Lepore y Ituarte, 1999; Raikkonen, Matthews, Flory, Owens, y Gump, 1999). De esta manera, se analiza como una perspectiva optimista parece ser más atractiva para los potenciales sociales ya que permite establecer lazos sociales más fácilmente por lo que, la ampliación de las redes sociales aumenta (Carver, Kus, y Scheier, 1994). Además, existen investigaciones que no solamente demuestran las amplias relaciones que tienen las personas optimistas sino que también, las emociones positivas que generan sobre la gente hacen que estos sean más atractivos para establecer lazos sociales (Harker y Keltner, 2001).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Experiencias de vida

Cabe pues señalar la intensa controversia entre herencia y ambiente. Sin entrar en polémicas, vemos que las experiencias de vida son, indudablemente, influyentes en la formación de la persona, su manera de ser, de actuar y de ver las cosas. Con todo, ya que nuestro aprendizaje de las emociones se desarrolla a lo largo de toda la vida, es importante educar des del positivismo, en la formación de actitudes positivas que puedan ayudar a los individuos a tomar sus propias decisiones, a proponerse metas claras, a sentirse seguros consigo mismo, a automotivarse, a aguantar el esfuerzo y tolerar la frustración con el objetivo de ser feliz dentro de un marco ambiental concreto, con unos afectos y a partir de la propia inteligencia que trabaja por razonar qué es bueno para uno y que no (Benson, 2008; Teruel, 2009).

Ahora bien, existen situaciones a lo largo de la vida que no permiten vivir plenamente feliz como son por ejemplo, aquéllas negativas que no permiten tener una actitud positiva. Traumas, experiencias crónicas o sucesos negativos se asocian directamente con el incremento del pesimismo (Gillham y Reivich, 2004; Korkeila et al., 2004). Pero no todo desencadena en un pesimismo adulto, Selgiman (2003) determinó que traumas como el fallecimiento de un miembro directo de la familia (padre, madre…) no es consecuencia directa con un pesimismo en la edad adulta.

Ek et al. (2004) propusieron en un estudio longitudinal con una muestra de 8.673 adultos que el optimismo se predice por el logro exitoso de las tareas de desarrollo en la infancia, adolescencia y adultez. Los resultados mostraron en un grupo de personas de 31 años como el optimismo se predijo por el estado socioeconómico paterno, por un mayor rendimiento académico, vocacional y profesional. Las experiencias de vida actuales, como el estado civil y el estado financiero, también correlacionaron positivamente con el optimismo.

Cabe señalar además, que es importante hablar de las experiencias de control y de dominancia como factores determinantes en el desarrollo del optimismo y la contención del pesimismo. A lo largo de la vida, las personas se educan, imitan, razonan para definir su propio control o dominio ante situaciones diversas. La sensación de control entendida como la capacidad de permitir sentirte que las decisiones las tomas por tu mismo y esto viene determinado por la confianza que uno mismo tiene sobre sus propias capacidades así como

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

la capacidad por mejorar las cosas que lo rodean. Todo esto se desarrolla en las primeras edades donde se pueden iniciar en el domino del medio. Esto debe darse gracias a la seguridad que ofrece el adulto para que el niño/a sienta que tiene un entorno seguro para poder asumir riesgos así como poseer las herramientas necesarias para resolver problemas con éxito. A todo esto se debe añadir la incorporación del lenguaje y el desarrollo de nuevas capacidades cognitivas que permite adquirir mejor la sensación de control y sobre la cual, los adultos pueden intervenir con un éxito mayor (Hernangómez, 2002; Seligman, 1999).

Después de analizar los diferentes factores que contribuyen al desarrollo del optimismo y del pesimismo, se observa que los niños/as que experimentan altos niveles de apoyo por parte de padres, maestros y cuidadores así como los altos niveles de amor están preparados para disfrutar de una vida plenamente feliz. De esta manera, los niños/as tendrán la posibilidad de desarrollar la esperanza, el amor propio y felicidad (Morra et al., 2008).

Contreras y Esguerra (2006) en un estudio en relación con esto, determinaron la relación existente entre el positivismo y las expectativas hacia el futuro que tenga una persona con el incremento de la sensación de control y en relación a las experiencias de vida.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2.4.2. Evolución de los constructos optimismo y pesimismo

La evolución de las creencias desde las primeras edades hacia la edad adulta experimenta toda una serie de cambios debido, fundamentalmente, al cambio que experimenta a nivel cognitivo el niño, concretamente por lo que respecta a la parte de razonamiento y comprensión de los hechos (Giles y Heyman, 2005). Será en este momento cuando se puede empezar a hablar de formación y desarrollo real de los constructos optimismo y pesimismo. En este sentido, Cole et al. (2008) afirmaron que el estilo atributivo va en aumento y se va haciendo más consistente a medida que se avanza con la edad pero no aparece hasta los 13- 14 años. No solamente es cuestión del niño el hecho de ir conformando una personalidad u otra sino también, de los padres y de la escuela que les prefijan metas que alcanzar (Morra, et al., 2008; Seligman, 1991). De esta manera, Seligman (1991) realizó un estudio donde afirmó que las experiencias de vida van más allá

de la paternidad y se centran también en el nivel de optimismo del propio individuo. Así pues, este autor propuso que el optimismo se desarrolla a partir del estilo explicativo del niño. Se observó además que un factor muy influyente en la construcción de los constructos optimismo y pesimismo era la pérdida temprana o trauma provocado por un progenitor. Ésta adversidad infantil se asociaba con menores niveles de optimismo disposicional ya en la edad adulta (Korkeila et al., 2004).

En su estudio sobre el optimismo, Seligman (1990) enfatizó en que la construcción del optimismo y del pesimismo se sustenta en cómo las personas piensan en las causas y circunstancias de los acontecimientos. Según este autor, el desarrollo de la atribución que una persona hace se sustenta en las propias causas para explicar las diferentes situaciones o cómo es de positivo o negativo. Además, existen muchas otras causas para determinar un estilo atribucional u otro: la propia personalidad, el afronte ante diferentes situaciones, el esfuerzo utilizado, las relaciones y el apoyo social, la suerte o la propia capacidad.

Es por todo ello que desde pequeños y por la necesidad persistente de control sobre las cosas y acontecimientos, hace que se intenten encontrar explicaciones causales a los diferentes acontecimientos que nos suceden. Así pues, Seligman (1990) defendió la predisposición de las personas hacia un razonamiento concreto (optimista o pesimista que empieza a configurarse en la edad preescolar. En relación a esto, diferentes estudios manifiestan las evidencias de que la condición de ser optimista o pesimista es aprendida desde la niñez (Avia y Vázquez, 2013; Seligman, 2011a, 2011b).

Generalmente, los constructos optimismo y pesimismo se desarrollan en la preadolescencia o ya en la edad adulta donde las personas son capaces de conocer su estado actual y tienen mayor conciencia de sus emociones y creencias, pero sus inicios se sitúan en las primeras edades de forma disgregada en elementos de diferentes estratos que paulatinamente se van incorporando a lo largo de la educación primaria (Orejudo y Teruel, 2009; Scheier y Carver, 1985). Los más pequeños son los más optimistas ya que no tienen una concepción real y directa de la propia realidad, desconociendo, en muchas ocasiones, los aspectos negativos que la vida puede mostrar (Lockhart, Chang y Story, 2002). De acuerdo a su propia maduración, los niños van adquiriendo conciencia de la propia realidad y conformando su propia personalidad a partir de las experiencias vividas, las creencias generadas y las expectativas creadas. Los más pequeños empiezan con niveles elevados de

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

optimismo que, conforme van creciendo, van perdiendo, llegando en muchos casos a ser mucho menos optimistas e incluso, pasando a ser personas pesimistas. Los niños tienen una concepción de la realidad difuminada considerando que tienen el control sobre todas las cosas y creyendo firmemente que las cosas negativas en sus vidas son poco probables o si suceden, son pasajeras (Avia y Vázquez, 2013; Heyman, Dweck y Cain, 1992). Muchas veces creen que algo negativo, si se desea, puede pasar a ser positivo para que pueda persistir en el tiempo como algo estable y duradero, esto se conoce como "optimismo de protección" (Heyman y Gellman, 1998; Yuill, 1992). Orejudo y Teruel (2009) explican que parte de este optimismo o pesimismo sesgado se debe, por un lado a la limitación metacognitiva de los más pequeños o por el contrario, cumplen una función meramente adaptativa.

Rotenberg (1982) en un estudio en niños de entre 5 y 6 años demostró que los niños tienen una percepción de la realidad positiva y que esta atribución perdura en el tiempo, llegando a cambiar las expectativas negativas por las positivas manteniendo la creencia aferrada de que las cosas que sucederán siempre serán buenas y si son malas, se pueden fácilmente modificar. Se pensó que aún al cabo de los años, los niños mantendrían los rasgos positivos y los negativos se cambiarían (Ruble, Eisenberg y Higging, 1994; Schuster, Ruble y Weinert, 1998; Stipek et al., 1984).

Por su parte y dentro de los modelos explicativos relacionados con los beneficios del optimismo y el rol que ejercen las emociones positivas y negativas, Vera- Villarroel et al. (2012) proponen un modelo donde el optimismo ejerce como variable aprendida desde lainfancia lo que permite en los más pequeños experimientar mayores emociones positivas a lo largo de la vida (Avia y Vázquez, 2013; Seligman, 2011a). La interacción existente entre las altas emociones positivas y las bajas emociones negativas sería lo que permita a estos sujetos tener mayores niveles de bienestar, mayor felicidad y mejor salud mental y física. Así pues, el optimismo entendido como estilo de comportamiento aprendido, sería la condición previa para generar el estado de bienestar.

A diferencia de este estudio, existen evidencias reales sobre el rol que juega el pesimismo en niños de 3 años a quien se les pasaron pruebas con viñetas que analizaban la capacidad de los niños por hacer juicios atributivos con tendencias pesimistas (Orejudo y Teruel, 2009).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Los niños pesimistas, generalmente, son niños con una autoestima baja y son más propensos a estresarse o sentirse ansiosos llegando, en algunos casos, a la profunda angustia o desesperación. El pesimismo, se relaciona con el estilo atribucional negativo donde los niños creen que los acontecimientos negativos que suceden en sus vidas son globales, estables e internos llegando a afectar al estado psíquico y anímico de la persona con estados de depresión y falta de relaciones sociales que perduran en el tiempo generalmente, por la no consecución de las metas esperadas (Williams, Davis, Hancock y Phipps, 2010). Por el contrario, una persona optimista pues, desarrollará una autoestima alta con síntomas depresivos bajos y luchará mejor contra enfermedades y se relacionará más abiertamente con los iguales llegando a mantener una muy buena relación y no experimentando, en la mayoría de los casos, ninguna situación de fracaso (Chang y Sanna, 2001; Ey et al., 2005). Estas personas tienden a ser más autoeficaces que los pesimistas (Bandura, 1997) resolviendo más efectivamente los problemas, superando las adversidades y tomando el control de las diferentes situaciones (Gillham et al., 2002). Además, son personas con mucha más esperanza que los pesimistas y se ayudan de ella y de los recuerdos positivos para superar obstáculos o tiempos difíciles. Los pesimistas, carecen de recuerdos positivos para ellos por lo que resulta difícil superar algún tramo de su vida a partir de ellos (Snyder et al., 1991).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2.4.3. Diferencias individuales del optimismo y del pesimismo

Raza o etnia

En la mayoría de investigaciones sobre optimismo y pesimismo en relación a la raza o etnia no se han encontrado diferencias entre ambos grupos (Scheier, Carver y Bridges, 1994).

Algunos estudios apuntan que sí que existe alguna diferencia entre optimistas y pesimistas. Por ejemplo, en un estudio llevado a cabo con estudiantes mexicanos y estadounidenses se demostró que los mexicanos eran más pesimistas y menos optimistas que los estadounidenses (Domino, Fragoso y Moreno, 1991).

Por su parte, Joiner, Pérez, Wagner, Berenson y Marquina (2001) encontraron que las adolescentes mexicano-americanas tenían un mayor nivel de pesimismo.

Otro estudio con niños afroamericanos mostró mayores niveles de optimismo que sus

pares caucásicos (Ey et al., 2005). Miller, Turnbull y McFarland (1988) sugirieron que los niños afroamericanos tenían que compararse con su grupo de iguales atendiendo a las normas universales generando así, un mayor nivel de optimismo entre estos niños.

Género

En relación con las diferencias de niveles de optimismo y pesimismo entre géneros, estudios han puesto de manifiesto que no existen diferencias sustanciales entre ser optimista o pesimista y ser hombre o mujer (Fischer y Leitenberg, 1986; Puskar y Lamb, 1991; Puskar et al., 1999, Scheier et al., 1994). Ahora bien, existen pocas diferencias entre las puntuaciones en optimismo en relación con el sexo. Por ejemplo, en relación a las críticas que reciben los alumnos por parte de los profesores ante los fracasos difiere, en gran medida, en función del género. Así, se encuentra que los chicos son criticados por la falta de esfuerzo o su carácter perturbador y fuerte, mientras que las chicas, por el contrario, son criticadas por su falta de capacidad, es decir, por no ser capaces de llevar a cabo algo. Esta sutil diferencia podría explicar, en parte, ligeras diferencias en el optimismo adulto ya que se encuentra que "los hombres son más optimistas en relación al trabajo y más pesimistas en sus relaciones interpersonales. Por el contrario, las mujeres, se sienten más pesimistas en cuanto a la consecución de objetivos laborales" (Seligman, 1999, citado por Giménez, 2015, p. 14).

Por otro lado, además, existen algunas investigaciones que han encontrado pequeñas diferencias en relación al género y al hecho de ser optimista o pesimista (Kassinove y Sukhodolsky, 1995; Stipek et al., 1984). De esta manera, algunos estudios han manifestado que las mujeres tienden a ser un poco más optimistas que los hombres (Ey et al., 2005; Kassinove y Sukhodolsky, 1995). Un estudio con adultos encontró que las mujeres eran menos pesimistas y más optimistas que los hombres (Bosompra, Ashikaga, Worden, y Flynn, 2000). Otro estudio con adolescentes encontró que las niñas eran más optimistas que los niños aunque las diferencias eran mínimas (Kassinove y Sukhodolsky, 1995). Otro estudio con estudiantes de tercer a sexto grado demostró que las niñas eran más optimistas que los niños y éstos a su vez, eran más pesimistas (Ey et al., 2005).

Por el contrario, existen otras investigaciones que han encontrado que los hombres son más optimistas que las mujeres (Stipek et al., 1981). Estos mismos autores afirmaron

en un estudio con niños/as de segundo grado que los chicos eran más optimistas que las chicas.

Así pues, y analizando la relación paternal y maternal entre géneros, se observa que las niñas generalmente tienen mayor afinidad con las madres con quien comparten experiencias y se relacionan mucho más que con los padres. De esta manera, las niñas presentan niveles un poco más altos de optimismo que los niños.

Generalmente, los niños se relacionan mucho más con sus padres que con sus madres pero se establece una relación mucho menos cálida y directa que con éstas últimas. Esto implica que, a pesar de que los padres puedan ser optimistas, no trasmiten esto a sus hijos por la escasa relación afectiva y directa (Hasan y Power, 2002; Orejudo, Puyuelo, Fernández- Turrado y Ramos, 2012).

Edad

Covey y Davies (2004), Carr (2007), Londoño (2007) y Seligman (2003) realizaron diferentes estudios para determinar las diferencias entre optimismo y pesimismo y la edad de los individuos. Encontraron pues los adolescentes tienen una perspectiva positiva no realista mayor que la de los adultos en relación a los acontecimientos y las circunstancias. Después ya entrando en la edad adulta, los jóvenes reducen su nivel de positivismo hacia un nivel más alto de realismo como consecuencia de circunstancias estresantes o difíciles (Lodoño, Hernández, Alejo y Pulido, 2013). En relación a la ingenuidad, Morrison, Ager y Willock (1999) y Londoño (2007) afirmaron que los adolescentes tienen una manera ingenua, dentro del optimismo, de entender la vida ya que consideran que nunca les pasará nada malo, que no hay ningún peligro.

En relación a esto, Gómez- Reino y Rodríguez (2001) por su parte, encontraron que los adolescentes tienen una visión pesimista de la vida y consideran que ésta no es muy larga y por lo tanto, hay que vivirla al máximo participando en arriesgadas aventuras, no teniendo en cuenta los peligros y no considerando las consecuencias de los actos. Además, se plantea que el pesimismo se va reduciendo con el tiempo pasando a un cierto positivismo, constructo íntimamente relacionado con la edad de las personas y no con el lugar de procedencia, el nivel socioeconómico o el lugar donde se vive o nace (Seligman, 1998, 2003). Este autor propone pues, que el optimismo es una característica que se va

aprendiendo a lo largo de los años, entrando ya en la edad adulta (Martín, 2002). En concordancia con esta teoría, Londoño (2009) estudio el nivel de optimismo y de pesimismo en jóvenes que accedían a la universidad. Demostró al igual que antes, que a medida que se avanzaba con la edad, los estudiantes que estaban en el final de la adolescencia pasaban de un cierto grado de pesimismo a ser optimistas Se puede considerar la etapa de la adolescencia como una etapa puramente pesimista ya que por lo general, se entra en un momento de muchos cambios físicos, psíquicos y emocionales y en una etapa con muchos cambios, sin una visión clara de los eventos diarios y sin un rumbo fijo.

Igualmente, Gómez-Reino y Rodríguez (2001) encontraron que los adolescentes son pesimistas y por ello, se meten en situaciones peligrosas donde no ven el peligro ni atienden a las consecuencias que ello pueda desencadenar. Contrariamente, Morrison et al. (1999) y Londoño (2009) encontraron que los adolescentes tienden a ser optimistas ingenuos con cierta tendencia a ocultar los verdaderos peligros creyendo que no se corre ningún riesgo.

Rendimiento académico e inteligencia

En el ámbito académico, los dos constructos, optimismo y pesimismo, se han relacionado con los logros académicos y se estudian para determinar el desarrollo positivo en la adolescencia (Orejudo, Aparicio y Cano, 2013)

Con relación al rendimiento académico, el estilo atribucional pesimista está relacionado con la depresión y los problemas de rendimiento escolar en niños/as de entre 8 y 11 años (Nolen-Hoeksema, Girgus, y Seligman, 1986). Peterson y Barrett (1987) por su parte, encontraron en un estudio con estudiantes universitarios que este mismo estilo se relacionaba con calificaciones bajas durante el primer año de carrera de los estudiantes. Los alumnos con alto pesimismo además, tenían menos conocimiento sobre las carreras universitarias, eran más indecisos sobre su carrera y tenían niveles más bajos de logro académico.

Por su parte, el estilo atribucional optimista está relacionado con los logros tanto en la niñez, adolescencia como en la adultez. Hasan (2002), realizó un estudio con estudiantes universitarios donde demostró que el optimismo estaba relacionado con ciertos aspectos del comportamiento como son: precisión y persistencia, velocidad y tiempo, presión, adicción al trabajo, deseo de promoción y seriedad y organización.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

De igual manera, se estudió la relación del optimismo con los adolescentes y se observó que el optimismo se asoció con altos niveles de planificación de la carrera escolar, tenían mayor confianza en sus decisiones de carrera y tenían un mayor número de metas de carrera (Creed, Patton y Bartrum, 2002). Además, el optimismo tiene el papel de facilitar las estrategias de afronte óptimas para enfrentarse a diferentes acontecimientos estresantes como en este caso: el acceso a la universidad o las demandas y exigencias académicas (Chico, 2002).

Por lo que respecta a los estudiantes universitarios, se demostró que aquéllos que realizaban sus carreras siguiendo las asignaturas y no perdiendo tiempo experimentaban niveles más altos de satisfacción con la vida que los estudiantes que presentaban problemas académicos. Generalmente los adolescentes tienden más al pesimismo pero en este caso, el hecho de estar en la transición entre la adolescencia y la juventud mostraba ciertas modificaciones hacia una perspectiva más optimista hacia un futuro cercano (Rodríguez et al., 2004). Muchos de los resultados en investigaciones con universitarios mostraron tendencias pesimistas entre los adolescentes que ingresaban en la universidad. Esto podía deberse al estrés que conlleva el cambio de vida, del escolar al universitario, al proceso de adaptación a una nueva situación y a las actitudes y comportamientos sociales que se deben desarrollar para responder a las actuales demandas (Londoño, 2009). Siguiendo con la misma temática de investigación y contrariamente a los resultados anteriores, Brissette et al. (2002) demostraron que los estudiantes universitarios mostraron niveles elevados de optimismo y el ajuste psicológico por su acceso a su nueva vida.

En relación a las primeras edades, el estilo explicativo optimista se ha asociado con la orientación hacia las tareas. Adicionalmente, la relación del optimismo con el logro parece predecir resultados a lo largo del tiempo, de esta manera el logro escolar en niños/as se asocia con el optimismo que tendrán en un futuro, es decir, en la edad adulta (Ek et al., 2004). Mientras, el estilo explicativo equilibrado (ni optimista ni pesimista) mostró altas puntuaciones cuando se asociaba con el logro en matemáticas (Yates, Yates y Lippett, 1995).

Por último y en relación a la inteligencia, pocos son los estudios que vinculan el optimismo y/o el pesimismo a la inteligencia. Un estudio con niños/as de 10 a 12 años, encontró que los estudiantes superdotados eran más pesimistas que los estudiantes

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

ordinarios y menos capaces de generar soluciones a problemas hipotéticos futuros (George y Scheft, 1998). La Escala de Esperanza de Disposición para Adultos (AHS), desarrollada por Snyder (2000), y la Prueba de Orientación de Vida Revisada (LOT-R), desarrollada por Sheier, et al. (1994), han demostrado que tanto la esperanza como el optimismo estaban positivamente correlacionados con el éxito académico (Bryant y Cvengros, 2004; Robinson y Snipes, 2009).

2.5. Impacto del optimismo y del pesimismo

A pesar de la extensa utilización de los constructos optimismo y pesimismo en la sociedad y desde la visión más populista, pocos son los estudios teóricos y científicos sobre los mismos. Fue a partir de los años 80 cuando el interés por el estudio de estos constructos se incrementó notablemente y ha sido estas últimas décadas cuando los estudios han aumentado considerablemente (Horowitz y Garber, 2006). De esta manera, el incremento de este interés ha generado a nivel teórico, un sinfín de estudios que se han integrado dentro del bagaje bibliográfico de la psicología (Chang, 2001; Ferrando et al. 2002; Vera et al., 2009). De esta forma, ambos constructos parecen jugar un papel importante en el desarrollo del bienestar psíquico y físico de la persona (Brissette et al., 2002; Chang et al., 1994; Peterson y Seligman, 1984), permitiendo predecir ciertas enfermedades como depresión o ansiedad o permitiendo analizar la propia satisfacción personal del individuo (Chico y Ferrando, 2008; Mroczek et al., 1993; Robinson- Whelen et al., 1997). Además, otras investigaciones se centran en analizar los costes y beneficios de tener una personalidad optimista o pesimista (Golub et al., 2009) o de estudiar la gran influencia que tiene el apoyo social para el desarrollo de ambos constructos (Vollman et al., 2007) así como también, el estudio del optimismo como predictor de diferentes estrategias adaptativas (Chico, 2002).

2.5.1. Impacto beneficioso del optimismo y negativo del pesimismo

Numerosos han sido los estudios que han demostrado el impacto beneficioso del optimismo respecto a los aspectos psicológicos y físicos de los individuos (Scheier y Carver, 1992; Benson, 2008) y el impacto negativo que reporta ser una persona pesimista que siempre augura malos resultados ante enfermedades, no sabe combatir el estrés y la ansiedad así como es más propenso a caer en una depresión (Seligman, 1999).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Los beneficios del optimismo

Por lo que respecta al impacto beneficioso del optimismo y dentro de la corriente de la Psicología de la Salud, éste ha estrechado lazos positivos con la salud siendo un rasgo que fomenta un elevado bienestar: físico y psíquico, reduce el nivel de ansiedad y de estrés e incrementa la capacidad de afronte ante situaciones difíciles y que permiten luchar contra los problemas de la vida cotidiana y garantizan una menor probabilidad de ponerse enfermo (Carver, Scheier y Segerstrom, 2010; Ortiz et al., 2003; Viñas y Caparrós, 2000; Scheier et al., 1986; Vera-Villarroel et al., 2009). En este sentido, el positivismo actúa como un protector ante las enfermedades, gran predictor de actitudes y comportamientos saludables y un moderador de las diferentes situaciones estresantes de la vida así como de las actitudes ansiosas y los momentos de depresión (Brissette et al., 2002; Chico, 2002). En relación con esto último, el optimismo es una gran barrera contra los golpes duros que da la vida: enfermedades, estados de depresión, estrés y ansiedad, el suicidio proporcionando una mayor resistencia a los efectos psicológicos que éstos puedan ocasionar (Brissette et al., 2002; Chico, 2002; Grimaldo, 2004; Scheir et al., 1994). Así pues y en esta misma línea, se observa que los sujetos optimistas tienden a presentar unos niveles mucho más bajos de ansiedad, estrés y depresión que las personas pesimistas (Grimaldo, 2004; Scheier et al., 1994; Vera-Villarroel et al., 2009; Vera-Villarroel, Pávez y Silva, 2012). También, y centrándose en el estilo atribucional optimista, éste muestra un mayor nivel de salud y promueve una disminución de los problemas físicos y psíquicos (Absetz, Aro, Rehnberg y Sutton, 2000; Kamen y Seligman, 1987), el nivel de mortalidad queda reducido (Peterson, Seligman, Yurko, Martan y Friedman, 1998) y el sistema inmune de las personas también ejerce un mayor y correcto funcionamiento (Peterson y De Avila, 1995).

Además, el optimismo se asocia con altos niveles de productividad deportiva, de rendimiento académico, de adaptación a la vida laboral (Sanjuán y Magallares, 2006) y condición positiva de vida familiar (Gillham, 2000; Sánchez y Méndez, 2009; Scheier y Carver, 1985; Seligman, Reivich, Jaycox y Gillham, 2005).

De esta manera y estableciendo relación con todo lo anterior, cobra especial importancia el concepto de *resiliencia* o resistencia a acontecimientos pasados. El estudio de este concepto dentro del campo de la Psicología Positiva ha estado presente pero no ha sido hasta hace muy poco que ha cobrado especial importancia su estudio y análisis.

"El término resiliencia procede del latín, de la palabra *resilio,* que significa volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar" (Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997, citado por Becoña, 2006, p. 125). Así pues, se entiende por resiliencia la adaptación positiva de los individuos en presencia de adversidades (Benson, 2008; Masten y Reed, 2002). Una gran cantidad de investigaciones sugieren que el optimismo es una de estas fuerzas beneficiosas ya que las personas optimistas tienden a tener una mejor salud mental y física que aquéllos que no son optimistas (Scheier y Carver, 1987).

Por tanto, el hecho de ser una persona optimista implica ser un combatiente contra las emociones negativas y los acontecimientos adversos que se presentan en la vida. Estos individuos se sienten fortalecidos y consiguen, generalmente los logros buscados con persistencia e interés. De esta manera, si el optimismo se combina con "la pasión, el entusiasmo, la vitalidad, la valentía, la esperanza, la persistencia y la confianza" puede llegar a cambiar radicalmente la vida de las personas (Palomares et al., 2009, p. 19).

Ahora bien, no todo el optimismo forma parte de la realidad vivida por un individuo sino que generalmente, tendemos a exagerar ese optimismo llegando a un estado de optimismo irreal. Diferentes investigaciones demuestran la creencia sustancial de las personas muy optimistas que experimentan una gran variedad de acontecimientos vitales positivos como son: la posibilidad de tener un matrimonio perfecto, una vida feliz, unos hijos talentosos y un trabajo satisfactorio superior a la media. Los optimistas irreales creen por encima de todo, evitar con éxito los eventos adversos que suceden en sus vidas creyendo casi imposible tener una enfermedad grave, ser despedido o divorciarse o poder entrar en depresión (Perioff, 1983; Taylor et al., 1992). Por el contrario, Weinstein (1982) sugirió el riesgo de las personas con optimismo irreal por no considerar los elementos adversos que en la vida pueden acontecer y por no estar preparados para ello. Planteó una evaluación falsamente optimista alrededor de las personas muy optimistas y los problemas de salud que pueden tener. Éstas no podían ni considerar el riesgo de caer en una enfermedad ni tampoco el hecho de practicar conductas saludables para evitar problemas. Con esto, el riesgo de padecer cualquier problema o enfermedad podía aumentar considerablemente. Algunas teorías sobre el optimismo no realista han hecho hincapié en la necesidad de entenderlo como elemento adaptable. Taylor y Brown (1994) sugirieron que en general, el optimismo es adaptable a las diferentes situaciones, es decir, las

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

características particulares de estos sujetos: autoestima elevada, persistencia y creatividad a la hora de conseguir las metas, mentalmente sanos y capaces de cuidar de ellos mismos y de los demás, hacen que puedan enfrentarse de manera efectiva a las situaciones adversas, estresantes y amenazantes.

Aspectos poco beneficiosos del pesimismo

Seguidamente y en relación al impacto negativo que ocasiona en las personas ser pesimista, se observa que este estado se asocia con la negación y con el distanciamiento de los eventos, centrándose, sobretodo, en estresantes sentimientos.

El impacto que genera el pesimismo sobre las personas está íntimamente relacionado con aquellos constructos afines al pesimismo como son: dolor, depresión, estrés, ansiedad…

Es por ello que ser una persona pesimista reportará: mayor tendencia a caer en una depresión, suelen presentar altos niveles de estrés proporcionándoles malestar físico y generando así, actitudes y conductas poco saludables y elevados niveles de ansiedad ante situaciones que no pueden controlar, que son ajenas a ellos o que no les permiten sentirse bien (Jareño, del Paso, Correa y León, 2006; Martínez- Correa et al., 2006).

Además, las personas pesimistas suelen dudar más que los optimistas a la hora de actuar, se dan por vencidos con facilidad y creen, a menudo, que sus esfuerzos no compensarán los éxitos futuros. Otras consecuencias negativas del pesimismo pueden ser: tienen altos niveles de resignación, un bajo rendimiento académico y profesional y una salud física y psicológica muy pobre (Seligman, 1999).

Diferentes estudios desarrollados en muestra universitaria, han demostrado que el pesimismo disposicional está ínfimamente relacionado con la sintomatología física (Chang, 1998; Chang, Maydeu-Olivares y D'Zurilla, 1997).

Por lo general, existen numerosas investigaciones que demuestran la influencia de la negatividad en el transcurso o pronóstico de las enfermedades. Así pues, situaciones de negación, de evitación o de búsqueda tardía de la ayuda médica, pueden tener efectos negativos en estados avanzados de algunas enfermedades como pueden ser: el cáncer, el infarto de miocardio, enfermedades hepáticas (Lazarus, Cohen, Folkman y Schaefer, 1980; Moreno, 1985).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2.5.2. Estudios sobre el impacto del optimismo y del pesimismo

Hasan y Power (2002) realizaron una clasificación con la finalidad de determinar el lugar que ocupan el optimismo y el pesimismo dentro de la gran cantidad de estudios realizados por diferentes autores. Éstos clasificaron los diferentes estudios de acuerdo a los buenos resultados que aporta el optimismo y los malos que aporta el pesimismo. Para ello se determinaron 3 áreas: hacer frente a las tensiones de la vida, las transiciones de la vida y respuestas ante tensiones de menor importancia.

Además y dentro de esta clasificación, existen algunos aspectos que se consideran para determinar los diferentes estudios: la salud física y mental de los individuos.

Por un lado, se habla de la salud física de los individuos. Ésta se define a partir de cuatro elementos que involucran la capacidad para llevar a cabo diversas actividades de la vida diaria, tales como: comportamientos de autocuidado o movimiento, la percepción de dolor corporal, la capacidad de llevar a cabo actividades productivas, y la valoración personal del estado de salud. El optimismo, así pues, tiene efectos indirectos en la salud física. Éste se asocia con niveles bajos de dolor, mayor vitalidad y mayor percepción de un buen estado de salud (Achat, Kawachi, Spiro, DeMolles y Sparrow, 2000 y Bosompra, Ashikaga, Worden y Flynn, 2000). Junto con esto, este constructo también se relaciona con ciertos comportamientos saludables que influyen directamente en la salud de las personas como son: el hecho de no fumar, no tomar drogas o la actividad física diaria (Steptoe, Wright, Kunz-Ebrecht, y Iliffe, 2006). Por el contrario, el pesimismo se relaciona con una baja actividad física generando una percepción de la salud baja así como un mal funcionamiento físico del individuo (Achat et al., 2000; Brenes, Rapp, Rejeski, y Miller, 2002).

Por otro lado, encontramos la salud mental de los individuos que involucra cuatro indicadores relacionados con: el sentimiento de vitalidad, la capacidad de participar en actividades sociales, el peso de los problemas emocionales en la vida diaria y la percepción del estado de salud mental general (Ware y Sherbourne, 1992).

De igual manera que anteriormente, el optimismo y el pesimismo han sido relacionados con una mayor o menor salud mental. El pesimismo se ha asociado a bajos niveles de autoestima y elevados niveles de soledad y depresión (Montgomery, Haemmerlie y Ray, 2003). Este constructo se relaciona directamente con la depresión y los estados de

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

estrés y ansiedad y sobre los cuales, el optimismo actúa como barrera protectora ante éstos (Jones, O'Connell, Gound, Heller, y Forehand, 2004; Scheier y Carver, 1987). Así pues, las personas optimistas demuestran un mayor bienestar subjetivo con menos momentos de ira y estrés que aquellos pesimistas. En relación con esto, las personas optimistas tienden a presentar inferiores niveles de ansiedad y estrés que los pesimistas (Grimaldo, 2004). Contrariamente, los pesimistas se manifiestan más estresados y con niveles más altos de depresión (Carver et al., 2010). Parece ser pues, que el optimismo ayuda a disminuir la relación entre salud mental y estrés (Jones, O'Connell, Gound, Heller y Forehand, 2004; Makikanga y Kinnunen, 2003).

Teniendo en consideración todos estos aspectos y las tres áreas citadas por Hasan y Power (2002), se describen diferentes estudios relacionados con el impacto que ocasiona el optimismo o el pesimismo:

1) Hacer frente a las tensiones de la vida

Hasan y Power (2002) consideran tensiones de la vida todos aquellos aspectos que generan en el ser humano cierta preocupación y que se deben combatir, muchas veces, para la propia supervivencia o bienestar físico y mental.

La salud

Desde la Psicología de la Salud, se ha estudiado con profundidad el concepto de optimismo y éste se define como: "la tendencia de una persona a ser motivada por la creencia de que los resultados deseados son fácilmente alcanzables" (Lodoño, 2009, p. 97).

En este sentido, el optimismo disposicional se ha identificado como un buen pronosticador de recuperción en pacientes con cáncer (Friedman, Weinberg, Webb, Cooper y Bruce, 1995; Johnson, 1996; Schou, Ekeberg, Ruland, Sandwik y Karesen, 2004) o personas con problemas coronarios (Davidson y Prkachin, 1997; King, Rowe, Kimble y Zerwic, 1998; Shepperd, Maroto y Pbert, 1996).

Percepción de dolor corporal

Síndrome de inmunodeficiencia adquirida

Taylor et al. (1992) realizaron un estudio para analizar el comportamiento mal adaptado que poseen las personas con alto nivel de optimismo y que tienen el síndrome de

inmunodeficiencia adquirida (SIDA), sobretodo, entre hombres homosexuales y aquellos que son seropositivos. La creencia de ser invulnerables a los efectos del SIDA, son problemas que ponen en riesgo la reducción del riesgo- comportamiento sexual y esto se debe a la creencia firme de que las cosas mala nunca me sucederán a mi (optimismo irreal o ilusorio).

Consulta médica

Las personas optimistas tienden a tener una predisposición negativa por asistir al médico ya que no suelen percibir malestar físico o mental. En un estudio llevado a cabo con 112 universitarios se analizó la relación existente entre ser optimista/pesimista y el uso que éstos hacen de los centros de salud. Se comprobó que los pesimistas o simplemente, los menos optimistas, tienden a utilizar más medicamentos o a buscar ayuda médica. Además, suelen mostrar más quejas en relación a su salud que los sujetos optimistas (Viñas y Caparrós, 2000).

La valoración personal del estado de salud, sentimiento de vitalidad y capacidad de afronte

Investigadores de la Clínica Mayo en Rochester (Minnesota, EEUU), han realizado durante más de tres décadas un estudio con casi mil pacientes para analizar los beneficios en relación con la salud que tiene el optimismo: duración y mejora.

Enfermedades coronarias

En un estudio con 51 pacientes en edad adulta y que en ese momento se encontraban en una etapa de recuperación por cirugías diversas y revascularización coronaria, se demostró que ser una persona optimista permitía tener una mayor capacidad de afronte ante esta situación y además, que los pacientes se mantenían positivos ante el tratamiento prescrito por los médicos, muchas veces, negativo para ellos. Y no solamente eso, las personas optimistas tenían una recuperación mucho más rápida que los pesimistas y las complicaciones eran mucho menos (Scheier et al., 1986). De esta manera, se demostró que el optimismo disposicional era un gran predictor de los esfuerzos de adaptación y de los resultados quirúrgicos.

Respecto a las cirugías cardíacas, Fitzgerald, Tennen, Affleck, y Pransky (1993) por su parte, evaluaron a 49 individuos programados para cirugía de revascularización

coronaria con el fin de analizar el efecto amortiguador del optimismo disposicional y el control percibido de la situación. Los resultados mostraron que el optimismo preoperatorio no se asociaba con ningún locus de control de salud y de expectativas por la cirugía pero sí que mostró resultados a lo largo de la enfermedad.

Enfermedades oncológicas

Frente a las enfermedades oncológicas, el estudio del optimismo cobra especial importancia ya que permite el afrontamiento adecuado ante la enfermedad. En un estudio llevado a cabo por Carver et al. (1994) con mujeres, se corroboró que el optimismo disposicional, frente a los inicios de un cáncer mamario, era un protector y facilitador para el despliegue de estrategias de afrontamiento adecuadas. Éstas eran favorables para sacar adelante la enfermedad y combatirla con éxito siguiendo unos buenos hábitos y la prescripción médica.

Por su parte y en relación al tratamiento oncológico, Schou, Ekeberg y Ruland (2005) realizaron un estudio con mujeres en tratamiento por cáncer mamario para analizar el afrontamiento que utilizaban durante un año. Los resultados mostraron un mayor nivel de afrontamiento de las personas optimistas frente a las pesimistas quienes analizaban la enfermedad desde la desesperanza y el desamparo.

Otro estudio realizado por Allison, Guichard, Fung y Gilain (2003) pretendió analizar la capacidad de afronte que tienen los pacientes optimistas con cáncer. El estudio se llevó a cabo con 101 pacientes franceses quienes se sometieron a la aplicación de un autoinforme para predecir el nivel de optimismo en el momento del diagnóstico y el tratamiento del cáncer. Los resultados mostraron que el optimismo disposicional es un factor predictor de la supervivencia de estos pacientes durante un año (Oliden, 2013).

Capacidad de afronte

La capacidad por enfrentarse a diferentes situaciones difiere mucho entre ser una persona optimista o pesimista. Carver y Gaines (1987) afirmaban que los optimistas tendían a emplear mayores estrategias de afrontamiento que sus iguales pesimistas. Además, los optimistas buscan mayor apoyo por parte de su entorno y luchan ante las situaciones estresantes. Por el contrario, las personas pesimistas se rendían con facilidad ante situaciones que consideraban no poder afrontar y además, no concebían la capacidad de comprometerse ante un fin concreto (Scheier et al., 1986).

Diferentes investigaciones han explicado la existencia de la relación existente entre el positivismo y los diversos tipos de situaciones de afronte que utilizan los individuos frente a acontecimientos estresantes (Scheier et al., 1986; Carver et al., 1993; Scheier et al., 1994; Fournier, De Ridder y Bensing, 1999, citado en Remor etl al., 2006; Grove y Heard, 1997; Harju y Bolen, 1998; Solberg y Segerstrom, 2006). De esta manera, el afronte que una persona hace ante una situación de estrés dependerá en gran medida, del análisis que ésta haga de la situación a la que debe enfrentarse. Suele pasar que el sujeto que lo puede afrontar lo hace mediante estrategias concretas que actúan sobre el problema con diferentes situaciones. Por el contrario, quien no sea capaz de enfrentarse ante la situación se centrara fundamentalmente, en sus emociones (Chico, 2002; Kleinke, 2007; Sandín, 1995).Contrariamente, el paciente pesimista suele mostrar estrategias de afrontamiento más pasivas como pueden ser la negatividad ante los acontecimientos y la evitación (Carver et al, 1993; Stanton y Zinder, 1993; Martínez- Correa et al., 2006).

Problemas emocionales y percepción de la salud mental

Diferentes investigaciones han observado que las personas positivistas tenían una mayor capacidad de afronte ante situaciones estresantes y que era menos probable que entraran en depresión (Sánchez y Méndez, 2009; Scheier et al., 1986)

.La depresión

Por lo que respecta a la depresión, numerosos han sido los estudios llevados a cabo sobre ésta, generalmente en las primeras edades. La depresión infantil y adolescente ha suscitado mucho interés por parte de los científicos (Méndez, Olivares y Ros, 2001). Se calcula que aproximadamente existe una prevalencia del 2% entre la población infantil y en relación a la depresión y de un 4 y un 7% de distimia (Domènech-Llaberia y Polaino-Lorente, 1990). Por lo general, la depresión aumenta a medida que aumenta la edad y es por eso que la adolescencia juega un papel muy relevante en su desarrollo (Domènech, Subirá y Cuxart, 1996; Hankin et al., 1998; Meltzer, Gatward, Goodman y Ford, 2000). La comorbilidad de la depresión infantil y juvenil es elevada y se asocia con otros trastornos como: ansiedad, personalidad disocial, pesimista, desafiante… además de con personas vulnerables hacia el consumo de drogas y alcohol (Méndez, 1999).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Ante el auge en el nivel de depresión en niños y niñas, Seligman diseñó un Programa de Prevención de Pennsylvania (*Penn Resiliency Program*, PRP) con dos componentes elementales: uno cognitivo y otro de resolución de problemas sociales para estudiar la detección de pensamientos de los niños y la correcta interpretación de los mismos por parte de los niños (estilo atributivo) y las estrategias y habilidades para resolver problemas de manera positiva, des del optimismo y luchando contra el pesimismo. Otro estudio piloto sobre este programa cognitivo-conductual de la Universidad de Pensilvania (Gillham, Jaycox, Reivich, Seligman y Silver, 1990) con el objetivo de aumentar el positivismo se realizó un estudio con 25 estudiantes en edad escolar. El grupo experimental redujo significativamente los síntomas depresivos en el postest (Sánchez y Méndez, 2009). Existen al menos 14 estudios con más de 2000 participantes de entre 8 y 15 años (Abela y Hankin, 2007). Los resultados fueron muy significativos y positivos ya que el PRP demostró una reducción de la ansiedad y la depresión además de prevenir los estados de ánimo negativos y la ansiedad con sujetos con altos índices de sintomatología (Gillham, Hamilton, Freres, Patton y Gallop, 2006).

Nolen- Hoeksema, Morrow y Fredrickson (1993) realizaron un estudio longitudinal con 500 sujetos durante 5 años con la finalidad de explicar si el optimismo y el pesimismo guardaban relación con la depresión. Los resultados demostraron que el optimismo es un buen protector frente a las adversidades y los problemas de la vida. Por el contrario, los niños pesimistas tenían mayor propensión a desarrollar altos niveles de depresión (Nolen-Hoeksema, Girgus y Seligman, 1992).

En esta misma línea, un estudio realizado por Nolen-Hoeksema, Larson, y Grayson, (1999), concluyeron que los niños con estilo pesimista mostraban mayor probabilidad de tener altos síntomas depresivos (Seligman, 1999)

A pesar de casi dos décadas constantes de investigación sobre síntomas depresivos en niños y jóvenes, pocos han sido los estudios que han probado esta predicción en adultos mayores. La teoría del estilo explicativo postulaba que la manera como los pesimistas entendían los acontecimientos de la vida era un factor de riesgo para la depresión (Peterson y Seligman, 1984). Así pues, Isaacowitz y Seligman (2001) realizaron un estudio con población adulta para determinar si el pesimismo era un factor de riesgo para el desarrollo de síntomas depresivos.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

En un estudio llevado a cabo con población adulta para analizar los factores de riesgo psicológicos que la depresión podría ocasionarle se examinaron dos aspectos donde el pesimismo podría ser un factor de riesgo para el estado de ánimo depresivo entre adultos mayores. El primero era que un estilo explicativo pesimista podría predecir cambios hacia un estado de ánimo depresivo cuando se combina con eventos estresantes de la vida. El segundo era que el pesimismo predictivo, o el pensamiento que los malos acontecimientos ocurrirán en el futuro, podrían predecir cambios en los síntomas depresivos. Se encontraron que los optimistas estaban en mayor riesgo de mostrar síntomas depresivos después de acontecimientos vitales negativos (Isaacowitz y Seligman, 2001).

Según una investigación realizada por Ortiz et al. (2003), el optimismo se asocia negativamente con los síntomas depresivos, en mujeres con y sin patología mamaria, existiendo una relación inversamente proporcional entre optimismo y la cantidad de síntomas depresivos que manifiesta la persona.

También en un estudio realizado en Colombia en el que se evaluó la relación entre calidad de vida, ansiedad-depresión y optimismo disposicional en pacientes con Lupus Eritematoso Sistémico, se demostró que el optimismo se relacionaba íntimamente con la función social entendida como la interferencia de los problemas de salud y emocionales con la vida social diaria (Vinaccia et al., (2006). Además y contrariamente, el optimismo también se asociaba con bajos niveles de ansiedad y depresión.

Gladstone y Kaslow (1995), por otro lado, realizaron un metal análisis con 28 estudios originales y con una muestra de 7500 participantes con el fin de ratificar la teoría de la indefensión aprendida formulada por Seligman. De esta manera, se demostró que los sujetos con sintomatología depresiva correlacionaban negativamente con las atribuciones internas, permanentes y globales. Por el contrario, las atribuciones temporales, externas y específicas se relacionaban con las puntuaciones optimistas. Además, un estudio desarrollado en diferentes países, demostró que España era uno de los países con puntuaciones más altas en depresión y ansiedad (King et al., 2008).

López, Kasanzew y López (2007) por su parte, realizaron un estudio con 60 sujetos con una sintomatología psicopática media o baja. Para realizar el estudio se dividieron los sujetos en dos grupos. Por un lado el grupo control con una psicoterapia clásica y otro experimental, con la misma psicoterapia pero además, con técnicas para desarrollar el

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

optimismo. Sobre éstos últimos se aplicaron técnicas de fomento del optimismo de Seligman (2005) mostrando una reducción significativa en somatización, ansiedad y hostilidad y un aumento del optimismo.

Sanjuán y Magallares (2006) en un estudio sobre el pesimismo y la relación con la sintomatología depresiva y el estrés, demostraron que presentar un estilo explicativo negativo mostraba mayores síntomas depresivos relacionados con situaciones estresantes de fracaso académico real y de la valoración de la repetición de acontecimientos vitales negativos (Hilsman y Garber, 1995; Metalsky, Halberstadt y Abramson, 1987; Stiensmeier-Pelster, 1989; Vázquez, Jiménez, Saura y Avia, 2001).

De igual manera, según un estudio realizado por Räikkönen et al. (1999), las personas pesimistas y adultas tienen los niveles de presión sanguínea elevados y presentan un funcionamiento emocional marcado por la presencia de emociones negativas como ansiedad, depresión e ira. El pesimismo, de esta manera, confería efectos desfavorables en el bienestar mental y físico y no solamente ante situaciones de estrés sino también en los eventos cuotidianos del día a día. Por el contrario, los optimistas adultos presentaban adecuados niveles de presión sanguínea proporcionando un funcionamiento emocional caracterizado por la manifestación de emociones positivas (alegría y felicidad). También el estudio demostró que el optimismo disposiciona y la ansiedad mostraban resultados similares en cuanto al bienestar subjetivo: físico y mental.

El estrés y la ansiedad

Exámenes sobre optimismo disposicional llevados a cabo por Scheier y Carver (1985) encontraron que la persona optimista sobrelleva mucho mejor las situaciones estresantes que las pesimistas. Un estudio realizado con estudiantes universitarios de pregrado, mostró que el optimismo se asociaba con un mayor afrontamiento en las diferentes situaciones. También, los universitarios mostraron que en situaciones estresantes resaltaban por encima de todo los aspectos positivos de los eventos (Taylor et al., 1992). Además, el optimismo se consideraba un elemento de protección ante el consumo de diferentes sustancias nocivas para la salud en situaciones de estrés y ansiedad (Torres, Robert, Tejero, Boget y Pérez de los Cobos, 2006).

El optimismo es un determinante de la selección adecuada de las habilidades que las personas utilizan para enfrentarse a acontecimientos estresantes, no solamente por el hecho

de ser optimistas, sino porque sus expectativas favorables los dirigen a poner a un lado los sentimientos negativos y comprometerse con ellos mismos en poder afrontarlos con esfuerzo activo. Al respecto, Chico, (2002) realizó un estudio con 415 participantes, con el objetivo de establecer la relación entre el optimismo disposicional y las distintas estrategias de afrontamiento. Los resultados demostraron que las personas optimistas y pesimistas emplean distintos patrones de estrategias de afrontamiento ante las dificultades que se presentan en sus vidas. De esta manera, se especificó que el optimismo disposicional estaba relacionado con estrategias positivas de afrontamiento al estrés y la enfermedad, tales como: planificación, una nueva interpretación positiva y desarrollo personal, capacidad de afronte centrado en el problema y afrontamientos adaptativos. Mientras que los pesimistas tendían a la negación, a la rendición, a descomprometerse de los objetivos, centrándose en los sentimientos negativos y dejando de lado la posibilidad de enfrentarse a las situaciones difíciles (Carver y Gaines, 1987; Scheier et al., 1986).

Otra idea es que, durante momentos estresantes, tener un apoyo social o ser consciente de las amistades, de los grupos sociales que rodean a un sujeto… es un factor determinante para combatir el estrés (Dougall, Hyman, Hayward, Mc-Feeley, y Baum, 2001).

El pesimismo, por el contrario, se asocia con la negación y con la retirada del objetivo con la que el factor estrés estaba interfiriendo. Investigaciones sugieren que estas estrategias de afrontamiento de evitación se asocian generalmente con una respuesta menos eficaz para el estrés, especialmente a los factores estresantes crónicos (Felton, Revenson, y Hinrichsen, 1984; Kaloupek, White, y Wong, 1984; Suls y Fletcher, 1985; Wong y Kaloupek, 1986).

En relación con esto, se ha demostrado que el optimismo disposicional se correlaciona negativamente con el distanciamiento de los problemas y la negación (Carver et al., 1993; Gillham et al., 2002). Atendiendo a esto y desde una perspectiva psicológica y fisiológica, darse por vencido y dejar atrás los diferentes problemas es una característica de las personas pesimistas mientras que, el hecho de esforzarse continuamente porque las cosas salgan bien y poder salir adelante es una característica puramente de los optimistas y esto es lo que permite determinar las diferencias en los tipos de reacción ante el estrés, de igual manera que el tipo defensivo que adoptan los optimistas y el tipo derrotista de los

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

pesimistas. Es por ello que, los optimistas tienen mejores expectativas ante el estrés que se produce a la hora de enfrentarse a un tratamiento médico, a una intervención quirúrgica y ante una recuperación más rápida y con menos complicaciones (Chang, 1998).

Por su parte, Pavez, Mena y Vera-Villarroel (2012) desarrollaron una investigación con 711 sujetos demostrando que el optimismo es un constructo que protege al individuo ante diferentes situaciones de ansiedad.

Por otro lado, De Moor et al. (2006) llevaron a cabo un estudio con 90 mujeres con cáncer ovario que recibían quimioterapia. La investigación se centraba en el efecto del optimismo disposicional frente a la situación angustiosa por la que pasaban, la propia salud y la calidad de vida. Los resultados demostraron que el optimismo combatía los efectos de la ansiedad, el estrés y la depresión.

Sánchez, Méndez y Garber (2009) por su parte realizaron un estudio con 87 adolescentes dentro del ámbito escolar sobre la motivación de éstos en la participación en un programa para promocionar el bienestar mental. Los resultados mostraron que la los sujetos pesimistas mostraban síntomas de ansiedad mientras que los optimistas mostraban mayores niveles de curiosidad.

El- Anzi (2005) desarrolló una investigación en el Colegio de Educación Básica de Kuwait donde participaron 400 estudiantes con el objetivo de identificar posibles relaciones entre optimismo, pesimismo, autoestima y ansiedad. El promedio acumulativo de logros del estudiante se utilizó como una medida del rendimiento académico. Los hombres mostraron mayores niveles de optimismo mientras que las mujeres, mayores niveles de ansiedad. Además, el optimismo se relacionó con el rendimiento académico y la autoestima. El pesimismo por su parte, se relacionó con la ansiedad y mostró una correlación negativa con el rendimiento académico y la autoestima.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2) Las transiciones de la vida

La literatura especializada reconoce el ingreso al mercado laboral, la salida de la escuela, la emancipación del hogar de origen, la unión conyugal y el hecho de tener hijos como los eventos típicos que marcan la transición de la juventud a la vida adulta (Ciganda, 2008).

Vida social, participación y apoyo social

El apoyo social se ha convertido en uno de los constructos más estudiados durante las últimas décadas. Además, las diferentes investigaciones han mostrado muy buenos resultados ya que el hecho de tener un buen apoyo social hace que los sujetos resistan mejor ante situaciones y momentos transitorios de su vida, las crisis personales, los factores estresantes del día a día y la adaptación o ajuste ante enfermedades (Adler y Matthews, 1994; Feldman, 2001; Ganster y Victor, 1988; Pacheco y Suárez, 1997). También y en relación con la escuela y la universidad, se ha demostrado que tener un buen apoyo social potencia la motivación y la consecución de las metas de manera satisfactoria (Román y Hernández, 2005), ya que los estudiantes se enfrentan a las situaciones estresantes con posibilidades de éxito (Martín, 2007).

Por lo que respecta al optimismo, éste opera en el crecimiento de redes firmes de apoyo social, situación que facilita un buen ajuste mental ante diferentes elementos transitorios de la vida. El atractivo físico, la respuesta emocional, el tamaño del grupo social que envuelve a la persona, el mantenimiento de las amistades… (Geers et al., 1998), son factores determinantes para el desarrollo del optimismo o del pesimismo. Además, la idea de que las redes sociales juegan un papel importante en la el mantenimiento de la salud está bien establecido (Cobb, 1976; Cohen y Syme, 1985; House, 1981).

Existen estudios que determinan la existencia de diferencias en relación a las redes sociales que pueden explicar por qué los optimistas se ajustan mejor a los eventos estresantes de la vida que los pesimistas. Por ejemplo, Dougall et al. (2001) encontraron que la disponibilidad percibida de apoyo emocional en las relaciones generaba mayor optimismo y mejor ajuste psicológico en una muestra de trabajadores de rescate.

Valoración de los problemas

Los pesimistas, por lo general, se diferencian de los positivistas en que los primeros se orientan hacia la resolución de problemas de manera negativa sin una previa racionalización (Vera-Villarroel y Guerrero, 2005). Además, la persuasión también tiene su influencia entre los optimistas y los pesimistas. Por su parte, las personas optimistas tienden a tener una mayor persuasión por las comunicaciones personales positivos y en menor medida, por las negativas. También actuar sobre éstos es más costoso ya que son

resistentes al cambio influenciado por el resto de personas del entorno (Geers, Handley y McLarney, 2003).

Adaptación a la vida universitaria

Brissette et al. (2002) realizaron un estudio con alumnos que accedían a la universidad. Demostraron que los optimistas tenían un mayor ajuste mental ante las nuevas situaciones vividas que sus iguales pesimistas, concluyendo así que el hecho de ser optimista ayudaba positivamente a la hora de ingresar en la universidad.

Otro estudio analizó el nivel de depresión en estudiantes en situación de adaptación a la nueva vida universitaria. Se evidenció como el optimismo combate la depresión y permite una mayor adaptación académica. Los pesimistas por el contrario, se centraban más en sus emociones negativas negando la realidad y evitando situaciones complicadas o problemáticas para ellos (Chico, 2002; Torres, 2004). En este sentido, el nivel de adaptación universitaria y en suma, a la nueva vida se refleja en los resultados académicos, depende de la capacidad de respuesta ante los estresores y del apoyo y redes sociales y depende además, de la visión positivista que tenga el propio estudiante (Londoño, 2009).

Seaward y Kemp (2000) analizaron a los estudiantes que tenían un compromiso económico con la universidad. Éstos evidenciaron que los sujetos tendían a sobrevalorarse considerando una buena renta en el futuro con la deuda actual y real que se podría subsanar. También se demostró que los optimistas tendían a estar en lo cierto con su carrera universitaria y a considerar que en el futuro tendrían un buen trabajo.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

El embarazo

Un estudio llevado a cabo por Lobel, DeVincent, Kaminer y Meyer (2000) sobre el estrés materno prenatal (PNMS) indicó que las madres que sufren este tipo de estrés durante el embarazo podían tener efectos adversos en el nacimiento, incluyendo el peso del niño/a al nacer así como la edad gestacional en el momento del parto. Después de analizar las conductas de salud prenatal y el estado de pesimismo u optimismo de las madres, el PNMs no tuvo impacto en los resultados del nacimiento de los niños/as. Las mujeres más optimistas se asociaron con menores partos prematuros por su propensión a hacer ejercicio.

Además, los resultados sugieren que el estrés crónico en el embarazo puede ser un reflejo de las disposiciones subyacentes que contribuyen a los resultados adversos del parto.

La vejez

A lo largo de los años, las personas con expectativas generalizadas favorables se van haciendo más fuertes y tienen la capacidad por recomponerse ante situaciones emocionales complicadas y negativas (Anadón, 2006). De esta manera, el optimismo es un factor de protección de la salud de las personas adultas y más concretamente, de mayor edad permitiendo una visión más positiva de las cosas que se relaciona a su vez, con la posibilidad de una vida más larga y por consiguiente, menos miedo a la muerte (Martínez Uribe y Estaún, 2004). Así lo afirma una investigación realizada por el Centro Psiquiátrico holandés GGZ en el que participaron 999 personas de ambos sexos y de edades comprendidas entre los 65 y los 85 años. Estos se describieron una década antes a sí mismas como "optimistas" o "pesimistas" y transcurrido ese tiempo los participantes optimistas mostraron un 55% menos de riesgo por morir por diferentes causas, y un 23% menos de morir por paro cardíaco.

3) Respuestas ante tensiones de menor importancia

El hecho de hablar de tensiones de menor importancia no implica que sean acontecimientos o hechos irrelevantes sino que pueden ser más fáciles de llevar que no una enfermedad o pasar por un momento de transición importante en la vida. Es por ello que se han considerado dentro de este apartado aspectos como: la actividad académica y deportiva.

Actividad académica

En relación a la actividad académica, el optimismo cumple la función de facilitador de habilidades de afronte para enfrentarse a acontecimientos difíciles y estresantes como la nueva vida académica y personal. Además, tanto el optimismo como el pesimismo, han sido foco de múltiples investigaciones relacionadas con el ámbito académico (rendimiento académico, motivación, estados de depresión, estrés y ansiedad…)

Por su parte, Gibbons, Blanton, Gerrard, Buunk y Eggleston (2000) realizaron un estudio longitudinal durante un año. El estudio se llevó a cabo para determinar las

relaciones potenciales entre los niveles de comparación académica (ACL) de un estudiante, el rendimiento académico y el optimismo. Los participantes en este estudio fueron estudiantes que entraron en su segundo semestre de la universidad (N = 483). La definición de ACL para este estudio fue la siguiente: "Cuando los estudiantes obtienen resultados de las pruebas o reciben calificaciones en un proyecto, a menudo les gusta saber los resultados de los demás". Los resultados de las pruebas demostraron que las puntuaciones altas en optimismo estaban relacionadas con altos niveles de ACL.

Además, el estudio se completó con la realización de un cuestionario: Inventario de Depresión de Beck. Con esto, se demostró que las puntuaciones de depresión para los pesimistas fueron más altas que las de los optimistas. Los grados de depresión de los optimistas no se encontraron relacionados con sus puntuaciones de depresión. Por lo tanto, el estudio indicó que las puntuaciones más altas de optimismo estaban vinculadas positivamente al éxito académico.

Las variables emocionales del pesimismo, la depresión y la inteligencia emocional fueron estudiadas en relación con las tasas de desgaste en la escuela de enfermería, es decir, con la posibilidad de retirarse de la carrera. Los participantes en el estudio fueron 144 tercer año de los estudiantes de enfermería en España. El pesimismo se correlacionó positivamente con la tendencia a retirarse, mientras que el rendimiento académico se correlacionó negativamente con la tendencia a la caída. Los hallazgos revelaron que cuanta más alta es la rumia depresiva, más pesimistas son los estudiantes. A la inversa, cuanto mayor es la puntuación de la inteligencia emocional, los participantes son menos pesimistas. Ninguno de los resultados correlacionó directamente con el rendimiento académico. Los resultados del estudio llevaron a los autores a recomendar la mejora de las habilidades emocionales, la autoeficacia y las estrategias de afrontamiento como un método para aumentar la retención (Roso-Bas, Jiménez y García-Buades, 2016).

La hipótesis de que la motivación académica tiene una relación mediadora con el optimismo, el pesimismo y el afrontamiento se evaluó en un estudio con 299 estudiantes que estaban entre el primer y cuarto año de universidad. El LOT y la Escala de Motivación Académica se administraron 2 semanas antes de los exámenes y el Breve COPE y la Escala de Motivación Académica se administraron 2 semanas después de los exámenes. El afrontamiento positivo en el manejo de las tareas estuvo formado por el afrontamiento

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

activo, la planificación, el aumento del esfuerzo, la reevaluación positiva y la relajación. El enfrentamiento orientado a la retirada o negativa incluía la separación conductual, la auto-culpa y la negación. Se encontró que el optimismo era un predictor del enfrentamiento orientado a la tarea y el enfrentamiento autodeterminado; en contraste, el pesimismo se asoció con el enfrentamiento orientado a la retirada. Aunque la motivación académica no varió a lo largo del tiempo, el enfrentamiento orientado a la tarea predijo un aumento en la motivación autodeterminada que se había asociado con la disminución de las tasas de abandono escolar y la satisfacción escolar (Thompson y Gaudreau, 2008).

La relación potencial del optimismo con la motivación y retención en la universidad fue estudiada en la Universidad de Kentucky. Los participantes incluyeron 1.839 estudiantes de primer año que completaron el LOT-R, el Optimismo Académico o ambas medidas de optimismo antes de comenzar la universidad. El optimismo de disposición y académico se correlacionó positivamente con la retención; motivación; logro académico; y una relación inversa entre optimismo y angustia. En conclusión, cuanto mayor era el puntaje de optimismo de los participantes, mayor era el nivel de motivación, y menor angustia percibida, lo que dio lugar a un menor riesgo de desgaste durante el primer año de la universidad (Solberg, Daniel, Evans y Segerstrom, 2009).

Por su parte, Chemers, Hu y García (2001) estudiaron el efecto de la autoeficacia académica y el optimismo sobre el estrés, la salud y el rendimiento académico. Participaron un total de 256 estudiantes durante el primer semestre. La autoeficacia, las expectativas académicas y el rendimiento estuvieron significativamente relacionados. Se encontró que el optimismo estaba significativamente correlacionado con la autoeficacia. Se preguntó a los participantes con alto optimismo y autoeficacia si el estrés era percibido como un reto o una amenaza. Los participantes con alto optimismo y autoeficacia reportaron que el de la evaluación era más un reto que una amenaza. De esta manera, se demostró que los optimistas tenían menos estrés y por tanto, menos problemas de salud en relación con las tensiones académicas y por consiguiente, su rendimiento académico.

De igual forma, El-Anzi (2005) desarrolló una investigación sobre el optimismo, la ansiedad, la autoestima y su relación con los logros académicos. Se demostró que el optimismo permite una mejor adaptación y un mayor logro académico que aquéllos que son pesimistas.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Hoy, Tarter y Hoy (2005) examinaron un nuevo constructo llamado Optimismo Académico, que consistía en: el énfasis académico, la eficacia colectiva y la confianza. Estos autores declararon que estas tres propiedades estaban consistentemente relacionadas con el logro académico cuando se controlaba el estatus socioeconómico (SES). La cantidad de unidad que una escuela tiene para el logro académico se llama énfasis académico. La eficacia colectiva fue la creencia colectiva sobre la escuela y su capacidad para tener resultados positivos para los estudiantes. Los altos niveles de eficacia colectiva mejoran el rendimiento académico. Bandura (1977) afirmó que la autoeficacia positiva, la creencia de que una acción dará lugar a un resultado deseado, era necesaria para que el cambio ocurriera. El tercer componente del optimismo académico fue la confianza entre maestros, estudiantes y padres. Esta confianza incluyó la creencia de que actuarán en el mejor interés del otro. La hipótesis del estudio fue que el logro académico estaría relacionado con el optimismo académico. Los hallazgos concluyeron que cada una de las variables que componen el optimismo académico estaban relacionadas con el rendimiento académico del estudiante: énfasis académico (r = 0,74); eficacia colectiva (r = 0,99); y la confianza (r = .93).

En relación al pesimismo defensivo (estrategia utilizada para manejar situaciones estresantes), se llevó a cabo un estudio realizado por Norem y Cantor (1986) con 64 estudiantes de psicología (seleccionados según el nivel de optimismo y pesimismo defensivo). Se demostró que los participantes con puntuaciones altas en pesimismo también tuvieron mayores puntuaciones de ansiedad. Así pues, se pensó que los individuos que emplean la estrategia de pesimismo defensivo establecen expectativas bajas para evitar ser debilitados por la ansiedad. Debido a esta estrategia utilizada para prepararse para situaciones estresantes, la interrupción del pesimismo defensivo de un individuo puede disminuir el logro.

En relación con la esperanza y el optimismo, se realizó un estudio en la facultad de derecho analizar la relación entre los conceptos esperanza y positivismo y el éxito académico y la satisfacción personal con la vida. Se demostró pues que tanto la esperanza como el optimismo se correlacionaron con la satisfacción con la vida en la escuela de derecho (Rand, Martin, y Shea, 2011) pero el optimismo, no se relacionó con los diferentes

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

grados de derecho y además, ni el optimismo ni la esperanza correlacionaron con los planes de estudio de la facultad de derecho.

Exámenes

Los estudiantes suelen estar sometidos a fuertes presiones con situaciones de estrés y ansiedad en los exámenes o en periodos de trabajo duro (Castillo y Guarino, 1998; Chang, 1998; De Pablo, Baillés, Pérez y Valdés, 2002; Guarino y Feldman, 1995; Misra y McKean, 2000; Misra, McKean, West y Russo, 2000). Todos estos periodos duros y difíciles pueden afectar al bienestar subjetivo del individuo (Aranceli, Perea y Ormeño, 2006; Guarino, Gavidia, Antor y Caballero, 2000). Además, pueden dañar la salud de los estudiantes (Sarid, Anson, Yaari y Margalith, 2004) o simplemente, producir un bajo rendimiento académico (De Pablo, Subirá, Martín, de Flores y Valdés, 1990; Martín, 2007; Misra y McKean, 2000; Paul y Eriksen 1964, como se citan en Granell y Feldman, 1981; Struthers, Perry y Menec, 2000). Cada vez más, los estudiantes, tanto escolares como universitarios, se enfrenan a situaciones más estresantes que les hacen experimentar situaciones de agotamiento, pérdida del rumbo en algún momento concreto (Martín, 2007) y en definitiva, de pesimismo (Caballero, Abello y Palacio, 2007).

Actividades deportivas

Constructos de la personalidad ha sido estudiados para analizar las conductas dentro del ámbito deportivo (Cunha et al., 2010; Naveira y Morales, 2010; Rhodes y Smith, 2006). En la actividad deportiva, el optimismo se ha manifestado como un constructo perfecto para el aumento del rendimiento deportivo (García- Naveira, 2008; García y Díaz, 2010; Ortín et al., 2011). En relación a esto, en un estudio con 115 deportistas se ratificó que los deportistas optimistas gozaban de un mayor rendimiento durante la actividad deportiva (García y Díaz, 2010). Este optimismo suele darles a los deportistas momentos de éxito y motivación y por tanto, hace que los deportistas intenten mantener este rol para mantener las demandas exigidas (Tutte y Del Campo, 2011).

Seligman, por su parte, realizó un estudio con nadadores con la finalidad de analizar el rendimiento de acuerdo al estado emocional. . Éste demostró que si los resultados no son los esperados y además el estilo del individuo es pesimista, tienden significativamente a caer más y más en el pesimismo considerando que no son capaces de hacerlo y que no están

a la altura. Seligman manipuló los tiempos cronometrados para poner énfasis en este estado y demostrar que el pesimismo aquí es coaccionado por la acción además, de comprobarlo con los de estilo optimista a quiénes la modificación no les afectó. Demostró que aquellos que tenían una visión más pesimista acerca de cómo lo van a hacer, si van a ganar o no, si son capaces de llevarlo a cabo… tenían un rendimiento bajo. Contrariamente, los optimistas que se consideraban capaces de hacerlo y de llevarlo a cabo.

Por otro lado, en una investigación con 115 futbolistas de edades comprendidas entre los 14 y los 25 años, se analizó la influencia del optimismo en relación a su rendimiento deportivo. Los resultaros demostraron que aquellos futbolistas con altos niveles de optimismo tenían un rendimiento mucho mayor que los futbolistas pesimistas. De esta manera, se comprobó que los futbolistas optimistas tenían una buena práctica de la actividad física que influía directamente con su rendimiento y éste, a su vez, contribuía a desarrollar la perseverancia y mantener la disciplina (Tutte y Del Campo, 2011).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

CAPÍTULO 3. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DEL OPTIMISMO Y DEL PESIMISMO

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Introducción al capítulo 3

En el siguiente apartado se analiza en profundidad la evaluación de los constructos optimismo y pesimismo. Primeramente se detallan una serie de instrumentos aplicados a personas adulta para a continuación, detallarse los instrumentos de evaluación para niños y niñas de entre 8 y 12 años. De todos ellos, destaca el análisis realizado sobre el Youth Life Orientation Test como principal instrumento de evaluación del optimismo y del pesimismo en niños/as de entre 8-12 años y objeto de estudio de la presente tesis.

3.1. Instrumentos de evaluación del optimismo y el pesimismo

3.1.1. Instrumentos de evaluación del optimismo y el pesimismo en personas adultas

Life Orientation Test (LOT) (Scheier y Carver, 1985)

Scheier y Carver (1985) estudiaron el optimismo y pesimismo desde la perspectiva disposicional analizando así, las expectativas generalizadas (favorables y desfavorables respectivamente) acerca de los sucesos que le acontecen a una persona a lo largo de la vida. Estas expectativas, a su vez, son consideradas como disposiciones estables, es decir, rasgos de la personalidad. Es por esto, que estos dos autores hablan de optimismos y pesimismo disposicional. Su teoría es una evolución de la teoría de la personalidad "rasgo único" ya propuesta por Hampson (1986).

Estos autores iniciaron sus experimentos de laboratorio en una primera etapa recibiendo un cierto apoyo empírico. En un segundo momento, el hecho de intentar generalizar sus hallazgos a otros dominios de la conducta y de esta manera, conseguir una certeza ecológica, promovió el hecho de crear un nuevo test: Life Orientation Test (LOT) (Scheier y Carver, 1985). El test, en ese momento, alcanzó altos niveles de popularidad (Ahrens y Haaga, 1993; Anderson, 1996; Boland y Cappeliez, 1997; Ferrando et al., 2002; Olason y Roger, 2001; Sweetman, Munz y Wheeler, 1993). Además, diferentes investigaciones evaluaron las propiedades psicométricas del LOT y demostraron una correcta validez y fiabilidad en el análisis de los factores y mediante el alfa de Cronbach (Ferrando et al., 2002; Lai y Yue, 2000; Laranjeira, 2008; Londoño et al., 2013.; Otero, Luengo, Romero, Gómez y Castro, 1998; Ortiz, et al., 2003; Rauch, Scheweizer y

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Moonsbrugger, 2008; Segerstrom, Evans, y Eisenlohr-Moul, 2011; Vera-Villarroel et al., 2009).

Actualmente, este instrumento es el más ampliamente utilizado en las investigaciones psicológicas para evaluar el optimismo ya que, desde sus inicios, muestra unas propiedades muy interesantes para la investigación de la personalidad (Ferrando et al., 2002; Lai y Yue, 2000).

Life Orientation Test Revisado (LOT- R)

El Life Orientation Test fue revisado en 1994 para generar uno de nuevo, el LOT- R (Scheier et al., 1994) generando así una versión reducida del LOT. Esta primera versión fue desarrollada en población anglosajona aunque su utilidad se ha extendido a diferentes culturas (Scheier et al., 1994). Los resultaros demostraron un alfa de Cronbach de 0.79 para la puntuación total; de 0.72 para el optimismo, y de 0.71 para el pesimismo, constructos con una correlación significativa (r= 0.54) (Heinonen et al., 2004; Vera-Villarroel et al., 2009).

Este test es de 10 ítems en escala tipo Likert de 5 puntos de los cuales, 6 ítems miden la perspectiva del optimismo disposicional y los otros 4 son considerados de "relleno", es decir, con la finalidad de hacer más coherente el test. Dentro de los 6 ítems, 3 de ellos miden la parte más positiva (optimismo) y los otros 3 giran en sentido negativo (la parte pesimista) pero siempre revirtiendo la puntuación total hacia el polo optimista. De esta manera, la puntuación total obtenida es en optimismo (Chico y Ferrando, 2008; Ferrando et al., 2002).

De nuevo, Scheier et al. (1994) revisaron la medida de optimismo eliminando de esta manera, 2 ítems los cuales eran considerados como no evaluadores de expectativas de resultados. El nuevo LOT- R constaba de 6 ítems en escala tipo Likert de los cuales, 3 median el optimismo y los otros 3 el pesimismo y además, existían 4 ítems de relleno con la finalidad de evidenciar el contenido del test.

Existe una versión española propuesta por Otero et al., (1998). Esta primera adaptación española reportó un alfa de Cronbach de 0.78 y una correlación con el Life Orientation Test original de 0.95 (Chico, 2002; Otero et al., 1998). Se demostró que las propiedades de la versión española fueron muy similares a las de la prueba original ya que

tenían la misma estructura y los factores negativos correlacionados (Vera-Villarroel et al., 2009).

En un primer momento, el test constaba de 8 ítems más 4 de relleno evaluando así, las expectativas generalizadas hacia el polo positivo o negativo. De igual manera que la versión en inglés, la puntuación negativa se revertía hacia el polo positivo dando lugar a una puntuación total en optimismo. La escala tipo Likert puntúa del 0 al 5, siendo 0: muy en desacuerdo y 4: estoy totalmente de acuerdo y considerando enunciados como: «En tiempo difíciles, generalmente espero lo mejor» (Chico, 2002; Chico y Ferrando, 2008).

Ferrando et al. (2002) analizaron la validez para el test con una muestra de estudiantes universitarios españoles. La validez fue correcta y la confiabilidad fue de 0.68 para esta muestra y de 0.60 en otro estudio con muestra chilena (Vera-Villarroel, Castillo y Guerrero, 2002; Vera- Villarroel y Guerreo, 2003). También se analizó la fiabilidad alfa de Cronbach con una puntuación de .70 para optimismo y .69 para pesimismo (Chico y Ferrando, 2008: Ferrando et al., 2002; Remor et al., 2006).

En otro estudio el alfa fue de 0.75 y en el segundo, con población similar, se mostraron dos dimensiones y buenas puntuaciones de poder discriminativo en pesimismo y optimismo permitiendo una evaluación precisa de los rasgos (Remor et al., 2006; Vera-Villarroel et al., 2009)

De entre muchas de las revisiones, existe una versión china (CLOT- R) que muestra una alfa de Cronbach de 0.70 y de 0.66 al retest, con réplica para la estructura de dos factores (Lai, Cheung, Lee y Yu, 1998).

Por otro lado, se han desarrollado diferentes estudios en población latinoamericana, concretamente el análisis con una muestra brasileña reportó una puntuación de 0.68 (Bandeira, Bekou, Silva Lott, Teixeira y Silva Rocha, 2002) y con una muestra peruana, 0.61 (Grimaldo, 2004).

Dentro de Europa, muchos han sido los estudios desarrollados. En Alemania, el estudio mostró un puntaje de 0.75 para el alfa de Cronbach con diferentes correlaciones entre ítem y puntuación total en un rango de entre 0.37 y 0.58 (Rauch et al., 2006). Por lo que respecta a Portugal, los coeficientes fueron de 0.71 y las relaciones entre ítem y puntuación total oscilaron entre 0.40 a 0.70 (Laranjeira, 2008).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

En Francia también se optó por la validación del cuestionario en habla francesa a partir de tres etapas (Trottier, Trudel, Mageau y Halliwell, 2008). Para ello, diferentes investigadores centraron su atención en los conceptos, es decir, de la traducción del inglés al francés y de la comprensión de los enunciados centrados más en la cultura francesa que no en la americana, de donde proviene el test original. El estudio se realizó no solamente entre la población francesa sino también, canadiense de habla francesa bajo la recomendación de Brislin (1970). Este autor empleo cinco etapas dentro de su técnica con el fin de buscar las equivalencias transculturales existentes en las situaciones planteadas en el LOT- R (Spielberger y Sharma, 1976; Trottier et al., 2008; Vallerand, 1989).

Grecia realizó también una adaptación del LOT- R con una traducción al griego y una adecuación de los enunciados a la cultura de este país. El estudio se llevó a cabo en enfermeros/as de entre 22 y 65 años. Los resultados mostraron una buena consistencia interna (Cronbach's a = .71) además de una buena correlación total de los ítems (.27 a .73). Además, la versión griega de esta escala mostró buena validación con los ítems individuales de optimismo así como, mostró una estructura bifactorial que representaba los constructos pesimismo y optimismo (Lyrakos, Damigos, Mavreas, Georgia y Dimoliatis, 2010).

***Críticas al modelo LOT- R*

A pesar de su amplio uso y de los numerosos estudios normativos llevados a cabo por diferentes investigadores acerca de la confiabilidad y validez de esta prueba, sobre todo, el llevado por Scheier et al. (1994) con una estructura factorial muy parecida entre ambos sexos y con una fiabilidad de 0.78; se han planteado una serie de cuestiones críticas de estudios posteriores sobre esta prueba: 1) la estructura dimensional del test (Marshall, Wortman, Kusulas, Hervig y Vickers, 1992) 2) la medición probable de una tercera variable más amplia de personalidad (Ferrando et al., 2002) 3) poca cantidad de ítems 4) las cuestiones del test (Londoño et al., 2013)

En cuanto a la crítica 1, muchos han sido los investigadores que la han analizado y criticado. De acuerdo con la teoría propuesta por Scheier y Carver (1985), existe una unidimensionalidad de los constructos optimismo y pesimismo con una bipolaridad. En su afán por defender la unidimensionalidad del LOT-R, estos autores incluyeron errores

correlacionados entre los ítems expresados des del positivismo para posteriormente, reevaluar los modelos. El resultado no significativo de Chi cuadrado entre los modelos de uno y dos factores, les hizo concluir que el LOT- R debe de ser tratado como unidimensional (Herzberg, Glaesmer y Hoyer, 2006).

Los investigadores critican esta unidimensionalidad del constructo optimismo ya que diferentes análisis factoriales confirmatorios reportaren mejores puntajes con el modelo de dos factores que no con el unidimensional tanto para el Life Orientation Test como para la versión revisada (Chico y Ferrando, 2008; Robinson-Whelen, Kim, MacCallum, y Kiecolt-Glaser, 1997; Vautier, Raufaste, y Cariou, 2003).

Herzberg et al. (2006) en su estudió, analizaron si la prueba medía una dimensión (optimismo) o dos dimensiones (optimismo y pesimismo). Sus resultados empíricos no apoyaban, en ningún caso, la teoría original acerca de la unidimensionalidad y polaridad de los constructos optimismo- pesimismo. Sin embargo, era necesario establecer que el aspecto bidimensional, no era un artefacto de la metodología. El modelo del artefacto plantea que los factores se agrupan porque están enunciados de manera similar, mientras que el modelo bidimensional postula que los ítems se agrupan porque comparten contenido sustantivo. Kubzansky, Kubzansky y Maselko (2004) evaluaron si la estructura de dos factores se producía como consecuencia de un sesgo metodológico o más bien, reflejaba una diferencia sustantiva. Si la estructura de los factores se determina por el significado del elemento, entonces la estructura bidimensional debe proporcionar un buen ajuste con un significado positivo para el primer factor (optimismo) y uno negativo para el segundo factor (pesimismo). Kubzansky et al. (2004) compararon los dos modelos con el fin de encontrar una importante bidimensionalidad entre los factores en todas y cada una de las versiones del LOT, con independencia de los enunciados.

Además, en un estudio llevado a cabo por McPherson y Mohr (2005), cuando se manipularon los constructos extremos se analizó que la estructura de dos factores y el mismo modelo proporcionaban un mejor ajuste que el modelo unidimensional (Herzberg et al., 2006).

De hecho, en diferentes estudios llevados a cabo por diferentes investigadores incluidos Scheier y Carver, se muestran dos factores relativamente independientes: optimismo y pesimismo a los cuales los conforman sus respectivos ítems (Chang et al.,

1994; Chang et al., 1997; Mroczek et al., 1993; Robinson- Whelan et al., 1997; Scheier et al., 1994).

Creed et al. (2002) utilizaron un análisis factorial exploratorio para demostrar que el LOT- R era bidimensional en lugar de unidimensional y que existían pocas diferencias compartidas entre ambos constructos (Plomin et al., 1992). Así pues, existían factores correlacionados de manera negativa con valores que puntuaban entre -0.47 y -0.57 (Dember, Martin, Hummer, Howe y Melton, 1989; Marshal et al., 1992; Myers y Steed, 1999), valores muy bajos para considerar que el optimismo y el pesimismo son constructos que conforman una única dimensión. Existen dos razones para afirmar esto. La primera de ellas es que existe un contenido diferente para los ítems y en segundo lugar, existe cierto sesgo a la hora de responder por el formato de presentación de los ítems (cada constructo se redacta desde su visión). Scheier et al. (1994) defendieron la segunda razón enfatizando en que los ítems que conformaban el optimismo eran más sustanciales y directos que los del pesimismo (Plomin, et al., 1992) y además, los ítems negativos del LOT versión revisaba mesuraban una parte más independiente y se englobaba dentro del pesimismo (Chico y Ferrando, 2008). En este sentido, Ferrando et al. (2002) manifestaron que el test revisado tiene una estructura bidimensional con constructos relativamente independientes.

Paralelamente, otros estudios demostraban lo contrario. Mehrabian y Ljunggren (1997) demostraron la unidimensionalidad del LOT-R solamente cuando se establecían correlaciones entre los ítems 1 y 4 y entre los puntos 7 y 9.

Existen diferentes críticas acerca del modelo propuesto por el LOT- R. La primera de las críticas se centra en la medición ya que puede que exista un tercer elemento dentro de la personalidad (Chang, 1998; Myers y Steed, 1999). Otra crítica se centra en la cantidad de ítems que tiene el test. El test consta de 6 ítems para la creencia positiva o negativa y por tanto, hace que el test no sea ni muy estable ni muy permanente y además, el hecho de ser tan reducido el número y que se aplique en un amplio espectro muestral hace que pueda tener un error de apreciación por la sensibilización del alfa de Cronbach. La siguiente crítica es entorno a los factores diferenciados

Además, los resultados se ven alterados en diferentes investigaciones ya que inconscientemente, no se tienen en cuenta las diferencias sociales, económicas y culturales (Ji et al., 2004; Lai y Yue, 2000), hecho que se puede explicar bien por la falta de extensión

cultural de la prueba en muchos de los casos o bien por la excesiva homogeneidad de las muestras (Revuelta, 2006).

Cuestionario de Estilo Atribucional (ASQ) (Peterson et al., 1982; Seligman et al., 1984)

Con este cuestionario se pretendía evaluar las cogniciones propuestas en la teoría de la indefensión aprendida. Palomares y Sanjuán (1995) realizaron su adaptación al español (Sanjuán y Magallares, 2006).

Este cuestionario permite la medición tradicional del estilo explicativo de una persona ante acontecimientos de éxito y fracaso (AQS- EX y AQS- FRA). Consta de 12 situaciones hipotéticas en afiliación y dominios de logro: 6 referidas a los acontecimientos de éxito y las otras 6 a los de fracaso. De igual manera, la mitad de éstas hacen referencia a situaciones interpersonales o afiliativas y las otras, hacen alusión a situaciones de logro. Estas situaciones se plantean de acuerdo a tres dimensiones: intestable- estable, externa-interna y específica- global (Isaacowitz y Seligman, 2001; Seligman et al., 1984).

El sujeto contesta mediante escala tipo Likert de 7 puntos hasta 1 con 4 preguntas, siendo 7 la puntuación más alta y aludiendo a las situaciones internas, estables y globales, muy importantes para la persona (Dykema, Bergbower, Doctora, y Peterson, 1996; Torrecillas, Martín, De La Fuente y Godoy, 2000).

Con esta escala se obtienen puntuaciones de cada una de las tres dimensiones atributivas tanto para acontecimientos positivos como negativos por separado o con puntuaciones totales. Éstos últimos se denominan estilos compuestos (negativo (ECN) y positivo (ECP)) (Sanjuán y Magallares, 2006).

Los investigadores suelen utilizar este cuestionario con el fin de medir el estilo explicativo adecuado de cada uno de los sujetos evaluados (Peterson, Bettes, y Seligman, 1985, Peterson, Luborsky y Seligman, 1983). De esta manera, esta escala es una de las más usadas para evaluar el estilo explicativo. Existen múltiples estrategias de medida del estilo explicativo pero la falta de equivalencia entre las puntuaciones las hacen débiles (Elig y Frieze, 1979; Reivich, 1995; Russell, McCauley y Tarico, 1987; Tennen y Herzberger, 1986; Weiner, 1986).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Con el objetivo de evaluar la parte verbal de las pruebas abiertas (material escrito o hablado), se emplea la llamada técnica CAVE (Contenido de Análisis de las Explicaciones Verbales) donde se analizan los sucesos acontecidos (Weiner, 1985).

Si se evalúa el estilo explicativo de esta manera, puede mostrar una gran confiabilidad con una validez acumulativa y estable (Peterson y Seligman, 1984; Peterson et al., 1988).

Cuestionario de optimismo y pesimismo (EOP) (Seligman, 2003)

En este cuestionario se evalúan los niveles de optimismo y de pesimismo en población adolescente y adulta (entre 16 y 35 años). El mismo consta de 31 ítems con dos opciones de respuesta a elegir de acuerdo a los pensamientos de los evaluados.

Los ítems se distribuyen en dos grupos permitiendo identificar el nivel de optimismo y pesimismo. Los ítems de las dos categorías se encuentran distribuidos aleatoriamente a lo largo del cuestionario. El nivel de fiabilidad de este cuestionario es moderado (alfa = 0.72) (Londoño et al., 2013; Londoño, 2009) limitación bastante sustancial (Londoño et al., 2013).

Diago y Derbito (2003, citados por Seligman, 2003) realizaron la traducción al español del cuestionario y evaluaron la confiabilidad (moderada- alta) y la utilidad del mismo con el fin de concretar la tendencia del sujeto: optimista, pesimista u optimista no realista (Londoño et al., 2013). Este test muestra tanto un puntaje para el optimismo como otro para el pesimismo que que reflejan cómo los sujetos evalúan las diferentes situaciones que se les plantean (Londoño, 2009). Este cuestionario traducido no incluye un análisis de confiabilidad además obvia el optimismo disposicional y el no realista ingenuo (Londoño et al., 2013).

Optimism and pessimism Scale (OPS)

Dember et al. (1989) desarrollaron esta escala con la finalidad de analizar en qué medida el optimismo y el pesimismo se encontraban dentro del constructo tan amplio que es la personalidad de los individuos que participaban en el estudio. Este instrumento hace la evaluación de los constructos ante una situación concreta. Además, los autores no realizaron un análisis factorial completo por lo que esto queda como una limitación que

consideraron Chang et al. (1994) para su estudio. Estos autores pretendieron analizar la dimensionalidad del test con 389 estudiantes universitarios y demostraron que el Optimism and Pessimism Scale es multidimensional y por tanto, tiene una complicada interpretación de los resultados (Remor et al., 2006).

La escala la conforman un total de 18 ítems para el constructo optimismo, la misma cantidad para el pesimismo y otros 20 ítems persuasores.

3.1.1.1. Otros instrumentos relacionados con el optimismo

Escala para determinar la satisfacción con la vida (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985).

La escala para determinar la satisfacción con la vida fue desarrollada en los Estados Unidos por Diener et al. (1985) y consecuentemente, revisada por Pavot y Diener (1993). Ésta pretende estudiar el bienestar emocional en dos partes: el afecto positivo y el negativo (Lucas, Diener y Suh, 1996; Sandin et al., 1999) y de un tercer elemento: la satisfacción con la vida (Andrews y Withey, 1976) que permite hacer una evaluación global de la vida de uno mismo analizando los pros y los contras y llegando a una conclusión sobre cómo de satisfecho se encuentra uno mismo con su vida.

Tanto bienestar emocional como satisfacción con la vida han sido foco de múltiples estudios para determinar si existía correlación entre ellos (Chamberlain y Zika, 1988) o si por el contrario, había motivos suficientes para analizarlos por separado. Pavot y Diener (1993) enumeraron tres razones que explican su clara diferenciación. En primer lugar, las reacciones afectivas son de corta duración y pasajeras contrariamente a la satisfacción con la vida que refleja una perspectiva a largo plazo. En segundo lugar, las personas son capaces de ignorar los aspectos negativos de su vida a pesar de saber que están presentes. Por último, las personas son capaces de analizar y reflejar los valores y objetivos de su vida conscientemente y por el contrario, las reacciones afectivas son actos inconscientes en muchas de las situaciones que pueden tener cierta influencia corporal.

Pero la escala ha ido manifestando ciertos problemas psicométricos por lo que Diener et al. (1985) vieron oportuno crear una escala multi- ítem con el fin de analizar la satisfacción con la vida a partir del razonamiento.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

La aplicación de la prueba se ha llevado a cabo en distintas muestras: estudiantes, personas alcohólicas, tercera edad… y en distintos idiomas produciendo esto, la existencia de una gran variedad de datos normativos (Atienza, Pons, Balaguer y García- Merita, 2000)

Esta escala de auto reporte sobre la satisfacción con la vida ha sido considerada en su totalidad. Está compuesta por cinco ítems tipo Likert donde las puntuaciones oscilan entre 5 y 35 puntos siendo 5 el más bajo (insatisfacción) y 35 el más alto (satisfacción con la vida) (Vera-Villarroel et al., 2009). El instrumento resultante del estudio llevado a cabo por Diener et al. (1985) mostró correctas propiedades psicométricas: fiabilidad de 0.87, correlación test- retest de 0.82 y una correlación ítem- test que oscila entre 0.57 y 0.75.

En su traducción al español, Atienza et al. (2000) mostraron la escala tipo Likert que marcaba puntajes entre el 1 y el 7, siendo 1 totalmente en desacuerdo y 7, totalmente de acuerdo. En este estudio, el test mostró una buena consistencia interna, oscilando el alfa de Cronbach entre .89 y .79. Respecto a la correlación ítem- total, la puntuación osciló entre 0.74 y 0.57 contrariamente al estudio de Pavot y Diener (1993) que fue de .80 y .51.

Cuestionario de Salud Positiva

Según lo expuesto por Jahoda, citada por Lluch (1999), la salud mental positiva (SMP) hace referencia a la salud que tienen las personas mentalmente sanas (Lluch, 2002). Ésta se engloba dentro del aspecto individual de la persona donde se establecen relaciones entre los elementos físicos y psicológicos. Tener una buena salud física no implica y no es suficiente para tener una buena salud mental ya que los acontecimientos negativos de la vida pueden afectar al individuo, a pesar de tener un buen aspecto físico y una buena salud física.

Se considera una característica estable de la personalidad y no una condición momentánea por situaciones concretas. Tener una salud mental positiva no implica el hecho de no experimentar momentos negativos para los individuos sino que más bien, gozan de momentos más positivos, de esta manera, se puede considerar una persona mentalmente sana aquella que consigue el equilibro entre lo que la vida le proporciona y lo que espera de ella.

Jahoda (citada por Lluch, 1999), proporciona seis criterios generales para evaluar la Salud Mental Positiva: 1) Si se tiene una dirección de crecimiento y de desarrollo hacia

objetivos superiores; 2) Identificar las actitudes hacia uno mismo; 3) Si se observa una integración entre el equilibrio psíquico, la filosofía personal sobre la vida y la resistencia al estrés; 4) Si se tiene una adecuada percepción de la realidad; 5) Si se es autónomo a la hora de discriminar conscientemente los factores ambientales que la persona desea aceptar o rechazar; 6) Si se tiene un dominio del entorno o una adaptación al ambiente.

LLuch (2002), partiendo de estos criterios propuestos por Jahoda, diseñó este cuestionario tipo Likert de 4 opciones de respuesta (nunca- muy frecuente) con la finalidad de analizar la salud mental positiva de las personas. Consta de 39 ítems divididos en estos seis aspectos: Satisfacción Personal (F1), Actitud Prosocial (F2), Autocontrol (F3), Autonomía (F4), Resolución de Problemas y Autoactualización (F5) y Habilidades de Relación Interpersonal (F6). La evaluación se realiza con la suma de puntos obtenidos en cada uno de los aspectos y una suma total de estos resultados.

Así pues, este cuestionario fue validado en estudiantes de enfermería de la Universidad de Barcelona durante 3 estudios diferentes, dando una confiabilidad alta (alfa de Cronbach: 0.83) (Londoño, 2009).

Escala de Felicidad General (Lyubomirsky y Lepper, 1999).

Escala de auto reporte compuesta por 4 ítems tipo Likert donde las puntuaciones oscilan entre 1 y 7 puntos, siendo 1 el grado más bajo de felicidad y 7, el más alto (Chico y Ferrando, 2008). Su corrección se hace mediante la sumatoria de los puntajes obtenidos y se divide en el número total de ítems (Lyubomirsky y Lepper, 1999).

Esta escala es una medida global de felicidad subjetiva que evalúa una categoría de bienestar como fenómeno psicológico global, considerando el término felicidad desde la perspectiva del participante (Lyubomirsky y Lepper, 1999).

Por lo que respecta al contenido, dos de los ítems permiten que los participantes se caractericen a sí mismos usando intervalos absolutos e intervalos relativos a los pares. Mientras, los otros dos ítems delimitan una breve descripción sobre personas felices e infelices y solicitan a los participantes que se caractericen en una u otra situación (Lyubomirsky y Lepper, 1999; Vera-Villarroel et al., 2009)

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Escala de Éxito de las Expectativas Generalizadas Revisada (Generalized Expectancy of Succes Scale Revised, GESS- R).

Escala de tipo Likert con 25 ítems y con valores que oscilan entre el 5 (muy probable) y el 1 (muy improbable). Ésta presenta una serie de situaciones, generales y específicas, con la finalidad de que los sujetos puedan evaluar en cuáles tendrían mayor esperanza de experimentar éxito. Esta escala ha sido ampliamente criticada por su longitud y su estructura factorial ya que esta última es inadecuada. Es así porque los elementos no se ajustan adecuadamente al constructo medio por lo que el uso de una puntuación total puede no ser adecuada (Steed, 2000).

Escala de Optimismo Disposicional (DIOP)

Joiner (1997) diseñó esta escala sobre el optimismo disposicional en sujetos mayores de 18 años de edad. Consta de 12 ítems que miden una sola dimensión, la optimista. Esta escala está en formato tipo Likert con cuatro opciones de respuesta, 0= nada aplicable en mí y hasta 3= completamente aplicable a mí, con un rango que oscila entre 0 y 36 puntos. A mayor puntuación alcanzada, más altos niveles de optimismo disposicional percibido (Vinaccia et al., 2006). Por su parte, este instrumento presenta un escaso uso en investigaciones que faciliten la adaptación al contexto (Chorot, 1998).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

3.1.2. Instrumentos de evaluación del optimismo y del pesimismo en niños y niñas de entre 8-12 años.

A pesar de las diferentes ideas planteadas en varios estudios en personas adultas, la escasez de estudios sobre optimismo y pesimismo llevados a cabo en niños y niñas es evidente. Esto en parte, se debe a la dificultad por definir los constructos desde los sentimientos de los más jóvenes, a la incapacidad de analizar optimismo y pesimismo como dos constructos distintos en un mismo continuo y a las problemáticas existentes en las propiedades psicométricas de diferentes test para adultos aplicados a niños.

Si las expectativas de los niños se miden con una escala apropiada, a lo mejor, se puede empezar a clarificar cómo y cuándo se desarrollan los constructos optimismo y pesimismo entre los más pequeños y cómo éstos influyen en la regulación personal, el comportamiento o el estrés. Las expectativas de futuro de los niños son un factor

motivacional- cognitivo muy potente para padres y educadores por lo que se necesita de una escala que tenga en cuenta este tipo de expectativas.

Existen algunos test para niños/as que tienen la finalidad de medir alguno de los dos constructos: optimismo o pesimismo pero que poseen, algunas de las problemáticas mencionadas más arriba, sobre todo, el hecho de no evaluar los dos constructos como diferentes factores de un mismo continuo.

*Youth Life Orientation Test (*Ey et al., 2005)

El test de medida para adultos *Life Orientation Test- Revisado* (Scheier et al., 1994), como bien se ha visto anteriormente, posee una muy buena confiabilidad y validez entre la población adulta. Cuando se analizó el LOT para adultos, éste mostró unas adecuadas propiedades psicométricas con un alfa de Cronbach de .78 y una correlación test-retest para 4 meses de .68 (Ey et al., 2005). El problema residía cuando este test se aplicaba en población juvenil (8- 12 años) donde se observaba que la consistencia interna se reducía por debajo de los niveles aceptables. Ey y sus colaboradores (2005) analizaron el test para adultos en profundidad concluyendo así que éste tenía un gran número de ítems para responder así como, poseía un nivel de redacción y comprensión muy elevado para población infantil y juvenil.

Partiendo de esta base y a partir de diferentes análisis y estudios del test, Ey et al. (2005) propusieron una nueva escala psicométrica válida y fiable para población más joven: Youth Life Orientation Test, una adaptación del LOT- R con una reducción considerable de los ítems así como una adaptación del lenguaje y estructuración de los mismos mucho más simple para que este tipo de población entendiera mucho mejor los enunciados.

Este cuestionario consta de 16 ítems en escala tipo Likert de cuatro puntos (1= verdad para mí; 4=no es verdad para mí). La finalidad del test es medir las expectativas positivas y negativas sobre la favorabilidad de los resultados futuros de los niños y niñas de entre 8 y 12 años. De los 16 ítems, 7 pretenden medir la dimensión del optimismo disposicional (e.g. *Normalmente espero tener un buen día*) mientras que otros 7 miden la dimensión del pesimismo (e.g. *Si algo bueno pasa, seguro que no es para mí*). Los dos ítems restantes son de relleno (e.g. *Me gusta ser activo*). Los ítems del polo negativo se revierten y se obtiene la puntuación total en sentido positivo, desde el polo del optimismo (Ferrando et al., 2002).

La puntuación total (optimismo global) oscilan entre los 14 y 56 puntos, y las puntuaciones de la subescala (optimismo y pesimismo) oscilan entre los 6 y los 28 puntos (Williams et al., 2010).

El análisis estadístico de este test mostró una buena consistencia interna (=.83), aceptable para ser aplicado en niños/as. Además, a causa del debate existente entre si el optimismo y el pesimismo son constructos separados, el YLOT fue diseñado para producir tres resultados: una puntuación optimista (α= .79), una pesimista (α = .78) y otra optimista total (α= .78) (Ey et al., 2005).

Diferentes estudios previos han optado por la aplicación del YLOT teniendo en consideración a la población infantil y juvenil dando lugar a unos buenos y satisfactorios resultados: en muestra colombiana (Quiceno y Vinaccia, 2014), palestina (Veronese, Castiglioni, Tombolani y Said, 2012), estadounidense (Ey et al., 2005; Taylor et al., 2004) y española (Orejudo et al., 2012). Este último estudio con una muestra de 386 estudiantes de entre 12 y 19 años, dio unos buenos resultados apoyando los ya citados por Ey y sus colaboradores (2005) dando como aceptable una consistencia interna del test de .74 para la dimensión Optimismo (cinco ítems), .80 para el factor Pesimismo (siete ítems) y .82 para la puntuación total de Optimismo (doce ítems). A su vez, el YLOT reveló una relación positiva y moderada entre el optimismo y la puntuación total de optimismo y medidas que evalúan la autoeficacia y las expectativas. Por el contrario, la escala de pesimismo del YLOT correlacionó negativamente con esas medidas.

A pesar de este estudio español previo, no existe la versión del YLOT traducida al español por lo que se ha prefijado como uno de los objetivos de la presente tesis.

The Children's Attributional Style Questionnaire (CASQ) (Kaslow et al., 1978)

Este cuestionario es una adaptación del Cuestionario de Estilo Atribucional (ASQ) de Peterson et al., 1982 para población juvenil.

Con este cuestionario, estos autores evaluaron las atribuciones positivas y negativas sobre eventos hipotéticos que los niños y niñas asocian a factores internos o externos.

Tiene un total de 48 ítems donde el niño, en cada uno de ellos, debe responder a una situación hipotética buena o mala. De entre las respuestas, el sujeto debe elegir la causa que mejor describe la situación planteada. Estos 48 ítems están agrupados en 3 grupos con 16

ítems en cada uno de ellos. Los grupos hacen referencia a las tres dimensiones que se pretenden analizar: interioridad, estabilidad y globalidad). La mitad de las cuestiones hacen referencia a eventos positivos, mientras que la otra mitad, a negativos (Peterson et al., 1982).

El cuestionario tiene la siguiente escala de calificación: se asigna una puntuación de 1 a cada respuesta realizada por el sujeto que sea: interna, estable o global y un 0, a cada respuesta externa, inestable o específica. De esta manera, se forman subescalas sumando todos los puntajes de las diferentes preguntas de las tres dimensiones causales separando así, las situaciones positivas de las negativas.

Una de las cuestiones por ejemplo es: "un amigo me dice que me odia" y las posibilidades de respuesta son: A) mi amigo está de mal humor (factor externo), B) yo no me he portado bien con mi amigo (factor interno) (Seligman et al., 1984)

Children's Hope Scale (Snyder et al., 1991; Snyder et al., 1997)

La Escala de Esperanza Infantil fue elaborada con el fin de medir el pensamiento esperanzado de los niños/as y adolescentes de entre 8 y 16 años. Esta escala permite analizar los diferentes aspectos autoperceptivos de los niños/as y el nivel de esperanza de los mismos. Snyder y sus colaboradores (1997) reportaron aceptables propiedades psicométricas que incluían una media de alfa de Cronbach de .77, la correlación test-retest para un mes fue de .71

Esta escala tiene seis elementos divididos uniformemente (Valle., Huebner, y Suldo, 2006). Se ha demostrado que el CHS tiene consistencia interna aceptable. Valle et al. (2004) mostraron coeficientes alfa de Cronbach de .83 y .84 para los niños de edades comprendidas entre los 10-14 y los 15-19 años, respectivamente.

Hopelessness Scale for Children (Kazdin et al., 1986)

La escala de desesperanza para niños fue diseñada por Kazdin et al. (1986) con la finalidad de evaluar las expectativas de futuro negativas de los niños y niñas (Ey et al., 2005).

Esta escala tiene dos opciones de respuesta: verdadero y falso con 17 ítems. Las puntuaciones oscilan entre el 0 y el 17. La alfa de Cronbach manifestó buenas puntuaciones

(Alpha = 0,97), así como la fiabilidad test-retest (r = 0,52) después de un intervalo de 6 semanas se ha informado previamente con niños (Kazdin et al., 1986). La validez de construcción se ha evaluado examinando la relación de la escala con medidas de depresión, autoestima y comportamiento social. Kazdin et al. (1986) encontraron que el HSC se correlacionó positivamente (r = 0,58) con la depresión y negativamente con medidas de autoestima (r = -61) y sociales (r = -39).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

CAPÍTULO 4. VARIABLES RELACIONADAS CON EL OPTIMISMO Y EL PESIMISMO Y SU TRATAMIENTO

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Introducción al Capítulo 4

Seguidamente, en este apartado de la tesis, se muestra un análisis de la relación existente entre los constructos optimismo y pesimismo y otras variables psicoeducativas como son: la personalidad, las atribuciones académicas, el rechazo escolar, el afecto y la agresividad.

En cada uno de los apartados, primeramente, se ofrece una definición conceptual de la variable psicoeducativa, en segundo lugar se delimitan algunas investigaciones acerca de este constructo en la infancia tardía y por último, se estudia la relación entre esta variable y los constructos optimismo y pesimismo.

4.1. Relación con variables psicoeducativas y emocionales

4.1.1. Optimismo/ pesimismo y personalidad

Delimitación conceptual de la personalidad

La personalidad fue conceptualizada por diferentes perspectivas teóricas todas ellas con la finalidad de entenderla. De esta manera se analizó la personalidad como las diferencias individuales en relación al comportamiento y a la experiencia.

Ahora bien, numerosas eran los rasgos que la podían describir y es por ello que se necesitaba de una clasificación taxonómica clara y con un vocabulario comprensible. Se empezó el estudio con Allport y Odbert (1936) siguiendo con Cattell (1943), Norman (1967)… (John y Srivastava, 1999) hasta que Goldberg (1990) concretó el modelo de los Cinco Factores de la Personalidad como un modelo integrador que representaba diferentes sistemas y que incluía: el neuroticismo, la extraversión, la apertura hacia la experiencia, la cordialidad y la conciencia (Judge, Higgins, Thoresen y Barrick, 1999). Partiendo de esto, se ha observado a lo largo de diferentes investigaciones que los cinco factores de la personalidad tienen una base genética (Digman, 1989) y que la herencia de estos factores parece ser bastante sustancial (Jang, Livesley y Vernon, 1996).

Los Cinco Factores de la Personalidad:

- **Neuroticismo:** es el factor de la personalidad más penetrante. Este constructo conduce a dos tendencias: una que trata la ansiedad (inestabilidad y propensión hacia el estrés) y otra dirigida a la autoestima (inseguridad y depresión). El neuroticismo

generalmente se refiere a una falta de ajuste psicológico positivo y de sensibilidad emocional (Costa y McCrae, 1988).

Costa y McCrae (1992) estudiaron el neuroticismo rompiéndolo en seis facetas diferentes: vulnerabilidad, ansiedad, hostilidad, depresión, impulsividad y autoconsciencia. Las personas que experimentan altos niveles de neuroticismo tienen muchos más problemas, incluyendo estados de ánimo negativos (ansiedad, depresión, irritabilidad y miedo) y síntomas psíquicos. Además, las investigaciones indican que los individuos neuróticos se afectan negativamente de los eventos y persisten en los estados de ánimo negativos (Suls, Green y Hills, 1998).

- **Extraversión:** consiste en la socialización sin embargo, es un constructo muy fuerte que incluye otros factores. Watson y Clark (1997) describieron a los extravertidos como: sociables, impulsivos y activos, menos introspectivos y preocupados por ellos mismos que los introvertidos. La persona extrovertida tiende a ser sociable pero también dominante y ambiciosa así como activa, aventurera y asertiva. Generalmente las personas extrovertidas, además, se caracterizan por tener roles de liderazgo y un amplio grupo de amigos cercanos.
- **Conciencia**: se relaciona con tres constructos: rendimiento (trabajador y persistente), confiado (responsable y cuidadoso) y con disciplina (planificador y ordenado). También se relaciona con el autocontrol (Costa, McCrae y Dye, 1991). Los individuos con conciencia viven más aunque no se entienden bien las causas que permiten esto (Friedman et al., 1995).
- **Apertura**: se caracteriza por ser una persona filosófica e intelectual. Además, poco convencional (imaginativo, autónomo y poco conformado)
- **Cordialidad**: son personas cooperativas mostrando confianza hacia los demás y cuidado. Además de ser personas agradables, alegres, naturales y gentiles.

En relación a los instrumentos de evaluación de los Cinco Grandes, se han desarrollado varios instrumentos. El más completo fue el Inventario de Personalidad NEO, revisado (NEO-PI-R) elaborado por Costa y McCrae (1992) con 240 ítems en escala Likert de 5 puntos con "Muy en desacuerdo" hasta "Totalmente de acuerdo.' Éste permite la medición de los dominios de los cinco factores y seis facetas específicas dentro de cada dimensión. Ahora bien, como consecuencia de su larga extensión, se usan para investigación otros más cortos como: el inventario Big-Five de 44 ítems (BFI; ver Benet-

Martínez y John, 1998; John y Srivastava, 1999), el inventario de cinco factores NEO de cinco factores (NEO-FFI, Costa y McCrae, 1992), y el instrumento de Goldberg comprendido de 100 adjetivos descriptivos de rasgos (TDA, Goldberg, 1992) (Gosling, Rentfrow y Swann, 2003)

La personalidad en la infancia tardía

La infancia tardía y la adolescencia son períodos de biología rápida, cambio social y psicológico. Por ejemplo, uno de los cambios biológicos más destacado es el crecimiento acelerado en la pubertad con cambios en el cuerpo y en el desarrollo de características sexuales secundarias (comienzan a los 11 años para las niñas y a los 13 para los niños) (Marshall y Tanner, 1986).

Socialmente, hay cambios normativos en las relaciones de los jóvenes con los adultos y con sus compañeros (Buhrmester, 1996; Rice y Mulkeen, 1995) y en sus actitudes hacia los valores y las normas sociales (Eisenberg y Morris, 2004).

Durante esta etapa, los jóvenes experimentan cambios psicológicos con el fin de buscar su propia identidad y construir su propio autoconcepto (Erikson, 1968; Harter, 2006; Soto, John, Gosling, y Potter, 2011).

Muchos de estos cambios tienen implicaciones para los rasgos de personalidad, y la investigación previa ha demostrado que los jóvenes pueden proporcionar información confiable y válida (Soto et al., 2011). Sin embargo, pocos estudios han examinado las diferencias entre las diferentes edades y los rasgos de personalidad en la infancia y en la adolescencia (Caspi, Roberts, y Shiner, 2005). La mayoría de los estudios han encontrado tendencias positivas de edad para la apertura a la experiencia en la adolescencia (Branje, van Lieshout, y Gerris, 2007; Pullmann, Raudsepp, y Allik, 2006), pero algunos han encontrado tendencias negativas (De Fruyt et al., 2006). Para los otro cuatro constructos han mostrado resultados menos consistentes que en el anterior. No se sabe si esta inconsistencia es derivada de la muestra de población, de las edades elegidas para los estudios, las medidas de personalidad usadas o la combinación de todos estos factores (Klimstra, Hale, Raaijmakers, Branje y Meeus, 2009).

Analizando diferentes estudios y haciendo una mezcla de ellos sobre la apertura hacia la experiencia se mostró un patrón curvilíneo con una tendencia de edad negativa desde la

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

niñez hasta los primeros la adolescencia, luego una tendencia positiva hacia la adultez (De Fruyt et al., 2006; Pullmann et al., 2006).

A continuación se descibren cada uno de los cinco factores de la personalidad en la infancia tardía:

Conciencia y cordialidad

Durante la infancia y la adolescencia, es importante que los niños y jóvenes se conviertan en personas autónomas para adquirir valores y comportamientos sociales (Eisenberg y Morris, 2004). Específicamente, los niños pequeños en general aceptan los valores y las normas que les transmiten los adultos como figuras de autoridad y tratan de actuar en consecuencia (Eisenberg y Morris, 2004). Por el contrario, los adolescentes buscan mayor autonomía respecto a las figuras de autoridad (Patterson y Stouthamer-Loeber, 1984) y cuestionando valores, reglas y normas que ellos perciben como impuestos por los adultos. Estos cambios crean mayores oportunidades para conductas arriesgadas y rebeldes, propiciando discusiones con los padres (Jackson, 2002).

Desde la adolescencia tardía hasta la edad adulta, los jóvenes desarrollan cada vez más e internalizan principios morales y sociales abstractos que promueven conductas prosociales y responsables (Eisenberg y Morris, 2004).

Neuroticismo

Durante la adolescencia, las niñas son más propensas que los niños a enfrentar una gran variedad de dificultades sociales y psicológicas (conciencia de expectativas negativas de género y estereotipos, preocupaciones sobre la imagen corporal y autopercepción negativa) (Stice y Bearman, 2001; Dweck, 1989; Wichstrøm, 1999).

Investigaciones anteriores han demostrado que, a principios de la edad adulta, los niveles de neuroticismo tienden a ser más altos entre las mujeres que entre los hombres adultos (Donnellan y Lucas, 2008). Con respecto a esto y a la edad, se espera que en la medida que las personas se van haciendo mayores, es decir, pasando de la adolescencia a la edad adulta, tienen más estrategias de autoregulación, más situaciones de apoyo personal y más formas de combatir el estrés, la ansiedad y la depresión (Soto et al., 2011).

Extraversión

Los niños y las niñas, generalmente, muestran niveles de actividad mucho más alto que los adultos por lo tanto, considerando la extraversión como una evaluación de la

energía y el entusiasmo, se muestra una tendencia negativa con respecto a la edad analizada desde la infancia hasta la adolescencia y después hasta la edad adulta.

Contrariamente, la asertividad que incluye aspectos como dominancia, locuacidad y expresividad no actúa así. Durante los comienzos de la edad adulta muchas personas se esfuerzan por aumentar su estatus social, tanto dentro como fuera de su trabajo (Helson, Soto, y Cate, 2006), y la mayoría de las personas alcanzar su más alto nivel de estatus durante la edad madura (Helson y Soto, 2005). Se analiza así pues que estos cambios de estado en la asertividad van acompañados de una tendencia positiva para asertividad de acuerdo con la edad (desde la edad adulta a la madurez) (Roberts, Walton y Viechtbauer, 2006).

Apertura a la experiencia

Se establece que la apertura a la experiencia en general y particularmente la faceta de apertura a las ideas, muestra una tendencia respecto a la edad. Primeramente se determina los cambios cognitivos que experimentan los jóvenes en relación con los niños/as mostrando que los adolescentes son más capaces de pensar en términos abstractos e hipotéticos (Flavell, Miller y Miller, 1993). Estas capacidades por tanto, permiten abrir nuevas posibilidades para la creatividad y la exploración. Además, se analiza el acceso a la universidad como una transición donde se conoce gente nueva, se tienen nuevas ideas y se tiene mayor libertad (en comparación a la edad escolar) para que los estudiantes persigan su área de interés intelectual.

Será a partir de estas edades cuando los jóvenes se van haciendo adultos cuanto se observa una continuidad por lo que respecta a la apertura a las experiencias y eso se debe a que constantemente las personas se abren a nuevas experiencias a lo largo de la vida: el trabajo (por ejemplo cambio de trabajo), relaciones (por ejemplo, paternidad, divorcio, segundas nupcias) y educación (por ejemplo, universidad o escuela de posgrado) (Roberts et al., 2006).

Atendiendo a los desórdenes dentro de la personalidad, se observa que un hecho traumático durante la primera infancia o la infancia tardía genera en el niño/a un desequilibro (Paris, 1998). Este trauma infantil puede generar una patología mayor sobre todo a medida que se avanza en edad (Meyer y Carver, 2000).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Optimismo/pesimismo y personalidad

A lo largo de los años, los investigadores han plasmado la necesidad incipiente de relacionar optimismo y pesimismo con los constructos de la personalidad (Boland y Cappeliez, 1997; Carver y Scheier, 2003; Marshall et al., 1992; Milligan, 2003).

El modelo de los Cinco Grandes de la personalidad durante estas últimas décadas se ha centrado en las diferencias individuales de la personalidad humana (John y Srivastava, 1999), y por lo tanto ha proporcionado un marco estándar dentro del cual muchos otros constructos de la personalidad se pueden entender mejor (Sharpe., Martin y Roth, 2011)

Así pues, el optimismo se ha relacionado con un bajo Neuroticismo y una alta Extraversión Positiva.

Muchas de las investigaciones en esta área se han centrado en analizar si el optimismo o no ser pesimista agrega algo más allá del Neuroticismo a la predicción de salud mental y física (Smith, Pope, Rhodewalt, y Poulton, 1989).

Aunque la mayoría de las investigaciones entre el optimismo y los factores Big Five se han centrado en Neuroticismo y Extraversión, algunos investigadores han encontrado correlaciones significativas entre el optimismo y otros factores principales. En un estudio con estudiantes de pregrado conducido por Milligan (2003), cuatro medidas diferentes de optimismo tuvieron una modesta correlación significativa con extraversión, cordialidad y conciencia y fuertes relaciones negativas con Neuroticismo todo ello medido con el Inventario de Personalidad Revisado NEO (NEO-PI-R; Costa y McCrae, 1992). Marshall et al. (1992) y Ebert, Tucker, y Roth (2002) obtuvo resultados similares usando el Life Orientation Test (LOT) (Scheier y Carver, 1985) y la prueba de orientación de la vida Revisado (LOT-R, Scheier et al., 1994).

Lounsbury, Saudargas y Gibson (2004) llevaron a cabo un estudio con estudiantes universitarios donde se utilizó el Inventario de Estilo Personal Adolescente. Encontraron modestas correlaciones positivas con Extraversión, Apertura, Cordialidad y Conciencia, y una fuerte correlación positiva con la estabilidad emocional.

Otro estudio dirigido por Segerstrom, Castañeda y Spencer (2003) evaluaron el optimismo utilizando el LOT-R y una medida de optimismo académico y, además, las relaciones significativas con Neuroticism y Extraversión, se obtuvieron fuertes correlaciones positivas con la Conciencia medido por el NEO-PI-R.

Sharpe et al. (2011) llevaron a cabo una investigación para establecer la relación entre los cinco factores de la personalidad y el constructo optimismo. Dada la relación bien establecida entre el optimismo y Neuroticism y Extraversion, se hizo hincapié en examinar los efectos agregados de la Afabilidad, la Conciencia, y la Apertura en la predicción de optimismo. Así pues, el optimismo se relacionó positivamente con Extraversión, Cordialidad, Conciencia y Apertura. La Cordialidad y la Conciencia puntuaron por encima de Neuroticismo y Extraversión.

4.1.2. Optimismo/ pesimismo y atribuciones académicas

Delimitación conceptual de atribuciones

"Se entiende por atribución la percepción explicativa que un sujeto elabora sobre las causas de su propia conducta y la de los demás" (Gonzálvez, 2016). Para desarrollar este concepto, Weiner (1986) elaboró la Teoría de la Atribución y la Emoción donde fundamenta la motivación de logro en las consecuencias cognitivas (expectativas) y afectivas de la atribución causal (emociones dependientes de la atribución) desarrollados sobre unos resultados previos. Esta teoría permite relacionar las expectativas de futuro con las atribuciones estables de manera que, éstas últimas sostienen las expectativas por obtener unos buenos resultados en el futuro, contrariamente a las atribuciones inestables.

Por tanto, y atendiendo a este autor (1986) y su estilo explicativo atribucional esto se determina a partir de tres dimensiones:

- Internalidad o externalidad: está dimensión depende del análisis sobre la causa que han producido los resultados, es decir, si es interna al sujeto (motivación intrínseca, buena autoestima, capacidad, esfuerzo…) o bien, externa a él como: la suerte o los acontecimientos circundantes, por ejemplo (Valle et al., 1997).
- Estabilidad o inestabilidad: ésta depende de la persistencia y variabilidad de la causa que han provocado los resultados, es decir, puede ser estable en el tiempo, con una duración fija o más bien, esporádica o temporales.
- Dimensión controlable o incontrolable: en este sentido, las causas dependen del grado de control que puede ejercer el sujeto para poder modificar las consecuencias o actuar antes de que éstas se desencadenen.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

El tipo de atribuciones que una persona haga sobre un resultado, ayudará en el incremento o la disminución de la conducta ejercida y como consecuencia, influirá en las expectativas de logro o de fracaso asociadas a ésta.

Por lo que respecta al aspecto académico, los resultados de éxito o fracaso de los estudiantes viene determinado por la capacidad o la falta de ésta, generalmente se centran en el esfuerzo o la falta de éste o además, a causas externas como la suerte. Es por ello que una atribución de éxito generada por causas internas y estables permite mayores expectativas positivas de futuro. Contrariamente sucede si las causas son externas o inestables como son la dificultad en la tarea o la suerte las cuales no generan expectativas de futuro por no poder ser controladas.

Las situaciones de fracaso por su contra, hace que las atribuciones que mejor adaptación generan sean las controlables e inestables. No se puede atribuir el fracaso a causas estables, internas y no controlables ya que pude provocar en el sujeto efectos adversos y muy negativos (González, 2005; Pintrich y Schunk, 2006).

Es por ello y en relación al rendimiento académico, que las atribuciones del éxito al esfuerzo o a la capacidad han demostrado ser positivos predictores del mismo (Barca y Peralbo, 2002; Manassero y Vázquez, 2000). Sería recomendable pues, que los estudiantes hicieran sus atribuciones de éxito o fracaso a causas inestables, internas y controlables para poder alcanzar el éxito (Miñano y Castejón, 2011).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

En este sentido, las investigaciones más actuales sobre motivación y atribuciones no únicamente se centran en los elementos cognitivos, sino que también se centran en componentes afectivos y determinantes más personales y contextuales como pueden ser la edad, el curso académico o el género (Dina y Efklides, 2009; Inglés, Díaz- Herrero y García- Fernández, 2011; Pintrich y Schunk, 2006; Wentzel, 2005).

A nivel afectivo, las diferentes causas producen en los estudiantes algunas emociones como el orgullo, la vergüenza, la culpa o la pena (Weiner, 1986), que pueden ser más o menos adaptativas y que, a su vez, se entremezclan con las expectativas para generar comportamientos de consecución, perseverancia o éxito (Pintrich y Schunk, 2006).

Resulta importante además hablar del constructo autoconcepto. Éste constructo es relevante dentro del entorno motivacional y no solamente por la influencia que ejerce sobre las conductas atribucionales del estudiantes, sino que además incide en la activación de

habilidades cognitivas y de actividades de regulación propia sobre el aprendizaje (González-Pienda, Núñez Pérez, Glez Pumariega, y García García, 1997). Las investigaciones actuales ponen de manifiesto que la implicación activa del sujeto en el proceso de aprendizaje aumenta, cuando tiene confianza en sí mismo, es decir, cree en sus propias capacidades y tiene altas expectativas de eficacia, sabe valorar las diferentes tareas y se responsabiliza de las finalidades del propio aprendizaje (Miller, Behrens, Greene y Newman, 1993; Zimmerman, 1994; Zimmerman, Bandura y Martínez-Pons, 1992). Todo esto, ejerce su influencia sobre las habilidades cognitivas y metacognitivas que entran en funcionamiento cuando se tienen que desarrollar diferentes tareas, regular el esfuerzo y el hecho de ser persistente, lo cual incide directa y positivamente sobre el rendimiento académico (Gónzalez-Pienda et al., 1997; Núñez et al., 1998).

Las atribuciones en la infancia tardía

Entre muchas de las investigaciones que estudian las tendencias atributivas en alumnos de primaria, se muestra el estudio llevado a cabo por Moreano (2005) donde se analiza el rendimiento académico en matemáticas y lenguaje con la atribución que realizan 284 alumnos de nacionalidad peruana de quinto y sexto de primaria. Los resultados establecieron una correlación negativa y significativa de la atribución fracaso con el rendimiento determinada por causas internas

Otro estudio desarrollado por Navas, Sampascual y Castejón (1992) en un grupo de 150 estudiantes españoles de quinto de primaria junto con sus maestros/as se demostró que existían relaciones significativas entre las atribuciones de esfuerzo, la capacidad y la suerte de los estudiantes con las expectativas de los maestros, los estudiantes y el rendimiento. Los análisis correlacionales además, demostraron relaciones significativas y positivas entre las atribuciones de éxito debido a la capacidad y al esfuerzo con el rendimiento. También establecieron relaciones negativas entre el rendimiento académico y las atribuciones generadas por causas externas como es la surte.

Existe otro estudio realizado con muestra alemana y china de 4º grado de la escuela elemental (144 estudiantes alemanes y 272 estudiantes chinos) analizó la perspectiva y opinión que tiene el docente sobre la motivación y la atribución de los alumnos sobrestimándolos o subestimándolos (Zhou y Urhahne, 2013). La muestra alemana mostró

que los alumnos subestimados hacen atribuciones causales externas y en relación con el éxito a la oportunidad. También hacen una pequeña atribución a causas internas y estables que es la capacidad. Pero no solamente se establecieron relaciones atribucionales sino que también, se establecieron algunas relaciones con la motivación, la esperanza y el autoconcepto académico. En este caso, los alumnos sobreestimados mostraron niveles más altos de esperanza en relación con el éxito y con el autoconcepto que sus iguales subestimados, al igual que la muestra china quien además, demostró que los alumnos subestimados mostraban niveles más altos de ansiedad. En relación a esta muestra, los alumnos subestimados hicieron las atribuciones en relación al éxito centrándose en la mala suerte; y sus fracasos, en su estado de ánimo, la complejidad del trabajo y el esfuerzo que realizan. Para concluir, se estableció que existía poca adaptación por parte de los estudiantes subestimados ya que sus atribuciones por el éxito se centraban en el aspecto externo e incontrolable como son los factores externos de: estados de ánimo o complejidad en el trabajo (Zhou y Urhahne, 2013).

Optimismo/ pesimismo y atribuciones académicas

Existen diferentes estudios relacionados con las atribuciones académicas y otras variables psicoeducativas como: el autoconcepto académico (Erten y Burden, 2014), las relaciones interpersonales (Han y Choi, 2006), la autoeficacia (Cofee y Rees, 2008), o las diferencias de sexo y edad en el estilo atribucional académico (Inglés et al., 2011; Inglés et al., 2012). Ahora bien, no existen estudios que guarden relación entre los constructos optimismo y pesimismo y las atribuciones académicas como tal.

Podemos establecer pequeñas relaciones con el optimismo y el pesimismo dentro de las teorías de la motivación. En relación a sus estudios, Pintrich y De Groot (1990) distinguieron entre tres aspectos generales que influyen en la motivación: las creencias sobre la capacidad del propio estudiante, el valor que el estudiante le da a la tarea y los objetivos prefijados y la afectividad que relaciona las emociones con los resultados académicos que pueden ser exitosos o de fracaso. De este modo, se han desarrollado una serie de modelos de aprendizaje autorregulado que han integrado toda una serie de factores determinantes de las atribuciones: estrategias cognitivas, factores afectivos y de motivación y comportamentales (Boekaerts y Niemivirta, 2000). Estos modelos integran los

componentes que permiten un aprendizaje exitoso como son: conocer el yo, perseguir unas metas concretas, elevados niveles de motivación, positivismo y aceptación y emociones positivas (Boekaerts, 1999).

4.1.3. Optimismo/ pesimismo y rechazo escolar

Delimitación conceptual del rechazo escolar

El rechazo escolar se entiende como el acto negativo por parte de un niño a asistir a la escuela o/y la dificultad de permanecer en el aula a lo largo de la jornada escolar. Esta conducta puede ser persistente o incluso, ser ansiosa (Hendron y Kearney, 2011).

Existen diferentes clasificaciones alrededor del rechazo escolar, las tradicionalistas y las más contemporáneas. Las primeras de ellas, se centran en diferenciar entre fobia aguda a la escuela (duración aproximada de dos semanas pero nunca de más de un curso) y la fobia crónica (duración de más de un curso) (Coolidge, Hahn y Peck, 1957). La clasificación más moderna se centra en estudiar el rechazo escolar en relación a si un alumno presenta ansiedad o episodios de absentismo o no. En este sentido, cabe explicar el trabajo realizado por Berg, Nichols y Pritchard (1969, p.123) donde plantearon cuatro criterios generales que engloba el rechazo escolar que muestran los alumnos:

a) Dificultad grave de asistir a la escuela, a menudo resultado de una prolongada ausencia.

b) Trastorno emocional severo, mostrado por síntomas tales como un temor excesivo, golpes de mal humor o presentar síntomas de mal estado al tener que asistir a la escuela.

c) Permanecer en casa con el conocimiento de los padres cuando deberían estar en la escuela.

d) Ausencia de características antisociales como robar, mentir, comportamientos destructivos o mala conducta sexual.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Centrándose en la evaluación de este término, Kearney (2002) propuso la Escala de Evaluación de Rechazo a la Escuela Modificada (versión niños; SRAS-C). La versión para niños está dirigida a las edades comprendidas entre los 8 y los 12 años. Esta escala de evaluación está compuesta por 24 ítems tipo Likert con una puntuación que oscila entre el 0 y el 6 (0 = Nunca; 6 = Siempre) y consta de cuatro factores: rechazo de estímulos que provocan afectividad negativa (α = .82), rechazo para evitar situaciones sociales aversivas o en las que se sienten evaluados (α = .80), rechazo para llamar la atención de los demás (α = .87) y rechazo para obtener recompensas positivas tangibles fuera de la escuela (α = .74) (Kearney y Bates, 2005). Los dos primeros factores se centran en aspectos del rechazo más negativos, contrariamente al tercero y cuarto que son positivos.

En relación a la fiabilidad, la escala reportó buenos puntajes. La escala original para adultos mostro una puntuación de .61 y -.78 y la escala para niños, .56 y -.78. (Kearney, 2002).

Rechazo Escolar en la infancia tardía

El rechazo a la escuela se puede manifestar en cualquier edad aunque generalmente oscila entre los 5 y los 17 años y para cualquier sexo. No obstante esto, diferentes estudios han demostrado que entre los 5 y los 6 años y entre los 10 y los 13 el rechazo a la escuela es más corriente (Kearney, 2007; Kearney y Albano, 2007a; Kearney y Albano, 2007b; Kearney, LaSota, Lemos-Miller y Vecchio, 2007). Esto se debe a que estas edades son etapas transitorias y por tanto, de cambios, existe una incidencia máxima y se incrementa la probabilidad de rechazo al centro (Pina, Zerr, Gonzales y Ortiz, 2009). Además, cuando se desarrolla entre los más pequeños esto sucede de manera espontánea e imprevista mientras que entre los jóvenes, aparece de manera más paulatina aunque con una mayor intensidad (Bragado, 1994; Echeburúa, 2000; Heyne, King, Tonge y Cooper, 2001).

Hersoy (1985) por su parte, manifestó que era más común el rechazo escolar entre los alumnos de secundaria que no entre los de educación primaria (Last y Strauss, 1990; McShane, Walter y Rey 2001) y esto se explicaba por la complejidad del proceso evolutivo por el que pasan los alumnos durante estas edades.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Optimismo/ Pesimismo y Rechazo Escolar

El optimismo y el pesimismo así como el rechazo a la escuela han sido constructos que han suscitado un gran interés entre los investigadores. A pesar de esto, son escasos los constructos que los relacionan. Solamente, cabe destacar un estudio realizado por nuestro grupo de investigación donde se establecían las correlaciones entre el YLOT y la SRAS-R-C, en cada uno de los factores que componían estas escalas (Gisbert, Vicent, Gisbert, Gonzálvez y Lagos-San Martín, 2013).Así pues, en este estudio se analizó la perspectiva disposicional de Scheier y Carver (1985), quiénes entienden que estos dos constructos se refieren a expectativas generales para obtener resultados positivos (optimismo) y negativos (pesimismo) en el futuro.

En las primeras edades, los niños son muy vulnerables y el simple hecho de sentirse inferior a los demás o indispuesto por hacer cualquier cosa hace que se desarrollen en ellos ciertos miedos y estados de ansiedad que les dificultan, en gran medida, hacer frente a los acontecimientos y que desencadenan en un estado de pesimismo que llega a afectar su manera de ser y actuar tanto a nivel personal como en la escuela. (Rosário et al. 2008; Wren y Benson, 2004). En la escuela, hay grupos de niños que se divierten con los demás, aprenden… pero existe otro grupo de niños que tiene dificultades para relacionarse, miedos y temores que no le permiten afrontar con éxito las evaluaciones, no admiten las actividades propuestas y no se implican en el trabajo escolar. Atendiendo a Andreas (1980) el miedo escolar se debe a: los exámenes, las notas, la reacción de los padres ante una falta escolar, las expulsiones, los deberes para casa, las riñas y castigos y la no consecución del título. Todo esto, puede desencadenar en fracaso escolar provocado por el hecho de que el niño, va desarrollando una personalidad cada vez más pesimista que le incapacita por superar su estado de ansiedad y miedo.

A partir de un estudio llevado a cabo por Gonzálvez (2006) donde se realizó un análisis de correlaciones entre los diferentes factores de la Escala de Evaluación de Rechazo a la Escuela (SRAS- R) y del Youth Life Orientation Test (YLOT) que permite medir los niveles de pesimismo y optimismo en los niños de entre 8 y 12 años, se entendió que el factor pesimismo fue el que correlacionó más significativa y positivamente con los cuatro factores del SRAS- R asociados al rechazo escolar negativo y a las situaciones de ansiedad y estrés implicando así la correlación existente entre ser un niño o niña pesimista

y tener niveles altos de rechazo escolar relacionados con: falta de relaciones sociales, miedo a situaciones que le provocan afectividad negativa…

En la misma línea y centrándose en el estudio de Gonzálvez (2016), se muestra de manera general que existen unas variables predictoras positivas: afecto negatio y pesimismo, del rechazo escolar en relación a los tres primeros factores del instrumento SRAS-R-C y su puntuación total.

4.1.4. Optimismo/ pesimismo y afecto

Delimitación conceptual del afecto

Estudios recientes han enfatizado en la importancia de analizar, dentro del ajuste psicológico de un individuo, el papel que ejerce el estado de ánimo (Miranda y Persons, 1988). De acuerdo con Watson y Clark (1984; Watson, Clark y Carey, 1988; Watson, Clark, y Tellegen, 1988), el estado de ánimo se compone de dos dimensiones altamente diferenciadas e independientes: afecto positivo (AP) y afecto negativo (AN) (Robles y Páez, 2003; Sandín et al., 1999). Se considera así la afectividad positiva como la medida en que la persona se siente activo, alerta, entusiasmado, alegre, confiado y satisfecho con la vida. Contrariamente, la afectividad negativa refleja la medida en que las personas se sienten molestas o desgraciadamente excitadas (Watson et al., 1988). Así pues, el afecto negativo representa un conjunto de estados emocionales negativos tales como: la culpa, el miedo, el terror, la tristeza, la ira o el pesimismo. De esta manera, los síntomas depresivos y de ansiedad están fuertemente relacionados con la afectividad negativa y en menor grado con la afectividad positiva (Watson et al., 1988).El afecto en este sentido y des del punto de vista de las emociones, se ha considerado uno de los temas más estudiados dentro de las investigaciones actuales (Moriondo, De Palma, Medrano y Murillo, 2011).

Existe una versión española del test PANAS realizada por Sandín et al. (1999) para adultos que está compuesto por veinte ítems que describen sentimientos y emociones. De entre los veinte, diez analizan la afectividad positiva como puede ser el nivel de entusiasmo, y los otros diez, estudian la afectividad negativa como puede ser el enfado o el sentirse mal. Cada uno de estos grupos suma por separado sus puntuaciones dando lugar a dos escalas diferentes. A los sujetos se les requiere evaluarse de manera general para analizar el sentimiento o emoción en cada uno de los 20 adjetivos sobre una escala tipo

Likert de 1punto (nada o casi nada) a 5 puntos (muchísimo). En esta versión, los autores hicieron una revisión para reformular algunos de los ítems con el fin de mejorar la validez. Este instrumento muestra una fiabilidad de 0.88 y 0.87 para el afecto positivo y el afecto negativo respectivamente (Watson et al., 1988; Chico, 2002).

El afecto en la infancia tardía

Numerosas han sido las investigaciones sobre el afecto en población adulta (Buz, Pérez-Arechaederra, Fernández-Pulido y Urchaga, 2015; Merz et al., 2013; Moriondo et al., 2011; Nolla, Queral y Miró, 2014). Existen además, algunos estudios en población infantil y adolescencia (Ebesutani et al., 2012; Randler y Weber, 2015) y universitaria (Robles y Páez, 2003; Sandín et al., 1999).

Por su parte, Ebesutani et al. (2012) analizaron el modelo tripartito de Clark y Watson (1991) que permitió estudiar la relación entre el Afecto Negativo o el Positivo con trastornos de ansiedad o depresión en población joven donde estos problemas mentales son bastante comunes (Compas, 1997; Kashani y Orvashel, 1990) con una prevalencia del 25% en población general (Costello, Foley y Angold, 2006).

Inicialmente se encontró que las personas con ansiedad y depresión compartían un rasco común: alto afecto negativo y por el contario, las personas con bajos niveles de depresión y ansiedad presentaban afecto positivo.

Además, ha habido alguna evidencia de una relación pequeña pero significativa (negativa) entre AP y ansiedad en estudios recientes (Cannon y Weems, 2006; Hughes y Kendall, 2009; Laurent et al., 1999). También, algunos investigadores han encontrado que AN y AP son constructos ortogonales en jóvenes (Cannon y Weems, 2006; Lonigan et al., 2003), como se sugiere por el modelo tripartito original, otros han encontrado una moderada correlación negativa entre AN y AP auto-reportados en jóvenes (Chorpita y Daleiden, 2002, y Laurent et al., 1999, respectivamente).

En relación con estos estudios, existe un cuestionario que permite evaluar el afecto: Escala de Afectividad Positiva y Negativa (PANAS; Watson et al., 1988).

Laurent et al. (1999) trabajaron con la PANAS para población joven. Esta escala la conforman 27 ítems con respuestas en escala tipo Likert de 5 puntos (1 muy leve; 5 extremadamente) con adecuados índices de fiabilidad y validez. Esta escala se ha aplicado,

además, en diferentes países como Estados Unidos (Ebesutani et al., 2012), Alemania (Randler y Weber, 2015), Francia y Pakistán (Karim, Weisz y Rehman, 2011) y Hungría (Gyollai, Simor, Köteles y Demetrovics, 2011). Por lo que respecta a la versión en español del PANAS de Sandín et al. (1999) para adultos (Watson et al., 1988), se elabora una versión para edad infantil y juvenil con veinte ítems en escala tipo Likert donde la puntuación 1 es "nada o casi nada" y la puntuación 5 es "muchísimo". Sandín (2003), realizó el estudio psicométrico de este test con una población de 535 alumnos de entre los siete y los diecisiete años. Los resultados fueron positivos y mostraron que el instrumento muestra bidimensionalidad: AP y AN.

Optimismo/pesimismo y afecto

Existen diferentes factores cognitivos, más allá de la afectividad, que permanecen significativamente asociados con medidas de ajuste psicológico (Jolly et al., 1994). Recientes estudios han manifestado la íntima relación establecida entre el ajuste psicológico (satisfacción con la vida y la depresión), con elementos cognitivos (optimismo y pesimismo) y factores de afectividad negativa o positiva (Chang et al., 1994; Marshall et al., 1992). Considerando así los modelos propuestos como mediadores, resulta interesante remarcar la influencia que ejercen el optimismo y el pesimismo sobre el ajuste ya que no solamente entran en acción estas variables sino también, los componentes afectivos.

Chang, Rand y Strunk (2000) ha propuesto un modelo en que la afectividad se hipotetiza para servir como un mediador del enlace entre ciertos procesos cognitivos, incluido el optimismo y el ajuste. Existe la razón de considerar la afectividad como mediadora del vínculo entre las expectativas de resultado y el ajuste psicológico. Ésta implica que el pesimismo tiende a experimentar emociones negativas y como consecuencia desencadenar en una afectividad negativa.

Vera-Villarroel et al. (2012) y Vera- Villarroel y Celis- Atenas (2015) propusieron un modelo para analizar el rol causal del optimismo en la salud tanto física como psicológica de los individuos mediate los afectos positivos y negativos (figura 1)

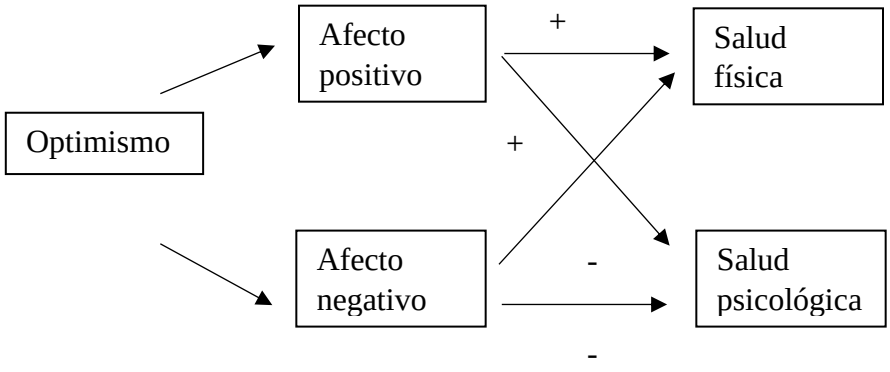


Figura 1. Salud física y psicológica determinada por el optimismo y los dos afectos

De esta manera y de acuerdo con la teoría, se estableció que el optimismo era una buena variable que explicaba la salud física y mental y que los afectos actuaban como mediadores entre una variable y otra. Así pues, se demostró que una mediación positiva se producía a partir de los afectos positivos y una mediación negativa, a partir de los negativos (Vera- Villarroel y Celis- Atenas, 2015)

Beck y sus colaboradores (Beck, 1967, 1976; Beck y Emery, 1985; Beck et al., 1979) por su parte, argumentaron que el pensamiento pesimista puede conducir al desarrollo de una vulnerabilidad psicológica para experimentar emociones negativas generando diferentes grados de trastornos psicológicos como: ansiedad, depresión, pánico, enojo (Chang y Sanna, 2001).

Además, los estudios de Norem y sus colegas (Norem, 1989, 2000; Norem y Cantor, 1986; Norem y Illingworth, 1993) sobre pesimismo defensivo han demostrado que algunos individuos pueden usar el pesimismo como una forma de aprovechar el afecto negativo para fomentar la motivación en la participación en comportamientos constructivos

En un estudio reciente de adultos jóvenes que examinó el papel de la afectividad positiva y negativa como mediadores hipotéticos de la vínculo entre la expectativa de resultados y la angustia psicológica, Chang y Sanna (2001) encontró que el optimismo y el pesimismo medidos por las pruebas de orientación de la vida (LOT) de Scheier y Carver (1985) tenían enlaces directos e indirectos (a través de la afectividad) con ansiedad y síntomas depresivos consistentes con un modelo de mediación.

En otro estudio se examinaron las expectativas de resultados en adultos de mediana edad, por lo que Bromberger y Matthews (1996) utilizaron el LOT y descubrieron que el

pesimismo estaba asociado con una mayor sintomatología depresiva y una mayor afectividad negativa en mujeres de mediana edad.

4.1.5. Optimismo/ pesimismo y agresividad

Delimitación conceptual de la agresividad

Las personas a lo largo de nuestras vidas y como consecuencia de la influencia social, escolar, familiar… generamos unos estilos de vida entendidos como formas de pensar sobre uno mismo, sobre los demás y sobre la manera de vivir bien y satisfactoriamente (Balderas-González, 2000). Éstos se encuentran articulados por cuatro factores como son: la autoconfirmación activa (personalidad independiente y autónoma) versus el acatamiento afiliativo (personalidad conformista y disciplinaria); el control interno (personalidad responsable y educada) versus el externo (personalidad agresiva e impulsiva); la precaución (personalidad pasiva) y contrariamente, la determinación (personalidad activa y segura); y la autonomía (personalidad autónoma) en contraposición a la interdependencia (personalidad dependiente) (Díaz-Guerrero y Balderas-González, 2000).

De entre todos estos estilos de vida, cabe destacar el control externo pasivo donde se halla la agresividad. Ésta es entendida como una tendencia de actuar o responder con violencia ante actos no deseados que no tienen por qué ser correctos o incorrectos sino más bien, generan en el sujeto este tipo de conducta sin justificación aparente. Muchos son los factores que influyen en el comportamiento agresivo: relaciones parentales, estatus socioeconómico, relaciones entre iguales, patrones de imitación… (Swayne, 1996).

Atendiendo a Buss (1969) cabe señalar las principales definiciones relacionadas con la agresividad:

Agresión: conducta que produce daño a otro individuo u objeto (vícitma).

Para Buss (1969) existen elementos que colaboran con ésta y son: las recompensas y el hecho de presenciar el acto.

Cólera (Ira): Reacción emotiva con componentes autonómicos faciales y del esqueleto, de efecto energizante, que, a menudo, aunque no siempre, acompaña a la agresión

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Hostilidad: actitud de la persona que se manifiesta con un comportamiento verbal inapropiado que incluye aspectos negativos con incorrectas evaluaciones de las personas y las situaciones.

Agresividad propiamente dicha: Hábito, disposición a reaccionar mediante agresiones.

Además de diferentes definiciones, existen múltiples teorías sobre la agresividad: las que consideran que la agresividad es, de alguna forma innata, defendidas entre otros por Freud y Lorenz (agresividad por instinto) y las que creen que la historia inmediata y pasada del individuo, su mareo ambiental de referencia ocasionan la conducta agresiva del sujeto (agresividad por aprendizaje). Ésta pues, considera que la conducta agresiva es aprendida, concretándose en una serie de hábitos y tradiciones culturales.

Centrándonos en esta última, cabe señalar la teoría de la Frustración- Agresión (Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sears, 1939) que ha tenido una gran influencia en las investigaciones científicas sobre agresión. Esta teoría sugiere que la frustración provoca instigación, afección y generalmente, conduce a la agresión. Muchos autores coinciden en remarcar que muchas veces la agresión no es consecuencia de la frustración y que puede ser inhibida ante un castigo. Sin embargo, la inhibición del acto agresivo puede incrementar la instigación a agredir debido a la frustración adicional producida por la respuesta de meta frustrada.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

En esta misma línea, pero con grandes diferencias, se inscribe la teoría del aprendizaje social de la agresión, defendida por Bandura y Ribes (1975). Estos autores no se interesan tanto por el origen o impulso de instigación de la agresión como por los patrones de reforzamiento social de la conducta agresiva. Bandura (1989) define la agresión como una conducta que genera daños a los individuos. Para este autor, existen ciertas diferencias que delimitan la agresividad: cómo se desarrolla, quién la provoca y quién la mantiene. Además, en una sociedad moderna hay tres influencias claramente delimitadas: la familiar, la cultural y el modelaje simbólico (Glueck y Glueck, 1950; Bandura y Walters, 1963). Es por ello que una gran parte de la literatura sugiere que los actos y comportamientos agresivos y antisociales tienen un fuerte coste social, personal y familiar. Además, los estudios manifiestan que este tipo de comportamiento durante la infancia es un

buen predictor del comportamiento durante la adolescencia e incluso durante la edad adulta (Swayne, 1996).

Ahora bien, una persona puede ser agresiva y eso conllevar a agredir, de maneras diferentes, a otra persona. De esta manera, se entiende por victimización o bullying cuando una persona está expuesta repetidamente a acciones negativas por parte de uno o varios individuos. Se habla de acciones negativas cuando alguien intenta agredir, atacar o calumniar a otra persona bien de manera verbal, física, gestual... atacando así la integridad física o psicológica de la persona. De esta manera, se sabe que estos constructos no se usan con personas de parecidas fortalezas psíquicas o físicas sino más bien, siempre hay una persona atacante que puede considerarse como la más fuerte y otra más debilitada (Olweus, 1994)

La agresividad en la infancia tardía

Se considera que un estilo cognitivo autodestructivo es característico de los niños que muestran problemas de comportamiento de internalización, como la abstinencia y depresión (Hammen y Zupan, 1984; Kaslow, Rehm, y Siegal, 1984; Moyal, 1977), pero en comparación con todo esto, se sabe bastante menos sobre la autoevaluación cognitiva del estilo de los niños/as que muestran problemas de comportamiento de externalización como agresión (Schneider y Leitenberg, 1989).

En un estudio llevado a cabo por Schneider y Leitenberg (1988) se hizo la comparativa entre niños agresivos y retraídos a la hora de pensar en sí mismos, en su futuro personal y en su éxito y experiencias de fracaso. Por lo general, se argumentó que el ajuste social y psicológico a largo plazo era más pobre para los niños agresivos que para los niños retraídos (Robins, 1966). La investigación existente, sin embargo, no ha demostrado si este patrón de un ajuste del comportamiento más pobre en relación con los niños retraídos se extiende a las autoevaluaciones de los niños agresivos. De hecho, algunas pruebas indirectas sugieren que las autoevaluaciones agresivas de los niños pueden ser más positivas y autoalimentadas que aquellos de niños retraídos, y no menos positivos que aquellos niños con control normal. Si este hallazgo se confirmara más directamente, podría desafiar la suposición clínica común que los niños agresivos necesitan ser menos autodespreciativo para funcionar de manera más adaptativa.

El trabajo de Mallick y McCandless (1966), en el que estudiaron las conductas agresivas de niños/niñas de 8 - 9 años tras situaciones frustrantes y no frustrantes a las que seguían tratamientos de juego agresivo, charla social, e interpretación razonable de la conducta del frustrador. Sus conclusiones fueron que la frustración conduce a sentimientos agresivos incrementados, pero la conducta agresiva por consiguiente no reduce la agresión. Según los autores la agresión en ausencia de ira no tiene valor catártico. Una interpretación razonable de la conducta del frustrador tiene un efecto inmediato en la reducción de la agresión, tanto conductual como verbal. La agresión verbal hacia el frustrador no reduce la agresión dirigida hacia él, sino que puede de hecho aumentarla.

Por su parte, Huesmann y Guerra (1997) estudiaron los patrones de atribución que seguían adolescentes con un gran fracaso social que influía con su comportamiento agresivo. Los resultados sugirieron que el nivel de agresión psíquica de los jóvenes encarcelados correlacionaba significativamente con la tendencia de atribuir el fracaso social a causas controlables. Contrariamente, no mostró resultados significativos en relación a causas extremas o estables.

En relación a los estudios llevados a cabo sobre bullying o victimización, Olweus (1991) enfatizó en el gran número de víctimas que existen a nivel escolar. Se aplicó el Bully/ Victim Questionnaire (Olweus y Smith, in press) en más de 130.000 estudiantes noruegos donde se estimó que el 15% de esos estudiantes de educación elemental y secundaria (7- 16 años) habían sido víctimas de agresiones en la escuela de manera regular.

De esta manera, aproximadamente el 9% (unos 52.000 estudiantes) fueron víctimas y unos 41.000 fueron agresores.

Ahora bien, este tipo de estudio no solamente se ha hecho en Noruega sino que también existen múltiples estudios llevados a cabo en otros países sobre victimización con resultados semejantes: Suecia (Olweus, 1991), Finlandia (Lagerspetz, Bjorkqvist, Berts y King, 1982), Inglaterra (Smith, 1991; Whitney y Smith, 1993), U.S.A. (Perry, Kusel y Perry, 1988), Canada (Ziegler y Rosenstein-Manner, 1991), Holanda (Haeselager y van Lieshout, 1992; Junger, 1990), Japón (Hirano, 1992), Irlanda (O'Moore y Brendan, 1989), España (Ruiz, 1992), y Australia (Rigby y Slee, 1991).

Con el fin de evaluar la agresividad de los niños/as y jóvenes se creó la Physical and Verbal Aggression (PVA) en su traducción al español de Caprara y Pastorelli (1993). Esta

escala consta de 20 ítems de los cuales, 15 se centran en el comportamiento verbal y físico de los sujetos y los otros 5 son ítems de control, es decir, no son considerados para la puntuación total. Cada ítem de la escala está compuesto por tres posibles respuestas: a menudo, algunas veces o nunca (Gutiérrez, Escartí y Pascual, 2011).

Para el alumnado víctima, se creó el Bully/ Victim Questionnaire (Olweus, 1996). Este cuestionario, que es completado anónimamente por los estudiantes, contiene preguntas sobre eventos y actividades que han ocurrido " en la escuela ". Las respuestas a las preguntas clave son bastante específicas: " No he sido intimidado / intimidado por otros estudiantes en la escuela en el último par de meses, " " solo una o dos veces, " " 2 o 3 veces a mes, " 1 " una vez a la semana, " y " varias veces a la semana ", generalmente codificado en una escala de 5 puntos de 0 a 4 o de 1 a 5.

Además, se creó la Escala de calificación del maestro para agresión y retiro. El Pittsburgh Adjustment Survey Scale (PASS) desarrollada por Ross, Lacey y Parton (1965). Se evalúa la conducta agresiva a partir de tres puntos (0 = no descriptiva, 1 = algo descriptiva, 2 = definitivamente descriptivo) se usan para cada uno de los 26 comportamientos agresivos y los 19 elementos de comportamiento retirados. Los puntajes más altos reflejan una mayor agresión retiro como percepción del maestro.

Optimismo/pesimismo y agresividad

A lo largo de la historia se han revisado diferentes técnicas para controlar la agresión humana. Éstas incluyen el castigo, la catarsis, la exposición a modelos no agresivos, las intervenciones cognitivas, la inducción de respuestas incompatibles con la ira o la agresión abierta, el entrenamiento en habilidades sociales básicas y educación en optimismo. Se encuentra que estos procedimientos varían en su efectividad general, y también en términos de las condiciones bajo las cuales son aplicables. Sin embargo, tomados en su conjunto, la evidencia empírica existente sugiere que, cuando se utilizan con la destreza adecuada, varias de las técnicas revisadas pueden ser útiles para disuadir la violencia manifiesta bajo muchas condiciones.

Dentro de estos aprendizajes para disuadir el comportamiento agresivo, existe la perspectiva del desarrollo positivo enmarcado dentro de la teoría de la Psicología Positivista (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). Esta corriente se centra en el transcurso

psicológico saludable de una persona a lo largo de la vida que se genera por el aprendizaje de estrategias y útiles para la vida y por un entorno adecuado de apoyo, confianza, tranquilidad y seguridad. Es por ello que resulta importante resaltar la época de la adolescencia como momento crucial en el desarrollo de la agresividad. Esta etapa no debe considerarse como disruptiva y oscura sino más bien, como una etapa de aprendizajes y oportunidades (Benson, 2003; Benson, Scales, Hamilton y Sesma, 2006).

Schneider y Leitenberg (1988) como se ha citado anteriormente, realizaron un estudio para comparar niños agresivos, niños retraídos, niños combinados agresivos y retraídos con niños que no mostraban ni comportamiento agresivo ni retraído en tres medidas de autoevaluación: (a) autoestima, (b) atribuciones a la capacidad y falta de habilidad después del éxito y el fracaso y (c) optimismo y pesimismo sobre el futuro personal a largo plazo. A partir de una muestra inicial de 583 niños de escuela primaria, se identificaron grupos independientes y extremos por calificaciones combinadas de maestros y compañeros de clase. Los niños solo agresivos tenían una autoestima más alta que los niños o los niños retirados únicamente que eran agresivos y retraídos. El grupo de control de niños que no fueron ni agresivos ni retraídos tuvo la mayor autoestima de todos. El grupo de control también atribuyó el éxito a la habilidad más que a los dos grupos de niños con altos puntajes de retirada, pero no difirió de los niños únicamente agresivos. No hubo diferencias significativas entre los grupos en las atribuciones a la falta de capacidad después del fracaso o en el optimismo o el pesimismo.

En este estudio, Schoffstall y Cohen (2011) analizaron la violencia cibernética en niños. Utilizando una muestra más joven de niños que la mayoría de las investigaciones previas (192 niños de tercero a sexto grado), la presente investigación evaluó los efectos de la agresión cibernética atendiendo al grado y género además de evaluar las consecuencias sociales de los compañeros de clase al participar en la agresión cibernética. Los niños manifestaron ser partícipes de la agresión cibernética en tasas comparables en todos los grados y entre hombres y mujeres. La participación en la agresión cibernética se relacionó con tasas más altas de soledad y menores tasas de autoestima global, optimismo entre pares, número de amistades mutuas, aceptabilidad social y popularidad.

Hjelle, Busch y Warren (1996) por su parte, investigaron la relación entre dos constructos de personalidad cognitiva (estilo explicativo y optimismo disposicional) y

autoinformes retrospectivos de comportamiento materno y paterno. Los estudiantes universitarios (62 hombres y 145 mujeres) completaron el cuestionario de orientación de vida, el cuestionario de estilo atribucional y el cuestionario de rechazo de aceptación de los padres en una sola sesión. Como se predijo, el optimismo disposicional se correlacionó positivamente con la calidez / aceptación materna y paterna informada y se correlacionó negativamente con la agresión / hostilidad, la negligencia / indiferencia y el rechazo indiferenciado durante la infancia media. Inesperadamente, se descubrió que el estilo explicativo estaba más fuertemente asociado con los informes retrospectivos de comportamiento paterno en lugar de materno.

Atendiendo a Quebbeman y Rozell (2002) y en relación a variables afines al optimismo, realizaron un estudio sobre la inteligencia emocional y la afectividad disposicional como moderadores de la agresión en el lugar de trabajo mostraron especial atención a los procesos de mediación a través de los cuales los trabajadores toman decisiones sobre sus comportamientos como resultado de las injusticias percibidas, utilizando habilidades intrapersonal e interpersonales de inteligencia emocional (autoconciencia, motivación, autorregulación, empatía y habilidades sociales) y afectividad disposicional. El modelo examinó el grado de inteligencia emocional del individuo y el impacto que estas habilidades podían tener en el tipo de comportamiento exhibido después de la percepción de un hecho injusto. El modelo además examinó el impacto que tenía la afectividad disposicional en las elecciones de comportamiento. Se propuso que la elección del comportamiento específico podía dar como resultado un comportamiento adaptativo / constructivo o un comportamiento inadaptado, como la agresión en el lugar de trabajo.

En el ámbito del desarrollo psicológico, y utilizando otro constructo afín al optimismo, la empatía, se observa que ésta ha sido identificada por varios investigadores como un elemento fundamental para el desarrollo psicológico y emocional positivo de las personas. La empatía se relaciona con la predisposición de las personas por desarrollar comportamiento prosociales y actuar con ellos con el fin de eliminar la agresión (Mestre Frías y Samper, 2004; Mestre, Samper y Frías, 2002). En relación con esto, diferentes investigaciones han manifestado que existe una alta relación entre la conducta psicosocial y la empatía ya que ésta última se desarrolla incrementando los comportamientos empáticos y de ayuda y disminuyendo los antisociales generadores de la agresividad (McMahon,

Wernsman y Parnes, 2006). Otro estudio centrado en la empatía y desarrollado por Gutiérrez, Escartí y Pascual (2011), ha quedado patente que la habilidad por controlarse a uno mismo es fundamental para poder ayudar a los demás (Eisenberg y Fabes, 1998) y también ayuda a favorecer el desarrollo mental (Bandura, 1977, 2001). Además, el propio autocontrol y el conocimiento de la eficacia social hace que exista un mayor nivel de vida social, se desarrolle la amistad, la cooperación y el comportamiento prosocial (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino y Pastorelli, 2003; Caprara y Steca, 2005). Bandura (2006) por su parte también concluyó, con una muestra de adolescentes, que ser autoeficaz y ser capaz de controlarse y regularse se relaciona con la conducta antisocial por lo que a mayor autoeficacia, menor agresividad y menor conducta antisocial.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

ESTUDIO EMPÍRICO

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

CAPÍTULO 5.
OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y MÉTODO

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Introducción al capítulo 5

El capítulo 5 de la presente tesis presenta primeramente una breve justificación de los motivos por lo que se ha realizado este estudio junto con las limitaciones identificadas a lo largo de este trabajo. Después, se plantean los objetivos e hipótesis y se comenta el método en el que se basa este trabajo. Para ello, se comentan los datos de los participantes que han colaborado en esta investigación, se explican los instrumentos empleados así como las variables que se tendrán en consideración para llevar a cabo el estudio propuesto. Además, se explicita el procedimiento y los análisis estadísticos aplicados.

5.1. Justificación y novedad del estudio

Posiblemente dos de los constructos más utilizados por la sociedad de manera informal o casuística, el optimismo y el pesimismo, son aunque parezca incierto, poco estudiados y analizados dentro del ámbito educativo. Y más aún, poco aplicados a la hora de trabajar con los más jóvenes desde dentro del aula.

Desde diferentes perspectivas y estudios, estos dos constructos han ido cobrando importancia a lo largo de las últimas décadas como consecuencia de un aumento considerado de evidencias empíricas sobre los grandes beneficios del optimismo en edad adulta y los problemas causados por el pesimismo (Scheier y Carver, 1992; Seligman, 1999; Horowitz y Garber, 2006; Benson, 2008). A pesar de la extensa bibliografía en edad adulta y poco menos, en la primera y segunda infancia, existen algunas limitaciones que se pretenden abordar desde este estudio.

En primer lugar, existe una carencia de instrumentos que permitan evaluar el optimismo y el pesimismo en edad escolar de manera específica, solamente encontramos una escala que cuenta con el soporte científico de otros estudios: en muestra colombiana (Quiceno y Vinaccia, 2014), palestina (Veronese, Castiglioni, Tombolani y Said, 2012), estadounidense (Ey et al., 2005; Taylor et al., 2004) y en España en población juvenil (Orejudo et al., 2012) que corroboran sus adecuadas propiedades psicométricas. Se trata de la *Youth Life Orientation Test,* instrumento objeto de estudio de la presente tesis (Ey et al., 2005). Esta escala cuenta con el único trabajo hallado hasta el momento sobre la adaptación del *Life Orientation Test* sobre población adulta para población infantil revelando unos adecuados índices de fiabilidad y validez (Ey et al., 2005). Sin embargo, no existe una escala que

permita medir el nivel de optimismo y pesimismo entre la población escolar traducida al español, hecho que dificulta su trabajo dentro de las escuelas y por lo tanto, no se puede analizar el nivel de optimismo y pesimismo de los más jóvenes para poder intervenir y trabajarlo con ellos. Con objeto de superar dicha limitación, la presente tesis recoge entre sus principales objetivos la adaptación y validación de esta escala a muestra española de edades comprendidas entre los 8- 12 años. De esta manera, se ampliará la posibilidad de establecer comparativas en cuanto a estos constructos a nivel nacional e internacional y se ofrecerá, a su vez, la versión en lengua castellana de este instrumento.

En segundo lugar, la mayoría de los estudios realizados sobre pesimismo y optimismo se han elaborado sobre muestra adulta o juvenil y no en edad escolar considerando que la construcción del optimismo y pesimismo se desarrolla en estas edades. Diferentes estudios (Orejudo y Teruel, 2009; Scheier y Carver, 1985) ya apuntaban que mucho antes de la adolescencia se desarrollan estos constructos aunque existe una notable carencia de estudios que lo demuestran. Con esta limitación, se pretende desde este trabajo analizar no solamente los constructos optimismo y pesimismo sino también, delimitarlos dentro de una franja de edad (8- 12 años) (Londoño, 2007; Covey y Davies, 2004; Carr, 2007; Seligman, 2003) poco estudiada y analizar sobre qué edad se es más optimista o pesimista. De igual manera, existe poca literatura que permita analizar y realizar una comparativa de género entre constructos (Fischer y Leitenberg, 1986; Puskar y Lamb, 1991; Puskar et al., 1999; Scheier et al., 1994).

Finalmente, cabe señalar que son escasos los trabajos que evalúan la comorbilidad del optimismo y el pesimismo atendiendo a la heterogeneidad de causas que pueden justificar el hecho de ser optimista o pesimista. Ante esta limitación, el presente estudio pretende revisar la relación del hecho de ser pesimista u optimista y su relación con otras variables, tales como las atribuciones causales, la personalidad, el afecto, el rechazo escolar o la agresividad.

5.2. Objetivos

A partir de la revisión realizada y con objeto de contribuir a ampliar el conocimiento sobre el optimismo y el pesimismo en función de las diferentes limitaciones antes mencionadas, la presente investigación pretende analizar la validez y fiabilidad de la *Youth Life Orientation Test (YLOT)* en versión española, establecer un modelo predictivo entre

estos dos constructos y las diferentes variables: personalidad, atribuciones académicas, afecto, agresividad, personalidad y rechazo escolar; y analizar la invarianza entre género y edad con el fin de determinar si existen diferencias entre chicos y chicas y entre las diferentes edades (8- 12 años). Para ello, a continuación, se concretan los objetivos generales y específicos de la presente tesis:

Objetivo 1. Validar el Youth Life Orientation Test (YLOT)

2.1. Replicar la estructura de dos factores del Youth Life Orientation Test mediante análisis factorial Confirmatorio Jerárquico.

2.2. Realizar un análisis clásico de ítems del Youth Life Orientation Test

2.3. Establecer la consistencia interna (alfa de Cronbach) de los factores y de la puntuación total del cuestionario.

Objetivo 2. Examinar la invarianza factorial del YLOT en función del sexo y la edad.

2.1. Analizar si las chicas son más optimistas que los chicos y a su vez, los chicos más pesimistas.

2.2. Comprobar si a mayor edad, se es más pesimista

Objetivo 3. Analizar la relación entre las puntuaciones del YLOT y variables de personalidad

3.1. Analizar las diferencias en las variables de personalidad entre estudiantes con altas y bajas puntuaciones en optimismo.

3.2. Comprobar la capacidad predictiva de las variables de personalidad sobre el optimismo.

3.3. Analizar las diferencias en las variables de personalidad entre estudiantes con altas y bajas puntuaciones en pesimismo.

3.4. Comprobar la capacidad predictiva de las variables de personalidad sobre el pesimismo.

Objetivo 4. Analizar la relación entre las puntuaciones del YLOT y variables de atribuciones causales

4.1. Analizar las diferencias en las variables de atribuciones causales entre estudiantes con altas y bajas puntuaciones en optimismo.

4.2. Comprobar la capacidad predictiva de las variables de atribuciones causales sobre el optimismo.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

4.3. Analizar las diferencias en las variables de atribuciones causales entre estudiantes con altas y bajas puntuaciones en pesimismo.

4.4. Comprobar la capacidad predictiva de las variables de atribuciones causales sobre el pesimismo.

Objetivo 5. Analizar la relación entre las puntuaciones del YLOT y la variable de rechazo escolar

5.1. Analizar las diferencias en las variables de rechazo escolar entre estudiantes con altas y bajas puntuaciones en optimismo.

5.2. Comprobar la capacidad predictiva de las variables de rechazo escolar sobre el optimismo.

5.3. Analizar las diferencias en las variables de rechazo escolar entre estudiantes con altas y bajas puntuaciones en pesimismo.

5.4. Comprobar la capacidad predictiva de las variables de rechazo escolar sobre el pesimismo.

Objetivo 6. Analizar la relación entre las puntuaciones del YLOT y la variable de afecto

6.1. Analizar las diferencias en las variables de afecto entre estudiantes con altas y bajas puntuaciones en optimismo.

6.2. Comprobar la capacidad predictiva de las variables de afecto sobre el optimismo.

6.3. Analizar las diferencias en las variables de afecto entre estudiantes con altas y bajas puntuaciones en pesimismo.

6.4. Comprobar la capacidad predictiva de las variables de afecto sobre el pesimismo.

Objetivo 7. Analizar la relación entre las puntuaciones del YLOT y la variable de agresividad

7.1. Analizar las diferencias en las variables de agresividad entre estudiantes con altas y bajas puntuaciones en optimismo.

7.2. Comprobar la capacidad predictiva de las variables de agresividad sobre el optimismo.

7.3. Analizar las diferencias en las variables de agresividad entre estudiantes con altas y bajas puntuaciones en pesimismo.

7.4. Comprobar la capacidad predictiva de las variables de agresividad sobre el pesimismo.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

5.3. Hipótesis

En base a la revisión de la literatura científica y atendiendo a los objetivos propuestos, a continuación se plantean las hipótesis de trabajo que serán puestas a prueba con este estudio de investigación.

Hipótesis 1. Bifactorialidad del YLOT

De acuerdo con la literatura científica, el modelo de 2 factores es el que mejor explica la estructura factorial del YLOT (Ey et al., 2005).

De esta manera se espera que:

Hipótesis 1.1. *La versión española del YLOT presente una estructura de dos factores: optimismo y pesimismo.*

Hipótesis 2. Bondad de ajuste y consistencia interna

En base a los adecuados coeficientes de consistencia interna hallados para el YLOT en su versión original (Ey et al., 2005) así como su versión en población adulta LOT (Ferrando et al., 2002; Lai y Yue, 2000; Laranjeira, 2008; Londoño et al., 2013) y en su versión revisada LOT- R (Scheier et al., 1994) se espera que:

Hipótesis 2.1. *Los índices de bondad de ajuste y de consistencia interna sean satisfactorios para los dos factores que componen el YLOT, así como en la puntuación total de la escala.*

Hipótesis 3. Invarianza factorial a través del género y la edad

Se espera que:

Hipótesis 3.1. *El YLOT permaneciera invariante a través de género y edad.*

De acuerdo con la literatura existente al respecto con Stipek et al. (1984); Kassinove y Sukhodolsky, (1995); Hasan y Power (2002), Benson (2008) en relación al optimismo y el pesimismo dependiendo del género, se espera que:

Hipótesis 3.2. *Revelarán diferencias entre ambos sexos: las niñas obtendrán puntajes más altos para optimismo y los niños para pesimismo.*

De igual manera y atendiendo a los estudios llevados a cabo por Morrison, Ager y Willock (1999); Gómez-Reino y Rodríguez (2001) y Lodoño, et al. (2013) sobre el optimismo y el pesimismo en relación a la edad, se espera que:

Hipótesis 3.3. *El grupo de mayor edad (11 años) obtendrá una puntuación más alta en pesimismo.*

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Hipótesis 4. Relaciones entre el optimismo y el pesimismo y la personalidad

De acuerdo a Lounsbury et al. (2004) y Sharpe et al. (2011), se espera que:

Hipótesis 4.1. *Los sujetos con altas puntuaciones en optimismo presenten puntuaciones significativamente menores en neuroticismo y mayores en extraversión, cordialidad, conciencia y apertura que sus compañeros con bajas puntuaciones.*

Hipótesis 4.2. *Los sujetos con altas puntuaciones en pesimismo presenten significativamente mayores puntuaciones en neuroticismo y menores en extraversión, cordialidad, conciencia y apertura que sus compañeros con bajas puntuaciones.*

Hipótesis 4.3. *La extraversión, cordialidad, conciencia y apertura actúen como un predictor positivo y significativo de las altas puntuaciones en optimismo y que el neuroticismo lo haga a la inversa.*

Hipótesis 4.4. *La extraversión, cordialidad, conciencia y apertura actúen como predictor negativo y significativo de las altas puntuaciones en pesimismo y que el neuroticismo lo haga a la inversa.*

Hipótesis 5. Relación y capacidad predictiva entre el optimismo y el pesimismo y las autoatribuciones académicas.

En relación a las escasas investigaciones llevadas a cabo sobre autoatribuciones académicas y optimismo y pesimismo y atendiendo a Boekaerts y Niemivirta (2000), se espera que:

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Atribuciones de fracaso académico

Hipótesis 5.1. *Se espera que los sujetos con altas puntuaciones en pesimismo atribuyan más sus fracasos a causas internas como la falta de capacidad y de esfuerzo que sus iguales con bajas puntuaciones en pesimismo.*

Hipótesis 5.2. *Se espera que los sujetos con altas puntuaciones en optimismo atribuyan más sus fracasos a causas externas que sus iguales con bajas puntuaciones en optimismo.*

Atribuciones de éxito académico

Hipótesis 5.3. *Se espera que los sujetos con bajas puntuaciones en optimismo atribuyan más sus éxitos a causas internas como la capacidad y el esfuerzo que sus iguales con altas puntuaciones en optimismo.*

Hipótesis 5.4. *Se espera que los sujetos con altas puntuaciones en pesimismo atribuyan más sus éxitos a causas internas que sus iguales con bajas puntuaciones en pesimismo.*

Atribuciones de fracaso académico

Hipótesis 5.5. *Se espera que las autoatribuciones de fracaso debido a causas internas en el área de Lenguaje, Matemáticas y en general actúen como predictores positivos y significativos de altos niveles de pesimismo.*

Hipótesis 5.6. *Se espera que las autoatribuciones de fracaso debido a causas internas en el área de Lenguaje, Matemáticas y en general actúen como predictores negativos y significativos de altos niveles de optimismo.*

Atribuciones de éxito académico

Hipótesis 5.7. *Se espera que las autoatribuciones de éxito debido a causas internas en el área de Lenguaje, Matemáticas y en general actúen como predictores negativos y significativos de altos niveles de optimismo atendiendo a la puntuación del YLOT*

Hipótesis 5.8. *Se espera que las autoatribuciones de éxito debido a causas internas en el área de Lenguaje, Matemáticas y en general actúen como predictores positivos y significativos de altos niveles de pesimismo atendiendo al YLOT*

Hipótesis 6. Relaciones entre el optimismo y el pesimismo y el rechazo escolar

Atendiendo a los diferentes estudios hallados Rosário et al. 2008; Wren y Benson, 2004; Gisbert et al. (2013) en relación al rechazo escolar y los constructos optimismo y pesimismo, se espera que:

Hipótesis 6.1. *Los sujetos con altas puntuaciones en optimismo presenten menores puntuaciones en rechazo escolar que sus compañeros con bajas puntuaciones.*

Hipótesis 6.2. *Los sujetos con altas puntuaciones en pesimismo presenten mayores puntuaciones en rechazo escolar que sus compañeros con bajas puntuaciones.*

Hipótesis 6.3. *El rechazo escolar actúe como un predictor negativo y significativo de las altas puntuaciones en optimismo.*

Hipótesis 6.4. *El rechazo escolar actúe como predictor positivo y significativo de las altas puntuaciones en pesimismo.*

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Hipótesis 7. Relaciones entre el optimismo y el pesimismo y el afecto negativo y positivo.

Por lo que respecta al estudio del afecto en relación con el optimismo y el pesimismo y atendiendo a Beck (1967, 1976); Beck y Emery (1985); Beck et al. (1979); Norem (1989, 2000); Norem y Cantor (1986); Norem e Illingworth (1993), se espera que:

Hipótesis 7.1. *Los sujetos con altas puntuaciones en optimismo presenten significativamente mayores puntuaciones en afecto positivo que sus iguales con bajas puntuaciones.*

Hipótesis 7.2. *Los sujetos con altas puntuaciones en pesimismo presenten significativamente mayores puntuaciones en afecto negativo que sus iguales con bajas puntuaciones.*

Hipótesis 7.3. *El afecto positivo actúe como predictor positivo y significativo de las altas puntuaciones en positivismo.*

Hipótesis 7.4. *El afecto negativo actúe como predictor positivo y significativo de las altas puntuaciones en pesimismo.*

Hipótesis 8. Relaciones entre el optimismo y el pesimismo y la agresividad

Atendiendo a Hjelle et al. (1996), Quebbeman y Rozell (2002) y Mestre Frías y Samper (2004) sobre agresividad en relación a los niveles de pesimismo y optimismo, se espera que:

Hipótesis 8.1. *Los sujetos con altas puntuaciones en optimismo presenten menores puntuaciones en las variables de agresividad que sus compañeros con bajas puntuaciones.*

Hipótesis 8.2. *Los sujetos con altas puntuaciones en pesimismo presenten mayores puntuaciones en las variables de agresividad que sus compañeros con bajas puntuaciones.*

Hipótesis 8.3. *Las variables de agresividad actúen como un predictor negativo y significativo de las altas puntuaciones en optimismo.*

Hipótesis 8.4. *Las variables de agresividad actúen como predictor positivo y significativo de las altas puntuaciones en pesimismo.*

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

5.4. Método

Este apartado incluye la descripción de la muestra de participantes para la realización de este estudio, los instrumentos empleados y las variables que se han analizado. Además, se explica el procedimiento llevado acabo y los análisis estadísticos empleados.

5.4.1. Participantes

Los participantes se seleccionaron mediante muestreo aleatorio por conglomerados de las escuelas ubicadas en el norte, sur, este y oeste de las ciudades de Alicante y Murcia (España). La tasa de participación promedio fue de 72 estudiantes por escuela, y se seleccionaron 14 escuelas urbanas y rurales (11 escuelas públicas, 2 escuelas concertadasy 1 escuela privada). La muestra inicial consistió en 1027 estudiantes, pero 38 fueron excluidos debido a errores u omisiones hechos durante la finalización de la prueba o por no proporcionar el consentimiento por escrito de sus padres o tutores legales. Por lo tanto, la muestra final consistió en 989 estudiantes, 499 (50.5% niños), edades 8-12 ($M = 9.72$, $SD = 1.09$) y con una distribución homogénea según sexo y edad ($\chi 2 = 2.53$, $p = .47$). El contexto económico, social y cultural de los participantes se valoró en función del nivel educativo de sus padres y la etnia del alumno. 9.17% de los padres eran egresados de la escuela primaria, 65.32% tenían estudios secundarios, 22.1% tenían estudios universitarios, y el porcentaje restante no proporcionaba información educativa. En cuanto a la etnia del alumno, el 86,15% eran españoles, el 7,87% sudamericanos, el 4,66% eran árabes y el 1,32% europeos

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 1. *Número (porcentaje) de sujetos de la muestra total en función del sexo y el curso académico*

	3º E.P.	4º E.P.	5º E.P.	6º E.P.	Total
Chicos	157	128	102	112	4.99
	(15.9%)	(12.9%)	(10.3%)	(11,3%)	(50,5%)
Chicas	153	150	86	101	490
	(15,5%)	(15.2%)	(8.7%)	(10.2%)	(49.5%)
Total	310	278	188	213	989
	(31.3%)	(28.1%)	(19%)	(21.5%)	(100.0%)

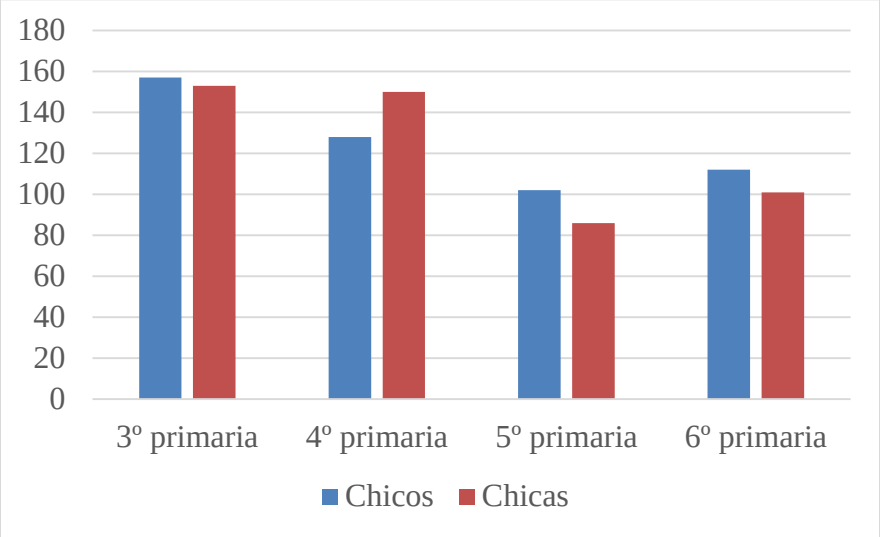


Figura 2. Nº de chicos y chicas por cursos

5.4.2. Instrumentos y variables

Variables

Tal y como se ha indicado anteriormente, entre los objetivos principales de esta investigación se encuentra la validación de la versión española del *YLOT*, así como la relación entre los constructos optimismo y pesimismo y diferentes variables como son: autoatribuciones académicas, el afecto, el rechazo escolar, la agresividad y la personalidad. Estas variables son evaluadas mediante las siguientes escalas, respectivamente: *Sydney Attribution Scale* (SAS), el *10-Item Positive and Negative Affect Schedule for Children* (PANAS-C), el *School Refusal Assessment Scale Revised for Children* (SRAS-R-C), *Aggression Questionnaire y Cuestionario Big Five de Personalidad para Niños* (BFQ-N). Véase el capítulo 4 de esta investigación para una revisión de la relación encontrada entre estas variables.

Instrumentos

A continuación, se recogen las principales características de los seis instrumentos utilizados en este estudio: YLOT, SRAS-R-C, BFQ- N, SAS, PANAS-C y AQ.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

*Youth Life Orientation Test (YLOT) (*versión modificada del *Life Orientation Test* revisado (LOT-R) por Scheier et al., 1994).

La finalidad del test es medir las expectativas positivas (optimismo) y negativas (pesimismo) sobre la favorabilidad de los resultados futuros de los niños y niñas de entre 8 y 12 años.

Ey y sus colaboradores (2005) analizaron las características del LOT para población infantil y juvenil. El LOT para adultos mostró adecuadas propiedades psicométricas con un alfa de Cronbach de 0,78 y una correlación test-retest para 4 meses de 0,68 (Scheier et al., 1994) pero cuando se aplicó a niños, se observó que la consistencia interna se reducía por debajo de los niveles aceptables. Sus estudios mostraron la necesidad de adaptar esta escala a población infantil y juvenil ya que además, mostraba un nivel alto de comprensión y expresión de sus ítems.

De esta manera, estos autores crearon una escala valida y fiable para población infantil y juvenil, con una consistencia interna de 0,83 dando así un resultado aceptable para ser aplicado en niños/as. A causa del debate existente entre si el optimismo y el pesimismo son constructos separados o elementos de un mismo continuo, el YLOT fue diseñado para producir tres factores: una puntuación optimista (α= 0,79), una pesimista (α = 0,78) y otra optimista total (α= 0,78).

Este cuestionario consta de 16 ítems en escala tipo Likert de cuatro puntos (1= verdad para mí; 4= no es verdad para mí). De los 16 ítems, 7 pretenden medir la dimensión del optimismo disposicional (e.g. Normalmente espero tener un buen día) mientras que otros 7 miden la dimensión del pesimismo (e.g. Si algo bueno pasa, seguro que no es para mí). Los dos ítems restantes son de relleno (e.g. me gusta ser activo).

Desde la dimensión Optimismo, los objetivos propuestos son percibidos como metas alcanzables (e. g. Espero pasarlo muy bien cada día), mientras que el Pesimismo percibe los objetivos como hechos imposibles o con dificultad para ser alcanzados (e. g. Cuando las cosas van bien, espero que algo salga mal)

En relación a las puntuaciones, los ítems del polo negativo se revierten y se obtiene la puntuación total en sentido positivo, desde el polo del optimismo (Ferrando et al., 2002). La puntuación total (optimismo global) oscila entre los 14 y 56 puntos, y las puntuaciones

de la subescala (optimismo y pesimismo) oscila entre los 6 y los 28 puntos (Williams et al., 2010).

Escala de Evaluación de Rechazo a la Escuela Modificado (versión niños; SRAS-C). (Kearney, 2002).

Consta de 24 ítems a los que se contesta a través de una escala Likert de seis puntos (0 = Nunca; 6 = Siempre). Está dirigido a sujetos con edades comprendidas entre los 5 y los 17 años. Proporciona información útil sobre cuatro factores o condiciones fundamentales de rechazo escolar: Factor I. Evitar la Afectividad Negativa que Provocan los Estímulos o Situaciones Relacionadas con el Ámbito Escolar (α = .82), factor II. Escapar de la Aversión Social o Situaciones de Evaluación (α = .80), factor III. Búsqueda de la Atención de otras Personas Significativas (α = .87) y factor IV. Búsqueda de Refuerzos Tangibles Fuera del Ámbito Escolar (α = .74) (Kearney, 2005). El primero y segundo factor hacen referencia a un rechazo escolar negativo, mientras que el tercero y cuarto se definen como rechazo escolar positivo. En la versión original, la escala presenta buena fiabilidad test-retest tanto para la versión de niños (*r* = .56-.78), como para la versión de padres (*r* = .61-.78) (Kearney, 2002). Por lo general, la fiabilidad oscila entre .74 y .87

En el presente estudio se obtuvieron unos índices de consistencia interna (Alfa de Cronbach) de .75 (Factor I), .78 (Factor II), .76 (Factor III) y .74 (Factor IV), los cuales se consideraron adecuados.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Cuestionario Big Five de Personalidad para Niños (BFQ-N; Barbaranelli, Caprara, Rabasca y Pastorelli, 2003; Carrasco, Holgado y del Barrio, 2005).

El instrumento fue desarrollado originalmente por Barbaranelli et al. (2003) en población italiana entre 9 y 14 años de edad, con el objetivo de evaluar los cinco grandes rasgos de la personalidad durante la infancia tardía. Consta de 65 ítems y una escala tipo Likert de cinco puntos, aplicable a partir de los 8 años de edad. La estructura factorial de la escala consta de los siguientes cinco factores: Extraversión, Amabilidad, Conciencia, y Apertura a la Experiencia. La validación con población española, Carrasco et al. (2005) indicó adecuados niveles de fiabilidad y estabilidad temporal para un intervalo de una semana (α = entre .88 y .78, respectivamente, para Conciencia y Neuroticismo; r_{xx} = entre .84 y .62, respectivamente, para Conciencia y Amabilidad). En el presente estudio, se

obtuvieron niveles de consistencia interna, alfa de Cronbach, adecuados para todas las subescalas (.81para Extraversión, .92 para Amabilidad, .88 para Conciencia, .85 para Neuroticismo y .88 para Apertura a la Experiencia).

Escala de Atribución de Sydney (Sydney Attribution Scale, SAS; Marsh, 1984; adaptada por Núñez y González-Pienda, 1994).

El SAS tiene la finalidad de medir las autoatribuciones de los estudiantes en diferentes situaciones de fracaso o éxito académico.

Esta escala consta de 24 situaciones hipotéticas a las que los sujetos deben responder en una escala tipo Likert de 5 puntos (1= *falso*; 5= *verdadero*). Dentro de los 24 escenarios se incluyen dos áreas académicas (Matemáticas y Lenguaje), tres causas plausibles de resultado (capacidad, esfuerzo y causas externas) y dos resultados hipotéticos (fracaso o éxito). La combinación de todos ellos genera un total de 72 ítems con el añadido de ofrecer, 12 escalas con 6 ítems por escala resultantes de combinar las tres dimensiones: contenidos académicos, resultado y causa percibida. Así, las doce puntuaciones obtenidas proporcionan información sobre la atribución de los éxitos y los fracasos, a tres posibles causas (habilidad, esfuerzo, causas externas) en dos materias escolares fundamentales (lectura, matemáticas). Además, la SAS ofrece la posibilidad de conseguir seis puntuaciones generales en cada una de ellas: éxito atribuido a la capacidad/habilidad, éxito atribuido al esfuerzo, éxito atribuido a causas externas, fracaso atribuido a la capacidad/habilidad, fracaso atribuido al esfuerzo y fracaso atribuido a causas externas (Inglés et al., 2012).

Por lo que respecta a las propiedades psicométricas de la SAS, halladas a partir de muestras de estudiantes australianos, chilenos, españoles, norteamericanos y filipinos, indican que esta escala es una medida perfecta para evaluar las autoatribuciones académicas en alumnos de Educación Primaria y Secundaria. Esta escala presenta una estructura factorial multidimensional e interrelacionada con coeficientes de consistencia interna satisfactorios, entre .69 y 84.

La parte matemática del SAS se utiliza para evaluar las atribuciones de los niños y las niñas para el éxito o el fracaso en esta área (Marsh, Cairns, Relich, Barnes y Debus, 1984). Estos 11 ítems de SAS describen breves escenarios académicos y preguntan a los

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

niños para atribuir el resultado a cada habilidad, esfuerzo o factores externos en una Escala de 5 puntos Esto produce seis subescalas: Éxito / Habilidad (α = .78), Éxito / Esfuerzo (α = .55), Exito / Externo (α = .52), Fracaso / Habilidad (α = .79), Fallo / Esfuerzo (α = .57), y Fallo / Externo (α = .34) (Bempechat, Graham y Jimenez, 1999).

The 10-ítem Positive and Negative Affect Schedule for Children (PANAS- C; Ebesutani et al., 2012).

El PANAS- C es una medida de autoinforme que permite evaluar el afecto positivo (AP) (alegre, animado, feliz, con energía y orgulloso) y negativo (AN) (deprimido, enfadado, temeroso, con mido, asustado y triste) en niños de entre 6 y 18 años (Watson et al., 1988). Contrariamente a lo que parece, las dimensiones de Afecto Positivo y Negativo tal y como las mide este test deben tenerse en cuenta como elementos independientes por lo que, una disminución del afecto negativo no implica necesariamente un incremento del afecto positivo (Avia y Sánchez, 1995; Ferrando et al., 2002).

La versión original del PANAS fue desarrollada por Laurent et al. (1999) utilizando 30 ítems de los 60 de la versión original para adultos propuesta por Watson et al. (1988) y aplicada en diferentes países como México (Moral, 2011; Robles y Páez, 2003), Alemania (Krohne, Egloff, Kohlmann y Tausch, 1996), Brasil (Pires, Filgueiras, Ribas y Santana, 2013), Italia (Terracciano, McCrae y Costa, 2003) y España (Buz et al., 2015; Sandín et al., 1999), mostrando adecuados índices de validez y fiabilidad (Chorpita y Daleiden, 2002; Ebesutani et al., 2011; Hughes y Kendall, 2009; Laurent et al., 1999). De los 30 ítems analizados a partir de evaluaciones con niños sobre su nivel de lectura y comprensión, 3 ítems del afecto positivo fueron desestimados por falta de validez y consistencia para la prueba. De esta manera, quedaron 27 ítems distribuidos entre: 15 ítems para el AN y 12 para el AP (Hughes y Kendall, 2009).

Posteriormente, Thompson (2007) propuso la validación del PANAS- C en versión reducida para niños de corta edad, la cual reportó adecuados valores de consistencia interna. De esta manera, Ebesutani et al. (2012) recomienda la versión corta del PANAS- C para niños de entre 6- 18 años. Esta escala se desarolla en dos subescalas: afecto positivo y afecto negativo y consta de 10 ítems en escala tipo Likert de 5 puntos (1= muy ligeramente o nunca; 5= mucho) y con valores de consistencia interna (alpha de Cronbach) aceptables

de .86 para el AP y .82 para el AN. No se han encontrado estudios previos que validen esta versión en muestra española, por lo que se ha utilizado una versión traducida al castellano por el propio equipo.

Aggression Questionnaire (AQ; Buss y Perry, 1992; Santisteban y Alvarado, 2009).

Este instrumento de evaluación de la agresión creado por Buss y Perry (1992) consta de 29 ítems en escala de respuesta tipo Likert de 5 puntos y se estructura de acuerdo a 4 subescalas:

- Hostilidad: tendencia a experimentar una sensación de disgusto y la evaluación cognitiva hacia los demás, percibiéndolos como fuente de conflicto (e.g., "Cuando la gente se muestra especialmente amigable, me pregunto qué querrán").
- Ira: tendencia a experimentar sentimientos y emociones caracterizados por el disgusto, enfado o enojo (e.g., "Algunas veces me siento como una bomba a punto de estallar").
- Agresividad Física: conducta agresiva manifestada a través de cualquier forma de maltrato físico (e.g., "Si me provocan lo suficiente, puedo llegar a golpear a otra persona").
- Agresividad Verbal: conducta agresiva de tipo verbal, como insultos, amenazas, burlas, etc. (e.g., "Cuando la gente no está de acuerdo conmigo, no puedo remediar discutir con ellos").

En su validación original en lengua inglesa, la escala presentó adecuados índices de fiabilidad $\alpha = .72$ (subescala Agresividad Verbal) y $\alpha = .89$ (para el total del AQ) (Buss y Perry, 1992). En su adaptación a población preadolescente española, Santisteban y Alvarado (2009) obtuvieron índices de fiabilidad, alfa de Cronbach, entre .65 (para la subescala Ira) y .87 (para la Agresividad Física).

5.4.3. Procedimiento

Después de establecer los objetivos de la investigación, se llevó a cabo una entrevista con los directores, jefes de estudios y/o coordinadores de los equipos de orientación y apoyo de los centros participantes con el propósito de exponer los objetivos de la

investigación, describir el instrumento de evaluación, solicitar permiso y promover su colaboración. Posteriormente, se envió una carta informativa a los padres y madres de los estudiantes de los centros que aceptaron colaborar para explicarles el estudio, su finalidad y solicitar el consentimiento informado por escrito, autorizando así a sus hijos a participar en la investigación. Tras el proceso de selección de la muestra de participantes y la obtención del consentimiento, se procedió a la administración de las pruebas. Así, se elaboró un cuadernillo con los instrumentos de evaluación con el fin de facilitar la tarea a los niños y evitar de esta forma, posibles pérdidas.

Los diferentes instrumentos se explicaron previamente a los alumnos del segundo y tercer ciclo de Educación Primaria de los centros seleccionados, se administraron de manera voluntaria, con la asignación de una clave a la batería de tests de cada uno de los participantes y se realizaron de forma individual pero con la ayuda de los maestros tutores de cada uno de los cursos y la presencia de la investigadora para aclarar dudas y verificar la fiabilidad de las respuestas.

Primeramente los alumnos cumplimentron los datos personales: sexo, edad, curso y centro. En segundo lugar, se explicaron en voz alta las instrucciones de los cuestionarios con el fin de resolver posibles dudas y enfatizar en la importancia de responder a todas y cada una de las preguntas.

Seguidamente, se pasó a la aplicación de las pruebas que se desarrollaron en dos sesiones de 40 minutos para evitar el cansancio de los niños y niñas y además, conseguir terminar los cuestionarios con éxito. La media de alumnos por aula fue de aproximadamente, 20.

Por último, una vez completadas las pruebas, se agradeció la participación a los alumnos, equipos directivos, familias y coordinadores, asegurando la entrega de resultados una vez finalizada la investigación. Además, se facilitó un contacto con el fin de garantizar que aquellos alumnos o familias que no quisieran que sus resultados figuraran en la investigación pudieran contactar, en el plazo de dos semanas, para su eliminación.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

5.4.4. Análisis estadísticos

Análisis Factorial Jerárquico

Los modelos de ecuaciones estructurales son una técnica de análisis estadístico multivariante que permite contrastar modelos de relaciones causales entre variables. Ruiz, Pardo y San Martín (2010) destacan una ventaja de esta técnica y ésta es, la posibilidad de establecer la dirección y el tipo de las relaciones que se espera encontrar entre las diferentes variables contenidas en él así como su posterior análisis en función de las relaciones identificadas a nivel teórico.

Con el fin de estudiar la estructura factorial del Youth Life Orientation Test (YLOT) propuesto por Ey et al. (2005) con traducción al español, se llevó a cabo un Análisis Factorial Confirmatorio Jerárquico mediante el programa estadístico SPSS 22.0 y EQS 6.1.

Para examinar los parámetros del modelo del YLOT propuesto por esta investigación, se analizó la *polychoric correlation matrix* usando los mínimos ponderados (WLS). El coeficiente de kurtosis multivariante de Mardia fue de 38.953 siendo este superior a 5 puntos, valor considerado como límite para una distribución normal multivariante (Bentler, 2005), por lo que se confirmó la no existencia de normalidad multivariante en los datos. Como consecuencia de esto, se empleó el estadístico *Satorra-Bentler scaled* χ^2 (S-Bχ^2).

Atendiendo a Brown (2014) y Hu y Bentler (1999), distintos índices de bondad de ajuste se aplicaron para comprobar la adecuación del modelo sobre la estructura factorial del YLOT. Así pues se utilizaron:

- El *Robust Root Mean Square Error of Approximation* (R-RMSEA) que se obtiene como la raíz cuadrada de la ratio del parámetro no central ajustado por los grados de libertad. De esta manera, las puntuaciones por encima de .08 muestran un ajuste pobre, entre .06 y .08 un ajuste aceptable y por debajo de .05 un excelente ajuste.
- El *Standarized Root Mean Square residual* (SRMR: cerca de .08 para ajuste aceptable y menor que .05 para un buen ajuste)
- El *Robust Comparative Fit Index* (R-CFI) es una medida de la bondad de ajuste global. Sus valores recomendados son: cercanos a .90 muestran un aceptable ajuste y superiores a .95 reportan un buen ajuste del modelo.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

- El *Tucker Lewis Index* (TLI) es una medida de ajuste incremental que compara el modelo propuesto con el modelo nulo. Una puntuación superior o igual a .90 muestra un buen ajuste.

La tabla 2 muestra la propuesta de Hu y Bentler (1999) sobre los criterios de referencia asociados a cada uno de estos índices estadísticos para su adecuada interpretación en el ajuste de un modelo factorial.

Tabla 2. *Estadísticos de bondad de ajuste y criterios de referencia*

Estadístico	Abreviatura	Criterio de Hu y Bentler (1999)
Robust Root Mean Square Error of Approximation	R- RMSEA	< .08 (aceptable) < .05 (excelente)
Standarized Root Mean Square residual	SRMR	<.05 ajuste aceptable
Robust Comparative Fit Index	R-CFI	≥ .90
Tucker Lewis Index	TLI	≥ .90

Invarianza factorial a través del sexo y la edad

Para examinar la invarianza factorial del YLOT se llevó a cabo un Análisis Factorial Confirmatorio Multigrupo (AFCMG) para comprobar la invarianza de medida y de estructura en función de los grupos de sexo y edad.

Los modelos de invarianza de la medida y la estructura a través del sexo y la edad se se analizaron mediante un método jerárquico por pasos en el que se fueron imponiendo restricciones a los modelos para comprobar su invarianza. Primeramente, se estableció un Modelo 0 libre de restricciones. Por consiguiente, se impusieron restricciones en las cargas factoriales del Modelo 0 para obtener el Modelo 1 (invarianza métrica). Seguidamente, se fijaron restricciones en los interceptos de las variables sobre este modelo presentando el modelo puesto a prueba (Modelo 2). La comprobación de la invarianza de la medida concluye con la invarianza estricta (Modelo 3) al fijar las cargas factoriales, los interceptos de las variables y las varianzas y covarianzas de los errores. En cuanto a la invarianza

estructural (Modelo 4) se fijaron las varianzas de los factores y se igualaron las covarianzas del modelo 2.

Respecto a la edad, los coeficientes de Mardia fueron 35.6265 (8 años), 35.1494 (9 años), 22.3416 (10 años) y 24.4150 (11 años) mientras que para el sexo se obtuvieron coeficientes de Mardia de 38.5474 (hombres) y 49.3502 (mujeres) y se utilizaron para ambos, estimadores robustos de máxima verosimilitud para el ajuste del modelo de medida (Satorra y Bentler, 2001). Para ello, se siguieron varios pasos jerárquicos basados en la literatura existente (Byrne 2008; Samuel, South y Griffin 2015). Para comprobar el buen ajuste de los modelos se utilizaron los índices explicados anteriormente (R-RMSEA, SRMR, R-CFI y TLI) junto con los criterios de invarianza: ΔCFI (ΔCFI < 0.01) (Cheung y Rensvold, 2002) y el nivel de probabilidad no significativa asociado a la ΔS-Bχ^2 (Dimitrov, 2010).

Análisis clásico de ítems

Se realizó un análisis clásico de ítems calculando la correlación ítem-subescala (*RS*), la correlación ítem-subescala corregida (*RSC*), la correlación ítem-test (*RT*), la correlación ítem-test corregida (*RCT*), la media (*M*) y la desviación típica (*DT*) de cada uno de los ítems del cuestionario, así como el coeficiente alfa de Cronbach si fuese eliminado cada ítem.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Fiabilidad

La consistencia interna de las puntuaciones de los factores y del total del cuestionario fue calculada mediante coeficientes alfa de Cronbach.

Correlaciones

Para calcular las correlaciones entre los factores se calcularon los coeficientes de correlación producto-momento de Pearson. Para coeficientes de correlación, Cohen (1988) sugirió que valores iguales o mayores que .10 e inferiores a .30 indican una relación de pequeña magnitud, mientras que valores mayores que .30 y .50 indican una magnitud moderada y grande, respectivamente.

La relación entre las puntuaciones del YLOT y del SRAS- R fue examinada usando coeficientes de correlación producto-momento de Pearson.

Diferencia de medias latentes en función del sexo y la edad

Por último, la diferencia de medias latentes a través del sexo y la edad se realizó mediante el estadístico *Critical Ratio* (CR), teniendo en cuenta que con resultados > 1.96 o < -1.96 la estimación de igualdad se rechaza (Tsaousis y Kazi, 2013). En el caso del sexo, el grupo de los chicos fue tomado como referencia y se fijó a cero para llevar a cabo su comparación con las chicas. Respecto a la edad, debido a la existencia de cuatro grupos (8, 9, 10 y 11 años), se establecieron tres modelos de referencia para poder llevar a cabo todas las comparaciones. En cada modelo, se fijó a cero el grupo de menor edad. Por tanto, en el Modelo 1, se tomó como referencia el grupo de 8 años, el cual fue comparado con los grupos de 9, 10 y 11 años. En el Modelo 2, se tomó como referencia el grupo de 9 años, el cual fue comparado con el de 10 y 11 años, y finalmente, en el Modelo 3, se tomó como referencia el grupo de 10 años para contrastarlo con el de 11 años.

Diferencias de medias y regresiones logísticas

Las diferencias en cada una de las variables predictoras analizadas (personalidad, atribuciones académicas, rechazo escolar, afecto y agresividad) entre estudiantes con alto y bajo optimismo y pesimismo se analizaron aplicando la prueba *t* de student. Debido al elevado tamaño muestral de la investigación, se incluyó el índice *d* propuesto por Cohen (1992) para medir el tamaño del efecto de las diferencias encontradas, dado que la prueba *t* puede detectar erróneamente diferencias estadísticamente significativas en muestras de este tamaño.

La influencia de la probabilidad de predicción sobre el optimismo y el pesimismo en presencia de otras variables psicoeducativas (personalidad, atribuciones académicas, rechazo escolar, afecto y agresividad) fue analizada mediante la técnica estadística de regresión logística, siguiendo el procedimiento de pasos hacia delante basado en el estadístico de Wald. El objetivo primordial de esta técnica es cuantificar cómo influye en la probabilidad de aparición de un suceso, normalmente dicotómico, la presencia o ausencia de diversos factores y el valor de los mismos. En este caso, el modelo logístico utilizado permite estimar la probabilidad de que se dé un suceso o resultado, por ejemplo alto o bajo optimismo o pesimismo, frente a que no se dé, en presencia de uno o más predictores, por ejemplo el afecto,

el rechazo escolar, la agresividad, la personalidad o las autoatribuciones académicas. Esta probabilidad es estimada mediante el estadístico denominado *odd ratio* (OR), siendo su interpretación de la siguiente manera: si la *OR* es mayor que uno, por ejemplo 4, por cada vez que se dé el evento en presencia de la variable independiente se dará cuatro veces si esta variable está presente. Por el contrario, si la *OR* es menor que uno, por ejemplo 0.8, la probabilidad de que se dé el evento en ausencia de la variable independiente será mayor que en su presencia.

La calidad de los modelos propuestos y el ajuste fue evaluado a partir de los siguientes indicadores: la R^2 de Nagelkerke, que indica el porcentaje de varianza explicada por el modelo (Nagelkerke, 1991) y el porcentaje de casos correctamente clasificados por el modelo o eficiencia diagnóstica. Puesto que la variable dependiente debe ser dicotómica para su uso en los modelos logísticos, la variable optimismo y pesimismo fue dicotomizada considerando bajas puntuaciones en dicho factor la obtención de un centil inferior a 25, mientras que altas puntuaciones un centil superior a 75.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

CAPÍTULO 6. RESULTADOS

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Introducción al capítulo 6

En este apartado de la investigación se recogen los resultados obtenidos en la presente tesis. En primer lugar se analizan las propiedades psicométricas del cuestionario y posteriormente se presentan los resultados de las diferencias de medias y los análisis predictivos entre el optimismo y el pesimismo y otras variables vinculadas (Personalidad, Atribuciones Académicas, Rechazo Escolar, Afecto y Agresividad). Para ello, este punto se divide en cuatro subapartados dedicados al análisis de la relación de cada una de estas variables con los constructos optimismo y pesimismo. Primeramente, se explican los resultados derivados de las pruebas *t* de diferencias de medias, en las que se evalúan las puntuaciones medias en cada una de estas variables (Personalidad, Atribuciones Académicas, Rechazo Escolar, Afecto y Agresividad) entre los estudiantes con altas y bajas puntuaciones en optimismo y pesimismo. A continuación, se describen los resultados obtenidos mediante los análisis de regresión logística comprobando la capacidad predictiva de las variables anteriormente citadas y la puntuación para cada uno de los constructos: optimismo y pesimismo.

6.1. Validez de constructo: análisis factorial confirmatorio jerárquico

Siguiendo los criterios de Hu y Bentler (1999) y Brown (2006) y a partir de la confirmación de la no existencia de normalidad multivariante de los datos con el análisis de la Kurtosis de Mardia: 38.953, los resultados que se muestran en la Tabla 3, indicaron adecuados y satisfactorios índices de bondad de ajuste para el AFC. El modelo propuesto por la versión española del YLOT, compuesto por 16 ítems (optimismo: 7; pesimismo: 7 y 2 que no se contabilizan, revela puntuaciones satisfactorias alcanzando índices de bondad de ajuste con valores superiores a .90 para los índices R-CFI (.927) y TLI (.907), y con excelentes puntuaciones de .036 y .039 para los índices R-RMSEA y SRMR, respectivamente.

La versión en español del YLOT admite la estructura de dos factores del instrumento después de omitir cuatro ítems (1, 2, 3 y 6) y establecer una correlación de ítem entre los ítems 7 y 9. Como resultado, una se propone una estructura final del YLOT con 12 elementos: optimismo (OPT): 5, 8, 10, 12, 14 y 16; y pesimismo (PES): 4, 7, 9, 11, 13 y 15.

Con relación a los valores alfa de Cronbach para cada uno de los factores éstos fueron $\alpha = .79$ (optimismo) y $\alpha = .78$ (pesimismo).

Tabla 3. *Índices de ajuste para el modelo propio del YLOT*

	S-Bχ^2	df	R-RMSEA 90% CI	SRMR	R-CFI	TLI
Modelo 2 factores	119.9994	52	.036 [.028, .045]	.039	.927	.907

Nota: $p < .001$ para el S-Bχ^2 en todos los casos. S-Bχ^2 = Satorra-Bentler scaled χ^2; df = degrees of freedom; R-RMSEA = robust root mean square error of approximation; CI = confidence interval; SRMR = standardized root mean square residual; R-CFI = robust comparative fit index; TLI= Tucker Lewis Index.

6.2. Invarianza factorial

6.2.1. Invarianza factorial a través del género para el YLOT

De esta manera, y considerando los índices de bondad de ajuste del modelo como satisfactorios, se prosiguió con el estudio de la invarianza.

En la Tabla 4 se presentan los resultados de los cuatro grados de invarianza métrica y estructural a través del sexo. Como se puede observar, todos los modelos mostraron buenos índices de ajuste y $\Delta CFI < .01$.

Primeramente, se estableció un modelo base (Modelo 0) libre de restricciones revelando adecuados índices de bondad de ajuste (TLI y R-CFI >.90; R-RMSEA <.05; SRMR <.08). Por consiguiente, se impusieron restricciones a las cargas factoriales del Modelo 0 para obtener la invarianza métrica (Modelo 1). Los índices de ajuste para este modelo también resultaron adecuados. Este modelo mostró las siguientes puntuaciones en los diferentes estadísticos: RMSEA (<.05) = .025, SRMR (<.08) = .051, CFI (>.90) = .922, TLI (>.90) = .910 y $\Delta CFI = -.002$). A continuación, las cargas factoriales y los interceptos de las variables fueron fijados como iguales en los dos sexos sobre el modelo 1 presentando así, el siguiente modelo puesto a prueba (Modelo 2) con las siguientes puntuaciones RMSEA (<.05) = .025, SRMR (<.08) = .051, CFI (>.90) = .920, TLI (>.90) = .901 y $\Delta CFI = -.002$, mostrando así, adecuados índices de ajuste. La comprobación de la invarianza de la

medida concluye con la invarianza estricta (Modelo 3) al fijar las cargas factoriales, los interceptos de las variables y las varianzas y covarianzas de los errores. Los resultados fueron (RMSEA (<.05) = .024, SRMR (<.08) = .053, CFI (>.90) = .920, TLI (>.90) = .901 y ΔCFI = .000). Del mismo modo, los hallazgos reportaron adecuados índices de ajuste. Finalmente, para evaluar la invarianza estructural (Modelo 4), se igualaron las varianzas y covarianzas de los factores con el fin de comprobar que todas las variables latentes poseían la misma relación a través del sexo. Como se observa en la Tabla 4, este modelo presenta razonables índices de ajuste (RMSEA (<.05) = .025, SRMR (<.08) = .58, CFI (>.90) = .919, TLI (>.90) = .900) y un ΔCFI < .010 (ΔCFI = -.001). Por lo tanto, el YLOT es invariante en función de su estructura.

Además, atendiendo a las indicaciones de Finney y DiStefano (2006), se utilizó el Satorra-Bentler scaled χ^2 obteniendo un valor no significativo para la ΔS-Bχ^2 ($p > .05$) en todos los modelos evaluados en función del sexo. Con estos datos se confirma la invarianza de la medida y de la estructura de la YLOT a través del sexo.

Tabla 4. *Índices de ajuste para el modelo propio del YLOT en función del género*

	χ^2	S-Bχ^2	df	TLI	R-CFI	R-RMSEA	SRMR	ΔS-Bχ^2 *(*Δdf, *p)*	ΔR-CFI
Hombres	131.053	101.1943	52	.861	.890	.044 [.031, .056]	.052		
Mujeres	96.263	74.1768	52	.943	.955	.030 [.011, .044]	.038		
Modelo 0	227.317	175.3456	104	.904	.924	.026 [.019, .033]	.046		
Modelo 1	245.147	187.1355	114	.910	.922	.025 [.019, .032]	.051	12.284 (10, .266)	-.002
Modelo 2	260.130	203.6366	126	.901	.920	.025 [.018, .031]	.051	15.483 (12, .216)	-.002
Modelo 3	281.672	211.2970	139	.901	.920	.024 [.017, .030]	.053	11.502 (13, .569)	.000
Modelo 4	270.742	207.7733	129	.900	.919	.025 [.018, .031]	.058	4.454 (3, .216)	-.001

Nota: Modelo 0 = modelo libre; Modelo 1 = Modelo 0 con cargas factoriales; Modelo 2 = Modelo 1 con interceptos; Modelo 3 = Modelo 2 con varianzas y covarianzas de errores; Modelo 4 = Modelo 2 con varianzas y covarianzas de factores; S-Bχ^2 = Satorra-Bentler χ^2 escalado; df = grados de libertad; TLI = the Tucker-Lewis Index; R-CFI = robust comparative fit index; R-RMSEA = robust root mean square error of approximation; SRMR = standarized root mean square residual; ΔR-CFI = robust comparative fit index difference test. ΔS-Bχ^2 = χ^2 difference model comparison test; *Δdf:* diferencia entre grados de libertad.

6.2.2. Invarianza factorial a través de la edad para el YLOT

En la Tabla 5 se presentan los resultados de los cuatro grados de invarianza de medida y estructural a través de la edad.

De igual manera que en el análisis de la invarianza factorial a través del sexo, se comenzó con la invarianza configural (Modelo 0) libre de restricciones revelando adecuados índices de bondad de ajuste (TLI y R-CFI >.90; R-RMSEA <.05; SRMR <.08). A continuación, la invarianza métrica (Modelo 1) consistió en imponer restricciones de las cargas factoriales. Los índices de ajuste para este modelo también resultaron adecuados. Este modelo mostró las siguientes puntuaciones en los diferentes estadísticos: RMSEA (<.05) = .019, SRMR (<.08) = .067, CFI (>.90) = .916, TLI (>.90) = .905 y ΔCFI = .005)

Por lo que respecta a la invarianza escalar o invarianza fuerte (Modelo 2), las cargas factoriales y los interceptos de las variables fueron fijados como iguales en las diferentes edades mostrando así las siguientes puntuaciones, RMSEA (<.05) = .019, SRMR (<.08) = .067, CFI (>.90) = .910, TLI (>.90) = .887 y ΔCFI = -.006.

Por último, la invarianza estricta (Modelo 3), las cargas factoriales, los interceptos de las variables y las varianzas de los errores quedaron fijadas. Las puntuaciones fueron las siguientes RMSEA (<.05) = .017, SRMR (<.08) = .076, CFI (>.90) = .909, TLI (>.90) = .888 y ΔCFI = -.001.

Para evaluar la invarianza estructural (Modelo 4), se igualaron las varianzas y covarianzas de los factores, para determinar que todas las variables latentes poseían la misma relación a través de la edad. Para comprobar el buen ajuste de los modelos se utilizaron los índices explicados anteriormente (TL, CFI, RMSEA y SRMR), y el ΔCFI (ΔCFI < 0.01) y ΔS-Bχ^2 (*p no significativo*) se utilizaron para comprobar la equivalencia de modelos (Cheung y Rensvold, 2002). Byrne (2008), Byrne, B. M., Shavelson, R. J. and Muthén, B. (1989) y Steenkamp, J. E. and Baumgartner, H. (1998) comentaron la posibilidad de utilizar el Lagrange multipliers method para averiguar que restricciones se pueden liberar para mejorar el ajuste del modelo. De esta manera, las puntuaciones de este modelo fueron las siguientes: RMSEA (<.05) = .018, SRMR (<.08) = .073, CFI (>.90) = .915, TLI (>.90) = .897 y ΔCFI = .005.

Además, atendiendo a las indicaciones de Finney and DiStefano (2006), se utilizó el Satorra-Bentler scaled χ^2 obteniendo un valor no significativo para la ΔS-Bχ^2 (p > .05) en

todos los modelos evaluados (modelos 1, 2, 3 y 4) para la edad. Con estos datos se confirma la invarianza de la medida y de la estructura de la YLOT a través de la edad.

Se concluye que existe invarianza de medida en el YLOT a través de la edad.

Tabla 5. *Índices de ajuste para el modelo propio del YLOT en función de los grupos de edad*

	χ^2	S-Bχ^2	df	TLI	R-CFI	R-RMSEA	SRMR	ΔS-Bχ^2 *(*Δdf, *p)*	ΔR-CFI
8 años	88.821	68.2299	52	.869	.897	.038 [.000, .061]	.061		
9 años	103.580	74.7006	52	.860	.890	.040 [.016, .059]	.060		
10 años	91.549	75.3172	52	.898	.920	.044 [.018, .064]	.060		
11 años	91.751	73.1485	52	.911	.930	.040 [.014, .059]	.060		
Modelo 0	375.702	291.3423	208	.888	.911	.020 [.014, .025]	.060		
Modelo 1	406.669	312.9222	238	.905	.916	.019 [.013, .024]	.067	22.6213 (30, .831)	.005
Modelo 2	447.690	356.0028	274	.887	.910	.019 [.013, .023]	.067	41.894 (36, .230)	-.006
Modelo 3	516.710	379.3837	313	.888	.909	.017 [.012, .022]	.076	32.927 (39, .742)	-.001
Modelo 4	464.489	360.3618	283	.897	.915	.018 [.012, .023]	.073	7.473 (9, .588)	.005

Nota: Modelo 0 = modelo libre; Modelo 1 = Modelo 0 con cargas factoriales; Modelo 2 = Modelo 1 con interceptos; Modelo 3 = Modelo 2 con varianzas de errores; Modelo 4 = Modelo 2 con varianzas y covarianzas de factores; S-Bχ^2 = Satorra-Bentler χ^2 escalado; df = grados de libertad; TLI = the Tucker-Lewis Index; R-CFI = robust comparative fit index; R-RMSEA = robust root mean square error of approximation; SRMR = standarized root mean square residual; ΔR-CFI = robust comparative fit index difference test. ΔS-Bχ^2 = χ^2 difference model comparison test; *Δdf:* diferencia entre grados de libertad.

6.3. Análisis clásico de los ítems

Además, se llevó a cabo un análisis clásico de los ítems, calculando así las correlaciones de cada uno de los ítems con las puntuaciones de su respectivo factor o subescala (optimismo, negativismo) y con la puntuación total del optimismo. La correlación más alta ítem-test fue .64 para el ítem 11 (cuando las cosas me van bien, espero que algo salga mal), y la más baja fue .44 para el ítem 5 (cuando no estoy seguro de lo que va a pasar, normalmente espero que sea algo bueno) (véase tabla 6).

Tabla 6. *Análisis de los ítems del YLOT*

Ítem	**M**	**DE**	**A**	**C**	**R_{I-T}**	**R_{I-Tc}**	**α**
Positivismo (M =14.77; DE = 3.02)							
PN5	2.27	.92	-1.20	.56	.44	.30	.76
PN8	1.92	.98	-.53	-.76	.45	.30	.76
PN10	2.70	.64	-1.46	1.10	.46	.41	.75
PN12	2.61	.74	-1.01	1.35	.54	.46	.74
PN14	2.50	.89	-1.80	1.10	.48	.39	.75
PN16	2.74	.61	-1.84	1.31	.48	.43	.75
Negativismo (M =19.04; DE = 3.91)							
PN4	3.07	.98	.76	-.50	.48	.34	.75
PN7	3.17	1.05	.95	-.46	.59	.51	.73
PN9	2.59	1.14	.93	1.16	.49	.33	.76
PN11	3.39	1.01	1.43	.61	.64	.53	.73
PN13	3.26	.97	1.10	.04	.52	.41	.75
PN15	3.54	.89	1.88	1.27	.61	.49	.74

M = Media; DE = Desviación típica; A = Asimetría; C = Curtosis; R_{I-T} = Correlación ítem-test; R_{I-Tc} = Correlación ítem-test corregida; α = Alfa si se elimina el ítem.

En cuanto a la media el rango fue de 3.54 (elemento 15) a 1.92 (elemento 8) y la desviación estándar varió de 1.14 (ítem 9) a .61 (elemento 16). Los coeficientes de correlación entre los factores el optimismo y el pesimismo del YLOT fueron estadísticamente significativos y positivos, con una magnitud moderada (.37).

6.4. Fiabilidad

Los coeficientes de consistencia interna (Alfa de Cronbach) fueron .77 para el factor optimismo, .82 para el factor negativismo y .84 como puntuación total para el YLOT, siendo estos valores semejantes a los del estudio realizado por Ey et al. (2005) donde la consistencia interna del YLOT fue de .83.

La fiabilidad test- retest (N=989) a las dos semanas fue de .78 para el YLOT, .63 para el factor optimismo y .58 para el negativismo (véase tabla 7).

6.5. Correlaciones entre los factores y el total del YLOT y de éstos con la SRAS

En cuanto a las correlaciones entre los factores del YLOT y los factores del SRAS-R (véase tabla 8), se observó que la correlación más alta se obtuvo entre el Factor I del SRAS (Rechazo escolar para evitar estímulos que provocan afectividad negativa) y el negativismo (r = .34). Este mismo factor del SRAS-R, también obtuvo correlaciones negativas con el resto de factores del YLOT. Para el optimismo, la correlación (r = -.08) fue negativa y no significativa y para el optimismo total, la correlación (r = -.28) fue negativa y significativa.

Otra correlación positiva y significativa se obtuvo entre el Factor II del SRAS (rechazo para evitar situaciones sociales aversivas o en las que se sienten evaluados) y el negativismo (r = .25). El negativismo también obtuvo una puntuación positiva y significativa con el Factor III del SRAS (rechazo para llamar la atención de los demás) (r = .20) y con el Factor IV (rechazo para obtener recompensas positivas tangibles fuera de la escuela) (r = .02).

En relación al optimismo, solamente existe correlación significativa y positiva con el Factor IV del SRAS (r = .16). Por lo que respecta al optimismo total, éste obtuvo correlaciones significativas y negativas en el Factor II del SRAS (r = -.21) y en el Factor III del SRAS (r = -.15)

La correlación entre los factores fue de -.36, y entre estos y el total del cuestionario fue de .76 (optimismo) y -.89 (pesimismo).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 7. *Coeficientes de correlación para las distintas subescalas del YLOT*

	Optimismo	Negativismo	Optimismo Total
Optimismo	1		
Negativismo	-.38	1	
Optimismo Total	.76	-.89	1

Tabla 8. *Correlaciones entre los distintos factores del YLOT con el SRAS- R*

	FI SRAS	FII SRAS	FIII SRAS	FIV SRAS
Optimismo	-.08	-.06	-.02	.16**
Negativismo	.34**	.25**	.20**	.02
OptimismoTotal	-.28**	-.21**	-.15**	.06

*$p < .05$; ** $p < .01$

6.6. Diferencia de medias latentes en función del sexo y la edad para el YLOT

Los índices de ajuste para las estructuras de las medias latentes en función del sexo (modelo I: chicos- chicas) donde el grupo de referencia fueron los chicos, fueron aceptables: S-Bχ2 = 206.8596, *gl* = 124, *p* < .000, R-CFI = .914, TLI = .891, R-RMSEA = .026 (.020- .032) y SRMR = .053 para el modelo I (i.e., tomando el grupo de los chicos como referencia).

También fueron aceptables los índices de ajuste para la estructura de las medias latentes en función del sexo para el modelo II: chicos- chicas: S-Bχ2 = 265.895, *gl* = 124, *p* < .000, R-CFI = .905, TLI = .880, R-RMSEA = .034 (.028- .040) y SRMR = .053.

Del mismo modo, los valores asociados a los estadísticos de ajuste fueron adecuados para todos las estructuras de las medias latentes en función de la edad: S-Bχ2 = 387.2429, *gl* = 268, *p* < .000, R-CFI = .892, TLI = .864, R-RMSEA = .021 (.016 - .026), y SRMR = .075, para el Modelo 1 (i.e., tomando el grupo de 8 años como referencia); S-Bχ2 = 259.5797, *gl* = 196, *p* < .000, R-CFI = .922, TLI = .901, R-RMSEA = .021 (.013 - .027) y SRMR = .065, para el Modelo 2 (i.e., tomando el grupo de 9 años como referencia); S-Bχ2 = 169.1148, *gl* = 124, *p* < .000, R-CFI = .921, TLI = .900, R-RMSEA = .027 (.016 - .037) y SRMR = .066, para el Modelo 3 (i.e., tomando el grupo de 10 años como referencia).

Tabla 9. *Índice de ajuste para las medias latentes en función del género para el modelo I*

	S-Bχ2	df	RCFI	NNFI	RRMSEA (90%CI)	SRMR
Modelo I chicos-chicas	206.8596	124	.914	.891	.026 (.020, .032)	.053

p < .001

Tabla 10. *Índice de ajuste para las medias latentes en función del género para el modelo II*

	S-Bχ2	df	CFI	NNFI	RRMSEA (90%CI)	SRMR
Modelo II chicos-chicas	265.895	124	.905	.880	.034 (.028, .040)	.053

$p < .001$

En la Tabla 11 se presentan las diferencias de medias latentes en función del sexo y los cuatro grupos de edad examinados. En cuanto al sexo, no se observaron diferencias significativas en optimismo y pesimismo. No obstante, los varones obtuvieron medias latentes significativamente más altas en optimismo que sus iguales del sexo femenino. Por otro lado, en cuanto a la edad, no se observaron diferencias significativas en las puntuaciones para optimismo y pesimismo, exceptuando el caso del grupo de 8 años de edad, que puntuó significativamente más alto en optimismo en comparación con sus iguales de 10 y 11 años. Asimismo, también se observaron algunas diferencias en función de la edad para la dimensión pesimismo. En concreto, los alumnos de 11 años puntuaron significativamente más alto que sus iguales de 9 años.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 11. *Diferencia de medias latentes en función del género y la edad para el YLOT*

	YLOT	
	Optimismo	Pesimismo
Chicos (referencia)		
Chicas		
Mean estimate (ME)	.011	-.061
Standard error (SE)	.026	.031
Critical Ratio (CR)	.417	-1.936
8 años (referencia)		
9 años		
ME	-.031	-.016
SE	.034	.042
CR	-.918	-.372
10 años		
ME	-.105	.030
SE	.039	.046
CR	-2.539*	.644
11 años		
ME	-.093	.076
SE	.037	.045
CR	-2.539*	1.692
9 años (referencia)		
10 años		
ME	-.067	.046
SE	.036	.045
CR	-1.880	1.008
11 años		
ME	-.061	.095

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

SE	.033	.044
CR	-1.855	2.146*
10 años (referencia)		
11 años		
ME	.006	.052
SE	.034	.048
CR	.167	1.080

6.7. Análisis predictivo del optimismo y el pesimismo: diferencia de medias, modelos de regresión logística y capacidad predictiva

6.7.1. Optimismo, pesimismo y personalidad

6.7. 1.1. Diferencias en las puntuaciones de personalidad en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en optimismo

La tabla 12 presenta las medias y diferencias estadísticamente significativas obtenidas en base a los factores de personalidad.

Las diferencias halladas entre los dos grupos resultaron significativas para todas las dimensiones de la personalidad: neuroticismo, apertura, extraversión, cordialidad y conciencia. Los estudiantes con altos niveles de optimismo manifestaron puntuaciones más altas que sus iguales con bajos niveles de optimismo para las dimensiones: extraversión, cordialidad, conciencia y apertura. La magnitud de las diferencias halladas fue pequeña oscilando entre .25 y .34. Mientras que para neuroticismo, los estudiantes con bajas puntuaciones puntuaron significativamente más alto.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 12. *Diferencias en las puntuaciones medias para la variable personalidad en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en optimismo*

Variable	Prueba Levene		Altas puntuaciones		Bajas puntuaciones		Significación estadística y magnitud diferencias			
	F	*p*	*M*	*DE*	*M*	*DE*	*t*	*g.l.*	*p*	*d*
Extraversión	.29	.58	45.21	9.43	42.86	9.66	-2.85	736	.004	.25
Cordialidad	.41	.51	48.24	12.03	44.70	11.84	-3.39	736	.001	.30
Conciencia	.20	.65	47.87	11.36	44.67	10.77	-3.28	736	.001	.29
Neuroticismo	1.10	.29	33.27	10.62	36.84	10.23	3.90	736	.001	.34
Apertura	.01	.95	46.15	10.09	43.18	10.10	-3.38	736	.001	.29

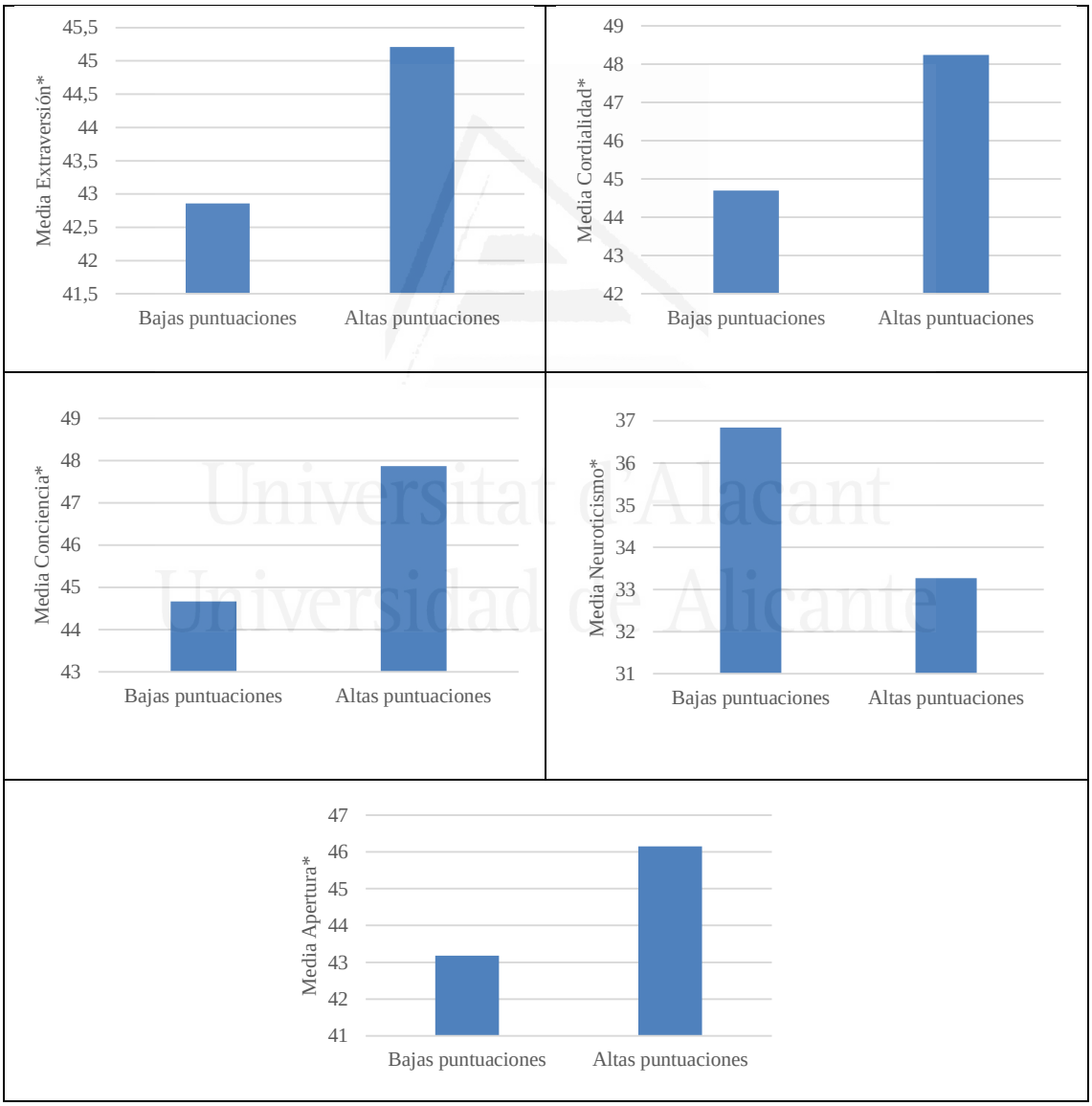


Figura 3. Diagrama de barras de las diferencias en puntuaciones de los factores de la personalidad en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en optimismo. **= p <.001; *= p <.05

6.7.1.2. Capacidad predictiva de los factores de la personalidad sobre el alto optimismo.

Los resultados obtenidos muestran que se han podido crear cinco modelos de regresión logística que permiten realizar estimaciones adecuadas referentes a la probabilidad de presentar altas puntuaciones en optimismo en función de los factores de la personalidad. La tabla 13 recoge las variables explicativas que han resultado estadísticamente significativas para la predicción de alto optimismo en las variables de la personalidad.

Los modelos propuestos permiten hacer una estimación correcta del 76.6% de los casos ($\chi 2 = 7.94$; $p = <.05$) para el factor extraversión; de un 76.5% de los casos ($\chi 2 = 11.01$; $p = <.05$) correspondiente al factor cordialidad; de un 76.6% de los casos ($\chi 2 = 10.33$; $p = <.05$) en el factor conciencia; de un 76.6% de los casos ($\chi 2 = 14.73$; $p = <.05$) para el factor neuroticismo; y de un 76,6% de los casos ($\chi 2 = 11.14$; $p = <.05$) para el factor apertura. El valor de ajuste de los modelos (R^2 Nagelkerke) se situó entre .016 para el factor extraversión y .03 para el factor neuroticismo.

Las *OR* fueron superiores a 1 para todos los modelos con excepción del modelo de neuroticismo, siendo la probabilidad de presentar alto optimismo 1.02 (Extraversión, Cordialidad, Conciencia y Apertura) veces mayor por cada punto que aumentan las puntuaciones respectivamente en las dimensiones de la personalidad citadas. Por otro lado, valores de la *OR* resultaron inferiores a 1 para el neuroticismo, siendo la probabilidad de presentar alto optimismo .96 veces menor por cada punto que aumentaba la puntuación en estos factores (véase tabla 13).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 13. *Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar alta puntuación en optimismo en función de las variables de personalidad*

Variable		χ^2	R^2	B	E.T	Wald	*p*	*OR*	I.C 95%
Extraversión	Clasificados correctamente: 76.6%	7.94	.016	.02	.01	7.96	.005	1.02	1.01-1.04
	Constante			0.6	.40	.02	.875	1.06	
Cordialidad	Clasificados correctamente: 76.5%	11.01	.022	.02	.01	11.17	.001	1.02	1.01-1.03
	Constante			.10	.32	.09	.755	1.10	
Conciencia	Clasificados correctamente: 76.6%	10.33	.021	.02	.01	10.46	.001	1.02	1.01-1.04
	Constante			.06	.35	.03	.850	1.06	
Neuroticismo	Clasificados correctamente: 76.6%	14.73	.03	-.03	.01	14.68	<.001	.96	.95-.98
	Constante			2.26	.30	55.95	<.001	9.66	
Apertura	Clasificados correctamente: 76.6%	11.14	.023	.02	.01	11.12	.001	1.02	1.01-1.04
	Constante			-0.7	.38	.04	.838	.92	

Nota: χ^2 = Chi cuadrado; R^2 = Cuadrado de Nagelkerke; B= Coeficiente de regresión: E-T= Error estándar; Wald= Prueba de Wald; *p*= Probabilidad; *OR*= Odd ratio; I.C= Intervalo de confianza al 95%

6.7.1.3. Diferencias en puntuaciones de los variables de la personalidad en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en pesimismo

La tabla 14 presenta las medias y diferencias estadísticamente significativas obtenidas en base a los factores de personalidad.

Las diferencias halladas entre los dos grupos resultaron significativas para las dimensiones de la personalidad: neuroticismo y conciencia. Los estudiantes con altos niveles de pesimismo manifestaron puntuaciones más altas que sus iguales con bajos niveles de pesimismo para la dimensión neuroticismo mientras que en conciencia, los

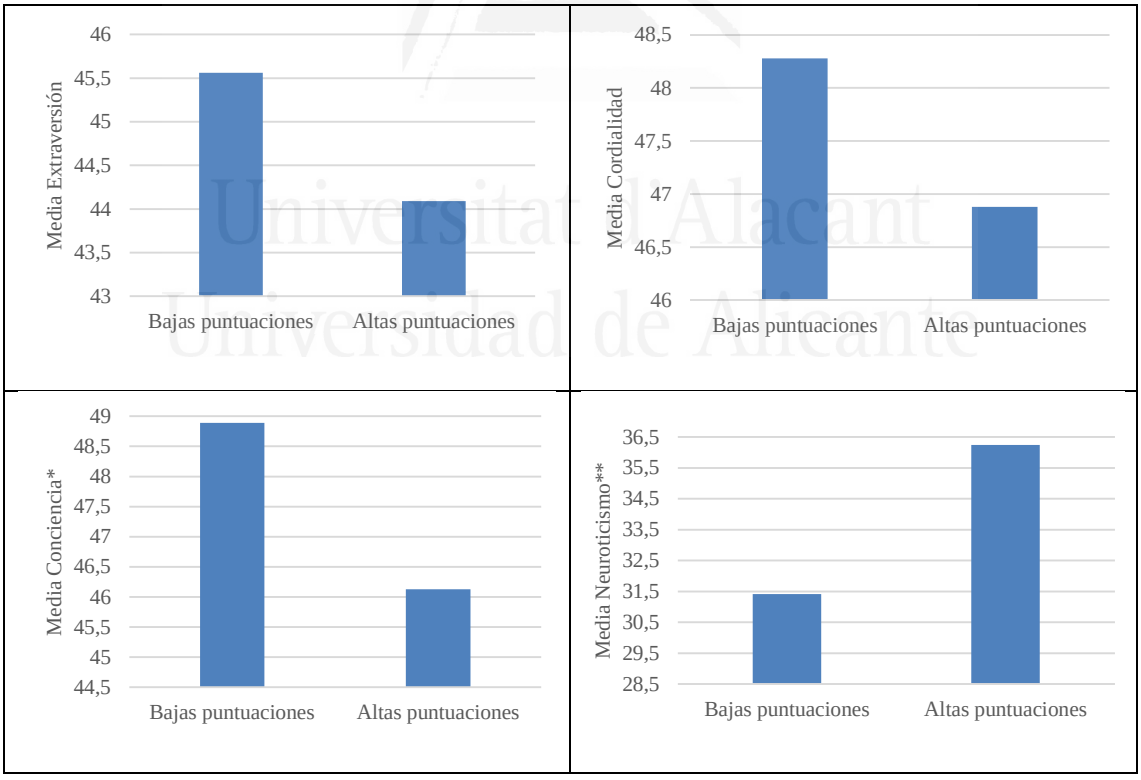
Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

estudiantes con bajas puntuaciones en pesimismo obtuvieron mayor puntuación que sus iguales con altas puntuaciones. La magnitud de las diferencias halladas fue pequeña para la conciencia (*d*=.25) y para neuroticismo (*d*=.46).

En relación a la regresión logística, ninguno de los modelos puestos a prube han resultado predicotres estadísticamente significativos de altas puntuaciones en pesimismo.

Tabla 14. *Diferencias en puntuaciones de los variables de la personalidad en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en pesimismo*

Variable	Prueba Levene		Altas puntuaciones		Bajas puntuaciones		Significación estadística y magnitud diferencias			
	F	*p*	*M*	*DE*	*M*	*DE*	*t*	*g.l.*	*p*	*d*
Extraversión	1.19	.27	44.09	9.27	45.56	10.05	1.67	488	.095	-
Cordialidad	.50	.47	46.88	11.24	48.28	12.56	1.29	488	.195	-.25
Conciencia	1.70	.19	46.13	10.30	48.89	12.08	2.72	488	.007	
Neuroticismo	2.30	.13	36.24	9.93	31.41	1.13	-5.05	488	.001	-.46
Apertura	2.31	.12	44.82	9.82	46.47	10.98	1.74	488	.082	-



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

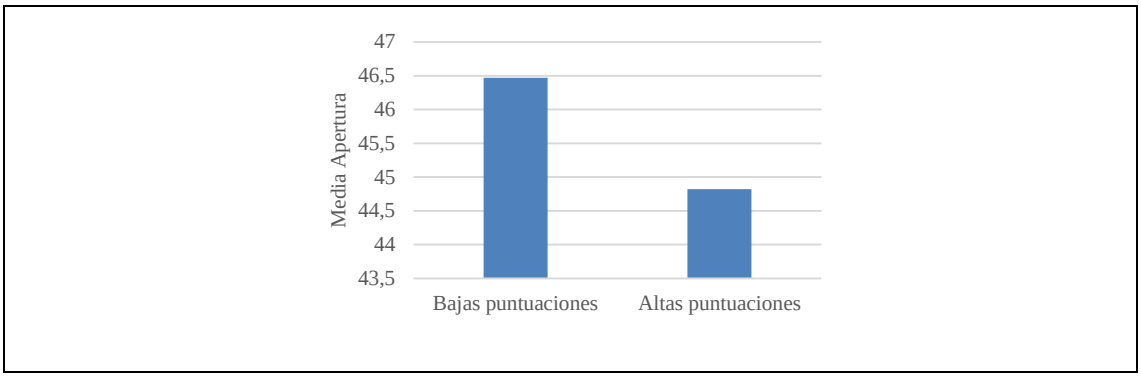


Figura 4. Diagrama de barras de las diferencias en puntuaciones de personalidad en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en pesimismo. **= p <.001; *= p <.05

6.7.2. Optimismo, pesimismo y atribuciones académicas

6.7.2.1. Diferencias en el estilo atribucional en Lenguaje en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en optimismo

La tabla 15 ofrece las medias y diferencias estadísticamente significativas halladas en función del estilo atribucional en Lenguaje para estudiantes con altas y bajas puntuaciones en optimismo.

Las diferencias halladas entre los dos grupos resultaron significativamente más altas para las Atribuciones académicas vinculadas al Éxito por Esfuerzo para el grupo con altas puntuaciones en optimismo mientras que para el Fracaso dependiendo de la Capacidad y del Esfuerzo fueron los estudiantes con bajas puntuaciones quienes puntuaron significativamente más alto. La magnitud de dichas diferencias fue pequeña, oscilando los valores entre .22 y .29.

Tabla 15. .*Diferencias de estilo atribucional en Lenguaje en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en optimismo*

Variable	Prueba Levene		Altas puntuaciones		Bajas puntuaciones		Significación estadística y magnitud diferencias			
	F	*p*	*M*	*DE*	*M*	*DE*	*t*	*g.l.*	*p*	*d*
LEC	.35	.55	3.30	1.15	3.08	1.18	1.67	428	.095	-
LEEs	1.57	.21	3.45	1.01	3.19	1.06	2.28	428	.023	.25
LEEx	.323	.57	4.06	1.01	3.97	1.09	-.78	428	.433	-
LFC	1.95	.16	1.15	1.09	1.48	1.21	2.60	428	.010	.29
LFEs	.03	.85	1.59	1.02	1.82	1.07	2.05	428	.041	-
LFEx	1.25	.26	4.43	1.01	4.25	.96	1.58	428	.115	.22

Nota: LEC= Lenguaje Éxito Capacidad; LEEs= Lenguaje Éxito Esfuerzo; LEEx= Lenguaje Éxito Externas; LFC= Lenguaje Fracaso Capacidad; LFEs= Lenguaje Fracaso Esfuerzo; LFEx= Lenguaje Fracaso Causas Externas

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

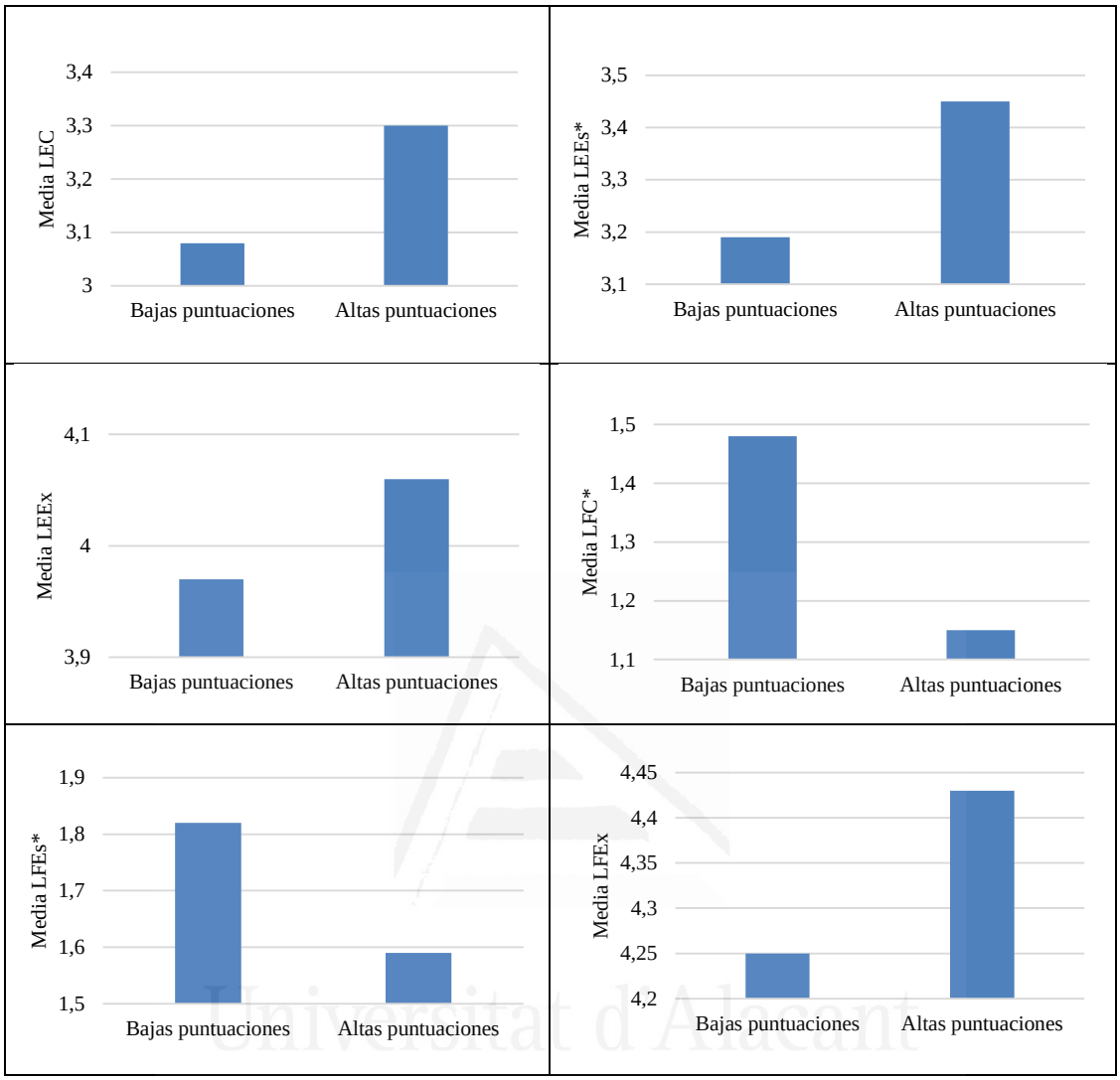


Figura 5. Diagrama de barras de las diferencias en el estilo atribucional en Lenguaje en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en optimismo. **= p <.001; *= p <.05

6.7.2.2. Capacidad predictiva de las autoatribuciones en Lenguaje sobre el optimismo

A partir de los datos se han podido crear tres modelos de regresión logística que permiten realizar estimaciones adecuadas referentes a la probabilidad de presentar altas puntuaciones en optimismo en función de las atribuciones causales en Lenguaje (véase tabla 16).

Los modelos propuestos permiten hacer una estimación correcta del 71% de los casos ($\chi 2 = 5.055$; $p = <.05$) para la variable Atribución del Éxito en Lenguaje y Esfuerzo; de un 74% de los casos ($\chi 2 = 6.51$; $p = <.05$) correspondiente a la variable de Atribución del

Fracaso en Lenguaje a la Capacidad y de un 74% de los casos ($\chi 2 = 4.16$; $p = <.05$) en la variable de Atribución del Fracaso en Lenguaje a la Falta de Esfuerzo.

El valor de ajuste de los modelos (R^2 Nagelkerke) se situó entre .01 para el modelo Atribución del Fracaso en lenguaje para el esfuerzo y .02 para el modelo Atribución del Fracaso en Lenguaje a la Capacidad y a la atribución del Éxito al Esfuerzo.

Los valores de la *odd ratio* (*OR*) fueron superiores a 1 para el modelo de Atribución del Éxito en Lenguaje al Esfuerzo, siendo la probabilidad de presentar alto optimismo en base al primer factor 1.26 (Atribución del Éxito por el Esfuerzo) veces mayor por cada punto que aumentan las puntuaciones respectivamente en las dimensiones atribucionales citadas en el área de Lenguaje. A su vez, también se obtuvieron valores de la *OR* inferiores a 1, por lo que la probabilidad de presentar alto optimismo fue .78 (Atribución del Fracaso a la Capacidad) y .80 (Atribución del Fracaso por el Esfuerzo) veces menor por cada punto que se incrementaban las puntuaciones en dichas variables.

Tabla 16. *Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar alta puntuación en optimismo en función de las atribuciones causales en Lenguaje*

Variable		χ^2	R^2	B	E.T	Wald	*p*	*OR*	I.C 95%
LEEs	Clasificados correctamente: 71%	5.055	.017	74.01	.23	.10	.024	1.26	1.03-1.06
	Constante				.25	.35	.470	1.29	
LFC	Clasificados correctamente: 74%	6.51	0.2	.24	.09	6.57	.010	.78	.65-.95
	Constante			1.36	.17	63.63	.000	3.89	
LFEs	Clasificados correctamente: 74%	4.16	.01	.21	.10	4.15	.041	.80	.65-.99
	Constante			1.41	.21	42.69	.000	4.09	

Nota: χ^2 = Chi cuadrado; R^2 = Cuadrado de Nagelkerke; B= Coeficiente de regresión: E-T= Error estándar; Wald= Prueba de Wald; *p*= Probabilidad; *OR*= Odd ratio; I.C= Intervalo de confianza al 95%

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

6.7.2.3. Diferencias en el estilo atribucional en Lenguaje en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en pesimismo

La tabla 17 ofrece las medias y diferencias estadísticamente significativas obtenidas en base al estilo atribucional en Lenguaje para estudiantes con altas y bajas puntuaciones en pesimismo.

Las diferencias halladas entre los dos grupos resultaron significativas para todas las dimensiones de las atribuciones del lenguaje asociadas al fracaso y al éxito. Los estudiantes con altos niveles de pesimismo manifestaron puntuaciones más altas que sus iguales con bajos niveles de pesimismo para las Atribuciones del Fracaso asociadas a la Falta de Capacidad y de Esfuerzo. Por el contrario, los sujetos participantes con bajos niveles de pesimismo obtuvieron puntuaciones más altas que sus iguales con altas puntuaciones en pesimismo en las Atribuciones del Éxito debido a la Capacidad, Esfuerzo y a Causas Externas, así como para las Atribuciones del Fracaso debido a Causas Externas. La magnitud de las diferencias halladas fue pequeña oscilando entre .27 y .46, excepto para las atribuciones del fracaso debido a la capacidad y al Éxito debido a la Capacidad cuyas diferencias entre ambos grupos fue moderada (d = .51).

Tabla 17. *Diferencias de estilo atribucional en Lenguaje en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en pesimismo*

Variable	Prueba Levene		Altas puntuaciones		Bajas puntuaciones		Significación estadística y magnitud diferencias			
	F	*p*	*M*	*DE*	*M*	*DE*	*t*	*g.l.*	*p*	*d*
LEC	6.38	.01	2.94	1.19	3.51	1.09	4.22	282.78	.000	.50
LEEs	1.24	.26	3.15	1.01	3.59	.99	3.64	286	.000	.44
LEEx	.13	.71	3.85	1.03	4.23	1.02	3.14	286	.002	.37
LFC	4.45	.03	1.50	1.19	.94	1.03	-4.25	286	.000	.51
LFEs	.01	.98	1.85	1.05	1.37	1.03	-3.86	286	.000	.46
LFEx	4.34	.03	4.27	.94	4.54	1.10	2.21	286	.028	.27

Nota: LEC= Lenguaje Éxito Capacidad; LEEs= Lenguaje Éxito Esfuerzo; LEEx= Lenguaje Éxito Externas; LFC= Lenguaje Fracaso Capacidad; LFEs= Lenguaje Fracaso Esfuerzo; LFEx= Lenguaje Fracaso Externas

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

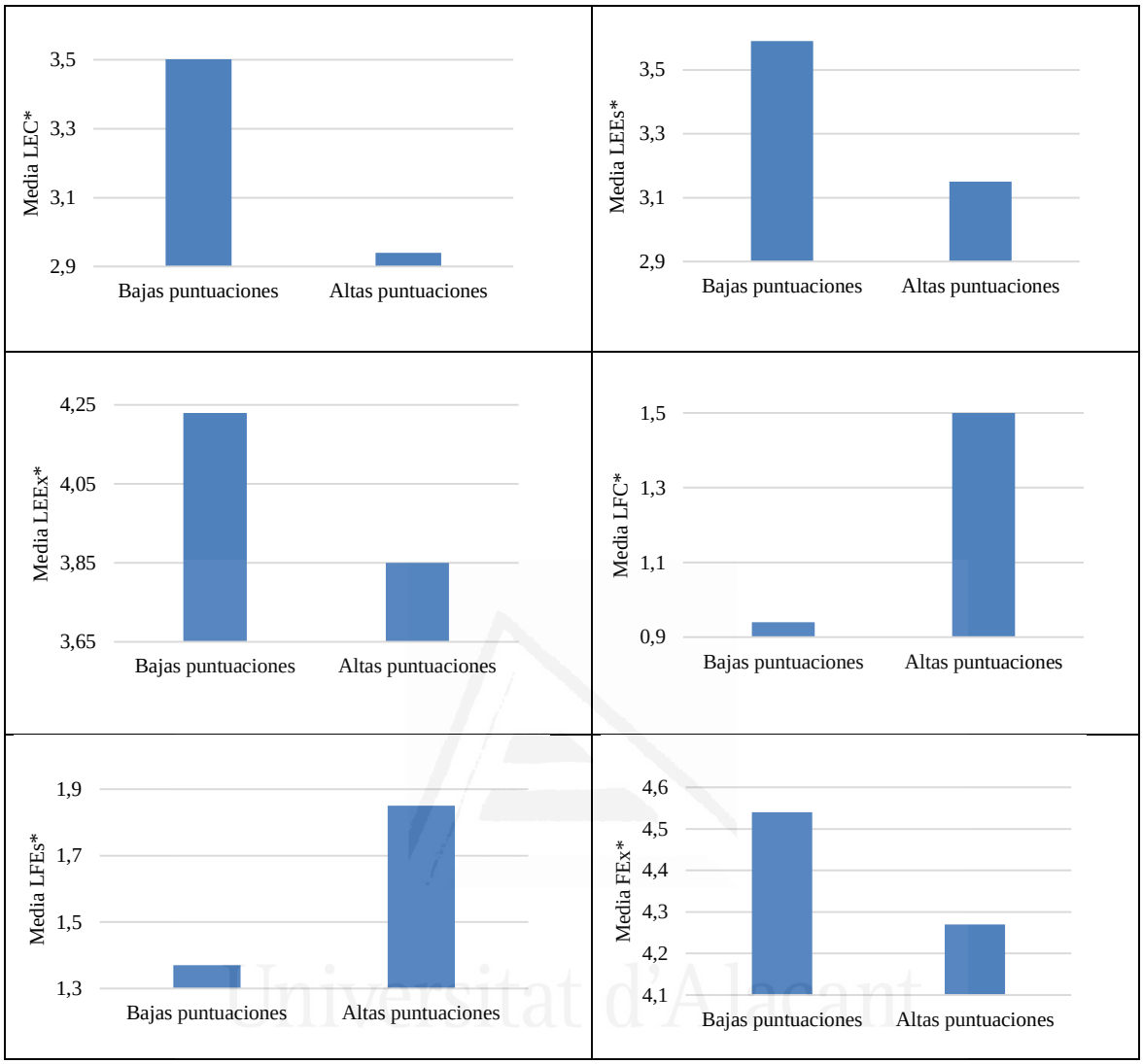


Figura 6. Diagrama de barras de las diferencias en el estilo atribucional en Lenguaje en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en pesimismo; * = p <.05

6.7.2.4. Capacidad predictiva de las autoatribuciones en Lenguaje sobre el pesimismo

Los resultados obtenidos muestran que se han podido crear seis modelos de regresión logística que permiten realizar estimaciones adecuadas referentes a la probabilidad de presentar altas puntuaciones en pesimismo en función de las atribuciones causales en Lenguaje. La tabla 18 recoge las variables explicativas que han resultado estadísticamente significativas para la predicción de altas puntuaciones en pesimismo.

Los modelos propuestos permiten hacer una estimación correcta del 63.2% de los casos ($\chi 2$ = 17.43; p = <.05) para la variable de Atribución del Éxito en Lenguaje a la

Capacidad, de 59% de los casos ($\chi 2 = 9.72$; $p = <.05$) para la variable de Atribución del Éxito en Lenguaje por Causas Externas y de un 63.1% de los casos ($\chi 2 = 13.25$; $p = <.05$) en la variable de Atribución del Éxito en Lenguaje al Esfuerzo.

Para las variables de Atribución de Fracaso en Lenguaje a la Capacidad la estimación correcta es del 60.4% de los casos ($\chi 2 = 18.01$; $p = <.05$), para la variable de Atribución del Fracaso en Lenguaje como consecuencia del esfuerzo muestra una estimación correcta del 62.5% de los casos ($\chi 2 = 14.67$; $p = <.05$) y para la variable de Atribución del Fracaso en Lenguaje por causas externas se muestra una estimación correcta del 60.3% ($\chi 2 = 4.88$; $p = <.05$).

El valor de ajuste de los modelos (R^2 Nagelkerke) fue de .07 para el modelo Atribución del Éxito en Lenguaje a la Capacidad, de .06 para el modelo Atribución del Éxito en Lenguaje en relación al esfuerzo y de .04 para el modelo Atribución del Éxito en Lenguaje por causas externas. Respecto a los modelos en relación a la Atribución del Fracaso en Lenguaje, el modelo de Capacidad obtuvo una puntuación de .08, el modelo de Atribución del Fracaso en Lenguaje con relación al Esfuerzo .06 y el modelo de Atribución del Fracaso en Lenguaje por causas externas un .02.

Las *OR* fueron superiores a 1 en dos de los seis modelos propuestos: Atribución del Fracaso en Lenguaje a la Capacidad y al Esfuerzo, siendo la probabilidad de presentar alto pesimismo en el primer factor, 1.59 y al Esfuerzo, 1.55 veces mayor por cada punto que aumentan las puntuaciones respectivamente en las dimensiones atribucionales citadas para el área del Lenguaje. Por otro lado, valores de la *OR* resultaron inferiores a 1 para las Atribuciones del Éxito a la Capacidad, al Esfuerzo y a las Causas Externas. De igual manera, fueron inferiores a 1 para el modelo de atribución del Fracaso a Causas Externas. De esta manera, la probabilidad de que los estudiantes manifestasen alto pesimismo fue respectivamente, .64, .64, .69 y .77 (véase tabla 18).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 18. *Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar alta puntuación en pesimismo en función de las atribuciones causales en Lenguaje*

Variable		χ^2	R^2	B	E.T	Wald	*p*	*OR*	I.C 95%
LEC	Clasificados correctamente: 63.2%	17.43	.07	-.44	.11	15.55	.000	.64	.51-.79
	Constante			1.64	.39	17.4	.000	5.19	
LEEs	Clasificados correctamente: 63.1%	13.25	.06	-.44	.12	12.16	.000	.64	.50-.82
	Constante			1.69	.45	14.07	.000	5.42	
LEEx	Clasificados correctamente: 59%	9.72	.04	-.36	.11	9.36	.002	.69	.55-.87
	Constante			1.65	.49	11.20	.001	5.24	
LFC	Clasificados correctamente: 60.4%	18.01	.08	.46	.11	16.06	.000	1.59	1.26-1.99
	Constante			-.36	.18	4.08	.043	.69	
LFEs	Clasificados correctamente: 62.5%	14.67	.06	.44	.11	13.74	.000	1.55	1.23-1.96
	Constante			-.51	.22	5.27	.022	.60	
LFEx	Clasificados correctamente: 60.3%	4.88	.02	-.25	.11	4.78	.029	.77	.61-.97
	Constante			1.33	.53	6.18	.013	3.80	

Nota: χ^2 = Chi cuadrado; R^2 = Cuadrado de Nagelkerke; B= Coeficiente de regresión: E-T= Error estándar; Wald= Prueba de Wald; *p*= Probabilidad; *OR*= Odd ratio; I.C= Intervalo de confianza al 95%

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

6.7.2.5. Diferencias en el estilo atribucional en Matemáticas en función del alto y bajo optimismo

La tabla 19 recoge las medias y diferencias estadísticamente significativas halladas en función del estilo atribucional en Matemáticas para estudiantes con altas y bajas puntuaciones en optimismo.

Las diferencias encontradas entre los dos grupos resultaron significativamente más altas en el caso de las Atribuciones hacia el Éxito para la dimensión Esfuerzo para los estudiantes con altas puntuaciones y en la Atribución hacia el Fracaso para la dimensión Capacidad para los estudiantes con bajas puntuaciones en optimismo. Las magnitudes de dichas diferencias resultaron pequeñas para la Atribución de Éxito al Esfuerzo (d= .29) y para la Atribución de Fracaso a la Capacidad (d=.27).

Tabla 19. *Diferencias en el estilo atribucional en Matemáticas en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en optimismo*

Variable	Prueba Levene		Altas puntuaciones		Bajas puntuaciones		Significación estadística y magnitud diferencias			
	F	*p*	*M*	*DE*	*M*	*DE*	*t*	*g.l.*	*p*	*d*
MEC	.71	.39	2.81	1.22	2.66	1.27	-1.12	428	.260	-
MEEs	3.71	.05	3.33	.98	3.04	1.08	-2.66	428	.008	.29
MEEx	.05	.82	3.79	1.03	3.76	.99	-.24	428	.806	-
MFC	.29	.58	1.32	1.10	1.62	1.20	2.44	428	.015	.27
MFEs	.18	.66	1.75	1.05	1.97	1.04	1.87	428	.061	-
MFEx	2.18	.14	4.29	.98	4.10	.89	-1.73	428	.084	-

Nota: MEC= Matemáticas Éxito Capacidad; MEEs= Matemáticas Éxito Esfuerzo; MEEx= Matemáticas Éxito Externas; MFC= Matemáticas Fracaso Capacidad; MFEs= Matemáticas Fracaso Esfuerzo; MFEx= Matemáticas Fracaso Externas

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

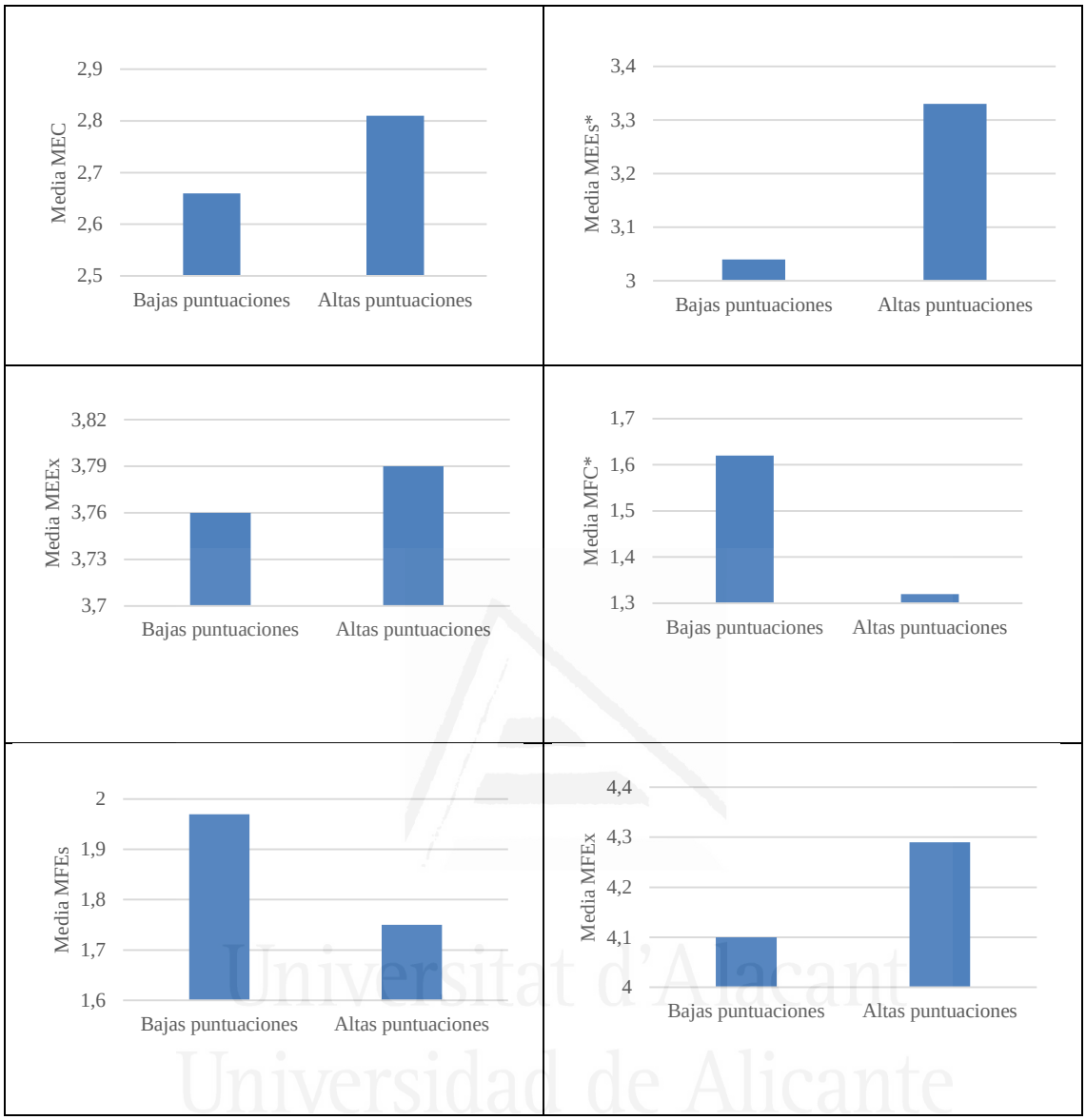


Figura 7. Diagrama de barras de las diferencias en el estilo atribucional en Matemáticas en estudiantes con alta y baja puntuación en optimismo. **= p <.001; *= p <.05

6.7.2.6. Capacidad predictiva de las autoatribuciones en Matemáticas sobre el altas puntuaciones en optimismo

A partir de los datos se han podido crear dos modelos de regresión logística que permiten realizar estimaciones adecuadas referentes a la probabilidad de presentar altas puntuaciones en optimismo en función de las Atribuciones causales en Matemáticas. La tabla 20 recoge las variables explicativas que han resultado estadísticamente significativas para la predicción de alta puntuación en optimismo en relación a las Matemáticas.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Los modelos propuestos permiten hacer una estimación correcta del 74% de los casos ($\chi 2 = 6.85$; $p = <.05$) para la variable Atribución del Éxito en Matemáticas al Esfuerzo y de un 73.9% de los casos ($\chi 2 = 5.79$; $p = <.05$) correspondiente a la variable de Atribución del Fracaso en Matemáticas a la dimensión Capacidad. El valor de ajuste de los modelos (R^2 Nagelkerke) se situó en 0.2 para ambos modelos.

El valor de la *OR* fue superiores a 1 para el modelo de Atribución del Fracaso en Matemáticas por la falta de Esfuerzo siendo la probabilidad de presentar alto optimismo en 1,31 (Atribución del Éxito al Esfuerzo) veces mayor por cada punto que aumentan las puntuaciones respectivamente en la dimensión atribucional citada. A su vez, también se obtuvo valor de la OR inferior a 1 por lo que la probabilidad de presentar alto optimismo fue .79 (Atribución del Fracaso a la Capacidad) veces menor por cada punto que se incrementan las puntuaciones en dicha variable atribucional en el área de Matemáticas.

Tabla 20. *Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar alta puntuación en optimismo en función de las atribuciones causales en Matemáticas*

Variable		χ^2	R^2	B	E.T	Wald	*p*	*OR*	I.C 95%
MEEs	Clasificados correctamente: 74%	6.85	.02	.27	.10	6.87	.009	1.31	1.07-1.62
	Constante			.15	.34	.20	.650	1.17	
MFC	Clasificados correctamente: 73.9%	5.79	.02	-.22	.09	5.83	.016	.79	.66-.96
	Constante			1.38	.18	56.90	.000	3.97	

Nota: χ^2 = Chi cuadrado; R^2 = Cuadrado de Nagelkerke; B= Coeficiente de regresión: E-T= Error estándar; Wald= Prueba de Wald; *p*= Probabilidad; *OR*= Odd ratio; I.C= Intervalo de confianza al 95%

6.7.2.7. Diferencias en el estilo atribucional en Matemáticas en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en pesimismo

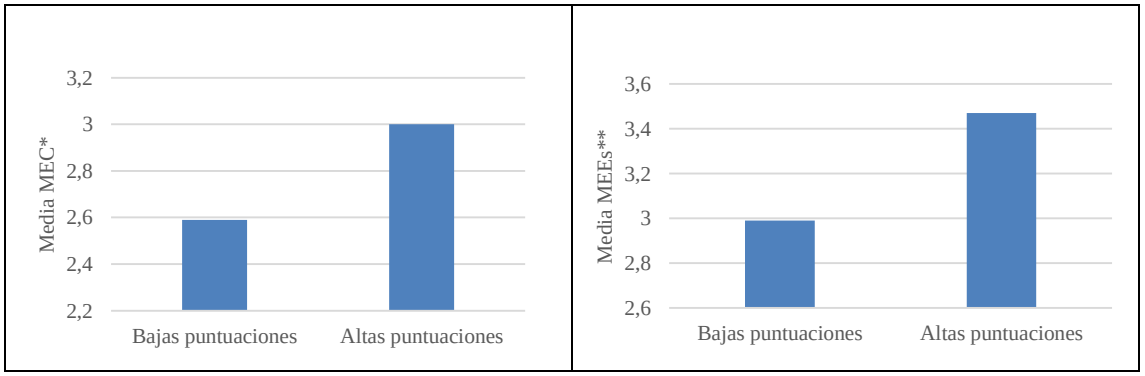
La tabla 21 muestra las medias y diferencias estadísticamente significativas obtenidas en base al estilo atribucional en Matemáticas para estudiantes con altas y bajas puntuaciones en pesimismo.

Las diferencias halladas entre los dos grupos resultaron significativas para las dimensiones de las autoatribuciones asociadas al Fracaso y al Éxito, no siendo así para las atribuciones vinculadas al Éxito por Causas Externas. Los estudiantes con altos niveles de pesimismo manifestaron puntuaciones más altas que sus iguales con bajos niveles de pesimismo para las Atribuciones del Fracaso asociadas a las Causas Externas así como para las Atribuciones del Éxito asociadas a la Capacidad, Esfuerzo y a las Causas Externas. Por el contrario, los sujetos participantes con bajos niveles de pesimismo obtuvieron puntuaciones más altas que sus iguales con altas puntuaciones en pesimismo en las Atribuciones en Matemáticas de Fracaso debido a la Capacidad y al Esfuerzo. La magnitud de las diferencias halladas fue pequeña con valores que oscilan entre .33 y .49.

Tabla 21. *Diferencias en el estilo atribucional en Matemáticas en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en pesimismo*

Variable	Prueba Levene		Altas puntuaciones		Bajas puntuaciones		Significación estadística y magnitud diferencias			
	F	*p*	*M*	*DE*	*M*	*DE*	*T*	*g.l.*	*p*	*d*
MEC	.06	.79	3.00	1.22	2.59	1.25	2.73	286	.007	.33
MEEs	2.60	.11	3.47	.97	2.99	1.05	3.98	286	.000	.48
MEEx	.87	.34	3.87	1.09	3.75	1.01	1.02	286	.306	-
MFC	3.83	.05	1.09	1.03	1.63	1.19	-4.03	286	.000	.49
MFEs	.95	.33	1.50	1.08	1.99	1.03	-3.92	286	.000	.46
MFEx	2.89	.09	4.38	1.03	4.06	.91	2.75	286	.006	.33

Nota: MEC= Matemáticas Éxito Capacidad; MEEs= Matemáticas Éxito Esfuerzo; MEEx= Matemáticas Éxito Externas; MFC= Matemáticas Fracaso Capacidad; MFEs= Matemáticas Fracaso Esfuerzo; MFEx= Matemáticas Fracaso Externas



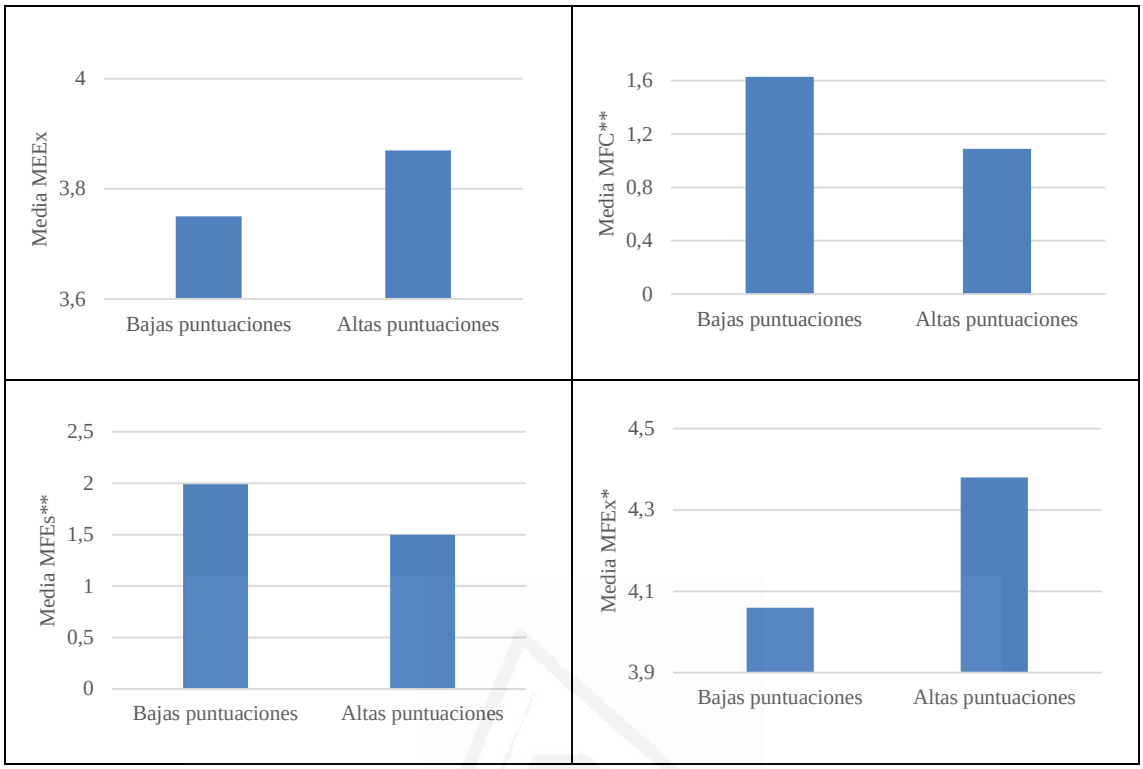


Figura 8. Diagrama de barras de las diferencias en el estilo atribucional en Matemáticas en estudiantes con alta y baja puntuación en pesimismo. **= p <.001; *= p <.05

6.7.2.8. Capacidad predictiva de las autoatribuciones en Matemáticas sobre el pesimismo

Cinco son los modelos de regresión logística que permiten realizar estimaciones adecuadas referentes a la probabilidad de presentar altas puntuaciones en pesimismo en función de las atribuciones causales en Matemáticas. La tabla 22 recoge las variables explicativas que han resultado estadísticamente significativas para la predicción del pesimismo.

Los modelos propuestos permiten hacer una estimación correcta del 56.9% de los casos ($\chi 2$ = 7.45; p = <.05) para la variable Atribución del Éxito en Matemáticas a la Capacidad; de un 61.8% de los casos ($\chi 2$ = 15.77; p = <.05) correspondiente a la variable de Atribución del Éxito en Matemáticas al Esfuerzo; de un 59.7% de los casos ($\chi 2$ = 16.08; p = <.05) en la variable de Atribución del Fracaso en Matemáticas a la Capacidad; de un 62.2% de los casos ($\chi 2$ = 15.05; p = <.05) en la variable de Atribución del Fracaso al Esfuerzo; y de 59.6% de los casos ($\chi 2$ = 7.55; p = <.05) en la variable de Atribución del Fracaso a Causas Externas. El valor de ajuste de los modelos (R^2 Nagelkerke) se situó entre

.03 para el modelo Atribución del Fracaso en Matemáticas a las Causas Externas i el modelo de Atribución del Éxito en Matemáticas a la Capacidad y .07 para los modelos de Atribución del Éxito en Matemáticas debido al Esfuerzo y Atribución del Fracaso debido a la falta de Capacidad.

Las *OR* fueron superiores a 1 para los modelos de Atribución del Fracaso en Matemáticas a la Capacidad y al Esfuerzo, siendo la probabilidad de presentar alto pesimismo, 1.54 (Atribución del Fracaso a la Capacidad) y 1.55 (Atribución del Fracaso al Esfuerzo) veces mayor por cada punto que aumentan las puntuaciones, respectivamente, en las dimensiones atribucionales citadas. Por otro lado, valores de OR también resultaron inferiores a 1 para las Atribuciones del Éxito debido a la Capacidad y al Esfuerzo. De igual manera fue inferior para el modelo de Atribución del Fracaso a Causas Externas. De esta manera, la probabilidad de que los estudiantes manifestasen alto pesimismo fue .62 (Atribución del Éxito al Esfuerzo), .76 (Atribución del Éxito a la Capacidad) y .71 (Atribución del Fracaso a las Causas Externas) veces menor por cada punto que aumentaba la puntuación en esta variable (véase tabla 22).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 22. *Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar alta puntuación en pesimismo en función de las atribuciones causales en Matemáticas*

Variable		χ^2	R^2	B	E.T	Wald	*p*	*OR*	I.C. 95%
MEC	Clasificados correctamente: 56.9%	7.45	.03	-.26	.09	7.18	.007	.76	.63 -9.3
	Constante			.93	.30	9.48	.002	2.54	
MEEs	Clasificados correctamente: 61.8%	15.77	.07	-.47	.12	14.32	.000	.62	.48-.79
	Constante			1.74	.43	16.27	.000	5.72	
MFC	Clasificados correctamente: 59.7%	16.08	.07	.43	.11	14.71	.000	1.54	1.23-1.92
	Constante			-.38	.19	4.17	.041	.67	
MFEs	Clasificados correctamente: 62.2%	15.05	.06	.44	.11	14.11	.000	1.55	1.23-1.95
	Constante			-.57	.23	5.94	.015	.69	
MFEx	Clasificados correctamente: 59.6%	7.55	.03	-.33	.12	7.27	.007	.71	.55-.91
	Constante			1.62	.54	8.85	.003	5.08	

Nota: χ^2 = Chi cuadrado; R^2 = Cuadrado de Nagelkerke; B= Coeficiente de regresión: E-T= Error estándar; Wald= Prueba de Wald; *p*= Probabilidad; *OR*= Odd ratio; I.C= Intervalo de confianza al 95%

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

6.7.2.9. Diferencias en el estilo atribucional general en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en optimismo

La tabla 23 presenta las medias y diferencias estadísticamente significativas halladas en función del estilo atribucional en general para estudiantes con altas y bajas puntuaciones en optimismo.

Las diferencias halladas entre los dos grupos resultaron significativas para las Atribuciones Generales asociadas al Éxito por el Esfuerzo, siendo la puntuación media más alta para los estudiantes con altas puntuaciones en optimismo que sus iguales con bajos índices de optimismo. También resultaron significativas para las Atribuciones Generales al Fracaso debido a la Capacidad y al Esfuerzo pero en sentido inverso. La magnitud de las diferencias halladas resultó pequeña para las tres dimensiones con valores de .23 para la Atribución General al Fracaso por falta de Esfuerzo, .30 para la Atribución General por Éxito derivado del Esfuerzo y .32 por las Atribuciones Generales del Fracaso a la falta de Capacidad.

Tabla 23. *Diferencias en el estilo atribucional general en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en optimismo*

Variable	Prueba Levene		Altas puntuaciones		Bajas puntuaciones		Significación estadística y magnitud diferencias			
	F	*p*	*M*	*DE*	*M*	*DE*	*t*	*g.l.*	*p*	*d*
EC	.14	.70	6.11	2.04	5.75	2.08	-1.62	428	.105	-
EEs	1.83	.17	6.79	1.84	6.23	2.01	-2.66	428	.008	.30
EEx	.01	.96	7.85	1.85	7.73	1.90	-.56	428	.572	-
FC	.01	.93	2.48	1.97	3.11	2.08	2.84	428	.005	.32
FEs	.01	.98	3.35	1.94	3.80	2.01	2.09	428	.037	.23
FEx	2.82	.09	8.72	1.87	8.36	1.70	-1.76	428	.078	-

Nota: EC= Éxito Capacidad; EEs= Éxito Esfuerzo; EEx= Éxito Externas; FC= Fracaso Capacidad; FEs= Fracaso Esfuerzo; FEx= Fracaso Externas

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

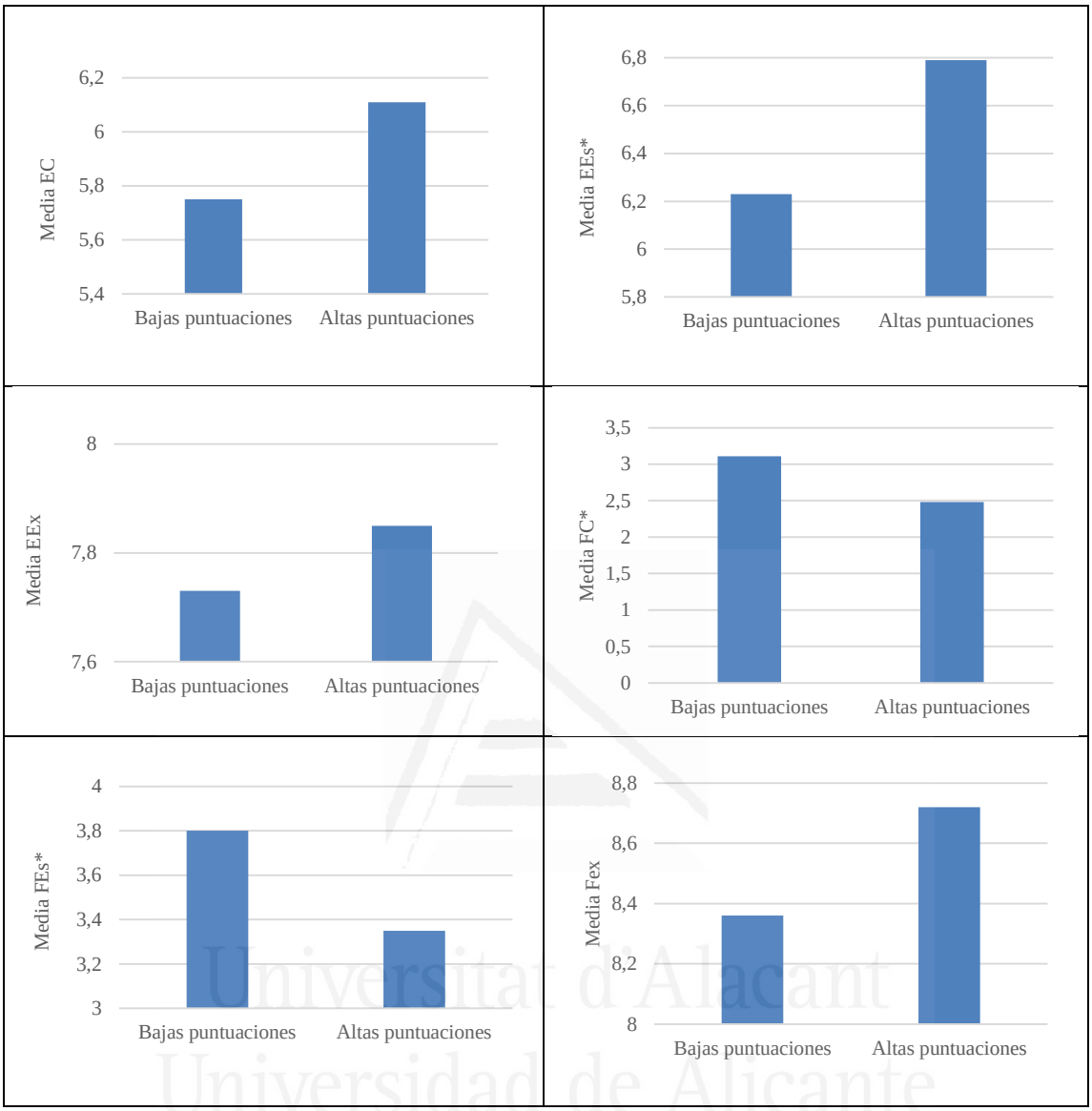


Figura 9. Diagrama de barras de las diferencias en el estilo atribucional general en estudiantes con alta y baja puntuación en optimismo. **= p <.001; *= p <.05

6.7.2.10. Capacidad predictiva de las autoatribuciones generales sobre sobre las altas y bajas puntuaciones en optimismo.

A partir de los datos se han podido crear dos modelos de regresión logística que permiten realizar estimaciones adecuadas referentes a la probabilidad de presentar altas puntuaciones en optimismo en función de las atribuciones generales. La tabla 24 recoge las variables explicativas que han resultado estadísticamente significativas para la predicción de alto optimismo.

Los modelos propuestos permiten hacer una estimación correcta del 74.2% de los casos ($\chi 2$ = 7.78; p = <.05) para la variable de Atribución General del Fracaso a la Capacidad y de un 74% de los casos ($\chi 2$ = 4.33; p = <.05) en la variable de Atribución General del Fracaso por falta de Esfuerzo. El valor de ajuste de los modelos (R^2 Nagelkerke) fue de .02 para el modelo Atribución General del Fracaso a la Capacidad y .01 para el modelo Atribución General del Fracaso por el Esfuerzo.

Los valores de la *OR* fueron inferiores a 1 para ambos modelos, concretamente para el de Atribución General al Fracaso por falta de Capacidad .86 veces menor por cada punto que aumentaba la puntuación en esta dimensión atribucional. Para el modelo Atribución General del Fracaso por falta de Esfuerzo fue de .89 veces menor por cada punto que aumentaba la puntuación en esta dimensión atribucional citada (véase tabla 24).

Tabla 24. *Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar alta puntuación en optimismo en función de las atribuciones causales generales*

Variable		χ^2	R^2	B	E.T	Wald	*p*	*OR*	I.C 95%
FC	Clasificados correctamente: 74.2%	7.78	.02	-1.4	.05	7.79	.005	.86	.77-.95
	Constante			1.45	.19	58.15	.000	4.30	
FEs	Clasificados correctamente: 74%	4.33	.01	-.11	.05	4.32	.038	.89	.79-.93
	Constante			1.45	.23	39.07	.000	4.30	

Nota: χ^2 = Chi cuadrado; R^2 = Cuadrado de Nagelkerke; B= Coeficiente de regresión: E-T= Error estándar; Wald= Prueba de Wald; *p*= Probabilidad; *OR*= Odd ratio; I.C= Intervalo de confianza al 95%

6.7.2.11. Diferencias en el estilo atribucional general en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en pesimismo

La tabla 25 presenta las medias y diferencias estadísticamente significativas halladas en función del estilo atribucional general para estudiantes con altas y bajas puntuaciones en pesimismo.

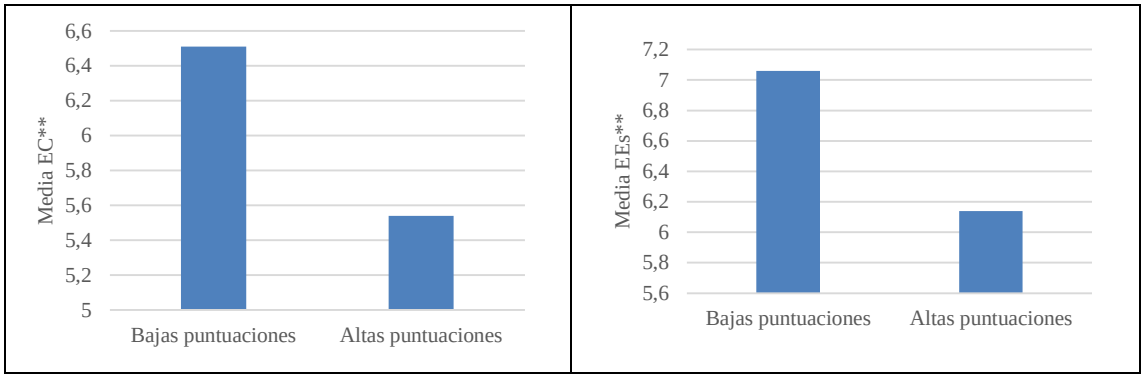
Las diferencias encontradas entre los dos grupos resultaron significativas para todas las atribuciones asociadas al éxito y al fracaso. Los estudiantes con altos índices de

pesimismo manifestaron puntuaciones más altas que sus iguales con bajos niveles de pesimismo para las Atribuciones del Fracaso debido a la falta de Capacidad y al Esfuerzo. La magnitud de las diferencias halladas para estas dimensiones fue moderada con valores de .51 para las Atribuciones de Fracaso asociadas a la Capacidad y .56 para las Atribuciones de Fracaso asociadas al Esfuerzo. Por el contrario, los sujetos participantes con bajos niveles de pesimismo obtuvieron puntuaciones más altas que sus iguales con altas puntuaciones en pesimismo en las Atribuciones en general al Fracaso debido a Causas Externas y en las Atribuciones al Éxito por Capacidad, Esfuerzo y Causas Externas. La magnitud de las diferencias halladas resultó pequeña con valores de entre .27 para las Atribuciones del Éxito debido a las Causas Externas y moderada en .49 vinculado a la Atribución del Éxito al Esfuerzo.

Tabla 25. *Diferencias en el estilo atribucional en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en pesimismo*

Variable	Prueba Levene		Altas puntuaciones		Bajas puntuaciones		Significación estadística y magnitud diferencias			
	F	*p*	*M*	*DE*	*M*	*DE*	*t*	*g.l.*	*p*	*d*
EC	.10	.74	5.54	2.01	6.51	2.04	4.03	286	.000	.48
EEs	1.64	.20	6.14	1.90	7.06	1.84	4.11	286	.000	.49
EEx	.79	.37	7.60	1.83	8.11	1.96	2.27	286	.024	.27
FC	.73	.39	3.14	2.04	2.03	1.93	-4.66	286	.000	.56
FEs	.76	.38	3.84	1.93	2.87	2.00	-4.16	286	.000	.51
FEx	5.1	.02	8.34	1.71	8.92	2.03	2.59	253.57	.010	.31

Nota: EC= Éxito Capacidad; EEs= Éxito Esfuerzo; EEx= Éxito Externas; FC= Fracaso Capacidad; FEs= Fracaso Esfuerzo; FEx= Fracaso Externas



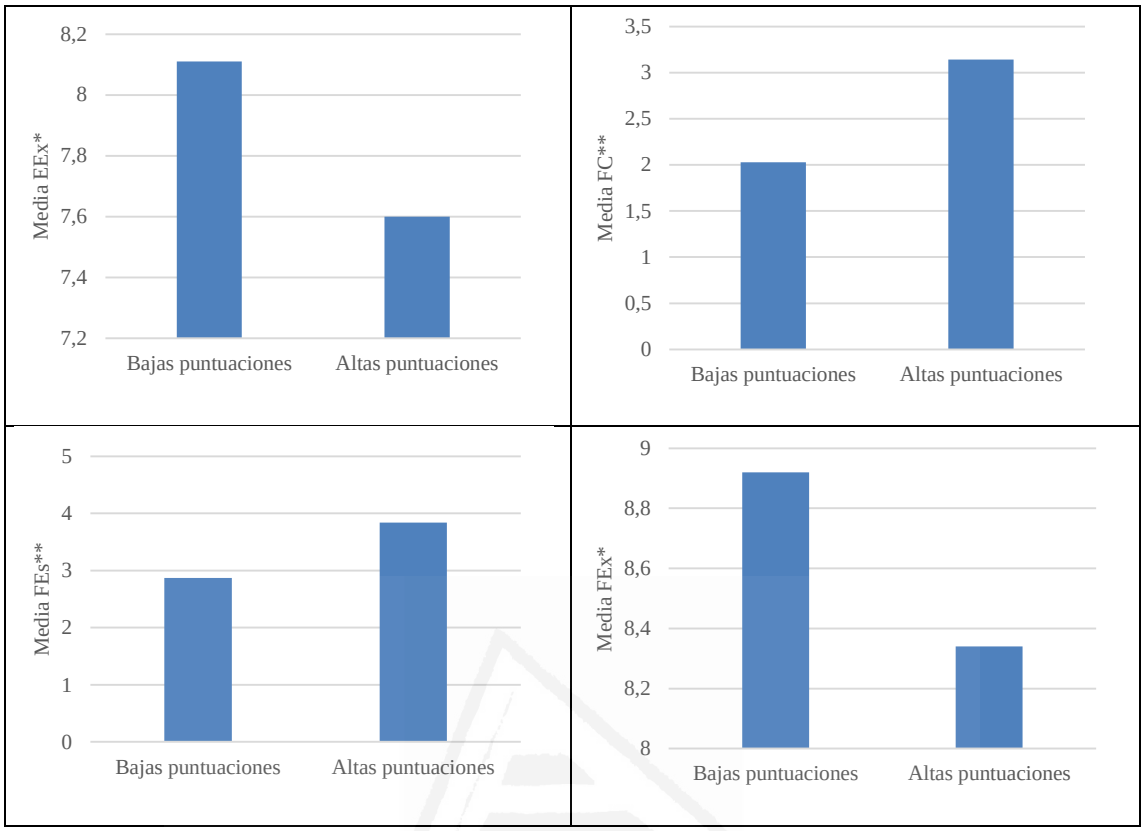


Figura 10. Diagrama de barras de las diferencias en el estilo atribucional general en estudiantes con alta y baja puntuación en pesimismo. **= p <.001; *= p <.05

6.7.2.12. Capacidad predictiva de las autoatribuciones generales sobre las altas y bajas puntuaciones en pesimismo

A partir de los datos se han podido crear seis modelos de regresión logística que permiten realizar estimaciones adecuadas referentes a la probabilidad de presentar altas puntuaciones en pesimismo en función de las atribuciones causales generales. La tabla 26 recoge las variables explicativas que han resultado estadísticamente significativas para la predicción de alto o bajo pesimismo.

Los modelos propuestos permiten hacer una estimación correcta del 62,8% de los casos ($\chi2$ = 16.09; p = <.05) para la variable Atribución general del Éxito por Capacidad; de un 63.2% de los casos ($\chi2$ = 16.81; p = <.05) correspondiente a la variable de Atribución general del Éxito debido al Esfuerzo; de un 57.3% de los casos ($\chi2$ = 5.14; p = <.05) correspondiente a la variable de Atribución general del Éxito por Causas Externas; de un 62.2% de los casos ($\chi2$ = 21.39; p = <.05) correspondiente a la variable de Atribución general del Fracaso por falta de Capacidad; de un 62.2% de los casos ($\chi2$ = 16.95; p = <.05)

correspondiente a la variable de Atribución general del Fracaso por falta de Esfuerzo. El valor de ajuste de los modelos (R^2 Nagelkerke) fue de entre .02 y .09 para los modelos.

El valor de las *OR* reveló que la probabilidad de presentar altas puntuaciones en pesimismo es 5.18 veces mayor por cada punto que se incrementa la puntuación en Atribución del Éxito debido a la Capacidad; 7.20 veces mayor por cada punto que se incrementa la puntuación en Atribución del Éxito debido al Esfuerzo; 3.72 veces mayor por cada punto que se incrementa la puntuación en Atribución del Éxito por Causas Externas; 1.32 veces mayor por cada punto que se incrementa la puntuación en Atribución del Fracaso debido a la falta de Capacidad; y 1.28 veces mayor por cada punto que se incrementa la puntuación en Atribución del Fracaso por falta de Esfuerzo y Causas Externas y menor concretamente .84 por cada punto que se aumenta en puntuación en la variable Atribución del Fracaso a Causas Externas.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 26. *Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar alta puntuación en pesimismo en función de las atribuciones causales generales*

Variable		χ^2	R^2	B	E.T	Wald	*p*	*OR*	I.C 95%
EC	Clasificados correctamente: 62.8%	16.09	.07	1.64	.40	16.79	.000	5.18	.69 -.88
EEs	Clasificados correctamente: 63.2%	16.81	.07	1.97	.47	16.97	.000	7.20	.66-.87
EEx	Clasificados correctamente: 57.3%	5.14	.02	1.31	.51	6.52	.01	3.72	.76-.98
FC	Clasificados correctamente: 62.2%	21.39	.09	.28	.06	19.09	.000	1.32	1.16-1.51
	Constante			-.52	.20	6.97	.008	.58	
FES	Clasificados correctamente: 62.2%	16.95	.07	.25	.06	15.75	.000	1.28	1.13-1.46
	Constante			-.64	.24	7.20	.007	.52	
FEx	Clasificados correctamente: 62.2%	6.92	.03	-.16	.06	6.71	.010	.84	.74-.96
	Constante			1.65	.57	8.19	.004	5.20	

Nota: χ^2 = Chi cuadrado; R^2 = Cuadrado de Nagelkerke; B= Coeficiente de regresión: E-T= Error estándar; Wald= Prueba de Wald; *p*= Probabilidad; *OR*= Odd ratio;

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

6.7.3. Optimismo, pesimismo y rechazo escolar

6.7.3.1. Diferencias en el rechazo escolar en función del alto y bajo optimismo

La tabla 27 ofrece las medias y diferencias estadísticamente significativas halladas en función del nivel de rechazo escolar para estudiantes con altas y bajas puntuaciones en optimismo.

Las diferencias encontradas entre los dos grupos resultaron significativas para los 4 factores de la SRAS-R: FI= rechazo para evitar emociones negativas; FII= rechazo para escapar de situaciones sociales aversivas o de evaluación; FIII= rechazo para captar la atención y FIV= rechazo para obtener recompensas fuera de la escuela. Los estudiantes con altos niveles de optimismo obtuvieron puntuaciones más altas que sus iguales con niveles bajos de optimismo para los factores III y IV. Por el contrario, los participantes con bajos niveles de optimismo obtuvieron puntuaciones más altas que sus iguales con altas puntuaciones en optimismo en los factores I y II, relacionados con emociones negativas y situaciones sociales. La magnitud de dichas diferencias resultaron pequeñas para todos los factores de la SRAS-R cuyos valores oscilaron entre .15 y .33

Tabla 27. *Diferencias en puntuaciones de rechazo escolar en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en optimismo*

Variable	Prueba Levene		Altas puntuaciones		Bajas puntuaciones		Significación estadística y magnitud diferencias			
	F	*p*	*M*	*DE*	*M*	*DE*	*t*	*g.l.*	*p*	*d*
FISRAS	4.85	.028	5.59	4.96	7.03	5.78	3.47	359.22	.001	.26
FIISRAS	18.13	.000	3.22	4.11	4.36	5.27	3.05	337.29	.002	.23
FIIISRAS	.51	.472	12.62	7.47	11.52	7.25	-1.98	984	.047	.15
FIVSRAS	.58	.446	12.49	4.39	11.05	4.41	-4.41	984	<.001	.33

Nota: FISRAS= rechazo a evitar emociones negativas; FIISRAS= rechazo a escapar de situaciones sociales; FIIISRAS= rechazo a llamar la atención; FIVSRAS= rechazo a obtener recompensas fuera de la ecuela

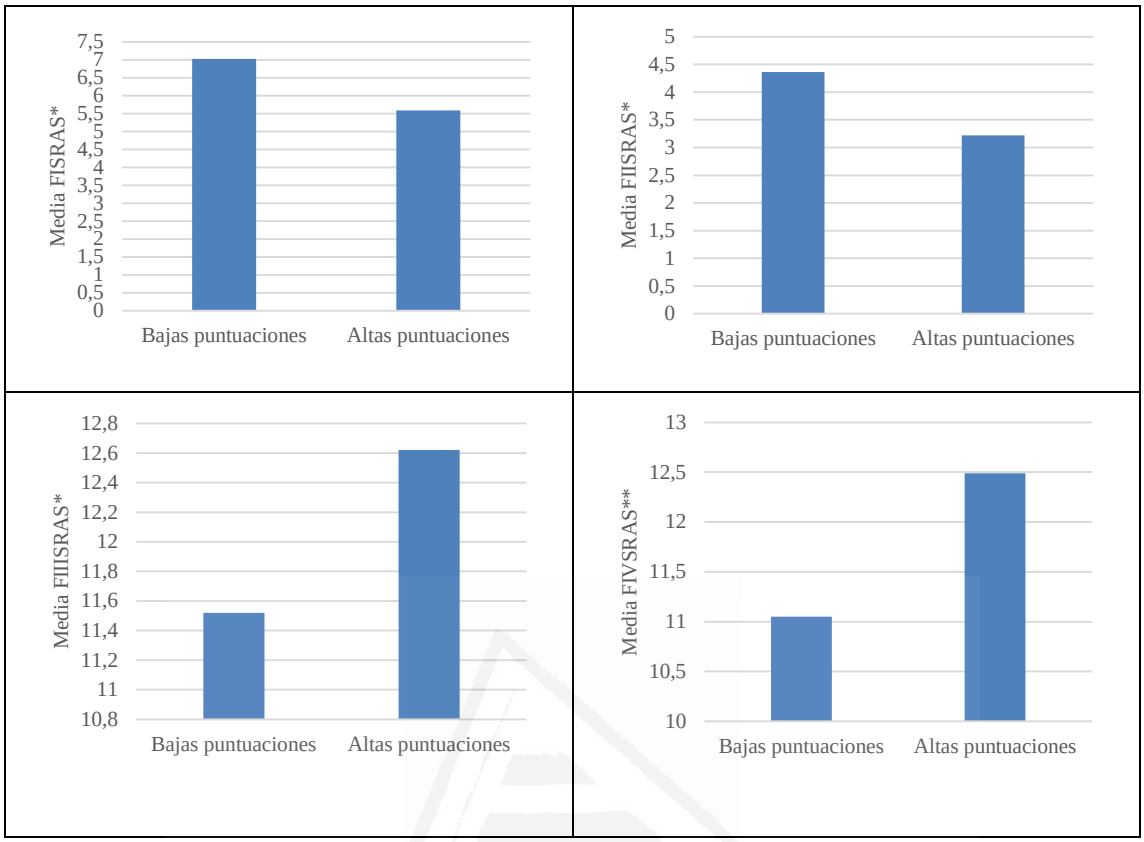


Figura 11. Diagrama de barras de las diferencias en el rechazo escolar en estudiantes con alta y baja puntuación en optimismo. **= p <.001; *= p <.05

6.7.3.2. Capacidad predictiva de rechazo escolar sobre el alto optimismo

A partir de los datos se han podido crear cuatro modelos de regresión logística que permiten realizar estimaciones adecuadas referentes a la probabilidad de presentar altas puntuaciones en optimismo en función del nivel de rechazo escolar. La tabla 28 recoge las variables explicativas que han resultado estadísticamente significativas para la predicción de alto optimismo en función del rechazo escolar.

Los modelos propuestos permiten hacer una estimación correcta del 75.8% de los casos ($\chi 2$ = 13.307; p = <.05) para el Factor I del SRAS: rechazo a evitar situaciones negativas; de un 75.5% de los casos ($\chi 2$ = 11.04; p = <.05) correspondiente al Factor II del SRAS: rechazo a escapar de situaciones sociales; de un 75.7% de los casos para el Factor III: rechazo a llamar la atención ($\chi 2$ = 4.01; p = <.05); y de un 75.7% de los casos para el Factor IV: rechazo a obtener recompensas fuera de la escuela ($\chi 2$ = 18.79; p = <.05). El valor de ajuste de los modelos (R^2 Nagelkerke) se situó entre .01 para el factor III y .03 para el factor IV.

El valor de las *OR* reveló que la probabilidad de presentar altas puntuaciones en optimismo es .95 veces menor por cada punto que se incrementa la puntuación en el Factor I de la SRAS-R; .94 veces menor por cada punto que se incrementa la puntuación en el Factor II y 1.02 veces mayor por cada punto que se incrementa la puntuación en el Factor III y 1.07 veces mayor por cada punto que se incrementa la puntuación en el Factor IV del SRAS.

Tabla 28. *Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar alta puntuación en optimismo en función de las variables de rechazo escolar*

Variable		χ^2	R^2	B	E.T	Wald	*p*	*OR*	I.C 95%
FI SRAS-R	Clasificados correctamente: 75.8%	13.30	.02	-.05	.01	13.55	<.001	.95	.92-.97
	Constante			1.44	.12	154.44	<.001	4.25	
FII SRAS-R	Clasificados correctamente: 75.5%	11.04	.02	-.05	.01	11.38	.001	.94	.92-.98
	Constante			1.32	.09	190.17	<.001	3.77	
FIII SRAS-R	Clasificados correctamente: 75.7%	4.01	.01	-.02	.01	3.92	.048	1.02	101-1.04
	Constante			.88	.14	39.21	<.001	2.43	
FIV SRAS-R	Clasificados correctamente: 75.7%	18.79	.03	.07	.02	18.74	<.001	1.07	104-1.11
	Constante			.29	.20	2.02	1.55	1.33	

Nota: χ^2 = Chi cuadrado; R^2 = Cuadrado de Nagelkerke; B= Coeficiente de regresión: E-T= Error estándar; Wald= Prueba de Wald; *p*= Probabilidad; *OR*= Odd ratio; I.C= Intervalo de confianza al 95%

FISRAS= rechazo a evitar emociones negativas; FIISRAS= rechazo a escapar de situaciones sociales; FIIISRAS= rechazo a llamar la atención; FIVSRAS= rechazo a obtener recompensas fuera de la escuela.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

6.7.3.3. Diferencias en puntuaciones de rechazo escolar en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en pesimismo

La tabla 29 muestra las medias y diferencias estadísticamente significativas obtenidas en base al nivel de rechazo escolar para estudiantes con altas y bajas puntuaciones en pesimismo.

Las diferencias halladas entre los dos grupos resultaron significativas para los cuatro factores de la SRAS-R. Los estudiantes con altos índices de pesimismo manifestaron puntuaciones más altas que sus iguales con bajos niveles de pesimismo para los factores I, II y III relacionados con las emociones negativas, escapar de las situaciones sociales y rechazo a llamar la atención, respectivamente. Los estudiantes con bajas puntuaciones en pesimismo obtuvieron puntuaciones más altas para el cuarto factor de la SRAS-R: rechazo para obtener recompensas fuera de la escuela. La magnitud de las diferencias halladas para estas dimensiones fue moderada para los Factores I y II de la SRAS-R con .66 y .59, respectivamente. Para los Factores III y IV la magnitud de las diferencias halladas fue de magnitud pequeña (*d*= .19 y .41, respectivamente).

Tabla 29. *Diferencias en puntuaciones de rechazo escolar en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en pesimismo*

Variable	Prueba Levene		Altas puntuaciones		Bajas puntuaciones		Significación estadística y magnitud diferencias			
	F	*p*	*M*	*DE*	*M*	*DE*	*t*	*g.l.*	*p*	*d*
FISRAS	34.87	<.001	7.63	5.97	4.17	4.21	-8.59	632.48	<.001	.66
FIISRAS	67.57	<.001	4.78	5.60	2.06	2.96	-7.89	564.69	<.001	.59
FIIISRAS	.01	.982	12.92	7.47	11.53	7.50	-2.33	607.81	.020	.19
FIVSRAS	3.28	.070	11.17	4.61	12.99	4.18	5.17	641	<.001	.41

Nota: FISRAS= rechazo a evitar emociones negativas; FIISRAS= rechazo a escapar de situaciones sociales; FIIISRAS= rechazo a llamar la atención; FIVSRAS= rechazo a obtener recompensas fuera de la ecuela

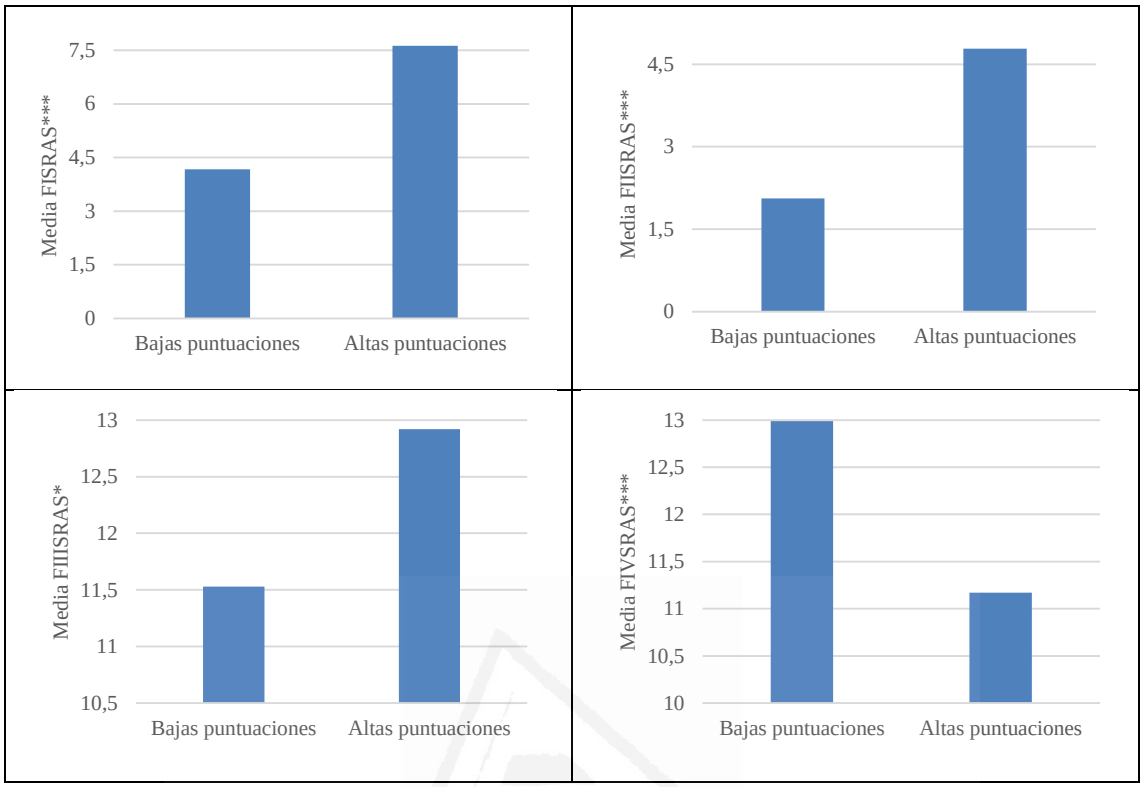


Figura 12. Diagrama de barras de las diferencias en el rechazo escolar en estudiantes con alta y baja puntuación en pesimismo. **= p <.001; *= p <.05

6.7.3.4. Capacidad predictiva del rechazo escolar sobre el alto pesimismo

A partir de los resultados obtenidos son cuatro los modelos de regresión logística que permiten realizar estimaciones adecuadas referentes a la probabilidad de presentar altas puntuaciones pesimismo en función del rechazo escolar. La tabla 30 recoge las variables explicativas que han resultado estadísticamente significativas para la predicción de alto pesimismo en rechazo escolar.

Los modelos propuestos permiten hacer una estimación correcta del 63% de los casos ($\chi 2 = 69.74$; $p = <.05$) para el Factor I del SRAS= rechazo a evitar emociones negativas; de un 62.4% de los casos para el Factor II= rechazo a escapar de situaciones sociales ($\chi 2 = 61.97$; $p = <.05$); 57.2% de los casos ($\chi 2 = 5.48$; $p = <.05$) para el Factor III del SRAS= rechazo a llamar la atención y 58.8% de los casos ($\chi 2 = 26.44$; $p = <.05$) para el Factor IV= rechazo a obtener recompensas fuera de la escuela. El valor de ajuste de los modelos (R^2 Nagelkerke) se situó entre .02 para el modelo del Factor III y .14 para el modelo del Factor I.

Los valores de la *OR* fueron superiores a 1 para los modelos del Factor I, II y III, revelando que la probabilidad de presentar altas puntuaciones en pesimismo es 1.15 para el Factor I, 1.18 para el Factor II y 1.02 para el Factor III veces mayor por cada punto que se incrementan las puntuaciones en las dimensiones citadas. Por el contrario, los valores de OR resultaron inferiores a 1 para el modelo logístico del Factor IV del SRAS siendo la probabilidad de que los estudiantes manifestasen alto pesimismo para el Factor IV .91 veces menor por cada punto que aumentaba la puntuación en rechazo escolar (véase tabla 30).

Tabla 30. *Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar alta puntuación en pesimismo en función de las variables de rechazo escolar*

Variable		χ^2	R^2	B	E.T	Wald	*p*	*OR*	I.C 95%
FISRAS	Clasificados correctamente: 63%	69.74	.14	.14	.02	55.04	<.001	1.15	1.10-1.19
	Constante			-.56	.12	19.38	<.001	.56	
FIISRAS	Clasificados correctamente: 62.4%	61.97	.12	.17	.02	43.33	<.001	1.18	1.12-1.24
	Constante			1.32	.09	190.17	<.001	3.77	
FIIISRAS	Clasificados correctamente: 57.2%	5.48	.02	.02	.01	5.40	.020	1.02	1.01-1.04
	Constante			.88	.14	39.21	<.001	2.43	
FIVSRAS	Clasificados correctamente: 58.8%	26.44	.05	-.09	.02	24.96	<.001	.91	.87-.95
	Constante			1.36	.24	31.23	<.001	3.89	

Nota: χ^2 = Chi cuadrado; R^2 = Cuadrado de Nagelkerke; B= Coeficiente de regresión: E-T= Error estándar; Wald= Prueba de Wald; *p*= Probabilidad; *OR*= Odd ratio; I.C= Intervalo de confianza al 95%. FISRAS= rechazo a evitar emociones negativas; FIISRAS= rechazo a escapar de situaciones sociales; FIIISRAS= rechazo a llamar la atención; FIVSRAS= rechazo a obtener recompensas fuera de la escuela.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

6.7.4. Optimismo, pesimismo y afecto

6.7.4.1. Diferencias en puntuaciones de afecto en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en optimismo

La tabla 31 muestra las medias y diferencias estadísticamente significativas obtenidas en base a la afectividad positiva y negativa en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en optimismo.

Las diferencias halladas entre los dos grupos resultaron significativas para ambas dimensiones. Por un lado, los estudiantes con altos niveles de optimismo obtuvieron puntuaciones más altas en Afecto Positivo que sus iguales con bajos índices de optimismo. Por otro lado, los estudiantes con bajos niveles de optimismo obtuvieron puntuaciones más altas en Afecto Negativo que sus iguales con altas puntuaciones en optimismo. El tamaño de las diferencias halladas fue moderada para ambas dimensiones: Afecto Positivo (*d* = .73) y Afecto Negativo (*d* = .56).

Tabla 31. *Diferencias en puntuaciones de afecto en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en optimismo*

Variable	Prueba Levene		Altas puntuaciones		Bajas puntuaciones		Significación estadística y magnitud diferencias			
	F	*p*	*M*	*DE*	*M*	*DE*	*t*	*g.l.*	*p*	*d*
AP	29.93	<.001	20.30	3.56	17.46	4.79	-6.97	231.20	<.001	.73
AN	22.17	<.001	7.98	3.32	9.99	4.34	5.44	234.92	<.001	.56

Nota. AP= Afecto positivo; AN= Afecto negativo

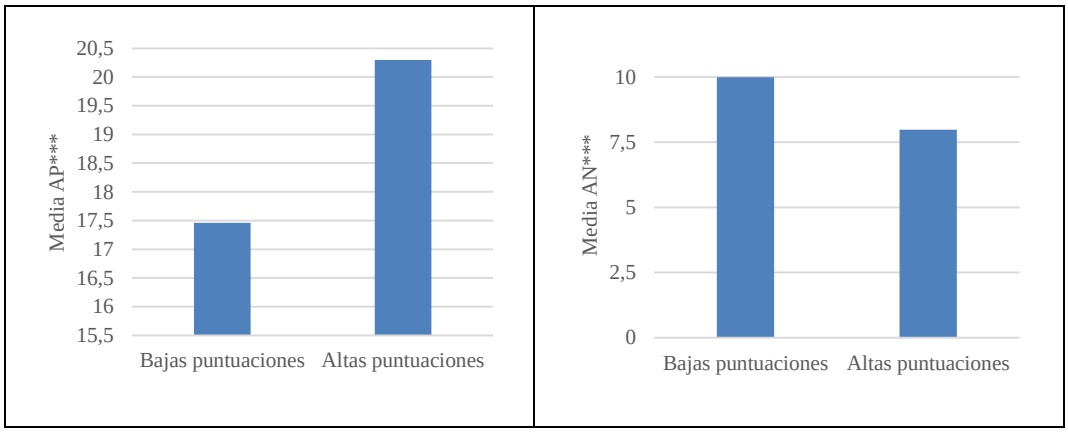


Figura 13. Diagrama de barras de las diferencias en afecto en estudiantes con alta y baja puntuación en optimismo. **= *p* <.001; *= *p* <.05

6.7.4.2. Capacidad predictiva del afecto sobre el alto optimismo

Los resultados muestran que se han podido crear dos modelos de regresión logística que permiten realizar estimaciones adecuadas referentes a la probabilidad de presentar altas puntuaciones en optimismo en función del afecto.

La proporción de casos clasificados correctamente a partir de los modelos propuestos permiten hacer una estimación correcta del 75.8% de los casos ($\chi 2 = 57.29$; $p = <.05$) para la dimensión Afecto Positivo y de un 75% de los casos ($\chi 2 = 33.72$; $p = <.05$) correspondiente al factor Afecto Negativo. La R^2 Nagelkerke osciló entre .08 (Afecto Negativo) y .13 (Afecto Positivo).

La tabla 32 ofrece los valores de las *OR*, siendo superiores a 1 para el optimismo 1.18 veces mayor por cada punto que aumentan las puntuaciones en la dimensión de Afecto Positivo. Por otro lado, el valor de OR para la variable Afecto Negativo revela que la probabilidad de presentar alto optimismo es .87 veces menor por cada punto que aumentan las puntuaciones en la dimensión Afecto Negativo.

Tabla 32. *Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar alta puntuación en optimismo en función de las variables de afecto*

Variable		χ^2	R^2	B	E.T	Wald	*p*	*OR*	I.C 95%
AP	Clasificados correctamente: 75.8%	57.29	.13	.16	.02	52.57	<.001	1.18	112-1.24
	Constante			-2.0	.43	23.14	<.001	.12	
AN	Clasificados correctamente: 75%	33.72	.08	-.13	.02	32.44	<.001	.87	83-.92
	Constante			2.26	.23	92.58	<.001	9.57	

Nota: χ^2 = Chi cuadrado; R^2 = Cuadrado de Nagelkerke; B= Coeficiente de regresión: E-T= Error estándar; Wald= Prueba de Wald; *p*= Probabilidad; *OR*= Odd ratio; I.C= Intervalo de confianza al 95%
AF= afecto positivo; AN= afecto negativo

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

6.7.4.3. Diferencias en puntuaciones de afecto en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en pesimismo

Las medias y diferencias entre estudiantes con altas y bajas puntuaciones en pesimismo en afecto se presentan en la tabla 33. Los resultados señalan que, tanto el Afecto Positivo como Negativo, revelan diferencias significativas. Concretamente, los estudiantes con bajas puntuaciones en pesimismo obtuvieron índices más bajos que sus iguales con altas puntuaciones de pesimismo para la Afectividad Positiva. Por el contrario, fueron los estudiantes con altas puntuaciones en pesimismo los que obtuvieron una puntuación media inferior que sus iguales con bajos niveles de pesimismo para la Afectividad Negativa.

Las diferencias halladas entre los dos grupos resultaron significativas para ambas dimensiones. El tamaño de las diferencias halladas fue moderada para el Afecto Positivo (*d* = .73 y para el Afecto Negativo (*d* = .56).

Tabla 33. *Diferencias en puntuaciones de afecto en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en pesimismo*

Variable	Prueba Levene		Altas puntuaciones		Bajas puntuaciones		Significación estadística y magnitud diferencias			
	F	*p*	*M*	*DE*	*M*	*DE*	*t*	*g.l.*	*p*	*d*
AP	3.59	<.001	18.53	4.57	20.98	3.25	6.40	407.99	<.001	.61
AN	6.61	<.001	9.85	4.36	7.41	2.62	-7.09	380.01	<.001	.67

Nota. AP= Afecto positivo; AN= Afecto negativo

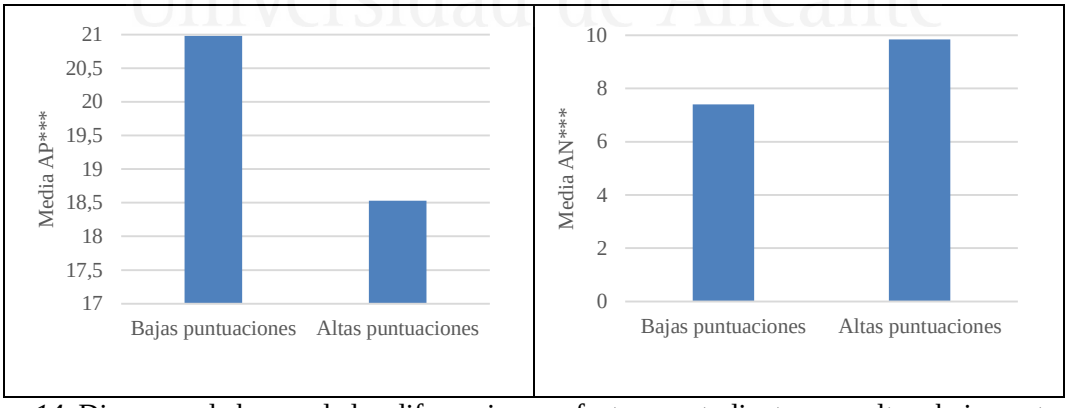


Figura 14. Diagrama de barras de las diferencias en afecto en estudiantes con alta y baja puntuación en pesimismo. **= *p* <.001; *= *p* <.05

6.7.4.4. Capacidad predictiva del afecto sobre el pesimismo

Las variables explicativas que han resultado estadísticamente significativas para la predicción de alto pesimismo en función del afecto quedan recopiladas en la Tabla 34. Los resultados muestran que se han podido crear dos modelos de regresión logística que permiten realizar estimaciones adecuadas referentes a la probabilidad de presentar altas puntuaciones en pesimismo en función del afecto.

La proporción de casos clasificados correctamente a partir de los modelos propuestos permiten hacer una estimación correcta del 63.6% de los casos ($\chi 2 = 38.20$; $p = <.05$) para la dimensión Afecto Positivo; y de un 65.2% de los casos ($\chi 2 = 47.71$; $p = <.05$) correspondiente al factor Afecto Negativo. La R^2 Nagelkerke osciló entre .12 (Afecto Positivo) y .14 (Afecto Negativo).

La Tabla 34 ofrece los valores de las *OR*, los cuales fueron .85 (Afecto Positivo) y 1.23 (Afecto Negativo). Estos resultados indican que la probabilidad de presentar alto pesimismo es .85 veces menor por cada punto que aumentan las puntuaciones en la dimensión de Afecto Positivo. Por otro lado, el valor de la *OR* para la variable Afecto Negativo revela que la probabilidad de presentar alto pesimismo es 1.23 veces mayor por cada punto que aumentan las puntuaciones en la dimensión de Afecto Negativo.

Tabla 34*. Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar alta puntuación en pesimismo en función de las variables de afecto*

Variable		χ^2	R^2	B	E.T	Wald	*p*	*OR*	I.C 95%
AP	Clasificados correctamente: 63.6%	38.20	.12	-.15	.02	32.68	<.001	.85	.81-.90
	Constante			3.28	.56	33.98	<.001	26.59	
AN	Clasificados correctamente: 65.2%	47.71	.14	.20	.03	36.69	<.001	1.23	1.15-1.32
	Constante			-1.59	.29	29.03	<.001	.20	

6.7.5. Optimismo, pesimismo y agresividad

6.7.5.1. Diferencias en puntuaciones de agresión en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en optimismo

La tabla 35 muestra las medias y diferencias estadísticamente significativas obtenidas para la variable agresividad en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en optimismo.

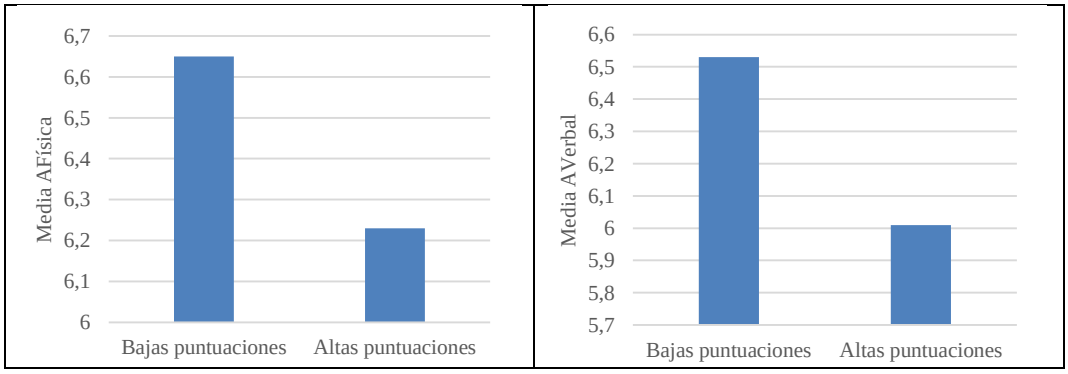
Las diferencias halladas entre los dos grupos resultaron significativas para el factor ira para los estudiantes con bajas puntuaciones en optimismo. El tamaño de las diferencias halladas fue pequeña para la dimensión de Ira (*d* = .27).

Ninguno de los modelos propuestos a prueba mediante los análisis de regresión logística resultó significativos para estas variables.

Tabla 35. *Diferencias en puntuaciones de agresividad en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en optimismo*

Variable	Prueba Levene		Altas puntuaciones		Bajas puntuaciones		Significación estadística y magnitud diferencias			
	F	*p*	*M*	*DE*	*M*	*DE*	*t*	*g.l.*	*p*	*d*
AFísica	.01	.997	6.23	3.27	6.65	3.27	1.11	319	.267	-
AVerbal	.24	.619	6.01	2.79	6.53	2.96	1.61	319	.108	-
Ira	.87	.349	6.89	3.05	7.68	2.87	2.31	319	.021	.27
Hostilidad	34	.559	7.66	3.18	8.30	3.39	1.73	319	.085	-

Nota: AFísica= agresividad física; AVerbal= agresividad verbal



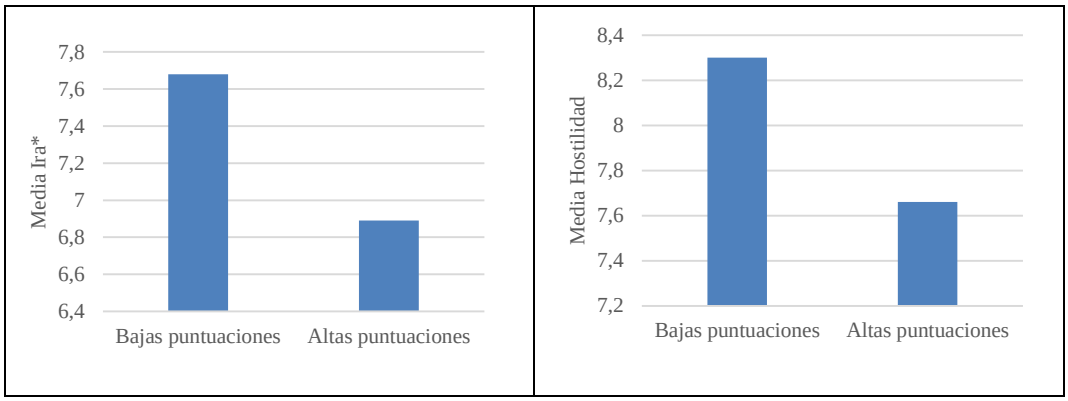


Figura 15. Diagrama de barras de las diferencias en agresividad en estudiantes con alta y baja puntuación en optimismo. *= p <.05

6.7.5.2. Diferencias en puntuaciones de agresión en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en pesimismo

Las medias y diferencias entre estudiantes con altas y bajas puntuaciones en pesimismo en agresividad se presentan en la tabla 36.

Los resultados señalan que las cuatro variables revelan diferencias significativas. Concretamente, los estudiantes con altas puntuaciones en pesimismo obtuvieron índices más altos que sus iguales con bajas puntuaciones en pesimismo para las cuatro variables de agresividad. El tamaño de las diferencias halladas fue pequeño para las variables AFísica (d = .30), para la AVerbal (d = .43) y para la Ira (d = .35), mientras que de magnitud moderada para la hostilidad (d = .51).

Tabla 36. *Diferencias en puntuaciones de agresividad en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en pesimismo*

Variable	Prueba Levene		Altas puntuaciones		Bajas puntuaciones		Significación estadística y magnitud diferencias			
	F	*p*	*M*	*DE*	*M*	*DE*	*t*	*g.l.*	*p*	*d*
AFísica	5.12	.024	6.67	3.23	5.73	2.93	-2.83	344.57	.005	.30
AVerbal	6.42	.012	6.67	3.11	5.47	2.47	-4.01	346.12	<.001	.43
Ira	5.13	.024	7.62	3.09	6.61	2.63	-3.29	346.87	.001	.35
Hostilidad	.42	.514	8.83	3.33	7.22	3.07	-4.65	347	<.001	.51

Nota: AFísica= agresividad física; AVerbal= agresividad verbal

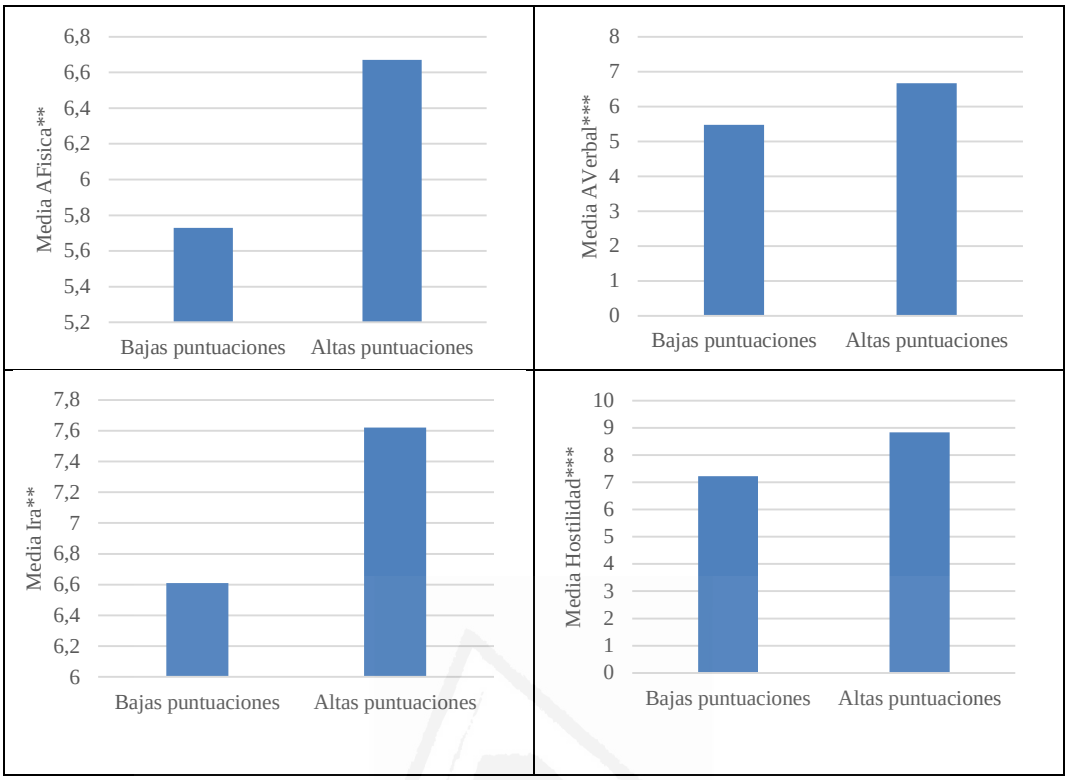


Figura 16. Diagrama de barras de las diferencias en agresividad en estudiantes con alta y baja puntuación en pesimismo. *= p <.05

6.7.5.3. Capacidad predictiva de las variables de agresividad sobre el pesimismo

Las variables explicativas que han resultado estadísticamente significativas para la predicción de alto pesimismo en función de las variables de agresividad quedan recopiladas en la tabla 37. Los resultados muestran que se han podido crear cuatro modelos de regresión logística que permiten realizar estimaciones adecuadas referentes a la probabilidad de presentar altas puntuaciones en pesimismo en función de las variables de agresividad.

La proporción de casos clasificados correctamente a partir de los modelos propuestos permiten hacer una estimación correcta del 60.2% de los casos ($\chi2$ = 10.71; p = <.05) para la dimensión AFísica; de un 60.2% de los casos ($\chi2$ = 17.39; p = <.05) correspondiente a la variable AVerbal; de un 58.2% de los casos ($\chi2$ = 10.87; p = <.05) correspondiente a la variable Ira y de un 63.7% de los casos ($\chi2$ = 23.51; p = <.05) correspondiente a la variable Hostilidad. La R^2 Nagelkerke osciló entre .06 (AFísica) y .12 (Hostilidad).

La tabla 37 ofrece los valores de las *OR*, los cuales fueron superiores a 1 para las cuatro variables, con valores de: 1.15 para la Actividad Física, 1.21 para la Actividad

Verbal, 1.15 para la Ira y 1.21 para la variable hostilidad veces mayor por cada punto que aumentan las puntuaciones en la dimensión agresividad.

Tabla 37. *Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar alta puntuación en pesimismo en función de las variables de agresividad*

Variable		χ^2	R^2	B	E.T	Wald	*p*	*OR*	I.C 95%
AFísica	Clasificados correctamente: 60.2%	10.71	.06	.14	.04	10.01	.002	1.15	l.05-1.26
	Constante			-.58	.29	3.86	.049	.55	
AVerbal	Clasificados correctamente: 60.2%	17.39	.09	.19	.05	15.06	.000	1.21	l.10-1.34
	Constante			-.89	.32	7.78	.005	.40	
Ira	Clasificados correctamente: 58.2%	10.87	.06	.14	.04	10.13	.001	1.15	l.05-1.27
	Constante			-.73	.34	4.70	.030	.47	
Hostilidad	Clasificados correctamente: 63.7%	23.51	.12	.19	.04	20.88	.000	1.21	l.12-1.33
	Constante			-1.30	.36	12.79	.000	.27	

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

CAPÍTULO 7.
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Introducción capítulo 7

En el siguiente capítulo se muestra la interpretación de los resultados explicados anteriormente en base a otros estudios y su relación con los presentes hallazgos. Después de matizar la discusión, se establecerán de manera clara las conclusiones de esta tesis. Para finalizar, se exponen una serie de limitaciones del presente estudio junto a sugerencias para futuras líneas de investigación que incitan a la reflexión y el diálogo y que promueven nuevas líneas de actuación en este campo de la educación y la psicología. Se concluye con una recopilación de las aportaciones que realiza esta tesis y sus implicaciones prácticas.

7.1. Discusión

7.1.1. Análisis psicométricos principales

Validez del constructo: análisis factorial confirmatorio jerárquico

Se ha encontrado que la tendencia a presentar expectativas positivas o negativas en el futuro tiene un impacto en el bienestar psicológico de los adultos (Bayrami et al., 2012; Velotti, Garofalo, Bottazzi y Caretti, 2017). Sin embargo, pocas investigaciones han evaluado estas variables en niños. Para superar esta limitación, es necesario tener un instrumento que se adapte a los niños y adolescentes a fin de evaluar estas dos dimensiones de personalidad: optimismo y pesimismo. El primer estudio fue creado para analizar las propiedades psicométricas del YLOT. Así pues, uno de los principales objetivos de la presente tesis fue adaptar y validar la *Youth Life Orientation Test* (Ey et al., 2005) en población escolar española de Educación Primaria (8- 12 años). A continuación, se ofrece un análisis reflexivo a partir de los resultados encontrados en base a cada una de las hipótesis planteadas.

Basándonos en los resultados obtenidos a través del análisis factorial confirmatorio jerárquico, podemos afirmar que el YLOT presentó una estructura bidimensional compuesta por dos factores correlacionados: optimismo y pesimismo. La correlación de los factores y la de éstos con la puntuación total del optimismo fue alta, lo que indica que miden aspectos distintos, aunque relacionados, de un mismo constructo. Estos hallazgos concuerdan con las investigaciones previas en las que se hallaban estructuras bifactoriales para los constructos de la personalidad (pesimismo y optimismo) dependiendo de la situación familiar, el padecimiento de una enfermedad, el nivel de ansiedad, estrés o

tranquilidad en la escuela (Brissette et al., 2002; Golub et al., 2009; Robinson- Whelen et al., 1997; Vollman et al., 2007)

Atendiendo a los resultados obtenidos a partir del análisis factorial confirmatorio jerárquico, se corrobora la **hipótesis 1.1** al apoyar la naturaleza bifactorial del YLOT: optimismo y pesimismo.

Como se esperaba, la escala obtuvo una consistencia interna aceptable (puntaje del coeficiente alfa de Cronbach $\alpha > .70$), en línea con el estudio original proporcionado por Ey et al. (2005), de esta manera, se acepta la **hipótesis 2.1.**

Por lo que respecta al coeficiente de consistencia interna del YLOT, éste presenta satisfactorios resultados. Concretamente, la consistencia interna del cuestionario fue de .84 semejante puntuación a la ya presentada por Ey et al. (2005), .83 mostrando así, la correcta validez del mismo.

El análisis factorial confirmatorio jerárquico apoyó la estructura de dos factores de la escala con la excepción de cuatro ítems (1, 2, 3 y 6), similar al estudio realizado por Taylor et al. (2004) que omitió el elemento 6 para obtener un mejor ajuste.

En cuanto a la fiabilidad, la puntuación del YLOT fue de .78 superior a la puntuación obtenida por Ey y sus colaboradores (2005) (.68- .70) y a la obtenida por Williams et al. (2010) (.68) y mostrando de esta manera, una adecuada fiabilidad de la escala.

De esta manera, se corroboran las primeras dos hipótesis de este estudio donde el YLOT se estructura en dos factores (optimismo y pesimismo) con adecuados coeficientes de consistencia interna.

Por lo que respecta a las correlaciones entre el YLOT y el SRAS- R, el factor negativismo fue el que correlacionó más significativa y positivamente con los cuatro factores del SRAS- R asociados al rechazo escolar negativo y a las situaciones de ansiedad. Otra correlación positiva y significativa se dio entre el Factor IV del SRAS- R (Rechazo para obtener recompensas tangibles positivas fuera del colegio) y el optimismo quien no correlacionó significativamente con ninguno de los otros factores. Así mismo, también se obtuvieron correlaciones bajas pero igualmente significativas entre el optimismo total y el Factor II (rechazo para evitar situaciones sociales aversivas o en las que se sienten evaluados) y III (rechazo para llamar la atención de los demás) del SRAS- R. Los resultados obtenidos coinciden con el estudio desarrollado por Gisbert-Ferràndiz et al.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

(2013) con 342 alumnos españoles de primaria y como estudio pionero que establece la relación entre ambas variables.

7.1.2. Análisis de la invarianza y diferencia de medias latentes

Análisis de la invarianza factorial a través del género y la edad y diferencia de medias

De acuerdo con la **hipótesis 3.1**., se esperaba que el YLOT permaneciera invariante a través del género y la edad. Según la hipótesis, el CFA apoyó la configuración, la medición y la invariancia estructural a través del género y la edad de la versión en español de YLOT.

En cuanto a las diferencias de medias latentes, se encontró un estudio previo donde las chicas tenían puntajes más altos en optimismo y los chicos en pesimismo (Orejudo et al., 2012). Sin embargo, no se mostraron diferencias significativas a través del género en estas variables en el presente estudio. Estos resultados podrían estar justificados en relación con los grupos de edad sobre los que trabajaron Orejudo et al. (2012) ya que evaluaron el optimismo y el pesimismo con estudiantes de 12 a 19 años. En la presente investigación, estos resultados se han elaborado a partir de una muestra de niños con edades inferiores a las del estudio de Orejudo et al. (2012). Por consiguiente, la **hipótesis 3.2** se rechaza ya que las chicas no muestran puntajes más altos en pesimismo.

Respecto a los resultados referidos a las diferencias según el género, los datos obtenidos no apoyaron las investigaciones realizadas en este ámbito. De este modo, las chicas mostraban mayores niveles de optimismo que los chicos obteniendo puntuaciones más elevadas en el factor optimismo y en la puntuación total (Ey et al., 2005; Hassan y Power, 2002; Orejudo et al., 2012). En contraposición, los chicos mostraron ser más pesimistas que las chicas con una puntuación más elevada en negativismo. No obstante, equitativamente, niños y niñas tienen el mismo riesgo de padecer algún tipo de depresión o estado de ansiedad aunque con un porcentaje muy pequeño, los niños superan a las niñas. Tal vez esto se deba a su pesimismo (Compas, Ey y Grant, 1993).

Los grupos de mayor edad (10 y 11 años de edad) obtuvieron puntajes más altos en pesimismo en comparación con el grupo de 8 años de edad, aunque el grupo de 9 años puntuó mayor en optimismo que el grupo de mayor edad. De esta manera, se acepta la **hipótesis 3.3** donde el grupo de mayor edad muestra puntajes más altos en pesimismo.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Investigaciones anteriores sugieren que a medida que los niños crecen y se acercan a la adolescencia, sus estilos atribucionales negativos se convierten en un factor de riesgo para las expectativas negativas o la depresión (Ey et al., 2005). En esta línea, se encontraron que los grupos de edad adolescente tenían puntajes de optimismo más bajos que los más jóvenes (Armbruster, Pieper, Klotsche, y Hoyer, 2015). Estos estudios han puesto de manifiesto que los más pequeños suelen ser los más optimistas, generalmente mostrando, un optimismo irreal que evoluciona en la adolescencia haciéndose más patente o que cambia hacia un estado más pesimista. Esta evolución de los constructos se puede explicar por el hecho de que, a medida que se avanza en edad, y con ella, en curso académico, los niños y niñas van siendo más conscientes de los problemas, de las diferentes situaciones, muestran más estabilidad en sus respuestas por su capacidad de abstracción e interiorización y van desarrollando ciertos comportamientos que influyen directamente en su personalidad (Boman y Yates, 2001; Ey et al., 2005; Marujo et al., 2003).

Por lo tanto, es importante fortalecer las expectativas positivas en estas últimas etapas de la infancia. Las actitudes y comportamientos saludables son la base para lograr un estado de bienestar físico, psíquico y social. De esta manera y atendiendo a investigaciones pasadas, se ha demostrado que las personas optimistas son mejores superando adversidades y dificultades y que revelan mayores niveles de rendimiento académico y éxito personal y profesional (Sánchez y Méndez, 2009; Scheier y Carver, 1985). Contrariamente a las actitudes positivas, se ha encontrado que el pesimismo como rasgo de la personalidad gana claramente aún más importancia cuando se considera un factor de riesgo de la salud mental que puede provocar estados de depresión y ansiedad (Burton, Marshal y Chisolm, 2014).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

7.1.3. Análisis predictivo y diferencia de medias

Diferencia de medias y estudio predictivo del optimismo y del pesimismo

El estudio de las relaciones entre el optimismo y el pesimismo y la personalidad, las atribuciones académicas, el rechazo escolar, el afecto y la agresividad se llevó a cabo mediante dos tipos de análisis. Por un lado, se analizaron las diferencias de medias en las cinco variables planteadas en función de las altas y bajas puntuaciones en optimismo y pesimismo. Por otro lado, con el fin de averiguar la relación predictiva de la personalidad,

las atribuciones académicas, el rechazo escolar, el afecto y la agresividad sobre las altas y bajas puntuaciones en optimismo y pesimismo, se realizaron análisis de regresión logística.

7.1.3.1. Optimismo, pesimismo y personalidad

A lo largo de las últimas décadas, las investigaciones han manifestado la necesidad de relacionar los constructos optimismo y pesimismo con otros de la personalidad como son: apertura, neuroticismo, conciencia, cordialidad y extraversión (Carver y Scheier, 2003; Milligan, 2003).

En el presente estudio y en relación a las diferencias de medias halladas, la **hipótesis 4.1** esperaba que los sujetos con altas puntuaciones en optimismo presentaran mayor puntuación en extraversión, cordialidad, conciencia y apertura así como menor neuroticismo que sus iguales con puntajes en optimismo inferiores. Atendiendo a los resultados mostrados, esta hipótesis queda aceptada y corrobora la literatura existente al respecto donde se relaciona el neuroticismo con un bajo optimismo y por el contrario, la extraversión se relaciona significativamente con puntuaciones altas en optimismo (Boland y Cappeliez, 1997). Además, en un estudio llevado a cabo por Mroczek et al. (1993) se encontró que el optimismo seguía prediciendo el malestar psicológico aún después de suprimir el peso del neuroticismo. Además, Scheier et al. (1994) mostraron que existe una relación entre el positivismo y las diferentes estrategias de afronte que se quedan fijas todavía después de los efectos del neuroticismo. De este modo se considera que el optimismo y el neuroticismo no se pueden intercambiar, es decir, el neuroticismo debe considerarse un constructo con múltiples facetas que engloba, de manera parcial la ausencia de optimismo. Así pues y en relación a esto último, se acepta la **hipótesis 4.2** al considerar que los sujetos con altos niveles de pesimismo presentan significativamente mayores puntuaciones en neuroticismo que sus iguales con bajas puntuaciones en pesimismo, de acuerdo además con Marshall et al. (1992).

Respecto a la capacidad predictiva de la personalidad sobre la alta puntuación en optimismo, se propuso como **hipótesis 4.3** que los factores de la personalidad como extraversión, cordialidad, conciencia y apertura actuarían como predictores positivos y significativos para el constructo optimismo y el neuroticismo lo hiciera a la inversa. Los resultados obtenidos fueron acordes con la hipótesis formulada. A la inversa ocurrió en **la**

hipótesis 4.4, que también fue aceptada, puesto que los alumnos con altas puntuaciones en las variables de personalidad pronosticaron negativa y significativamente las altas puntuaciones en pesimismo, mientras que en la predicción de neuroticismo se produjo el resultado contrario. Todo esto se relaciona estrechamente con el estudio llevado a cabo por Sharpe et al. (2011) donde la cordialidad, la conciencia, y la apertura fueron predictores del optimismo al igual que el neuroticismo del pesimismo.

7.1.3.2. Optimismo, pesimismo y atribuciones académicas

Existe un marco teórico clásico acerca de la evaluación de las atribuciones formulado por Weiner y sus colaboradores el cual pretende relacionar los logros académicos y personales con las propias estructuras del pensamiento dinámico y afectivo (las emociones). Según este autor, las personas atribuyen la causa de los acontecimientos a tres dimensiones causales: la causa (interna o externa), la estabilidad (persistencia) y control (factores controlables o no por los sujetos) (Weiner, 1986).

Respecto a las atribuciones académicas y en relación a los resultados de esta investigación solo se cumplen parcialmente las hipótesis tanto para las diferencias de medias como para los modelos predictivos, puesto que:

- Las diferencias de medias halladas entre los estudiantes con altas y bajas puntuaciones en pesimismo indican un patrón idéntico para las atribuciones en Lenguaje y Generales consistente en que los sujetos con altas puntuaciones en pesimismo puntúan por debajo en Éxito atribuido a la capacidad, al esfuerzo y a causas externas, y en atribuciones de fracaso a externas; mientras que para fracaso atribuido a la capacidad y al esfuerzo se da la situación inversa. En cuanto a matemáticas el patrón es contrario, es decir los sujetos con altas puntuaciones en pesimismo son los que puntúan significativamente más alto en atribuciones de Éxito a la capacidad y al esfuerzo, y fracaso atribuido a causas externas; y los sujetos con bajas puntuaciones obtienen medias más bajas en Fracaso a la capacidad y al esfuerzo. Respecto a los modelos predictivos solo entran a formar parte de la ecuación para lenguaje el Éxito atribuido a la capacidad, al esfuerzo y a causas externas, el Fracaso al esfuerzo y a Causas externas como predictores negativos, y el Fracaso atribuido a la capacidad como predictor positivo; en matemáticas se mantiene un patrón similar variando el sentido como predictora de la atribución del Fracaso a la capacidad, que ahora es

positivo, y no entrando en la ecuación la atribución de Éxito a causas externas. Con respecto a las atribuciones generales entran todas las variables como predictoras positivas, con la excepción de las atribuciones de Fracaso a causas externas que lo hace en sentido negativo, y las atribuciones de Fracaso a la capacidad que no entran en la ecuación.

- En cuanto a optimismo los resultados arrojan un patrón que indica que los sujetos con altas puntuaciones en optimismo puntúan significativamente más Éxito atribuido al Esfuerzo y menos en Fracaso atribuidos a la capacidad y al esfuerzo, esto se cumple tanto para las atribuciones en lenguaje, como en matemáticas y en generales. En relación a los modelos predictivos en lenguaje entran en la ecuación el Éxito atribuido al esfuerzo como predictor positivo y el Fracaso atribuido a la capacidad y al esfuerzo como predictores negativos; para matemáticas entran en la ecuación y en el mismo sentido que para lenguaje las atribuciones de Éxito al esfuerzo y Fracaso a la capacidad; mientras que para las atribuciones generales las variables predictoras son las atribuciones de Fracaso a la capacidad y al esfuerzo que lo hacen en sentido negativo.

No existen estudios que guarden relación entre los constructos optimismo y pesimismo y las atribuciones académicas como tal, existen diferentes estudios relacionados con las atribuciones académicas y otras variables psicoeducativas como: el autoconcepto académico (Erten y Burden, 2014), las relaciones interpersonales (Han y Choi, 2006), la autoeficacia (Cofee y Rees, 2008), o las diferencias de sexo y edad en el estilo atribucional académico (Ingles et al., 2011; Ingles et al., 2012). Por lo que podemos establecer pequeñas relaciones con el optimismo y el pesimismo dentro de las teorías de la motivación. En relación a los estudios desarrollados por Pintrich y De Groot (1990) y como se ha apuntado anteriormente, éstos manifestaron la existencia de 3 jerarquías importantes dentro de la motivación en el ámbito escolar: las expectativas de los alumnos, los objetivos fijados y las relaciones afectivas y emocionales, todos ellos desencadenantes del éxito o del fracaso. Boekaerts y Niemivirta (2000) además, delimitaron diferentes componentes que garantizan el éxito en los aprendizajes como son: la autorregulación o las propias emociones (Boekaerts, 1999).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

7.1.3.3. Optimismo, pesimismo y rechazo escolar

Para determinar el papel del optimismo y el pesimismo como factor de protección ante el rechazo escolar, se propuso analizar las diferencias de medias en las variables de rechazo escolar en función de las altas y bajas puntuaciones en optimismo y pesimismo, así como analizar la capacidad predictiva de estas variables sobre el optimismo y el pesimismo.

Los resultados de esta investigación revelan que los estudiantes con puntajes altos en optimismo presentan expectativas más significativas sobre los 4 factores del SRAS-R que sus iguales con puntajes más bajos. De esta manera, se puntuó más alto en los factores III (rechazo para captar la atención) y en el factor IV (rechazo para obtener recompensas fuera de la escuela) contrariamente a los alumnos con puntuaciones más bajas en optimismo que lo hicieron en el factor I y II mucho más relacionados con aspectos negativos. De esta manera, se acepta la **hipótesis 6.1.**

En relación con los estudiantes con altas puntuaciones en pesimismo, éstos mostraron mayores puntuaciones en rechazo escolar que sus iguales con bajas puntuaciones ya que lo hicieron en los tres primeros factores del SRAS-R que se relacionan directamente con las emociones negativas atendiendo a las diferentes situaciones sociales. De esta manera, queda aceptada la **hipótesis 6.2** que se relaciona con los resultados obtenidos por Gisbert-Ferràndiz et al. (2013) donde se indican las correlaciones positivas y significativas de la dimensión pesimismo con los tres primeros factores del SRAS-R mientras que el cuarto factor correlacionó de manera positiva y significativa con el optimismo. De este modo, son los tres primeros factores de la SRAS-R, los cuales basan su negativa a asistir a la escuela en la ansiedad generada por el entorno escolar o la búsqueda de la atención de personas significativas, los que se vinculan más con el Pesimismo. Además, los tres primeros factores de la SRAS-R (I. Evitación de estímulos que provocan afectividad negativa, II. Escapar de situaciones sociales y / o evaluativas aversivas, III. Búsqueda de atención de otras personas significativas) están vinculados a estudiantes que presente ansiedad generalizada, social o de separación, depresión y otros problemas de internalización al enfrentarse a la obligación de asistir a la escuela (Inglés et al., 2015; Jones y Suveg, 2015; Kearney y Albano, 2004). Dada la comorbilidad de estos factores, es consistente que los estudiantes con puntajes altos en pesimismo tuvieran puntuaciones medias más altas en rechazo escolar.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Es así pues como el rechazo escolar, de acuerdo con los resultados y corroborando la **hipótesis 6.3 y 6.4**., actúa como predictor negativo y significativo de las altas puntuaciones en optimismo y a la inversa en pesimismo. Es por ello que el hecho de ser una persona optimista implica mostrar menores niveles de rechazo escolar que aquellas personas pesimistas quienes tienen mayor propensión al rechazo y evitación de la escuela.

Los resultados de esta investigación revelan que los estudiantes con puntajes altos en pesimismo presentan expectativas más negativas sobre su futuro y sobre la asistencia a la escuela y es por ello que el pesimismo actúa como predictor positivo y significativo del rechazo escolar (Gonzálvez et al., 2018).

7.1.3.4. Optimismo, pesimismo y afecto positivo y negativo

Con el fin de establecer un binomio entre los concomitantes cognitivos: optimismo y pesimismo y los afectivos (estados de ánimo: afecto positivo y negativo) para considerar el ajuste psicológico de un individuo, es necesario establecer las relaciones existentes entre ambas partes.

Watson y Clark (1984) y Watson et al. (1988) apuntaban que dentro del estado de ánimo de una persona se podían distinguir dos dimensiones claras: el afecto positivo y el afecto negativo. De esta manera, dentro de la dimensión de afectividad positiva ésta supone una predisposición de la persona a experimentar emociones positivas y por consiguiente, elevados niveles de optimismo que reflejan una sensación de bienestar general. Contrariamente, la afectividad negativa indica una predisposición a experimentar emociones negativas que influyen directamente con los procesos cognitivos como es por ejemplo, con los niveles de pesimismo, además de con niveles bajos de satisfacción con la vida o depresión (Chico y Ferrando, 2008).

De acuerdo con **la hipótesis 7.1.**, los sujetos con altas puntuaciones en optimismo presentan mayores y significativas puntuaciones en afecto positivo que sus iguales con bajas puntuaciones en optimismo. Por tanto y de acuerdo con los resultados, esta hipótesis queda aceptada. En relación con esto, estudios llevados a cabo por Olason y Roger (2001) y Marshall et al. (1992) mostraron correlaciones positivas entre optimismo y afecto positivo además de correlaciones negativas entre optimismo y afecto negativo.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Por lo que respecta a **la hipótesis 7.2**., los estudiantes con altas puntuaciones en pesimismo mostraron una puntuación superior que sus iguales con bajas puntuaciones de pesimismo en afectividad negativa no quedó demostrada ya que los estudiantes con altas puntuaciones obtuvieron una puntuación media inferior que sus iguales para el afecto negativo, contrariamente a los estudios formulados por Marshall et al. (1992) y (Schou et al., 2004) que también señalaban la relación estrecha entre pesimismo y afectividad negativa.

Si bien y como se ha apuntado anteriormente, el neuroticismo se ha asociado con rasgos pesimistas. Es por ello que un estudio realizado por Hotard, McFatter, McWhirter, Stergall (1989) y por Meyer y Shack (1989) señalan la estrecha relación existente entre el neuroticismo y la afectividad negativa. Tener rasgos neuróticos como estrés, preocupación o ansiedad pueden ser como consecuencia de ser una persona negativa y por tanto, existe susceptibilidad de afecto negativo (Costa y McCrae, 1980; Tellegen, 1985; Cooper y McConville, 1989). Chang et al. (2000) además, hipotetizaron sobre la afectividad como mediadora de procesos cognitivos como el pesimismo. De esta manera, confirmaron que la persona pesimista tiende a experimentar más emociones negativas que positivas y por consiguiente, éstas desencadenan en una afectividad negativa.

Por lo que respecta a la capacidad predictiva, los resultados hallados en la presente investigación demuestran que a medida que aumentan las puntuaciones en afecto positivo, aumenta el nivel de optimismo en los individuos confirmando así la **hipótesis 7.3**. Vera-Villarroel y Celis-Atenas (2014) de acuerdo con los estudios anteriores de Vera- Villarroel et al. (2012) sustentan los resultados antes aceptados donde el optimismo se estrecha íntimamente con el afecto positivo y a su vez, ambos constructos se relacionan con generar beneficios en el bienestar y salud de las personas.

De igual manera y a la inversa de lo anterior, sucede con el afecto negativo y el pesimismo. Este estudio demuestra que el afecto negativo es un predictor del pesimismo, es decir, a medida que aumenta el nivel de afecto negativo, aumentan los niveles de pesimismo. Así pues, el afecto negativo actúa como predictor positivo y significativo de tener un elevado pesimismo. En relación con esto, queda confirmada la **hipótesis 7.4.** Estos resultados están en la línea de los estudios llevados a cabo por Beck (1967, 1976; Beck y Emery, 1985; Beck et al., 1979) donde el pensamiento puramente pesimista conduce a una

gran vulnerabilidad psicológica llegando a generar afecto negativo. Bromberger y Matthews (1996) por su parte, demostraron que el pesimismo se asociaba con altos niveles de depresión y afectividad negativa.

De acuerdo con los resultados mostrados, cabe señalar que ambas dimensiones (afecto positivo y negativo) se deben considerar independientes la una de la otra por lo que, una reducción del afecto negativo no implicaría necesariamente un incremento del afecto positivo (Avia y Sánchez, 1995).

7.1.3.5. Optimismo, pesimismo y agresividad

En relación a la diferencia de medias halladas entre los alumnos con altas y bajas puntuaciones en optimismo y el factor agresividad, la **hipótesis 8.1**.no queda aceptada ya que los sujetos con altas puntuaciones en optimismo solo mostraron diferencias en agresividad con respecto a sus iguales con bajas puntuaciones en ira, ninguno de los modelos propuestos a prueba mediante los análisis de regresión logística resultó significativo para estas variables.

De acuerdo con los resultados y atendiendo al análisis de las diferencias de medias entre los alumnos con altas y bajas puntuaciones en pesimismo, los sujetos con altos puntajes en pesimismo sí presentaron mayores niveles de agresividad para los cuatro variables que la conforman (agresividad física, verbal, ira y hostilidad) que sus iguales con bajos puntuaciones por lo que queda aceptada la **hipótesis 8.2**.

La capacidad predictiva de la agresividad en relación a las puntuaciones en optimismo no mostró resultados dentro del análisis de regresión logística por lo que la **hipótesis 8.3**.sobre la capacidad predictiva negativa y significativa de la agresividad con el optimismo queda rechazada y por tanto, descartada.

Por lo que respecta a la capacidad predictiva de las variables de agresividad en relación al alto nivel de pesimismo, ésta fue positiva y significativa quedando así aceptada la **hipótesis 8.4.**

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

7.2. Conclusiones

A continuación, se establecen de forma concisa y clara las principales conclusiones que se extraen de la presente tesis. Con la finalidad de que sean comprendidas, las conclusiones se exponen de acuerdo a la estructura presentada en la discusión.

1. El YLOT es un instrumento bifactorial compuesto por: optimismo y pesimismo.
2. El modelo propuesto por la presente tesis obtiene los mejores índices de bondad de ajuste manteniendo la estructura de dos factores suprimiendo los ítems 1, 2, 3 y 6.
3. El YLOT presenta adecuados índices de consistencia interna.

Invarianza en función del género y la edad

4- El YLOT permanece invariante a través del género y la edad

5- No se encuentran diferencias significativas entre el género y el nivel de optimismo y pesimismo.

6- Se encuentran diferencias significativas entre los diferentes grupos de edad, el grupo de mayor edad (11 años) tiene mayores niveles de pesimismo

7- Los estudiantes con altas puntuaciones en optimismo presentan mayores niveles de extraversión, cordialidad, apertura y conciencia.

8- Los estudiantes con altas puntuaciones en pesimismo presentan altos niveles de neuroticismo

9- La extraversión, la apertura, la conciencia y la cordialidad actúan como predictores positivos y significativos de las altas puntuaciones en optimismo. El neuroticismo actúa como predictor negativo para el optimismo

10. La extraversión, la apertura, la conciencia y la cordialidad actúan como predictores negativos y significativos de las altas puntuaciones en optimismo. El neuroticismo actúa como predictor positivo para el pesimismo.

11- Los sujetos con altas puntuaciones en optimismo obtienen medias más altas que sus compañeros con bajas puntaciones en las variables de éxito atribuido al esfuerzo, tanto para lenguaje, como matemáticas y atribuciones generales.

12- Los sujetos con altas puntuaciones en optimismo obtienen medias más bajas que sus compañeros con bajas puntaciones en las variables de fracaso atribuido a la capacidad tanto para lenguaje, como matemáticas y atribuciones generales. Este hecho se repite para el

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

fracaso atribuido al esfuerzo pero solo para las variables de lenguaje y atribuciones generales.

13- Los sujetos con altas puntuaciones en pesimismo obtienen medias más altas que sus compañeros con bajas puntaciones en las variables de fracaso atribuido a la capacidad y al esfuerzo, tanto para lenguaje, como para atribuciones generales. En cambio para éxito en lenguaje atribuido a la capacidad, al esfuerzo y a causas externas, y para el fracaso atribuido a causas externas, las diferencias se dan en sentido contrario. En cuanto a matemáticas son los sujetos con altas puntuaciones en pesimismo los que puntúan más en éxito atribuido a la capacidad y al esfuerzo, y el fracaso a externas y menos en fracaso atribuido a la capacidad y al esfuerzo.

14- Las variables que pronostican las altas puntuaciones en optimismo son:

- Para lenguaje, éxito atribuido al esfuerzo en sentido positivo, y fracaso atribuido a la capacidad y al esfuerzo en sentido negativo.
- Para matemáticas, éxito atribuido al esfuerzo en sentido positivo, y fracaso atribuido a la capacidad en sentido negativo.
- Para las atribuciones generales, fracaso atribuido a la capacidad y al esfuerzo en sentido negativo

15- Las variables que pronostican las altas puntuaciones en pesimismo son:

- Para lenguaje, atribuciones de éxito a la capacidad, al esfuerzo y a causas externas, y fracaso atribuido al esfuerzo y a causas externas como predictores negativos; y las atribuciones de fracaso a la capacidad como predictor positivo.
- Para matemáticas, las atribuciones de éxito a la capacidad y al esfuerzo, y las atribuciones de fracaso a causas externas como predoctores negativos; y las atribuciones de fracaso a la capacidad y al esfuerzo como predictor positivo.
- Para las atribuciones generales, el éxito atribuido a la capacidad, al esfuerzo y a causas externas, y el fracaso atribuido al esfuerzo como predictores positivos; y el fracaso atribuido a causas externas como predictor negativo.

16- Los estudiantes con altas puntuaciones en optimismo presentan bajas puntuaciones en rechazo escolar en los factores I y II.

17- El rechazo escolar actúa como predictor negativo y significativo de las altas puntuaciones en optimismo.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

18- El rechazo escolar actúa como predictor positivo y significativo de las altas puntuaciones en pesimismo.

19- Los estudiantes con altas puntuaciones en optimismo presentan altas puntuaciones en afecto positivo.

20- Los estudiantes con altas puntuaciones en pesimismo presentan altas puntuaciones en afecto negativo.

21- El afecto positivo actúa como predictor positivo y significativo de las altas puntuaciones en optimismo.

22- El afecto negativo actúa como predictor positivo y significativo de las altas puntuaciones en pesimismo.

23- Los sujetos con altas puntuaciones en optimismo obtienen puntuaciones significativamente más bajas en ira.

24- Los sujetos con altas puntuaciones en pesimismo obtienen puntuaciones significativamente más altas en agresividad física, agresividad verbal, ira y hostilidad.

25- La agresividad física, agresividad verbal, ira y hostilidad son predictores positivos de las altas puntuaciones en pesimismo.

7.3. Limitaciones y futuras líneas de investigación

A partir de los resultados obtenidos, se apoya el uso del YLOT como instrumento para la evaluación del optimismo y del pesimismo en estudiantes españoles entre tercer y sexto curso de Educación Primaria.

No obstante y consecuentemente, se analizan una serie de limitaciones que requieren ser abordadas a partir de futuras líneas de investigación.

En primer lugar, la cumplimentación del test por solamente una parte sustancial de los estudiantes se podría considerar una delimitación ya que genera un error relativo asociado a la subjetividad (minimización o aumento de los sentimientos hacia las expectativas). Así pues, la utilización de otras fuentes de información a parte del test, nos permitiría mejorar la validez y fiabilidad (Cantero, 2010). Así pues, se podrían utilizar para el futuro otras técnicas de evaluación como pueden ser: la entrevista o el registro observacional.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

En segundo lugar, cabe señalar que sería muy conveniente otros puntos de vista que no solamente el de los alumnos para futuros trabajos. Para ello, se debería contar con la participación por parte de la comunidad educativa cercana a los alumnos como son: maestros y familia.

Además, aunque nuestro estudio tiene una amplia representación muestral ya que se ha garantizado la participación representativa de los alumnados españoles de Educación Primaria, para futuras investigaciones se podría ampliar el tamaño considerando alumnado de diferentes etnias y culturas así como extrapolarlo a otros rangos de edad: educación secundaria obligatoria o bachillerato donde el alumnado aún no ha alcanzado la adultez. De esta manera además, se propone analizar las características evolutivas de las diferentes edades evitando así la generalización de estos constructos a un rango tan amplio de edad.

Por lo que respecta a la procedencia de los alumnos, en los últimos años, nuestro país ha incrementado exponencialmente el número de alumnos procedentes de otros países (Díaz-Reales, 2010; Llorent, 2013) por lo que este factor también se podría tener en consideración así como el grado de inclusión social y educativa, como afecta esto a su rendimiento o motivación y sus relaciones.

En tercer lugar, cabe señalar que en nuestra investigación no se han tenido en cuenta algunas características propias del contexto escolar de los alumnos a la hora de analizar los constructos en relación a las variables psicoevolutivas: clima de aula, relación entre compañeros y maestro, relación y ambiente familiar, motivación para el aprendizaje o el estilo educativo de las familias, todas ellas deberían tenerse en consideración para futuras líneas de investigación. En relación con esto, además, no se tuvieron en cuenta las dificultades de aprendizaje de los alumnos o al alumnado en necesidades específicas de apoyo educativo. Sería conveniente, en un futuro, considerar a este alumnado con el fin de analizar su nivel de optimismo y de pesimismo así de su relación con otras variables arriba mencionadas.

Una limitación muy importante de este estudio ha sido la escasez de investigaciones sobre optimismo y pesimismo y su relación con otras variables como son: la personalidad, el rechazo escolar, la agresividad, el afecto o las atribuciones académicas. Todo esto ha hecho muy complicada su investigación y su búsqueda. De esta manera y para futuras

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

líneas de investigación, se deberían realizar más estudios con el fin de relacionar estas variables con el optimismo y el pesimismo y validar sus relaciones existentes.

A pesar de las limitaciones presentadas, este estudio ofrece resultados pioneros por lo que respecta al optimismo y al pesimismo en las primeras edades así como su relación con variables psicoevolutivas nunca antes estudiadas y analizadas conjuntamente.

Además y después de leer un amplio abanico de investigaciones y siguiendo con nuestra investigación, no existen apenas documentos sobre cuándo aparecen los constructos optimismo y pesimismo si bien en la infancia tardía o ya preadolescencia, si éstos se aprenden o se hereda, la influencia de factores como el ambiente que rodea al individuo, estilos de crianza…sería importante y necesario estudiar todos estos aspectos más ampliamente.

Por último y por lo que respecta a programas para el fomento del optimismo, de la felicidad, de creer en uno mismo… no se han encontrado a penas programas de intervención que faciliten estos comportamientos entre los alumnos. Sería conveniente realizar en el futuro, un programa para la estimulación del optimismo en las primeras edades escolares con el fin de conseguir alumnos más felices, convincentes, con autoestimas altas y capaces de creer en ellos mismo y en sus posibilidades.

7.4. Implicaciones prácticas

Este estudio ofrece los primeros resultados sobre la fiabilidad y la invarianza factorial del YLOT en España, proporcionando para toda la comunidad la versión adaptada en español ampliamente utilizada como instrumento de evaluación del optimismo y del pesimismo en una muestra de niños. Esta validación del YLOT permite a profesionales del campo de la Psicología y de la Educación contar con un instrumento en lengua castellana que evalúa de manera específica el optimismo y el pesimismo del alumnado. Su bifactorialidad permite evaluar por un lado el constructo optimismo y por otro, el pesimismo. De esta manera se pueden analizar por separado cada uno de éstos con el fin de detectar en nuestros alumnos el grado de optimismo o de pesimismo.

La disponibilidad de un instrumento apropiado para medir las expectativas de los niños es un primer paso para aclarar cómo y cuándo los constructos de optimismo y pesimismo se desarrollan durante la infancia y cómo afectan a la regulación emocional y a

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

otras variables como pueden ser: la agresividad, el rechazo escolar, el afecto, la personalidad o las variables académicas.

Si las expectativas de los niños se miden con una escala apropiada, a lo mejor, se puede empezar a clarificar cómo y cuándo se desarrollan los constructos optimismo y pesimismo entre los más pequeños y cómo éstos influyen en la regulación personal, el comportamiento, la ansiedad o el estrés. Las expectativas de futuro de los niños son un factor motivacional- cognitivo muy potente para padres y educadores por lo que se necesita de una escala que tenga en cuenta este tipo de expectativas.

El YLOT es un instrumento de fácil aplicación y corrección para valorar los niveles de optimismo y pesimismo del alumnado de 2º y 3º ciclo de Educación Primaria. Su adecuada validez de constructo y consistencia interna hacen que se constituya como una medida capaz de detectar si el alumnado tiene expectativas positivas o negativas sobre su futuro tanto a nivel personal como académico. Aunque el YLOT puede generar una puntuación de optimismo total, es importante que se tenga en cuenta la evaluación por separado de los diferentes constructos: optimismo, pesimismo y optimismo total en niños. De este modo, el YLOT permite a los investigadores analizar el constructo que más le convenga para el estudio a realizar en niños y adolescentes.

De esta forma, los resultados del cuestionario permitirían por una parte, la aplicación del cuestionario YLOT en población española en el 2º y 3º ciclo de primaria ya que antes no existía ninguna validación de éste en España; y por otra, la detección del pesimismo y optimismo de los jóvenes o pequeños dentro del ámbito escolar con la finalidad de favorecer el desarrollo cognitivo, motivacional y personal del alumnado así como ofrecer al alumnado técnicas de afrontamiento ante el pesimismo.

Como hemos visto en las diferentes investigaciones anteriormente presentadas, nadie se atreve a asegurar si el hecho de ser optimista o pesimista se hace o se nace pero sí que podemos afirmar que el ser optimista es una actitud que se puede educar y fomentar desde la infancia. Y no solamente educar en el optimismo sino aprender a no ser pesimista.

El hecho de conocer estos dos constructos de la personalidad entre el alumnado puede ayudar a potenciar, por parte del docente y de los padres, el optimismo de una parte del alumnado y a paliar y combatir el pesimismo del resto. Si se consigue desarrollar niños/as optimistas capaces de luchar contra barreras difíciles, con ganas de superarse y de fácil

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

adaptación a los cambios, se conseguirá que entren en la adolescencia con una personalidad ya fijada que deja de lado las atribuciones causales y externas y se centra en su interior y en sus propios logros y metas futuras, siendo así personas competentes y con esperanza. De este modo, además, se conseguirá combatir contra posibles síntomas depresivos así como situaciones de ansiedad y estrés que no permiten avanzar en la vida ni afrontar con éxito diferentes retos que se muestran a lo largo de los años (Kazdin et al. 1986; Nolen-Hoeksema et al. 1986). De igual manera, el hecho de educar desde el optimismo tanto en la escuela como en el entorno familiar, permitirá desarrollar individuos sanos a nivel físico y mental, con una buena autoestima, elevada motivación intrínseca y con poderes de decisión y convicción siendo perfectos luchadores de situaciones desagradables y estresantes así como de tentaciones equivocadas. Aunque todo esto parezca sencillo, nada más lejos de la realidad. Y más aún, en entornos pesimistas donde se viven situaciones realmente difíciles que resultan cuasi imposibles de superar o problemas que no van a desaparecer. La forma en que afrontamos estas situaciones nos permitirá quedar atrapados en la situación o seguir avanzando, adaptándonos a los nuevos acontecimientos y circunstancias.

Tanto desde la escuela, con la figura central del maestro, así como desde casa con las familias, tiene que existir un consenso a la hora de abordar la construcción y formación del constructo optimismo y eliminar las partes pesimistas para que nuestros jóvenes crezcan desde la felicidad, que no la ignorancia, y el deseo por creer en las cosas positivas de la vida. Será también importante educar desde el optimismo eliminando la sobreprotección familiar que crea miedos, inseguridades y conflictos, factores que guardan una estrecha relación con el pesimismo. Es aquí donde entra en juego la importancia de la coordinación y el feedback entre familia y escuela.

El juego será un gran recurso para aprender a ser optimista ya que ayudará a nuestros niños y niñas a fracasar, situación fundamental para el aprendizaje del niño. Además, el juego debe de ser compartido y con interacción con los padres evitando siempre el chantaje y jugando desde una perspectiva puramente democrática: no siempre las cosas son como quieres, no siempre se gana o se pierde y no siempre tengo que tener una recompensa.

Tanto los maestros como las familias, deben fomentar además, un clima de confianza y seguridad siendo personas exigentes pero no estrictas. La exigencia garantiza el éxito pero siempre desde la calma, el apoyo incondicional que no ciego donde se sientan

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

confiados y que entiendan que siempre, aunque las cosas vayan mal, vamos a estar con ellos.

En los dos contextos, escolar y familiar, deben existir momentos de escucha y comunicación donde no solamente los niños puedan escuchar y razonar sino también, manifestar sus problemas e incluso, solucionarlas por ellos solos. La expresión no únicamente de los problemas sino también de las emociones, es importantísimo y los niños deben aprender a expresarlos sin miedo a llorar o a expresar, cómo me siento.

Además y considerando las diferentes variables psicoeducativas investigadas, esta investigación nos ha sugerido la consideración de cinco variables en relación al optimismo y al pesimismo: agresividad, afecto, personalidad, atribuciones académicas y rechazo escolar. Todo esto implica que la presente tesis pone de manifiesto la necesidad de relacionar ciertas variables con los constructos optimismo y pesimismo con el fin de poder establecer relaciones y conseguir mejoras en el desarrollo de los alumnos. Estas relaciones establecidas se pueden desarrollar más extensamente entre los docentes y familias con el fin de facilitarles los beneficios de una educación positiva y cómo ésta afecta al nivel de agresividad, a los afectos positivos, la apertura y la conciencia o bien al gusto por ir a la escuela.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Abela, J.R.C. y Hankin, B.L. (2007). *Handbook of depression in children and adolescents*. Nueva York: Guilford Press.

Abdel-Khalek, A., y Lester, D. (2006). Optimism and pessimism in Kuwaiti and American college students. *Intemational Journal of Social Psychiatry, 52,* 110-126.

Abramson, L. Y., Seligman, M. E., y Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of abnormal psychology, 87*(1), 49.

Absetz, P., Aro, A., Rehnberg, G. y Sutton, S. (2000). Comparative optimism in the opinion of the risk of the chest cancer: Effects of the knowledge of the factor of the experience and risk. *Psychology, Health & Medicine, 5*(4) 367 - 391.

Academia, E. R. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Planeta Publishing.

Achat, H., Kawachi, I., Spiro, A., DeMolles, D.A., y Sparrow, D. (2000). Optimism and depression as predictors of physical and mental health functioning: The Normative Aging Study. *Annuals of Behavioral Medicine, 22,* 127- 130.

Achenbach, T. M. (1982). Assessment and taxonomy of children's behavior disorders. In *Advances in clinical child psychology* (pp. 1-38). Springer, Boston, MA.

Achenbach, T. M., Dumenci, L., y Rescorla, L. A. (2002). Ten-year comparisons of problems and competencies for national samples of youth: Self, parent, and teacher reports. *Journal of emotional and Behavioral disorders*, *10*(4), 194-203.

Achenbach, T. M., y Edelbrock, C. S. (1983). *Manual for the child behavior checklist: and revised child behavior profile*. University of Vermont, Department of Psychiatry.

Adler, N. y Matthews, K. (1994). Health Psychology: Why do some People Get Sick and some Stay Well? *Annual Review of Psychology*, *45*, 229-259.

Ahrens, A.H. y Haaga, D.A. (1993). The specificity of attributional style and expectations to positive and negative affectivity, depression, and anxiety. *Cognitive Therapy and Research, 17,* 93-98.

Allison, P. J., Guichard, C., Fung, K., y Gilain, L. (2003). Dispositional optimism predicts survival status 1 year after diagnosis in head and neck cancer patients. *Journal of Clinical Oncology*, *21*(3), 543-548.

Alloy, L. B., Abramson, L. Y., Metalsky, G. I., y Hartlage, S. (1988). The hopelessness theory of depression: Attributional aspects. *British Journal of Clinical Psychology*, *27*(1), 5-21.

Alloy, L. B., Peterson, C., Abramson, L. Y., y Seligman, M. E. (1984). Attributional style and the generality of learned helplessness. *Journal of personality and social psychology*, *46*(3), 681.

Allport, G.W. y Odbert, H.S. (1936). Trait-names: A psycho-lexical study. *Psychological Monographs, 47,* 211.

Armbruster, D., Pieper, L., Klotsche, J., y Hoyer, J. (2015). Predictions get tougher in older individuals: A longitudinal study of optimism, pessimism and depression. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 50,* 153–163, doi.org/10.1007/ s0012 7-014-0959-0.

Anadón, O. (2006). Inteligencia emocional percibida y optimismo disposicional en estudiantes universitarios. *REIFOP, 9*(1).

Anderson, G. (1996). The benefits of optimism: a meta-analytic review of the life orientation test. *Personality and Individual Differences, 21,* 719-725.

Andreas, R. (1980). *El miedo escolar*. Barcelona: Herder.

Andrews, F.M., y Withey, S.B. (1976). *Social indicators of well-being: America's perception of life quality*. New York: Plenum Press

Angold, A., y Costello, E. J. (1995). A test–retest reliability study of child-reported psychiatric symptoms and diagnoses using the Child and Adolescent Psychiatric Assessment (CAPA-C). *Psychological medicine*, *25*(4), 755-762.

Angold, A., Messer, S. C., Stangl, D., Farmer, E. M., Costello, E. J., y Burns, B. J. (1998). Perceived parental burden and service use for child and adolescent psychiatric disorders. *American journal of public health*, *88*(1), 75-80.

Aranceli, S., Perea, P. y Ormeño, R. (2006). Evaluación de niveles, situaciones generadoras y manifestaciones de estrés académico en alumnos de tercer y cuarto año de una Facultad de Estomatología. *Revista Estomatológica Herediana, 16*(1), 15-20

Arita, B. (2005). La capacidad y el bienestar subjetivo como dimensiones de estudio de la calidad de vida. *Revista Colombiana de Psicología, 14,* 73-79.

Armor, D.A., y Taylor, S.E. (1998). Situated optimism: Specific outcome expectancies and self-regulation. *Advances in experimental social psychology, 30,* 309- 379

Arribas, J. (2013). Hacia un modelo causal de las dimensiones del estrés académico en estudiantes de enfermería. *Revista de Educación, 360,* 533-556.

Aspinwall, L.G.; Richter, L. y Hoffman, R.R. (2000). Understanding how optimism work: an examination of optimists´adaptative moderation of belief and behavior. En E.D. Chang (Ed.) Optimism and pessimism. *Implications for theory research and practice.* (pp. 217-238). APA Books.

Atienza, F.L., Pons, D., Balaguer, I., y García Merita, M.L. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema, 12*(2), 314-319.

Averill, J. R. (1980). On the paucity of positive emotions. En K. R. Blankstein, T. Pliner y J. Polivy (eds.), *Assessment and Modification of Emotional Behaviour* (pp. 7- 45). Londres: Plenum Press.

Averill, J. R. y More, T. (1993). Happiness. En M. Lewis y J. Haviland (eds.), *Handobook of Emotions* (pp.617- 630). Nueva York: The Guilford Press.

Avia, M. D. (2006). La Psicología Positiva y la moda de la "soft psychology". *Clínica y Salud, 17*(3), 239- 244.

Avia, M.D. y Sánchez, M.L. (1995). *Personalidad: aspectos cognitivos y sociales.* Madrid. Pirámide

Avia, M.D., y Vázquez, C. (2013). *Optimismo inteligente.* Madrid: Alianza Editorial.

Bagés, N. (1990). Estrés y salud. El papel de los factores protectores. *Comportamiento, 1*(1), 16-27.

Bagés, N., Chagón-Puignau, De Pablo, G., Goncalves, L., Zaragoza, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica, 7(3),* 739-751

Bakker, A., Rodríguez- Muñoz, A., y Derks, D. (2012). La emergencia de la psicología de la salud ocupacional positiva. *Psicothema, 24*(1), 66- 72.

Balderas-González, A. (2000). *La filosofía de vida y su relación con el autoconcepto del mexicano* (Tesis de maestría no publicada), Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México.

Bandeira, M., Bekou, V., Silva Lott, K., Teixeira, M. y Silva Rocha, S. (2002). Validação transcultural do Teste de Orientação da Vida (TOV-R). *Estudos de Psicologia, 7*, 251-258.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84,* 191-215.

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American psychologist*, *44*(9), 1175.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the Exercise of control.* New York: Freeman.

Bandura, A. (2001). *Guide for constructing self-efficacy scales* (revisado) (manuscrito no publicado). Stanford University, California, EEUU.

Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. En F. Pajares y T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (vol. 5, pp. 1-43). Greenwich, CT.

Bandura, A., Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Gerbino, M., y Pastorelli, C. (2003). Impact of affective selfregulatory effi cacy on diverse spheres of functioning. *Child Development, 74*, 1-14.

Bandura, A., y Ribes, E. (Eds.). (1975). *Modificación de conducta: análisis de la agresión y la delincuencia. Tercer Symposio de Modificación de la conducta,* Trillas.

Bandura, A., y Walters, R.H. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt Rinehart and Winston.

Barbaranelli, C., Carpara, G., Rabasca, A., Pastorelli, C. (2003). A questionnaire for measuring the Big Five in late Childhood. *Personality and Individual Differences, 34*, 645-664.

Barca, A., y Peralbo, M. (2002). Los contextos de aprendizaje y desarrollo en la educación secundaria obligatoria (ESO). Perspectivas de intervención psicoeducativa sobre el fracaso escolar en la comunidad autónoma de Galicia. *Madrid: Ministerio de Ciencia y Tecnología*.

Bayrami, M., Nostrar-Abad, T. H., Alizadeh-Ghoradel, J., Daneshfar, S., Heshmati, R., y Moslemifar, M. (2012). The role of positive and negative afectivity, optimism, pessimism, and information processing styles in student psychological adjustment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 46,* 306–310. doi. org/10.1016/j.sbspro.2012.05.111.

Beck, A. T. (1967). *Depression: Clinical, experimental and theoretical aspects.* New York: Harper & Row.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders.* New York: International Universities Press.

Beck, A. T., y Emery, G. (1985). *Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective.* New York: Basic Books.

Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F., y Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression: A treatment manual.* New York: Guilford Press.

Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de psicopatología y psicología clínica, 11*(3), 125-146.

Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

Bempechat, J., Graham, S. E., y Jimenez, N. V. (1999). The socialization of achievement in poor and minority students: A comparative study. *Journal of cross-cultural psychology*, *30*(2), 139-158.

Benet-Martínez, V., y John, O. P. (1998). Los Cinco Grandes! Across cultures and ethnic groups: Multitrait multimethod analyses of the Big Five in Spanish and English. *Journal of Personality and Social Psychology, 75*, 729–750.

Benson, P.L. (2003). Developmental assets and asset-building community: Conceptual and empirical foundations. En R.M. Lerner y P.L. Benson (Eds.), *Developmental assets and asset building communities: Implications for research, policy, and practice* (pp. 19-43). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Benson, P.L., Scales, P.C., Hamilton, S.F., y Sesma, A. (2006). Positive youth development: Theory, research and applications. En R.M. Lerner (Ed.), Theoretical models of human development. *Handbook of child psychology* (pp. 894-941). Hoboken, NJ: Wiley

Benson, H.P. (2008). *Children's dispositional optimism and pessimism: Social and emotional outcomes.* Seattle Pacific University, Seattle, EEUU.

Bentler, P. M. (2005). *EQS 6.1: Structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software Inc.

Berg, I., Nichols, K. y Pritchard, C. (1969). School phobia: Its classification and relationship to dependency. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *10*(2), 123–141.

Bickman, L., y Rog, D. J. (1995). *Children's mental health services: Research, policy, and evaluation*. California: Sage Publications.

Block, J., y Kremen, A.M. (1996). IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 349-361.

Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International journal of educational research, 31*(6), 445-457.

Boekaerts, M., y Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. En *Handbook of self-regulation* (pp. 417-450).

Boland, A. y Cappeliez, P. (1997). Optimism and neuroticism as predictors of coping and adaptation in older women. *Personality and Individual Differences, 22,* 909-919.

Boman, P. y Yates, C.R. (2001). Optimism, hostility and adjustment in the first year of high school. *British Journal of Educational Psychology*, *71*(3), 401- 411.

Bosompra, K., Ashikaga, T., Worden, J. K., y Flynn, B. S. (2000). Is more optimism associated with better health? Findings from a population-based survey. *International Quarterly of Community Health Education*, *20*(1), 39-58.

Bragado, C. (1994). *Terapia de conducta en la infancia: Trastornos de ansiedad.* Madrid: Fundación Universidad-Empresa.

Branje, S. J. T., van Lieshout, C. F. M., y Gerris, J. R. M. (2007). Big Five-personality development in adolescence and adulthood. *European Journal of Personality, 21*, 45–62.

Brenes, G.A., Rapp, S.R., Rejeski, W.J., y Miller, M.E. (2002). Do optimism and pessimism predict physical functioning? *Journal of Behavioral Medicine, 25*, 219-231.

Brewin, C. R., Andrews, B., y Furnham, A. (1996). Intergenerational links and positive self-cognitions: Parental correlates of optimism, learned resourcefulness, and self-evaluation. *Cognitive Therapy and Research*, *20*(3), 247-263.

Brislin, R.W. (1970). Bach- translation for cross- cultural research. *Journal of Cross-cultural Psychology, 1,* 185- 216.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Brissette, I., Scheier, M. F., y Carver, C. S. (2002). The role of optimism in social network development, coping, and psychological adjustment during a life transition. *Journal of personality and social psychology*, *82*(1), 102.

Bryant, F.B. y Cvengros, J.A. (2004). Distinguishing Hope and Optimism: Two Sides of a Coin or Two Separate Coins? *Journal of Social and Clinical Psychology, 23*(2), 273-302. doi.org/10.1521/jscp.23.2.273.31018

Bromberger, J. T., y Matthews, K. A. (1996). A longitudinal study of the effects of pessimism, trait anxiety, and life stress on depressive symptoms in middle-aged women. *Psychology and Aging, 11,* 207-213.

Brown, T. A. (2014). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Publications.

Buhrmester, D. (1996). Need fulfillment, interpersonal competence, and the developmental contexts of early adolescent friendship. En W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, y W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 158–185). New York, NY: Cambridge University Press.

Burton, C. M., Marshal, M. P., y Chisolm, D. J. (2014). School absenteeism and mental health among sexual minority youth and heterosexual youth. *Journal of School Psychology*, *52*(1), 37–47.

Buss, A. H. (1969). *Psicología de la agresión*. Buenos Aires: Troquel.

Buss, A. H., y Perry, M. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of personality and social psychology*, *63*(3), 452.

Buz, J., Pérez-Arechaederra, D., Fernández-Pulido, R. y Urchaga, D. (2015). Factorial structure and measurement invariance of the PANAS in Spanish older adults. *The Spanish Journal of Psychology, 18*(3), 1-11.

Byrne, B. M. (2008). Testing for multigroup equivalence of a measuring instrument: A walk through the process. *Psicothema, 20*(4), 872-882.

Caballero, C. C., Ll, R. A., y Palacio, J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en psicología latinoamericana, 25*(2), 98-111.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Cannon, M. F., y Weems, C. (2006). Do anxiety and depression cluster into distinct groups? A test of tripartite model predictions in a community sample of youth. *Depression and Anxiety, 23*, 453–460.

Cantero, E. (2010). Validación de una herramienta de evaluación multifuente para la inserción profesional. *Índice de Comunicaciones*, 201- 213.

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.

Caprara, G.V., y Steca, P. (2005). Effective and social self-regulatory efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. *European Psychologist, 10*, 275-286.

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

Carrasco, M. Á., Holgado, F. P., y del Barrio, M. V. (2005). Dimensionalidad del cuestionario de los cinco grandes (BFQ-N) en población infantil española. *Psicothema, 17*(2), 286- 291.

Carver, C. S., y Gaines, J. G. (1987). Optimism, pessimism, and postpartum depression. *Cognitive therapy and Research*, *11*(4), 449-462.

Carver, C.S., Pozo, C., Harris, S.D., Noriega, V., Scheier, M.F., Robinson, D.S., Ketcham, A.S., Moffat, F.L. y Clark, K.C. (1993). How coping mediates the effects of optimism on distress: a study of women with early stage breast cancer. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 375-390

Carver, C. S., y Scheier, M. F. (2001). Optimism, pessimism, and self-regulation. *Optimism and pessimism: Implications for theory, research, and practice*, 31-51.

Carver, C. S., y Scheier, M. F. (2003). Optimism. En S. J. Lopez y C. R. Snyder (Eds.), *Handbook of positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 75–89). Washington, DC: American Psychological Association.

Carver, C. S., Scheier, M. F., y Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical psychology review*, *30*(7), 879-889.

Carver, C. S., Kus, L. A., y Scheier, M. F. (1994). Effects of good versus bad mood and optimistic versus pessimistic outlook on social acceptance versus rejection. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *13*(2), 138-151.

Carver, C. S., Pozo, C., Harris, S. D., Noriega, V., Scheier, M. F., Robinson, D. S., …y Clark, K. C. (1993). How coping mediates the effect of optimism on distress: a study of women with early stage breast cancer. *Journal of Personality and social psychology*, *65*(2), 375.

Caspi, A., Roberts, B. W., y Shiner, R. L. (2005). Personality development: Stability and change. *Annual Review of Psychology, 56*, 453–484.

Castillo, H., y Guarino, L. (1998). Rendimiento académico al régimen militar en cadetes venezolanos: Variables asociadas. *Revista Interamericana de Psicología*, *32*, 51-70.

Casullo, M. M., Brenlla, M. E., Castro, A., Cruz, M. S., González, M.R., Magant, C., Martín, M., Martínez, P., Montoya, I., Morote, R. (2002). *Evaluación del Bienestar Psicológico en Iberoamérica.* Buenos Aires: Paidos.

Cattell, R.B. (1943). The description of personality: Basic traits resolved into clusters. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 38*, 476- 506.

Chamberlain, K., y Zika, S. (1988). Religiosity, life meaning and wellbeing: Some relationships in a sample of women. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 411-420.

Chang, E. C. (1998). Dispositional optimism and primary and secondary appraisal of a stressor: Controlling for confounding influences and relations to coping and psychological and physical adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, *74*(4), 1109.

Chang, E. C. (Ed.). (2001). *Optimism and pessimism: Implications for theory, research, and practice.* Washington, DC: American Psychological Association.

Chang, E.C., D'Zurilla, T.J. y Maydeu-Olivares, A. (1994). Assessing the dimensionality of optimism and pessimism using a multimeasure approach. *Cognitive Therapy and Research, 18*, 143-160.

Chang, E. C., Rand, K. L., y Strunk, D. R. (2000). Optimism and risk for job burnout among working college students: stress as a mediator. *Personality and Individual Differences*, *29*(2), 255-263.

Chang, E., y Sanna, L. (2001). Optimism, pessimism, and positive and negative affectivity in middle-aged adults: A test of a cognitive-affective model of psychological adjustment. *Psychology and Aging*, *16*(3), 524-531.

Chemers, M. M., Hu, L., y Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, *93*(1), 55-64.

Cheung, G. W., y Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural equation modeling*, *9*(2), 233-255.

Chico, E. (2002). Optimismo disposicional como predictor de estrategias de afrontamiento. *Psicothema, 14*(3), 544–550.

Chico, E. y Ferrando, P.J. (2008). Variables cognitivas y afectivas como predictoras de satisfacción en la vida. *Psicothema, 20*(3), 408- 412.

Chorot, P. (1998). *Escala de optimismo disposicional de Joiner* (DIOP) (documento policopiado). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.

Chorpita, B., y Daleiden, E. (2002). Tripartite dimensions of emotion in a child clinical sample: Measurement strategies and implications for clinical utility. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 70,* 1150– 1160.

Ciganda, D. (2008). Jóvenes en transición hacia la vida adulta: el orden de los factores ¿no altera el resultado? en Varela, C. (coord) Demografía de una sociedad en transición. La población uruguaya a inicios del siglo XX. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales.

Clark, L. A., y Watson, D. (1991). Tripartite model of anxiety and depression: Psychometric evidence and taxonomic implications. *Journal of Abnormal Psychology, 100,* 316–336.

Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine, 38*, 300–314.

Cofee, P. y Rees, T. (2008). Main and interactive effects of controllability and generalisability attributions upon self-efficacy. *Psychology of Sport and Exercise*, *9*(6), 775-785.

Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological bulletin*, *112*(1), 155.

Cohen, S., Sherrod, D., y Clark, M. S. (1986). Social skills and the stress protective function of social support. *Journal of Personality and Social Psychology, 50,* 963–973.

Cohen, S., y Syme, L. S. (1985). *Social support and health*. New York: Academic Press

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Cohen, S., y Wills, T. A. (1985). Stress, social support and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin, 98*, 310–357.

Cole, D. A., Ciesla, J. A., Dallaire, D. H., Jacquez, F. M., Pineda, A. Q., LaGrange, B., ... y Felton, J. W. (2008). Emergence of attributional style and its relation to depressive symptoms. *Journal of Abnormal Psychology, 117*(1), 16.

Compas, B. E. (1997). Depression in children and adolescents. En E. J. Mash y L. G. Terdal (Eds.). *Assessment of childhood disorders* (3rd ed., pp. 197–229). New York, NY: Guilford.

Compas, B. E., Ey, S., y Grant, K. E. (1993). Taxonomy, assessment, and diagnosis of depression during adolescence. *Psychological bulletin*, *114*(2), 323.

Contreras, F. y Esguerra, G. (2006). Psicología positiva: una nueva perspectiva en psicología. *Diversitas*, *2*(2), 311-319.

Coolidge, J. C., Hahn, P. B. y Peck, A. L. (1957). School phobia: neurotic crisis or way of life. *American Journal of Othopsychiatry*, *27*(2), 296-306.

Cooper, C. y McConville, C. (1989). The factorial equivalence of state anxiety- negative affect and state extraversion-positive affect. *Personality and Individual Differences, 10*, 919-920.

Costa, P. T., y McCrae, R. R. (1980). Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: happy and unhappy people. *Journal of personality and social psychology*, *38*(4), 668.

Costa, P. T., y McCrae, R. R. (1988). Personality in adulthood: a six-year longitudinal study of self-reports and spouse ratings on the NEO Personality Inventory. *Journal of personality and social psychology*, *54*(5), 853.

Costa, P. T., McCrae, R. R., y Dye, D. A. (1991). Facet scales for agreeableness and conscientiousness: A revision of the NEO Personality Inventory. *Personality and individual Differences*, *12*(9), 887-898.

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

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Costa, P. T., Jr., y McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five- Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Costello, E. J., Foley, D., y Angold, A. (2006). 10-year research update review: The epidemiology of child and adolescent psychiatric disorders: II. Developmental epidemiology. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 45*, 8–25.

Covey, J. y Davies, A. (2004). ¿Are people little realistic optimist? She depends how you ask to him. *British Journal of Health Psychology, 9*(1) 39-50.

Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual review of psychology*, *51*(1), 171-200.

Coyne, J. C., y Tennen, H. (2009). Positive psychology in cancer care: Bad science, exaggerated claims, and unproven medicine. *Annals of Behavior Medicine, 39*, 14-26.

Creed, P. A., Patton, W., y Bartrum, D. (2002). Multidimensional properties of the LOTR: Effects of optimism and pessimism on career and well-being related variables in adolescents. *Journal ofCareer Assessment, 10,* 42-61.

Csikszentmihalyi, M. (1999). If we are so rich, why aren't we happy? *American Psychologist, 54(10), 821 – 827.*

Cuadra, H. y Florenzano, R. (2003). El Bienestar Subjetivo: Hacia una Psicología Positiva. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile, 12(*1), 83- 96.

Cunha, G., Mesquita, I., Moreno, M. P., Boleto, A. F., Tavares, T. M. y Silva, P. F. (2010). Autopercepción de las competencias profesionales de los entrenadores de fútbol en función de la experiencia personal y de la formación académica. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 10*(1), 23-36.

Davidson, K. y Prkachin, D. (1997). Optimism and unrealistic optimism have an interacting impact of health-promoting behaviour and knowledge changes. *Personality and Social Psychology Bulletin, 23,* 617-625.

Dember, W. N., Martin, S. H., Hummer, M. K., Howe, S. R., y Melton, R. S. (1989). The measurement of optimism and pessimism. *Current Psychology, 8*(2), 102-119.

De Fruyt, F., Bartels, M., van Leeuwen, K. G., De Clercq, B., Decuyper, M., y Mervielde, I. (2006). Five types of personality continuity in childhood and adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology, 91,* 538–552.

De Pablo, J., Bailles, E., Pérez, J., y Valdés, M. (2002). Construcción de una escala de estrés académico para estudiantes universitarios. *Educación médica, 5(1),* 40-46.

De Pablo, J., Subirá, S., Martín, M., de Flores, T. y Valdés, M. (1990). Examination-associated Anxiety in Students of Medicine. *Academic Medicine, 65*(11), 706-707.

De La Herrán, J., y Arita, B. (2003). *Escala de capacidades* (documento interno). *México: UAS.*

De Moor, J. S., De Moor, C. A., Basen-Engquist, K., Kudelka, A., Bevers, M. W., y Cohen, L. (2006). Optimism, distress, health-related quality of life, and change in cancer antigen 125 among patients with ovarian cancer undergoing chemotherapy. *Psychosomatic medicine, 68*(4), 555-562.

Díaz-Guerrero R. y Balderas-González, A. (2000). Amor versus poder, el nuevo primer factor de la filosofía de vida. En VIII Congreso Mexicano de Psicología Social y I Congreso Mexicano de Relaciones Personales. *La psicología social en México* (pp. 134-142). Guadalajara: ITESO.

Díaz-Reales, A. M. (2010). Análisis del proceso de integración del alumnado inmigrante de Infantil a través de los recursos educativos en centros del Condado de Huelva. *Hekademos. Revista educativa digital, 5*, 65-80.

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

Diener, E., Diener, M. y Diener, C. (1995*). Factor Predicting the Subjective Wellbeing of Nations.* Journal of Personality and Social Psychology, *69*, 653- 663.

Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J. y Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment, 49,* 71-75

Diener, E.; Suh, E. M.; Lucas, R. E.; Smith, H. L. (1999). Subjective well-being. Three decades of progress. *Psychological Bulletin. 125*(2) *276 – 302.*

Digman, J. M. (1989). Five robust trait dimensions: Development, stability, and utility. *Journal of Personality, 57*(2), 195-214.

Dimitrov, D. M. (2010). Testing for factorial invariance in the context of construct validation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, *43*(2), 121-149.

Dina, F. y Efklides, A. (2009). Student profiles of achievement goals, goal instructions and external feedback: Their effect on mathematical task performance and affect. *European Journal of Education and Psychology*, *2*, 235-262

Dollard, J., Doob, L.W., Miller, N.E., Mowrer, O.H. y Sears, R.R. (1939). *Frustration and aggression.* New Haven, Conn.: Yale Univ. Press

Domènech-Llaberia, E., y Polaino-Lorente, A. (1990). La escala ESDM como instrumento adicional en el diagnóstico de la depresión infantil. *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, *17*(3), 105-113.

Doménech, E., Subirà, S., y Cuxart, F. (1996). *Trastornos del estado del ánimo en la adolescencia temprana. La labilidad afectiva.* Psicopatología en niños y adolescentes: Desarrollos actuales. Madrid: Pirámide.

Domino, G., Fragoso, A., y Moreno, H. (1991). Cross-cultural investigations of the imagery of cancer in Mexican nationals. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, *13*, 422-435.

Donnellan, M. B., y Lucas, R. E. (2008). Age differences in the Big Five across the life span: Evidence from two national samples. *Psychology and Aging, 23,* 558–566.

Dougall, A. L., Hyman, K. B., Hayward, M. C., McFeeley, S., y Baum, A. (2001). Optimism and traumatic stress: The importance of stress and coping. *Journal of Applied Social Psychology, 31,* 223–245.

Dweck, C. S. (1989). Motivation. En A. Lesgold & R. Glaser (Eds.), *Foundations for a psychology of education* (pp. 87–136). Hillsdale, NJ: Erlbaum

Dykema, J., Bergbower, K., Doctora, J. D., y Peterson, C. (1996). An attributional style questionnaire for general use. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *14*, 100-108.

Dyl, J., y Wapner, S. (1996). Age and gender differences in the nature, meaning, and function of cherished possessions for children and adolescents. *Journal of experimental child psychology*, *62*(3), 340-377.

Ebert, S. A., Tucker, D. C., y Roth, D. L. (2002). Psychological resistance factors as predictors of general health status and physical symptom reporting. *Psychology, health & medicine, 7*(3), 363-375.

Ebesutani, C., Regan, J., Smith, A., Reise, S., Higa-McMillan, C., y Chorpita, B. F. (2012). The 10-item positive and negative affect schedule for children, child and parent shortened versions: application of item response theory for more efficient assessment. *Journal of Psychopathology and behavioral Assessment, 34*(2), 191-203.

Echeburúa. E. (2000). *Trastornos de ansiedad en la infancia.* Madrid: Pirámide.

Eisenberg, N., y Fabes, R.A. (1998). *Prosocial development*. En W. Damon y N. Eisenberg (Ed.), Handbook of child psychology. *Social, emotional and personality development* (vol 3, pp. 701-778). New York: Wiley

Eisenberg, N., y Morris, A. S. (2004). Moral cognitions and prosocial responding in adolescence. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2nd ed., pp. 155–188). Hoboken, NJ: Wiley.

Ek, E., Remes, J., y Sovio, U. (2004). Social and developmental predictors of optimism from infancy to early adulthood. *Social Indicators Research, 69*, 219-224.

Ekman, P. (1989). The argument and evidence about universals in facial expressions of emotion. En H. Wagner y A. Manstead (Eds.), *Handbook of psychophysiology: Emotion and social behavior* (pp. 143- 164). Nueva York: Wiley

Ekman, P. y Friesen, W. V. (1975). *Unmasking the Face*. Englewood-Cliffs, N. J., Prentice-Hall.

El-Anzi, F.O. (2005). Academic achievement and its relationship with anxiety, self-esteem, optimism, and pessimism in Kuwaiti students. *Social Behavior and Personality, 33*(1), 95-104.

Elig, T.W. y Frieze, I.H. (1979). Measuring causal attributions for success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology, 37*, 621- 634

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis.* New York, NY: Norton.

Erten, I. H. y Burden, R. L. (2014). The relationship between academic self-concept, attributions, and L2 achievement. *System, 42*, 391-401.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Escobar, M., Blanca, M.J., Fernández-Baena, F.J. y Trianes, M.V. (2011). Adaptación española de la escala de manifestaciones de estrés del Student Stress Inventory (SSISM). *Psicothema, 23*(3), 475-485.

Ey, S., Hadley, W., Allen, D., Palmer, S., Klosky, J., Deptula, D. . . . Cohen, R. (2005). A new measure of children's optimism and pessimism: TheYouth Life Orientation Test. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46*(5), 548-558.

Feldman, L. (2001). *Social Roles, Psychosocial Factors and Health in Venezuelan Working Women* (tesis doctoral no publicada). Universidad de Southampton, Reino Unido.

Feldman, L., Goncalves, L., Puignau, G. C. C., Zaragoza, J., Bagés, N., y De Paulo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas psychologica*, *7*(3), 739-752.

Felton, B. J., Revenson, T. A., y Hinrichsen, G. A. (1984). Stress and coping in the explanation of psychological adjustment among chronically ill adults. *Social Science & Medicine*, *18*(10), 889-898.

Ferrando, P. J., Chico, E., y Tous, J. M. (2002). Propiedades psicométricas del test de optimismo Life Orientation Test. *Psicothema*, *14*(3), 673-680.

Fimian, M.J., Fastenau, P.A., Tashner, J.H., y Cross, A.H. (1989). The measure of classroom stress and burnout among gifted and talented students. *Psychology in the Schools, 26*, 139-153.

Fischer, M., y Leitenberg, H. (1986). Optimism and pessimism in elementary school-aged children. *Child Development, 57*, 241-248.

Fitzgerald, T. E., Tennen, H., Affleck, G., y Pransky, G. S. (1993). The relative importance of dispositional optimism and control appraisals in quality of life after coronary artery bypass surgery. *Journal of Behavioral Medicine*, *16*(1), 25-43.

Flavell, J. H., Miller, P. H., y Miller, S. A. (1993). *Cognitive development* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Fournier, M., de Ridder, D., y Bensing, J. (1999). Optimism and adaptation to multiple sclerosis: what does optimism mean? *Journal of Behavioral medicine*, *22*(4), 303-326.

Fredrickson, B. L. (2000). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention & treatment*, *3*(1), 1a.

Fredickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. *American Psychologist, 56*(3), 218-226

Friedman, H. S., Tucker, J. S., Schwartz, J. E., Martin, L. R., Tomlinson-Keasey, C., Wingard, D. L., y Criqui, M. H. (1995). Childhood conscientiousness and longevity: health behaviors and cause of death. *Journal of personality and social psychology*, *68*(4), 696.

Friedman, L.C., Weinberg, A.D., Webb, J.A., Cooper, H.P. y Bruce, S. (1995). Skin cancer prevention and early detection intentions and behavior. *American Journal of Preventive Medicine, 11*, 59-65.

Ganster, D. C., y Victor, B. (1988). The impact of social support on mental and physical health. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 61*(1), 17-36.

García, A. y Díaz, F. (2010). Relación entre optimismo/pesimismo disposicional, rendimiento y edad en jugadores de fútbol de competición. *Revista Iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte, 5*(1), 45-60.

García, M.., y Doménech, D. (2005). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *REME. Revista electrónica de motivación y emoción, 1*, 55-65.

Garmezy, N. (1991). Resilience in children's adaptation to negati*ve life events and stressed environments. Pediatric Annals. 20*, 459- 466.

Garmezy, N. y Masten, A. (1994). Chronic adversities. En M. Rutter (Eds), *Child and Adolescent Psychiatry.* Blackwell: Oxford.

Garofalo, J. P. (2000). Perceived optimism and chronic pain. En R. J. Gatchel y J. N. Weisberg (Eds.), *Personality characteristics of patients with pain* (pp. 203-217). Washington, DC, US: American Psychological Association.

Geers, A. L., Handley, I. M., y McLarney, A. R. (2003). Discerning the role of optimism in persuasion: the valence-enhancement hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, *85*(3), 554.

Geers, A. L., Reilly, S. P., y Dember, W. N. (1998). Optimism, pessimism and friendship. *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social, 17*, 3–19.

George, P. G., y Scheft, T. (1998). Children's thoughts about the future: Comparing gifted and nongifted students after 20 years. *Journal for the Education of the Gifted, 21*, 224-239.

Gibbons, F. Blanton, H., Gerrard, M. Buunk, B., y Eggleston, T. (2000). Does social comparison make a difference? Optimism as a moderator of the relation between comparison level and academic performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *26*(5), 637-648.

Giles, J.W. y Heyman, G.D. (2005). "Young Children's Beliefs About the Relationship Between Gender and Aggressive Behavior". *Child Development, 76*, 107-121.

Gillham, J. (2000). *The science of optimism and hope*. Filadelfia, PA: Templeton Foundation Press.

Gillham, J. E., Hamilton, J., Freres, D.R., Patton, K., y Gallop, R. (2006). Preventing depression among early adolescents in the primary care setting: A randomized controlled study of the Penn Resiliency Program. *Journal of Abnormal Child Psychology, 34*(2), 203- 219.

Gillham, J.E., Jaycox, L.H., Reivich, K.J., Seligman, M.E.P., y Silver, T. (1990). *The Penn Resiliency Program* (manuscrito no publicado), University of Pennsylvania, EEUU.

Gillham, J., y Reivich, K. (2004). Cultivating optimism in childhood and adolescence. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 591*(1), 146-163.

Gillham, J. E., y Seligman, M. E. (1999). Footsteps on the road to a positive psychology. *Behaviour research and therapy*, *37*(1), S163.

Gillham, J., Reivich, K. y Shatté, A. (2002). Building optimism and preventing depressive symptoms in children. En E.C. Chang (Ed.) *Optimism and Pessimism. Implications for theory, research, and practice* (321-346). Washington, DC: APA.

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

Giménez, M. (2005). Optimismo y pesimismo. Variables asociadas en el context escolar. *Pulso, 28,* 9-23.

Giménez, M. (2015). Optimismo y pesimismo. Variables asociadas en el contexto escolar. *PULSO. Revista de Educación*, (28), 9-23.

Gisbert, B., Vicent, J., Gisbert, A., Gonzálvez, C. y Lagos-San Martín, N. (noviembre 2013). Optimismo, pesimismo y rechazo escolar. En J.M. García-Fernández (Coord.), *Rechazo escolar y variables cognitivo-motivacionales y de personalidad*. Simposio

llevado a cabo en el Symposium Nacional de Psicología Clínica y de la Salud con Niños y Adolescentes, Elche, España.

Gladstone, T. R., y Kaslow, N. J. (1995). Depression and attributions in children and adolescents: A meta-analytic review. *Journal of abnormal child psychology*, *23*(5), 597-606.

Glueck, S., y Glueck, E. (1950). Unraveling juvenile delinquency. *Juvenil Court Judges*, *2*, 32.

Golby, J., y Sheard, M. (2006). The relationship between genotype and positive psychological development in national-level swimmers. *European Psychologist*, *11*(2), 143-148.

Goldberg, L. R. (1990). An alternative" description of personality": the big-five factor structure. *Journal of personality and social psychology*, *59*(6), 1216.

Goldberg, L. R. (1992). The development of markers for the Big-Five factor structure. *Psychological Assessment*, *4*, 26–42.

Golub, S., Gilbert, D.y Wilson, T. (2009). Anticipating One's Troubles: The Costs and Benefits of Negative Expectations. *Emotion*, *9*(2), 277- 281.

Gómez-Reino, I, y Rodríguez, I. (2001*). La adaptación de los adolescentes: factores psicosociales relevantes en Galicia*. Universida de de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, España.

González, A. (2005). *Motivación académica: Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.

Gonzálvez, C. (2016*). Rechazo escolar en Educación Primaria y su relación con variables psicoeducativas* (tesis doctoral no publicada), Universidad de Alicante, Alicante, España.

Gonzálvez, C., Inglés, C. J., Sanmartín, R., Vicent, M., Fernández-Sogorb, A., y García-Fernández, J. M. (2018). A cluster analysis of school refusal behavior: Identification of profiles and risk for school anxiety. *International Journal of Educational Research*, *90*, 43-49.

Gonzálvez, C., Inglés, C. J., Sanmartín, R., Vicent, M., Gisbert, B., y García-Fernández, J. M. (2018). Youth Life Orientation Test-Spanish Version: Factorial Invariance, Latent Mean Differences and Effects on School Refusal. *School Mental Health*, 1-11.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

González, M., y Landero, R. (2006). Síntomas psicosomáticos autoinformados y estrés en estudiantes de Psicología. *Revista de Psicología Social, 21(2),* 141-152.

González Pienda, J. A., Núñez Pérez, J. C., Gonzalez Pumariega, S., y García García, M. S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema, 9*(2), 271- 289.

González, R., Valle, A., Núñez, J. C., y González, J. A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema, 8(1),* 45- 61.

Gosling, S. D., Rentfrow, P. J., y Swann, W. B. (2003). A very brief measure of the Big-Five personality domains. *Journal of Research in personality, 37*(6), 504-528.

Granell, E. y Feldman, L. (1981). Un inventario de temores para estudiantes universitarios: un estudio normativo. *Psicologia, 8*, 155-172.

Grimaldo, M. (2004). *Manual técnico de la Escala de Calidad de Vida de Olson y Barnes.* Lima: Universidad de San Martín de Porres.

Grove, J. R., y Heard, N. P. (1997). Optimism and sport confidence as correlates of slump-related coping among athletes. *The Sport Psychologist, 11*(4), 400-410.

Gruen, W. (1972). Successful application of systematic self-relaxation and self-suggestions about postoperative reactions in a case of cardiac surgery. *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis, 20,* 143-151.

Guarino, L., y Feldman, L. (1995). Estilos de afrontamiento a eventos estresantes en una muestra de estudiantes universitarios. *Comportamiento, 4*, 25-45.

Guarino, L., Gavidia, I., Antor, M. y Caballero, H. (2000). Estrés, salud mental y cambios inmunológicos en estudiantes universitarios. *Psicología Conductual, 8*, 57-71.

Gutiérrez, M., Escartí, A., y Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema, 23*(1), 13- 19.

Gyollai, Á., Simor, P., Köteles, F. y Demetrovics, Z. (2011). Psychometric properties of the Hungarian version of the original and the short form of the positive and negative affect schedule PANAS. *Official Journal of the Hungarian Association of Psychopharmacology, 13*(2), 73–79.

Haerkaepaeae, K., Jaervikovski, A., y Estlander, A.M. (1996). Health optimism and control beliefs as predictors for treatment outcome of a multimodal back treatment program. *Psychology and Health, 12,* 123-134.

Haeselager, G. J. T. y Van Lieshout, C. F. M. (1992). *Social and affective adjustment of self and peer-reported victims and bullies.* Tthe European Conference on Developmental Psychology, Sevilla, España.

Hammen, C., y Zupan, B. A. (1984). Self schemas, depression, and the processing of personal information in children. *Journal of Experimental Child Psychology, 37,* 598-608.

Harker, L., y Keltner, D. (2001). Expressions of positive emotion in women's college yearbook pictures and their relationship to personality and life outcomes across adulthood. *Journal of personality and social psychology*, *80*(1), 112.

Harter, S. (2006). The self. In W. Damon y R. M. Lerner (Series Eds.) y N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology (Vol. 3) Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 505–570). Hoboken, NJ: Wiley.

Hammontree, S. R., y Ronan, G. F. (1992). *Optimism, pessimism and defensive pessimism: The role of personal problem-solving.* En 100th Annual Convention of the American Psychological Society. Washington, DC.

Hampson, S.E. (1986). *La construcción de la personalidad*. Barcelona: Paidós.

Han, E. y Choi, N. (2006). Korean institutionalized adolescents' attributions of success and failure in interpersonal relations and perceived loneliness. *Children and Youth Services Review, 28*(5), 535-547.

Hankin, B. L., Abramson, L. Y., Moffitt, T. E., Silva, P. A., McGee, R., y Angell, K. E. (1998). Development of depression from preadolescence to young adulthood: emerging gender differences in a 10-year longitudinal study. *Journal of abnormal psychology*, *107*(1), 128.

Harju, B. L., y Bolen, L. M. (1998). The Effects of Optimisin on Coping and Perceived Quality of Life of College Students. *Journal of Social Behavior and Personality*, *13*(2), 185.

Hasan, H. J. (2002). Relations of the Arabic Type A behavior scale with measures of optimism and pessimism. *Psychological reports*, *91*(3), 1043-1051.

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

Heinonen, K., Ramikalnen, K. R., Keltikangas, J y Strandberg, T. (2004). Adult attachment dimensions and recollections of childhood family context: Associations with dispositional optimism and pessimism. *European Journal of Personality, 18*, 193-207.

Helson, R., y Soto, C. J. (2005). Up and down in middle age: Monotonic and nonmonotonic changes in roles, status, and personality. *Journal of Personality and Social Psychology, 89*, 194–204.

Helson, R., Soto, C. J., y Cate, R. A. (2006). From young adulthood through the middle ages. En D. K. Mroczek y T. D. Little (Eds.), *Handbook of personality development* (pp. 337–352). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hendron, M. y Kearney, C. A. (2011). Bridging the gap between assessment and treatment of youths with school refusal behavior: what to do when clients ask "what now"? *Journal of Clinical Psychology Practice, 2*, 14-21.

Hernández- Guanir, P. (2009). ¿Qué moldes mentales confroman un optimismo inteligente? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 66*(23,3), 109- 127.

Hernández, B., y Valera, S. (2001). Felicidad, bienestar y calidad de vida desde la Psicología Social. *Psicología Social Aplicada e Intervención Psicosocial*, *10*(2), 47-58.

Hernangómez, L. (2002). Variables de influencia temprana en la génesis del optimismo. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, *7*(3), 227-242.

Hersoy, L. (1985). School refusal. *Child and adolescent psychiatry: Modern approaches*, 382-399.

Herzberg, P. Y., Glaesmer, H., y Hoyer, J. (2006). Separating optimism and pessimism: a robust psychometric analysis of the revised Life Orientation Test (LOT-R). *Psychological assessment*, *18*(4), 433.

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

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

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Heyne, D., King, N. J., Tonge, B. y Cooper, H. (2001). School refusal: epidemiology and management. Pediatric Drugs, *3*, 719-732

Heyne, D., Sauter, F. M., Ollendick, T. H., Van Widenfelt, B. M., y Westenberg, P. M. (2014). Developmentally sensitive cognitive behavioral therapy for adolescent school refusal: Rationale and case illustration. *Clinical child and family psychology review*, *17*(2), 191-215.

Hilsman, R., y Garber, J. (1995). A test of the cognitive diathesis-stress model of depression in children: Academic stressors, attributional style, perceived competence, and control. *Journal of personality and social psychology*, *69*(2), 370.

Hirano, K. (1992). *Bullying and victimization in Japanese classrooms*. The European Conference on Developmental Psychology, Sevilla, España.

Hjelle, L. A., Busch, E. A., y Warren, J. E. (1996). Explanatory style, dispositional optimism, and reported parental behavior. *The Journal of genetic psychology*, *157*(4), 489-499.

Holmes, T.H., y Rahe, R.H. (1967). The Social Readjustment Rating Scale. *Journal of Psychosomatic Research, 11,* 213-218.

Horowitz, J.L. y Garber, J. (2006). The prevention of depressive symptoms in children and adolescents: A meta- analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 74*, 401- 415.

Hotard, S., McFatter, R., McWhirter, R. y Stegall, M. (1989). Interactive effects of extraversion, neuroticism, and social relationship on subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 145*, 321-331.

House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Hoy, W.K., Tarter, C.J., y Hoy, A.W. (2005). Academic Optimism of Schools: A Force for Student Achievement. *American Educational Research Journal, 43*(3), 425-446.

Hu, L. T., y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, *6*(1), 1-55.

Huesmann, L. R., y Guerra, N. G. (1997). Children's normative beliefs about aggression and aggressive behavior. *Journal of personality and social psychology*, *72*(2), 408.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Hughes, A. A., y Kendall, P. (2009). Psychometric properties of the Positive and Negative Affect Scale for Children (PANAS-C) in children with anxiety disorders. *Child Psychiatry and Human Development, 40,* 343–352.

Inglés, C. J., Díaz- Herrero, Á. y García- Fernández, J. M. (2011). El género y el curso académico como predictores de las atribuciones en lectura y matemáticas en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de psicología, 27*(2), 381.

Inglés, C. J., Díaz-Herrero, A., García-Fernández, J. M., Ruiz-Esteban, C., Delgado, B. y Martínez-Monteagudo, M. C. (2012). Auto-atribuciones académicas: diferencias de género y curso en estudiantes de educación secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología, 44*(3), 57-68.

Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., García-Fernández, J. M., Martínez-Monteagudo, M. C., Estévez, E., y Delgado, B. (2015). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology, 7*(1), 29- 41.

Isaacowitz, D. M., y Seligman, M. E. P. (2001). Is pessimism a risk factor for depressive mood among community-dwelling older adults? *Behaviour research and therapy, 39*(3), 255-272.

Isaacs, D. (2008) *El trabajo de los profesores. Virtudes en los educadores*. Navarra. Eunsa

Jackson, C. (2002). Perceived legitimacy of parental authority and tobacco and alcohol use during early adolescence. *Journal of Adolescent Health, 31,* 425–432.

Jackson, L. M., Pratt, M. W., Hunsberger, B., y Pancer, S. M. (2005). Optimism as a mediator of the relation between perceived parental authoritativeness and adjustment among adolescents: Finding the sunny side of the street. *Social Development, 14*(2), 273-304.

Jamison, R.N., Taft, K., O'Hara, J.P., y Ferrante, F.M. (1993). Psychosocial and pharmacologic predictors of satisfaction with intravenous patient-controlled analgesia. *Anesthesia Analgesia, 77,* 121-125.

Jang, K. L., Livesley, W. J., Vernon, P. A., y Jackson, D. N. (1996). Heritability of personality disorder traits: a twin study. *Acta Psychiatrica Scandinavica, 94*(6), 438-444.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Jareño, M. I. G., del Paso, G. A. R., Correa, A. M., y León, A. G. (2006). Optimismo/pesimismo disposicional y estrategias de afrontamiento del estrés.*Psicothema, 18*(1), 66-72.

Ji, L., Zhang, Z., Usborne, E. y Guan, Y. (2004). Optimism across cultures: In response to the severe acute respiratory syndrome outbreak. *Asian Journal of Social Psychology, 7*, 25–34.

John, O. P., y Srivastava, S. (1999). *The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives.* En L. A. Pervin, y O. P. John (Eds.), Handbook of personality: Theory and research (pp. 102–138). New York: Guilford Press.

Johnson, J.E. (1996). Coping with radiation therapy: optimism and the effect of preparatory interventions. *Research in Nursing and Health, 19*, 3-12.

Joiner Jr, T. E. (1997). *Dispositional Optimism (DIOP).* University of Tallase, Florida, EEUU.

Joiner, T. E., Perez, M., Wagner, K. D., Berenson, A., y Marquina, G. S. (2001). On fatalism, pessimism, and depressive symptoms among Mexican-American and other adolescents attending an obstetrics-gynecology clinic. *Behaviour Research and Therapy, 39*, 887-896.

Jolly, J. B., Dyck, M. J., Kramer, T. A., y Wherry, J. N. (1994). Integration of positive and negative affectivity and cognitive content-specificity: Improved discrimination of anxious and depressive symptoms. *Journal of Abnormal Psychology, 103*, 544—552.

Jones, D.J., O'Connell, C., Gound, M., Heller, L., y Forehand, R. (2004). Predictors of self-reported physical symptoms in low-income, inner-city African American women: The role of optimism, depressive symptoms, and chronic illness. *Psychology of Women Quarterly, 28*, 112- 121.

Jones, A. M., y Suveg, C. (2015). Flying under the radar: School reluctance in anxious youth. *School Mental Health*, *7*(3), 212-223.

Judge, T. A., Higgins, C. A., Thoresen, C. J., y Barrick, M. R. (1999). The big five personality traits, general mental ability, and career success across the life span. *Personnel psychology*, *52*(3), 621-652.

Junger, M. (1990). Intergroup bullying and racial harassment in the Netherlands. *Sociology and Social Research, 74*, 65-72

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Kaloupek, D. G., White, H., y Wong, M. (1984). Multiple assessment of coping strategies used by volunteer blood donors: Implications for preparatory training. *Journal of Behavioral Medicine*, *7*(1), 35-60.

Kamen, L. P., y Seligman, M. E. (1987). Explanatory style and health. *Current Psychology*, *6*(3), 207-218.

Kant, G. L., D'Zurilla, T. J., y Maydeu-Olivares, A. (1997). Social problem solving as a mediator of stress-related depression and anxiety in middle-aged and elderly community residents. *Cognitive Therapy and Research*, *21*(1), 73-96.

Karim, J., Weisz, R. y Rehman, S. U. (2011). International positive and negative affect schedule short form (I-PANAS-SF): testing for factorial invariance across cultures. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 15*, 2016–2022.

Kashani, J. H., y Orvaschel, H. (1990). A community study of anxiety in children and adolescents. *The American journal of psychiatry*, *147*(3), 313.

Kaslow, N.J., Tanenbaum, R.L., y Seligman, M.E.P. (1978). *The KASTAN-R: A children's attributional style questionnaire* (manuscrito no publicado). University of Pennsylvania, EEUU.

Kaslow, N. J., Rehm, L. P., y Siegal, A. W. (1984). Social-cognitive and cognitive correlates of depression in children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 12*, 605-620.

Kassinove, H., y Sukhodolsky, D. G. (1995). Anger disorder: Basic science and practice issues. En Kassinove, H. (Ed.), Anger disorders: Definition, diagnosis, and treatment (1-26). Washington, DC: Taylor & Francis.

Kazdin, A.E., Rodgers, A., y Colbus, D. (1986). The Hopelessness Scale of Children: Psychometric characteristics and concurrent validity. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 54*, 241–245.

Kearney, C.A. (2002). Identifying the function of School Refusal Behavior: A revision of the School Refusal Assessment Scale. *Journal of psychopathology and Behavioral Assessment, 24*(4), 235-245.

Kearney, C. A. (2007). *Getting your child to say yes to school*. New York: Oxford University Press.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Kearney, C. A., y Albano, A. M. (2004). The functional profiles of school refusal behavior: Diagnostic aspects. *Behavior Modification*, *28*(1), 147-161.

Kearney, C. A. y Albano, A. (2007a). *When children refuse school. A cognitive-behavioral therapy approach. Therapist Guide.* New York: Oxford University Press.

Kearney, C. A. y Albano, A. (2007b). *When children refuse school. A cognitive-behavioral therapy approach. Parent workbook*. New York: Oxford University Press.

Kearney, C. A., LaSota, M. T., Lemos-Miller, A. y Vecchio, J. (2007). Parent training in the treatment of school refusal behavior. En J.M. Briesmeister y C.E. Schaefer (Eds.), *Handbook of parent training: Helping parents prevent and solve problem behaviors* (3rd ed.) (pp. 164-93). New York: Wiley.

Kearney, C. A., y Bates, M. (2005). Addressing school refusal behavior: Suggestions for frontline professionals. *Children & Schools*, *27*(4), 207-216.

King, K.B., Rowe, M.A., Kimble, L.P. y Zerwic, J.J. (1998). Optimism, coping and long-term recovery from coronary artery bypass in women. *Research in Nursing and Health*, *21*, 15-26.

King, M., Semlyen, J., Tai, S. S., Killaspy, H., Osborn, D., Popelyuk, D., y Nazareth, I. (2008). A systematic review of mental disorder, suicide, and deliberate self harm in lesbian, gay and bisexual people. *BMC psychiatry*, *8*(1), 70.

Kleinke, C. L. (2007). What does it mean to cope. *The Praeger handbook on stress and coping*, *2*, 289-308.

Klimstra, T. A., Hale, W. W., III, Raaijmakers, Q. A. W., Branje, S. J. T., y Meeus, W. H. J. (2009). Maturation of personality in adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology, 96,* 898 –912

Korkeila, K., Kivela, L., Suominen, S. y Batear, J. (2004). Childhood adversities, parent-child relationships and dispositional optimism in adulthood. *Social Psychiatry Epidemiology, 39,* 286-292

Kotliarenco, M. A., Cáceres, I., y Fontecilla, M. (1997). *Estado de arte en resiliencia*. Organización Panamericana de la salud.

Krohne, H., Egloff, B., Kohlmann, C. y Tausch, A. (1996). Untersuchungen mit einer deutschen version der "Positive and Negative Affect Schedule". *Diagnostica, 42*(2), 139-156.

Kubzansky, L. D., Kubzansky, P. E., y Maselko, J. (2004). Optimism and pessimism in the context of health: Bipolar opposites or separate constructs? *Personality and Social Psychology Bulletin, 30,* 943–956.

Lagerspetz, K. M., Bjorkqvist, K., Berts, M. y King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology, 23*, 45-52

Lai, J., Cheung, H., Lee, W. y Yu, H. (1998). The utility of the Revised Life Orientation Test to measureoptimism among Hong Kong Chinese. *International Journal of Psychology, 33,* 45-56.

Lai, L. y Yue, X. (2000). Measuring optimism in Hong Kong and mainland Chinese with the revised Life Orientation Test. *Personality and Individual Differences, 28*(4), 781-796

Lakey, B. (1989). Person and environment antecedents of perceived social support. *American Journal of Community Health, 17,* 503–519.

Laranjeira, C. A. (2008). Tradução e validação portuguesa do revised Life Orientation Test (LOT-R). *Universitas Psychologica, 7*(2), 469-476.

Larson, M., y Luthans, F. (2006). Potential added value of psychological capital in predicting work attitudes. *Journal of Leadership and Organizational Studies, 13*, 45-62. (Eds.). *Personality Characteristics of Patients with Pain.*

Last, C. G., y Strauss, C. C. (1990). School refusal in anxiety-disordered children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 29*(1), 31-35.

Laurent, J., Cantanzaro, S., Rudolph, K., Lambert, S., Osborne, L., Gathright, T., .y Potter, K. (1999). A measure of positive and negative affect for children: Scale development and preliminary validation. *Psychological Assessment, 11,* 326–338.

Lazarus, R. S. (1966), Psychological stress and the copen process, New York: USA, McGraw-Hill.Lazarus, R.S. (1993). Coping theory and research: Past, present and future. *Psychosomatic Medicine, 55,* 237-247.

Lazarus, R.S., Cohen, J.B., Folkman, S. y Schaefer, C. (1980). Psychological stress and adaptation: some unresolved issues. En H. Selye (ed.): *Guide to stress research* (pp. 91-117). New York: Van Nostrand Remhold Co.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Lazarus, R.S., y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos.* Barcelona: Martínez Roca.

Lepore, S. J., y Ituarte, P. H. G. (1999). Optimism about cancer enhances mood by reducing negative social interactions. *Cancer Research, Therapy and Control, 8,* 165–174.

Lewis, M. (2000). *Self-conscious emotions: Embarrassment, pride, shame, and guilt*. En M. Lewis y J. M. Haviland-Jones (Eds.), Handbook of emotions (pp. 623-636). Nueva York: The Guilford Press.

Lin, N., Dean, A., y Ensel, W. M. (1986). *Social support, life events, and depression*. Orlando, FL: Academic Press.

Lobel, M., DeVincent, C. J., Kaminer, A., y Meyer, B. A. (2000). The impact of prenatal maternal stress and optimistic disposition on birth outcomes in medically high-risk women. *Health Psychology*, *19*(6), 544.

Lockhart, K.L., Chang, B. y Story, T. (2002). Young Children´s Beliefs about the Stability of Traits: Protective Optimism? *Child Development, 73*(5), 1408-1430.

Londoño, C. (2007). *Construcción de un modelo cognitivo social integrado para la prevención del abuso de alcohol en universitarios bogotanos* (tesis de Maestría), Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

Londoño, C. (2009). Optimismo y salud positiva como predictores de la adaptación a la vida universitaria. *Acta colombiana de psicología, 12*(1), 95-107.

Londoño, C., Hernández, L. M., Alejo, I.E. y Pulido, D. (2013). Diseño y validación de la Escala de Optimismo Disposicional/Pesimismo-EOP. *Universitas Psychologica*, *12*(1), 139.

López, A.F., Kasanzew, A. y López, M.B. (2007). Efectos terapéuticos positivos a través del aumento del optimismo. *Ciencias Psicológicas, 1*(2), 179- 188.

Lounsbury, J. W., Saudargas, R. A., y Gibson, L. W. (2004). An investigation of personality traits in relation to intention to withdraw from college. *Journal of College Student Development, 45*, 517–535.

Lucas, R. E., Diener, E., y Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of personality and social psychology, 71*(3), 616.

Luthans, F., Avolio, B.J., Avey, J.B., y Norman, S.M. (2007). Psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology, 60,* 541-572.

Luthar, S. (1991). Vulnerability and resilience: A study of high-risk adolescents. *Child Development, 62,* 600-616.

Luzoro, J. G. (1992). Psicología de la Salud. *Revista de Psicología, 11*(1), 10- 15.

Lyrakos, G. N., Damigos, D., Mavreas, V., Georgia, K., y Dimoliatis, I. D. (2010). A translation and validation study of the Life Orientation Test Revised in the Greek speaking population of nurses among three hospitals in Athens and Ioannina. *Social Indicators Research, 95*(1), 129-142.

Lyubomirsky, S. y Lepper, H. (1999). A measure of subjective hapiness: preliminary realiability and construct validation. *Social indicators Research, 46,* 137-155

Llorent, V. (2013). Inmigración y educación para la diversidad en la unión europea. *En clave pedagógica, 13,* 31-44.

Lluch, M. (1999). *Construcción de una escala para evaluar la salud mental positiva* (tesis de doctorado), Universidad de Barcelona, Barcelona, España.

Lluch, M. (2002). Evaluación empírica de un modelo conceptual de un modelo de Salud Mental Positiva. *Revista de Salud Mental, 25* (4), 42.

Maier, S. F., y Seligman, M. E. (1976). Learned helplessness: Theory and evidence. *Journal of experimental psychology: general*, *105*(1), 3.

Maldonado, E., Trianes, M.V., Cortes, A., Moreno, E. y Escobar, M. (2009). Salivary Cortisol Response to a Psychosocial Stressor on Children Diagnosed with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Differences Between Diagnostic Subtypes. The *Spanish Journal of Psychology, 12(*2), 707-714.

Malinowski, B., Redfield, R., y Pérez-Ramos, A. (1974). *Magia, ciencia, religión*. Madrid: Ariel.

Makikanga, A., y Kinnunen, U. (2003). Psychosocial work stressors and well- being: Self-esteem and optimism as moderators in a one- year longitudinal simple. *Personality and Individual Differences, 35,* 537- 557.

Mallick, S. K., y McCandless, B. R. (1966). A study of catharsis of aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, *4*(6), 591.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Manassero Mas, A. M., y Vázquez Alonso, A. (2000). Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar. *Revista electrónica de motivación y emoción*, *3*, (5-6).

Mardomingo Sanz, M. J. (2001). Características clínicas de los trastornos de ansiedad. *Revista pediatría de atención primaria*, *3*(10), 237-247.

Marina, J. A. (2004). *Aprender a vivir*. Madrid: Ariel.

Marsh, H. W. (1984). Relationships among dimensions of self-attribution, dimensions of self-concept, and academic achievements. *Journal of Educational Psychology, 76*, 1291-1380

Marsh, H. W., Cairns, L., Relich, J., Barnes, J., y Debus, R. L. (1984). The relationship between dimensions of self-attribution and dimensions of self-concept. *Journal of Educational Psychology, 76*, 3-32. doi:10.1037/0022-0663.76.1.3

Marshall, W. A., y Tanner, J. M. (1986). *Puberty*. En F. Falkner y J. M. Tanner (Eds.), *Human growth* (Vol. 11, pp. 171–209). New York, NY: Plenum Press.

Marshall, G. N., Wortman, C. B., Kusulas, J. W., Hervig, L. K., y Vickers, R. R. (1992). Distinguishing optimism from pessimism: Relations to fundamental dimensions of mood and personality. *Journal of Personality and Social Psychology, 62*, 1067–1074.

Martin, N. (2002). Feeling optimistic? *Psychologist, 15*(6) 309-321.

Martín, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, *25*(1), 87-99.

Martínez Uribe, P., y Estaún, S. (2004). *Perspectiva temporal futura y satisfacción con la vida a lo largo del ciclo vital*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Martínez-Correa, A., Reyes del Paso, G., García-León, A. y González-Jareño, M. (2006). Optimismo/pesimismo disposicional y estrategias de afrontamiento del estrés. *Psicothema*, *18*(1) 66–77.

Marujo, H.A., Neto, L.M. y Perlorio, M. (2003). *Pedagogía del optimismo. Guía para lograr ambientes positivos y estimulantes.* Madrid: Narcea.

Maslow, A. H. (1962). Toward a psychology of being. Princeton, NJ: Van Nostrand.

Masten, A.S., y Reed, M.J. (2002) Resilience in development. En C.R. Synder y S.J. López (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 74- 88). New York. Oxford University Press.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

McClelland, D. C. (1989). Motivational factors in health and disease. *American Psychologist*, *44*(4), 675.

McMahon, S., Wernsman, J., y Parnes, A. (2006). Understanding prosocial behavior: The impact of empathy and gender among African American adolescents. *Journal of Adolescent Health, 39,* 135-137.

McPherson, J., y Mohr, P. (2005). The role of item extremity in the emergence of keying-related factors: An exploration with the Life Orientation Test. *Psychological Methods, 10,* 120–131.

McShane, G., Walter, G., y Rey, J. M. (2001). Characteristics of adolescents with school refusal. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, *35*(6), 822-826.

Mehrabian, A., y Ljunggren, E. (1997). Dimensionality and content of optimism-pessimism analyzed in terms of the PAD temperament model. *Personality and Individual Differences, 23,* 729–737.

Meltzer, H., Gatward, R., Goodman, R., y Ford, T. (2000). *The mental health of children and adolescents.* Reino Unido: HM Stationery Office.

Mena, M. I., y Vizcarra, R. (2011). Algo nuevo bajo el sol: Hacer visible el maltrato y posible la esperanza. *Psykhe, 10*(1).

Méndez, F. X. (1999). *Depresión en la infancia y adolescencia*. Universidad Nacional de Educación a Distancia: Fundación Universidad-Empresa, Madrid.

Méndez, F., Olivares, J., y Ros, M. (2001). Características clínicas y tratamiento de la depresión en la infancia y adolescencia. *Manual de psicología clínica infantil y del adolescente*, 139-185.

Mera, P. C., y Ortiz, M. (2012). La relación del optimismo y las estrategias de afrontamiento con la calidad de vida de mujeres con cáncer de mama. *Terapia psicológica*, *30*(3), 69-78.

Merz, E. L., Malcarne, V. L., Roesch, S. C., Ko, C. M., Emerson, M., Roma, V. G. y Robins-Sadler, G. (2013). Psychometric propoerties of Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) original and short forms in an African American community sample. *Journal of Affective Disorders, 151*(3), 942-949.

Mestre, M.V., Frías, M.D., y Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema, 16,* 255-260.

Mestre, M.V., Samper, P., y Frías, M.D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: la empatía como factor modulador. *Psicothema, 14*, 227-232.

Metalsky, G. I., Halberstadt, L. J., y Abramson, L. Y. (1987). Vulnerability to depressive mood reactions: Toward a more powerful test of the diathesis–stress and causal mediation components of the reformulated theory of depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, *52*(2), 386.

Meyer, B., y Carver, C. S. (2000). Negative childhood accounts, sensitivity, and pessimism: A study of avoidant personality disorder features in college students. *Journal of Personality Disorders*, *14*(3), 233-248.

Meyer, G. y Shack, J. (1989). Structural convergence of mood and personality: Evidence for old and new directions. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 691-706.

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

Miller, W. R., Rosellini, R. A., y Seligman, M. E. P. (1977). Depression: Learned helplessness and depression. En J. D. Maser y M. E. P. Seligman (Eds.), *A series of books in psychology. Psychopathology: Experimental models* (pp. 104-130). New York, NY, US: W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

Miller, W. R., y Seligman, M. E. (1975). Depression and learned helplessness in man. *Journal of abnormal psychology, 84*(3), 228.

Milligan, M. (2003). Optimism and the five-factor model of personality, coping, and health behavior. *Dissertation Abstracts International, 64* (11-B), 5830.

Miñano, P., y Castejón, J. L. (2011). Variables cognitivas y motivacionales en el rendimiento académico en Lengua y Matemáticas: un modelo estructural. *Revista de psicodidáctica, 16*(2), 203- 230.

Miranda, A., Arlandis, P., y Soriano, M. (1997). Instrucción en estrategias y entrenamiento atribucional: efectos sobre la resolución de problemas y el autoconcepto de los estudiantes con dificultades en el aprendizaje. *Infancia y aprendizaje*, *20*(80), 37-52.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Miranda, J., y Persons, J. B. (1988). Dysfunctional attitudes are moodstate dependent. *Journal of Abnormal Psychology, 97,* 76-79.

Miret, E. (2006). *¿Qué nos falta para ser felices? Un nuevo modelo de pensar y de vivir.* Madrid: Espasa.

Misra, R., y McKean, M. (2000). College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies, 16*(1), 41.

Misra, R., McKean, M., West, S., y Russo, T. (2000). Academic stress of college students: Comparison of student and faculty perceptions. *College Student Journal, 34*(2), 236-246.

Moliner, M. (2007). Diccionario de uso del español, 3.0, Gredos. *Madrid. DVD.*

Montgomery, R.L., Haemmerlie, F.M., y Ray, D.M. (2003). Psychological correlates of optimism in college students. *Psychological Reports, 92,* 545- 547.

Moral, J. (2011). La escala de afecto positivo y negativo (PANAS) en parejas casadas mexicanas. *Ciencia Ergo-sum, 18*(2), 117-125.

Moreano, G. (2005). Relaciones entre autoconcepto académico, atribuciones de éxito y fracaso, y rendimiento académico en escolares preadolescentes. *Revista de Psicología de la PUCP, 23*(1), 5-38.

Moreno, L.F. (1985). Tratamiento con C.A.F. en cáncer de mama avanzado. Comunicación presentada en el IV Congreso Cubano de Medicina Interna, 27-30 de noviembre, La Habana (Cuba).

Moriondo, M., De Palma, P., Medrano, L. A. y Murillo, P. (2011). Adaptación de la Escala de Afectividad Positiva y Negativa (PANAS) a la población de adultos de la ciudad de Córdoba: análisis psicométricos preliminares. *Universitas Psychologica, 11*(1), 187-196.

Morra, S., Gobbo, C., Marini, Z. y Sheese, R. (2008). *Cognitive Development*. New York. LEA.

Morrison, V., Ager, A. y Willock, J. (1999). Perceived risk of tropical diseases in Malawi: Evidence of unrealistic pessimism and the irrelevance of beliefs of personal control? *Psychology Health & Medicine, 4*(4) 361- 370.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Moyal, B. R. (1977). Locus of control, self-esteem, stimulus appraisal, and depressive symptoms in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 45,* 951-952.

Mroczek, D. K., Spiro, A., Aldwin, C. M., Ozer, D. J., y Bossé, R. (1993). Construct validation of optimism and pessimism in older men: findings from the normative aging study. *Health Psychology, 12*(5), 406.

Muñoz, F.J. (1999). *El estrés académico: incidencia del sistema de enseñanza y función moduladora de las variables psicosociales en la salud, el bienestar y el rendimiento de los estudiantes universitarios* (tesis doctoral). Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla, Sevilla, España.

Myers, D. (1999). Hope and happiness. En J.E. Gillham (Ed.). *The science of optimism and hope: essays in honor of Martin E.P. Seligman.* (pp. 323-333). Radnor, PA: Templeton Foundation Press, EEUU.

Myers, D. (2000). The Funds, friends and faith of happy people. *American Psychological, 55,* 56- 67.

Myers, L. B., y Steed, L. (1999). The relationship between dispositional optimism, dispositional pessimism, repressive coping and trait anxiety. *Personality and Individual Differences, 27*(6), 1261-1272.

Nagelkerke, N. J. (1991). A note on a general definition of the coefficient of determination. *Biometrika, 78*(3), 691-692.

Navas, Sampascual y Castejón (1992). Atribuciones y expectativas de alumnos y profesores: influencias en el rendimiento escolar. *Revista de Psicología General y Aplicada, 45*(1), 55-62.

Naveira, A. G., y Morales, J. F. D. (2010). Relación entre optimismo/pesimismo disposicional, rendimiento y edad en jugadores de fútbol de competición. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte, 5*(1), 45.

Nolen- Hoeksema, S., Girgus, J.S., y Seligman, M.E.P. (1986). Learned helplessness in children: A longitudinal study of depression, achievement, and explanatory style. *Journal of Personality and Social Psychology, 51,* 435- 442.

Nolla, M. C., Queral, R. y Miró, J. (2014). Las escalas PANAS de afecto positivo y negativo: nuevos datos de su uso en personas mayores. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica, 19*(1), 15-21.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Norem, J. K. (1989). Cognitive strategies as personality: Effectiveness, specificity, flexibility, and change. En D. M. Buss y N. Cantor (Eds.), *Personality psychology: Recent trends and emerging issues* (pp. 45-60). New York: Springer-Verlag, EEUU.

Norem, J. K. (2000). Defensive pessimism, optimism, and pessimism. In E. C. Chang (Ed.), *Optimism and pessimism: Implications for theory, research, and practice* (pp. 77-100). Washington, DC: American Psychological Association.

Norem, J. K., y Cantor, N. (1986). Defensive pessimism: Harnessing anxiety as motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 51,* 1208-1217.

Norem, J. K., y Chang, E. C. (2002). The positive psychology of negative thinking. *Journal of clinical psychology*, *58*(9), 993-1001.

Norem, J. K., y Illingworth, K. S. *S.* (1993). Strategy-dependent effects of reflecting on self and tasks: Some implications for optimism and defensive pessimism. *Journal of Personality and Social Psychology*, *65*, 822-835.

Norman, W.T. (1967). *2,800 personality trait descriptors: Normative operating characteristics for a university population*. Department of Psychology, University of Michigan, Ann Arbor, MI.

Nolen- Hoeksema, S., Girgus, J.S., y Seligman, M.E.P. (1986). Learned helplessness in children: A longitudinal study of depression, achievement, and explanatory style. *Journal of Personality and Social Psychology, 51,* 435- 442.

Nolen-Hoeksema, S., y Jackson, B. (2001). Mediators of the gender difference in rumination. *Psychology of Women Quarterly*, *25*(1), 37-47.

Nolen-Hoeksema, S., Larson, J., y Grayson, C. (1999). Explaining the gender difference in depressive symptoms. *Journal of personality and social psychology*, *77*(5), 1061.

Nolen-Hoeksema, S., Morrow, J., y Nolen-Hoeksema, S., Girgus, J. S., y Seligman, M. E. (1992). Predictors and consequences of childhood depressive symptoms: a 5-year longitudinal study.*Journal of abnormal psychology*, *101*(3), 405.

Norem, J. K. y Cantor, N. (1986). Defensive pessimism: Harnessing anxiety as motivation. Journal *of Personality and Social Psychology, 51*(6), 1208-1217.

Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico.* Oviedo: SPU.

Núñez Pérez, J. C., González Pienda, J. A., García Rodríguez, M., González Pumariega, S., Roces Montero, C., Álvarez Pérez, L., y González Torres, M. D. C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, *10*(1), 4370- 4390.

Olason, D.T. y Roger, D. (2001). Optimism, pessimism and «fighting spirit »: a new approach to assessign expectancy and adaptation. *Persona - lity and Individual Differences, 31*, 755-768.

Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intei-vention program. En D. Pepler y K. Rubin (Eds). The development and treatment of childhood aggression. Hillsdale, NJ.: Erlbaum

Olweus, D. (1994). Bullying at school. En *Aggressive behavior* (pp. 97-130). Springer US, EEUU.

Olweus, D. (1996). *The revised Olweus bully/victim questionnaire*. University of Bergen, Research Center for Health Promotion.

Olweus, D. y Smith, P. K. (in press). *Manual for the OhoexisBidly/Victim Questionnaire*. Oxford: Blackwell Publishers

Oliden, S. (2013). Propiedades psicométricas del Test de Orientación Vital Revisado (LOT-R) en un grupo de universitarios de Lima Metropolitana. (Tesis de licenciatura). Recuperado de Repositorio Digital de Tesis PUCP.

Omar, A., Paris, L., Uribe, H., Ameida da Saliva, S.h. y Aguiar, M. (2011). Un modelo explicativo de resiliencia en jóvenes y adolescentes. *Psicologia em Estudo, 16*(2), 269- 277.

O'Moore, M. y Brendan, H. (1989). Bullying in Dublin schools. *Irish Journal of Psychology, 10*, 426.

Orejudo, S., Aparicio, L., y Cano, J. (2013). Personal competencies of Spanish students pursuing different academic careers. Contributions and reflections from positive psychology. *Journal of Behavior, Health & Social Issues, 5*(2), 63-78.

Orejudo, S., Puyuelo, M., Fernández-Turrado, T., y Ramos, T. (2012). Optimism in adolescence: A cross-sectional study of the influence of family and peer group variables on junior high school students. *Personality and Individual Differences*, *52*(7), 812-817.

Orejudo, S. y Teruel, P. (2009). Una mirada evolutiva al optimismo en la edad escolar. Algunas reflexiones para padres, educadores e investigadores. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, 66*(33), 129-159.

Ortín, F. J., Garcés de los Fayos, E. J., Gosálvez, J., Ortega, E., y Olmedilla, A. (2011). Optimismo y ejecución en el deporte en situaciones adversas. Replicando a Seligman 1990. *Revista de Psicología del Deporte, 20*(2), 491- 501.

Ortiz, J., Ramos, N., y Vera- Villarroel, P. (2003). Optimismo y salud: estado e implicaciones para la psicología clínica y de la salud. *Suma Psicológica, 10*(1), 119-134.

Otero, J.M., Luengo, A., Romero, E., Gómez, J.A. y Castro, C. (1998). *Psicología de personalidad. Manual de prácticas.* Barcelona: Ariel.

Overmier, J. B., y Seligman, M. E. (1967). Effects of inescapable shock upon subsequent escape and avoidance responding. *Journal of comparative and physiological psychology*, *63*(1), 28.

Pacheco, A., y Suárez, L. (1997). *Un diagrama de ruta del efecto de los factores sociodemográficos, depresión y apoyo social sobre la autopercepción de salud en estudiantes universitarios* (tesis de licenciatura no publicada), Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.

Paris, J. (1998). *Working with traits: Psychotherapy of personality disorders*. Maryland: Jason Aronson.

Palomares, A., y Sanjuán, R (1995). A Spanish versión of Attributional Style Questionnaire (ASQ). IVEuropean Congress of Psychology. Atenas, 2-7 July. (Acta de Congreso: p. 442)

Palomares, J.E., Teruel M.P, y Fernández, M. R. (2009). El poder del optimismo. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, *66*(23,3) (2009), 15-22.

Park, C. L., y Folkman, S. (1997). Stability and change in psychosocial resources during caregiving and bereavment in partners of men with AIDS. *Journal of Personality, 65*, 421–447.

Park, N., y Peterson, C. (2003).Virtues and organizations. En K. S. Cameron, J. E. Dutton y R. E. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline* (pp. 33-47). San Francisco: Berrett-Koehler.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Park, N., y Peterson, C. (2009). Achieving and sustaining a good life. *Perspective son Psychological Science, 4,* 422-428.

Patterson, G. R., y Stouthamer-Loeber, M. (1984). The correlation of family management practices and delinquency. *Child Development, 55,* 1299–1307.

Paul, G. L., y Eriksen, C. W. (1964). Effects of test anxiety on "real-life" examinations. *Journal of Personality, 32*(3), 480-494.

Pavez, P., Mena, L., y Vera-Villarroel, P. (2012). El rol de la felicidad y el optimismo como factor protector de la ansiedad. *Universitas Psychologica*, *11*(2), 369-380.

Pavot, W., y Diener, E. (1993). Rewiew of the Satisfaction with Life Scale. *Psychological Assessment, 5,* 164-172.

Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology*, *41*(4), 359-376.

Perioff, L. S. (1983). Perceptions of vulnerability to victimization. *Journal of Social Issues, 39,* 41-61.

Perry, D. G., Kusel, S. J. y Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology, 24,* 807-814

Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American psychologist*, *55*(1), 44.

Peterson, C., y De Avila, M. E. (1995). Optimistic explanatory style and the perception of health problems. *Journal of clinical Psychology, 51*(1), 128-132.

Peterson, C., y Barrett, L. C. (1987). Explanatory style and academic performance among university freshman. *Journal of personality and social psychology*, *53*(3), 603.

Peterson, C, Bettes, B. A., y Seligman, M. E. P. (1985). Depressive symptoms and unprompted causal attributions: Content analysis. *Behaviour Research and Therapy, 23*, 379-382.

Peterson, C., Luborsky, L., y Seligman, M. E. P. (1983). Attributions and depressive mood shifts: A case study using the symptom-context method. *Journal of Abnormal Psychology, 92,* 96-103

Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology.* New York: Oxford University Press.

Peterson, C., y Seligman, M.E.P. (1984). Causal explanations as a risk factor for depresión: Theory and evidence. *Psychological Review, 91,* 347- 374.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Peterson, C., Seligman, M. E.P., Yurko, K. H., Martin, L. R., y Friedman, H. S. (1998). Catastrophizing and untimely death. *Psychological Science*, *9*(2), 127-130.

Peterson, C., Seligman, M. E., y Vaillant, G. E. (1988). Pessimistic explanatory style is a risk factor for physical illness: a thirty-five-year longitudinal study. *Journal of personality and social psychology*, *55*(1), 23.

Peterson, C., Semmel, A., Von Baeyer, C., Abramson, L. Y., Metalsky, G. I., y Seligman, M. E. (1982). The attributional style questionnaire. *Cognitive therapy and research*, *6*(3), 287-299.

Piaget, J. (1976). Piaget's theory. En *Piaget and his school*. Berlin: Heidelberg.

Pina, A. A., Zerr. A. A., Gonzales, N. A. y Ortiz, C. D. (2009). Psychosocial interventions for school refusal behavior in children and adolescents. *Child Development Perspectives, 3*(1), 11-20.

Pintrich, P. R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. *Advances in motivation and achievement*, *6*, 117-160.

Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P.R Pintrich y M. Zeidner (eds.), *Handbook of self-regulation: Theory, research and applications* (p. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.

Pintrich, P.R. y De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, *82*, 33-40.

Pintrich, P.R. y Schunk, D.H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones (2ª ed.).* Madrid: Pearson Educación.

Pires, P., Figueiras, A., Ribas, R. y Santana, C. (2013). Positive and Negative Affecte Schedule: Psychometric properties for the Brazilian Portuguese Version. *Spanish Journal of Psychology*, *16*(e58), 1-9. doi: 10.1017/sjp.2013.60

Plaza, A., y Vallés, A. (2009). *Salud emocional, memoria, atención y sueño* (manuscrito). RUA. Universidad de Alicante.

Plomin, R., Scheier, M. F., Bergeman, C. S., Pedersen, N. L., Nesselroade, J. R., y McClearn, G. E. (1992). Optimism, pessimism and mental health: A twin/adoption analysis. *Personality and individual differences*, *13*(8), 921-930.

Puskar, K., y Lamb, J. (1991). Life events, problems, stresses, and coping methods of adolescents. *Issues in Mental Health Nursing*, *12*(3), 267-281.

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

Pullmann, H., Raudsepp, L., y Allik, J. (2006). Stability and change in adolescents' personality: A longitudinal study. *European Journal of Personality, 20*, 447–459.

Quay, H. C. (1986). Conduct disorders. *Psychopathological disorders of childhood, 3*, 35-72.

Quay, H. C., Routh, D. K., y Shapiro, S. K. (1987). Psychopathology of childhood: From description to validation. *Annual review of psychology, 38*(1), 491-532.

Quebbeman, A. J., y Rozell, E. J. (2002). Emotional intelligence and dispositional affectivity as moderators of workplace aggression: The impact on behavior choice. *Human Resource Management Review, 12*(1), 125-143.

Quiceno, J. M. y Vinaccia, S. (2014). Quality of life in adolescents: analysis from personal strenghts and negative emotions. *Terapia Psicológica, 32*(3), 185-199.

Rachman, S. J. (1990). *Fear and courage* (2nd ed). New York: W.H. Freeman and Company.

Raikkonen, K., Matthews, K. A., Flory, J. S., Owens, J. F., y Gump, B. B. (1999). Effects of optimism, pessimism, and trait anxiety on ambulatory blood pressure and mood during everyday life. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*, 104–113.

Ramírez, C. (2002). Las características personales en la experiencia de dolor y en el proceso de afrontamiento. *Escritos de Psicología, 6*, 40- 52.

Rand, K. L., Martin, A. D., y Shea, A.M. (2011). Hope, but not optimism, predicts academic performance of law students beyond previous academic achievement. *Journal of Research and Personality, 45*, 683-686.

Randler, C. y Weber, V. (2015). Positive and negative affect during the school day and its relationship to morningness-eveningness. *Biological Rhythm Research, 46*(5), 683-690

Rauch, W. A., Schweizer, K., y Moosbrugger, H. (2008). An IRT analysis of the Personal Optimism Scale. *European Journal of Psychological Assessment, 24*(1), 49-56.

Reivich, K. (1995). Measuring explanatory style. En G.M. Buchanan y M.E.P. Seligman (Eds.), *Explanatory style* (pp.21-47). Hillsdale, NJ: Erlbaum

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Remor, E., Amorós, M. y Carrobles, J. A. (2006). El optimismo y la experiencia de ira en relación con el malestar físico. *Anales de Psicología, 22*, 37-44.

Revuelta, O. A. (2006). Inteligencia emocional percibida y optimismo disposicional en estudiantes universitarios. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, *9*(1), 2.

Rhodes, R. y Smith, N. (2006). Personality correlatos of physical activity: a review and meta- análisis. *British journal of Sports Medicine, 40*(12), 958-965.

Rice, K. G., y Mulkeen, P. (1995). Relationships with parents and peers: A longitudinal study of adolescent intimacy. *Journal of Adolescent Research, 10*, 338–357.

Ridder, D., Schreurs, K. y Benzing, J. (2004). The relative benefits of being optimistic: Optimism as a coping resource in multiple sclerosis and Parkinson' disease. *British Journal of Health Psychology*, *5*(2) 141.

Rigby, K., y Slee, P. T. (1991). Bullying among Australian schoolchildren: Reported behavior and attitudes toward victims. *The journal of social psychology*, *131*(5), 615-627.

Roberts, B. W., Walton, K. E., y Viechtbauer, W. (2006). Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: A metaanalysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin, 132*, 1–25.

Robin, C. (2009). El miedo. Historia de una idea política. *Polis*, *9*(25), 577-581.

Robins, L. N. (1966). *Deviant children grown up, a sociological and psychiatric study of sociopathic personality*. Baltimore: Williamns & Wilkins Co.

Robinson, C. y Snipes, K (2009). Optimism and Self-Efficacy: A System of Competence and Control Enhancing African American College Students Academic Well-Being. *Multiple Linear Regression Viewpoints, 35*(2), 16-26.

Robinson-Whelen, S., Kim, C., MacCallum, R. C., y Kiecolt-Glaser, J. K. (1997). Distinguishing optimism from pessimism in older adults: Is it more important to be optimistic or not to be pessimistic? *Journal of personality and social psychology*, *73*(6), 1345.

Robles, R., y Páez, F. (2003). Estudio sobre la traducción al español y las propiedades psicométricas de las escalas de afecto positivo y negativo (PANAS). *Salud mental*, *26*(1), 69-75.

Rodríguez, S., García, R.., Valle, A., Núñez, J.C., y González- Pienda, J.A. (2004). Diferencias en el uso de self-handicapping y pesimismo defensivo y sus relaciones con las metas de logro, la autoestima y las estrategias de autorregulación. *Psicothema, 16*(4), 625-631.

Rodríguez, M. C. y Caro, N. (2007). Diseño y evaluación de un programa de cambio de estilo atribucional en deportistas adolescentes de una institución educativa privada ubicada en la cuidad de Bogotá. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 7*(2), 5-25.

Rogers, C. R. (1954). Toward a psychology of creativity. *ETC: A Review of General Semantics, 11*(4), 249-260.

Rogers, C. R. (1963). The concept of the fully functioning person. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 1*, 17-26.

Rogers, M., Hansen, N., Levy, B., Tate, D., y Sikkema, K. (2005). Optimism and coping with loss in bereaved HIV- infected men and women. *Journal of Social and Clinical Psychology, 24*(3), 341-360.

Rojas, E. (1994). *La conquista de la voluntad*. Madrid: Temas de Hoy.

Rojas, E. (1997). *El hombre Light*. Madrid: Temas de Hoy.

Rojas, E. (2004). *Nuestra incierta vida normal*. Madrid: Aguilar.

Román, C. y Hernández, R. (2005). Variables psicosociales y su relación con el desempeño académico de estudiantes de primer año de la Escuela Latinoamericana de Medicina. *Revista Iberoamericana de Educación, 37*(2), 1-8.

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

Rosário, P., Núñez, J. C., Salgado, A., González-Pienda, J. A., Valle, A., Joly, C., y Bernardo, A. (2008). Ansiedad ante los exámenes: relación con variables personales y familiares. *Psicothema*, *20*(4), 563-570.

Roso-Bas, F., Jiménez, A. P., y García-Buades, E. (2016). Emotional variables, dropout and academic performance in Spanish nursing students. *Nursing Education Today, 37*, 53-58.

Ross, A, Lacey, H. M., y Parton, D. A. (1965), The development of a behavior check list for boys. *Child Drvelpment. 36,* 1013- 1027

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

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

Ruiz, R. O. (1992). Violence in schools. Problems of bullying and victimization in Spam. Documento presentado en the European Conference on Developmental Psychology, Sevilla, España.

Ruiz, M. A., Pardo, A., y San Martín, R. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. *Papeles del psicólogo, 31*(1), 34-45.

Russell, D.W., McCauley, E. y Tarico, V. (1987). Measuring causal attributions for success and failure: A comparison of methodologies for assessing causal dimensions. *Journal of Personality and Social Psychology*, *52*, 1248- 1257.

Ryback, D. (1970). Optimism-pessimism as a consequence of success or failure in children. *Psychological Reports*, *26*(2), 385.

Salsman, J. M., Brown, T. L., Brechting, E. H., y Carlson, C. R. (2005). The link between religion and spirituality and psychological adjustment: The mediating role of optimism and social support. *Personality and social psychology bulletin*, *31*(4), 522-535.

Samuel, D. B., South, S. C., y Griffin, S. A. (2015). Factorial invariance of the five-factor model rating form across gender. *Assessment*, *22*(1), 65-75.

Sánchez- Cánovas, J. y Sánchez-López, M.P. (1994). *Psicología diferencial:* Diversidad e individualidad humanas. Madrid: Ramón Areces.

Sánchez, O., Martín- Brufau, R., Méndez, F.X., Corbalá, F.J. y Limiñana, R.M. (2010). Relación entre optimismo, creatividad y síntomas psicopatológicos en estudiantes universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 8*(3), 1151- 1178

Sánchez, O. y Mendez, F.X. (2009). El optimismo como factor protector de la de depresión infantil y adolescente. *Clínica y Salud, 20*(3), 273- 280.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Sánchez, O., Méndez, F.X., y Gaber, J. (2009). La promoción de la curiosidad de loes estudiantes para participar en un programa preventivo. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud, 5*, 29- 39.

Sandín, B. (1995). El estrés. *Manual de psicopatología*, *2*, 3-52.

Sandín, B. (1997). *Ansiedad, miedos y fobias en niños y adolescentes*. Librería-Editorial Dykinson.

Sandín, B. (2003). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo para niños y adolescentes (PANASN). *Revista de psicopatología y psicología clínica*, *8*(2), 173-182.

Sandín, B., Chorot, P., Lostao, L., Joiner, T. E., Santed, M. A., y Valiente, R. M. (1999). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo: validación factorial y convergencia transcultural. *Psicothema*, *11*(1), 37-51.

Sanjuán, P. y Magallares, A. (2006). Estilo atributivo negativo, sucesos vitales y sintomatología depresiva. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, *11(2),* 91-98.

Sanjuán, P., y Magallanes, A. (2007). Estilos explicativos y estrategias de afrontamiento. *Clínica y salud, 18*(1), 83-98.

Santisteban, C., y Alvarado, J. M. (2009). The Aggression Questionnaire for Spanish preadolescents and adolescents: AQ-PA. *The Spanish Journal of Psychology*, *12*(1), 320-326.

Sarason, B. R., Sarason, I. G., Hacker, T. A., y Basham, R. B. (1985). Concomitants of social support: Social skills, physical attractiveness, and gender. *Journal of Personality and Social Psychology, 49*, 469–480.

Sarid, O, Anson, O. Yaari, A. y Margalith, M. (2004). Academic Stress, Immunological Reaction, and Academic Performance among Students of Nursing and Physiotherapy. *Research Nursery Health*, *27*(5), 370-377

Satorra, A., y Bentler, P. M. (2001). A scaled difference chi-square test statistic for moment structure analysis. *Psychometrika*, *66*(4), 507-514.

Scheier, M.F. y Carver, C.S. (1985). Optimism, coping and Health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health psychology, 4*, 219-247.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Scheier, M. E., y Carver, C. S. (1987). Dispositional optimism and physical well-being: The influence of generalized outcome expectancies on health. *Journal of personality*, *55*(2), 169-210.

Scheier, M. F., y Carver, C. S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive therapy and research*, *16*(2), 201-228.

Scheier, M. F. y Carver, C.S. (1993). On the power of Positive Thinking: The benefits of being optimistic. *Clinical Psychological Science, 2*(1), 26- 30.

Scheier, M. F., Carver, C. S., y Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): a reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of personality and social psychology*, *67*(6), 1063.

Scheier, M. F., Matthews, K. A., Owens, J. F., Magovern, G. J., Lefebvre, R. C., Abbott, R. A., y Carver, C. S. (1989). Dispositional optimism and recovery from coronary artery bypass surgery: the beneficial effects on physical and psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, *57*(6), 1024.

Scheier, M., Weintraub, J. K. y Carver, C. S. (1986). Coping with stress: Divergent strategies of optimists and pessimists. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 1257- 1264.

Schneider, M. J., y Leitenberg, H. (1988). A comparison of aggressive and withdrawn children's self-esteem, optimism and pessimism, and causal attributions for success and failure. *Journal of abnormal child psychology*, *17*(2), 133-144.

Schneider, S.L. (2001). In search of realistic optimism. *American Psychologist*, *56*(3), 250-263.

Schoffstall, C. L., y Cohen, R. (2011). Cyber aggression: The relation between online offenders and offline social competence. *Social Development*, *20*(3), 587-604.

Schou, I., Ekeberg, Ø., Ruland, C.M., Sandwik, L. y Karesen, R. (2004). Pessimism as a predictor of emotional morbidity one year following breast cancer surgery. *Psycho-oncology, 13*, 309-320

Schou, I., Ekeberg, Ø. y Ruland, C. M. (2005). The mediating role of appraisal and coping in the relationship between optimism-pessimism and quality of life.*Psycho-Oncology*, *14*(9), 718-727.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Schuster, B., Ruble, D.N., y Weinert, F.E. (1998). Casual inferences and the positivity bias in children: the role of the covariation principle. *Child Development, 69*, 1577-1596.

Seaward, H. G., y Kemp, S. (2000). Optimism bias and student debt. *New Zealand Journal of Psychology*, *29*(1), 17.

Segerstrom, S. C., Castañeda, J. O., y Spencer, T. E. (2003). Optimism effects on cellular immunity: testing the affective and persistence models. *Personality and individual differences*, *35*(7), 1615-1624.

Segerstrom, S. C., Evans, D. R., y Eisenlohr-Moul, T. A. (2011). Optimism and pessimism dimensions in the Life Orientation Test-Revised: Method and meaning. *Journal of Research in Personality*, *45*(1), 126-129.

Segerstrom, S. C., Mcarthy, W. J., Caskey, N. H., Gross, T. M., y Jarvik, M. E. (1993). Optimistic bias among cigarette smokers. *Journal of Applied Social Psychology*, *23*(19), 1606-1618.

Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness*. San Francisco: W. H. Freeman.

Seligman, M. E., Kaslow, N. J., Alloy, L. B., Peterson, C., Tanenbaum, R. L., y Abramson, L. Y. (1984). Attributional style and depressive symptoms among children. *Journal of abnormal psychology*, *93*(2), 235.

Seligman, M. E. (1990). *Learned optimism: The skills to conquer life's obstacles, large and small.* New York: Random House.

Seligman, M.E.P. (1991) *Learned optimism.* New York: Knopf.

Seligman, M. E. (1999). Positive social science. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *1*(3), 181.

Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. *Handbook of positive psychology*, *2*(2002), 3-12.

Seligman, M. E. P. (2003). *La auténtica felicidad.* Barcelona: Vergara.

Seligman, M. E. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death. A series of books in psychology*. New York: WH Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.

Seligman, M. E. P. (2011a). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. New York: Vintage.

Seligman, M. E. P. (2011b). *La vida que florece*. Barcelona: Ediciones B.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

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

Seligman, M. E., Reivich, K., Jaycox, L., y Gillham, J. (1996). The optimistic child: Proven program to safeguard children from depression & build lifelong resilience. *New York (dt.: Kinder brauchen Optimismus. Hamburg 1999)*

Seligman, M. E., Schulman, P., DeRubeis, R. J., y Hollon, S. D. (1999). The prevention of depression and anxiety. *Prevention & Treatment*, *2*(1), 8a.

Selye, H. (1956). *The stress of life*. McGraw-Hill.

Selye, H. (1978). *The Stress of Life: Rev Ed*. McGraw-Hill.

Sharpe, J. P., Martin, N. R., y Roth, K. A. (2011). Optimism and the Big Five factors of personality: Beyond neuroticism and extraversion. *Personality and Individual Differences*, *51*(8), 946-951.

Shepperd, J.A., Maroto, J.J. y Pbert, L.A. (1996). Dispositional optimism as a predictor of health changes among cardiac patients. *Journal of Research in Personality, 30*, 517-534.

Showers, C. y Ruben, C. (1990). Distinguishing defensive pessimism form depression: Negative expectations and positive coping mechanisms. *Cognitive Therapy and Research, 14*, 385-399.

Smith, P. K. (1991). The silent nightmare: bullying and victimization in school peer groups. *The Psychologist, 4*, 243-24

Smith, T. W., Pope, M. K., Rhodewalt, F., y Poulton, J. L. (1989). Optimism, neuroticism, coping, and symptom reports: An alternative interpretation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, *56*, 640–648.

Snyder, C. R. (2000). *Handbook of hope: Theories, measures, and applications*. San Diego, CA: Academic Press.

Snyder, C., y López, S. (2002). *Handbook of positive.* Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.

Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Oshinoubu, L., Gibb, J., Langelle, C., y Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-diff erences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, *60*, 570–585.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M., Ware, L., Danovsky, M., et al. (1997). The development and validation of the children's hope scale. *Journal of Pediatric Psychology, 22*, 399– 421.

Solberg, L., Daniel, N., Evans, R., y Segerstrom, S.C. (2009). Optimism and college retention: Mediation by motivation, performance, and adjustment. *Journal of Applied Social Psychology, 39(*8), 1887-1912.

Solberg, L.N., y Segerstrom, S. (2006). Dispositional optimism and coping: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review, 10*, 235- 251.

Soto, C. J., John, O. P., Gosling, S. D., y Potter, J. (2011). Age differences in personality traits from 10 to 65: Big Five domains and facets in a large cross-sectional sample. *Journal of personality and social psychology*, *100*(2), 330.

Spielberger, C.D. y Sharma, S. (1976). *Corss- cultural measurement of anxiety.* Dans C. D. Spielberger y R. Diaz- Guerrero (eds), *Cross- cultural anxiety*. Washington, DC: Hemisphere.

Stajkovic, A.D., y Luthans, F. (1998). Social cognitive theory and selfefficacy: Going beyond traditional motivational and behavioral approaches. *Organizational Dynamics, 26*, 62-74.

Stanton, A.L. y Zinder, P.R. (1993). Coping with breast cancer diagnosis: a prospective study. *Health Psychology, 12*, 16-23.

Steed, L. G. (2002). A psychometric comparison of four measures of hope and optimism. *Educational and Psychological Measurement*, *62*(3), 466-482.

Steptoe, A., Wright, C., Kunz- Ebrecht, S.R. y Iliffe, S. (2006). Dispositional optimism and health behavior in community- dwelling older people: Associations with healthy ageing. *British Journal of Health Psychology, 11*, 71- 84.

Stice, E., y Bearman, S. K. (2001). Bodyimage and eating disturbances prospectively predict increases in depressive symptoms in adolescent girls: A growth curve analysis. *Developmental Psychology, 37,* 597– 607.

Stiensmeier-Pelster, J. (1989). Attributional style and depressive mood reactions. *Journal of Personality, 57*(3), 581-599.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Stipek, D.J., Roberts, T.A., y Sanborn, M.E. (1984). Preschool- age children's performance expectations for themselves and another child as a function of the incentive value of success and the salience of past performance. *Child Development, 55*, 1983-1989.

Struthers, C. W., Perry, R. P., y Menec, V. H. (2000). An examination of the relationship among academic stress, coping, motivation, and performance in college. *Research in higher education, 41*(5), 581-592.

Suárez, C., Del Toro, M., Moncada, C., Vinent, M. y Peña, M. (2001). *La formación integral del estudiante.* Educación Superior, Universidad de Oriente, Cuba. Extraído el 7 de septiembre del 2007 de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/804/80401407.pdf>.

Suls, J., y Fletcher, B. (1985). The relative efficacy of avoidant and nonavoidant coping strategies: a meta-analysis. *Health psychology, 4*(3), 249.

Suls, J., Green, P., y Hillis, S. (1998). Emotional reactivity to everyday problems, affective inertia, and neuroticism. *Personality and Social Psychology Bulletin, 24*(2), 127-136.

Swayne, M (1996). *A study of social skills training in the aggression of an adolescent male offender.* ETD Collection for AUC Robert W. Woodruff Library. Paper 1393.

Sweetman, M.E., Munz, D.C. y Wheeler, R.J. (1993). Optimism, hardiness, and explanatory style as predictors of general well-being among attorneys. *Social Indicators Research, 29,* 153-161.

Taylor, S. E. (1991). Asymmetrical effects of positive and negative events: the mobilization-minimization hypothesis. *Psychological bulletin, 110*(1), 67.

Taylor, S. E., y Brown, J. D. (1994). Positive illusions and well-being revisited: separating fact from fiction. *Psychological Bulletin, 116*(1), 21- 27.

Taylor, S. E., Kemeny, M. E., Aspinwall, L. G., Schneider, S. G., Rodriguez, R., y Herbert, M. (1992). Optimism, coping, psychological distress, and high-risk sexual behavior among men at risk for acquired immunodeficiency syndrome (AIDS). *Journal of personality and social psychology, 63*(3), 460.

Taylor, W., Baranowski, T., Klesges, L. M., Ey, S., Pratt, C., Rochon, J., et al. (2004). Psychometric properties of optimism and pessimism: Results from the girls' Health Enrichment Multisite Studies. *Preventive Medicine, 38,* 69–77.

Tedeschi, R. G., Park, C. L., y Calhoun, L. G. (Eds.). (1998). *Posttraumatic growth: Positive changes in the aftermath of crisis*. Londres, UK: Routledge.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tellegen, A. (1985). Structures of mood and personality and their relevance to assessing anxiety, with an emphasis on self-report. En Tuma, A. y Mason, J. (Eds), *Anxiety and the anxiety disorders.* Hillsdale, N.J .Erlbaum, New York, EEUU.

Tennen, H., y Hersberger, S. (1986). Attributional Style Questionnaire. En D.J. Keyser y R.C. Sweetland (Eds.), *Test critiques, 4,* 20- 32. Kansas City, KS: Test Corporation of America.

Terracciano, A., McCrae, R. R. y Costa, P. T. (2003). Factorial and construct validity of the Italian Positive and Negative Affect Schedule (PANAS). *European Journal of Psychological Assessment, 19*(2), 131-141. doi:10.1027//1015-5759.19.2.131

Teruel, M.P. (2009). A propósito del optimismo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 66*(23) 217- 230.

Thoits, P. A. (1995). Stress, coping and social support processes: Where are we? What next? *Journal of Health and Social Behavior, 36*(1), 53–79.

Thompson, S.C. (2002). The role of personal control in adaptive functioning. En C. R. Snyder y S. J. López (Eds.), *Handbook of positive psychology*. New York, NY: Oxford University.

Thompson, E. R. (2007). Development and validation of an internationally reliable short-form of the positive and negative affect schedule (PANAS). *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *38*(2), 227-242. doi: 10.1177/0022022106297301

Thompson, A., y Gaudreau, P. (2008). From optimism and pessimism to coping: The mediating role of academic motivation. *International Journal of Stress Management, 15*(3), 269-288.

Tinsley, B., Lees, N. y Sumartojo, E. (2004). Child and adolescents HIV risk: familias and cultural perpectives. *Journal of Family Psychology, 18*(1) 208-224.

Torrecillas, F. L., Martín, I., De La Fuente, E. I., y Godoy, J. F. (2000). Estilo atribucional, autocontrol y asertividad como predictores de la severidad del consumo de drogas. *Psicothema, 12*(Suplemento), 331-334.

Torres, K. (2004). Reveille for radicals! The paramount purpose of health education? *Health Education Research. 17*(1) 1-5.

Torres, A., Robert, A., Tejero, A., Boget, T., y Pérez de los Cobos, J. (2006). Indefensión aprendida y dependencia de sustancias. *Trastornos adictivos*, *8*(3), 168-175.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Trottier, C., Mageau, G., Trudel, P., y Halliwell, W. R. (2008). Validation de la version canadienne-française du Life Orientation Test-Revised. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, *40*(4), 238

Tsaousis, I., y Kazi, S. (2013). Factorial invariance and latent mean differences of scores on trait emotional intelligence across gender and age. *Personality and Individual Differences*, *54*(2), 169-173.

Turner, R. y Marino, F. (1994). Social Support and Social Structure: A Descriptive Epidemiology. *Journal of Health and Social Behavior, 35*, 193-212.

Tutte, V., y Del Campo, C. (2011). Optimismo y percepción de la actividad física en usuarios de una plaza urbana de Montevideo. *Ciencias Psicológicas, 5*(2), 151-157.

Unamuno, M. de (1913). *Del sentimiento trágico de la vida*. Madrid: Alianza Editorial, 1986.

Valle, A., González, R., Gómez, M.L., Vieiro, P., Cuevas, L.M. y González, R.M. (1997). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Orientación Psicopedagógica, 8*, 287-298.

Valle, M. F., Huebner, E. S., y Suldo, S. M. (2006). An analysis of hope as a psychological strength. *Journal of School Psychology*, *44*(5), 393-406.

Vallerand, R.J. (1989). Vers une méthodologie de validation tans. Culturelle de questionnaires psychologiques: Implications pour la recherche en langue français. *Revue canadienne de psychologie, 30*, 662- 680

Vaughan, S. C. (2004). *La psicología del optimismo.* Barcelona: Paidós.

Vautier, S., Raufaste, E., y Cariou, M. (2003). Dimensionality of the Revised Life Orientation Test and the status of filler items. *International Journal of Psychology*, *38*(6), 390-400.

Vázquez, C. (1990). El concepto de conducta anirmal. En F. Fuentenebro y C. Vázquez (eds.), *Psicología Médica, Psicopatología y Psiquiatría, 1*, 449- 472.

Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J. J., y Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: Aportaciones desde la Psicología Positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, *5*(1), 15-28.

Vázquez, C., Jiménez, F., Saura, F., y Avia, M. D. (2001). The importance of "importance": A longitudinal confirmation of the attributional-stress model of

depression measuring the importance of the attributions and the impact of the stressor. *Personality and Individual Differences, 31*(2), 205-214.

Velasco, R. U. T. H., y Londoño, C. (2011). Calidad de vida objetiva, optimismo y variables socio-jurídicas, predictivos de la calidad de vida subjetiva en colombianos desmovilizados. *Avances en Psicología Latinoamericana*, *29*(1), 114-128.

Velotti, P., Garofalo, C., Bottazzi, F., y Caretti, V. (2017). Faces of shame: implications for self-esteem, emotion regulation, aggression, and well-being. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied, 151*(2), 171–184.

Vera, B. (2006). Psicología positiva. Una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del Psicólogo, 27*(1), 3-8.

Vera-Villarroel, Castillo y Guerrero, A. (2002). Propiedades Psicométricas del Inventario de Orientación Temporal de Zimbardo en una muestra Chilena. *Terapia psicológica*, *32*(1), 47-55.

Vera-Villarroel, P., y Celis-Atenas, K. (2014). Afecto positivo y negativo como mediador de la relación optimismo-salud: evaluación de un modelo estructural. *Universitas Psychologica*, *13*(3).

Vera-Villarroel, P., Córdova-Rubio, N., y Celis-Atenas, K. (2009). Evaluación del optimismo: un análisis preliminar del Life Orientation Test versión revisada (LOT-R) en población chilena. *Universitas psychologica*, *8*(1), 61-67.

Vera-Villarroel, P. y Guerrero, A. (2005). Diferencias en habilidades de resolución de problemas sociales entre sujetos optimistas y pesimistas. *Universitas Psychologica*, *2*(1) 21- 26.

Vera-Villarroel, P.; Pávez, P., y Silva, J. (2012). El rol predisponente del optimismo: Hacia un modelo etiológico del bienestar. *Terapia Psicológica*, *30*(2), 77-84.

Veronese, G., Castiglioni, M., Tombolani, M. y Said, M. (2012). My happiness is the refugee camp, my future Palestine: optimism, life satisfaction and perceived happiness in a group of Palestinian children. *Scandinavian Journal of Caring Science*, *26*(3), 467-473.

Vinaccia, S., Quiceno, J. M., Zapata, C., Abad, L., Pineda, R., y Anaya, J. M. (2006). Calidad de vida relacionada con la salud en pacientes con lupus eritematoso sistémico y

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

su relación con depresión, ansiedad y optimismo disposicional. *Revista Colombiana de psicología, 15*, 57.

Viñas, F., y Caparrós, B. (2000). Afrontamiento del período de exámenes y sintomatología somática autoinformada en un grupo de estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Psicología, 4*(1).

Vizcarra, R. (1990). *Estudio comparativo de la desesperanza aprendida en el joven estudiante* (tesis doctoral). Universidad Catòlica de Chile, Chile.

Vollman, N., Renner, B. y Weber, H. (2007). Optimism and social support. *Journal of Positive Psychology, 2*(3), 205- 215.

Ware, J. Jr. y Sherbourne, C. (1992). The MOS 36-item short-form health survey (SF-36). I. Conceptual framework and item selection. *Med Care, 30*(6), 473-483.

Watson, D., y Clark, L. A. (1984). Negative affectivity: The disposition to experience aversive emotional states. *Psychological Bulletin, 96,* 465- 490

Watson, D., y Clark, L. A. (1997). Extraversion and its positive emotional core. En *Handbook of personality psychology* (pp. 767-793). New York, EEUU: Elsevier

Watson, D., Clark, L. A., y Carey, G. (1988). Positive and negative affectivity and their relation to anxiety and depressive disorders. *Journal of Abnormal Psychology, 97,* 346—353.

Watson, D., Clark, L. A., y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 54,* 1063-1070.

Weiner, B. (1985). "Spontaneous" causal thinking. *Psychological Bulletin, 97,* 74-84.

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.

Weinstein, N. D. (1982). Unrealistic optimism about susceptibility to health problems. *Journal of Behavioral Medicine, 5,* 441-460.

Wentzel, K. R. (2005). *Peer relationships, motivation, and academic performance at school.* En J. Elliot y C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 279-296). New York: Guilford Press.

Werner, E.E. (1993). The children of Kauai: resiliency and recovery in adolescence and adulthood. *Adolescence Health, 13*(4), 262-8.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Whitney, I. y Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research, 35*, 3-2

Wichstrøm, L. (1999). The emergence of gender difference in depressed mood during adolescence: The role of intensified gender socialization. *Developmental Psychology, 35*, 232–245

Williams, N., Davis, G., Hancock, M. y Phipps, S. (2010). Optimism and pessimism in children with cancer and healthy children: confirmatory factor analysis of the Youth Life Orientation Test and relations with health- related quality of life. *Journal of Pedriatic Psychology, 35*(6), 672- 682.

Wilson, W. (1967). Correlates of avowed happiness. *Psychological Bulletin, 67*, 294-306.

Winnicott, D. (1965). *The maturational processes and the facilitating environment.* New York: International Universities Press.

Wong, M., y Kaloupek, D. G. (1986). Coping with dental treatment: The potential impact of situational demands. *Journal of Behavioral Medicine*, *9*(6), 579-597.

Wren, D.G. y Benson, J. (2004). Measuring test anxiety in children: Scale development and internal construct validation. *Anxiety, Stress and Coping, 17*(3), 227-240.

Wundt, W. M. (1874). *Grundzüge de physiologischen Psychologie*, (1). Washington: Engelman.

Yates, S. M., Yates, G. C., y Lippett, R. M. (1995). Explanatory Style, Ego-orientation and Primary School Mathematics Achievement. *Educational Psychology*, *15*(1), 23-34.

Yuill, N. (1992). Children´s conception of personality trait. *Human Development, 35*, 265-27.

Zhou, J. y Urhahne, D. (2013). Teacher judgment, student motivation, and the mediating effect of attributions. *European Journal of Psychology and Education, 28*(2), 275-295

Ziegler, S. y Rosenstein-Manner, M. (1991). Bullying at school: Toronto in an intenational context. *Research Services,* 196.

Zirka, S. y Chamberlain, K. (1992). On the relation between meaning in life and psychological well- being. *British Journal of Psychology, 83*, 133- 145.

Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. En D. H. Schunk and B. J. Zimmerman (Eds.). Self-regulation of learning and performance issues and educational applications. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Zimmerman, B. J., Bandura, A., y Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American educational research journal*, *29*(3), 663-676.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante