

TESIS DE LA UNIVERSIDAD
DE ZARAGOZA

2024

129

Francisco Royo Mas

Optimismo, rendimiento académico y adaptación escolar

Director/es

Orejudo Hernández, Santos
López Palenzuela, David

<http://zaguan.unizar.es/collection/Tesis>

ISSN 2254-7606



Prensas de la Universidad
Universidad Zaragoza



Universidad de Zaragoza
Servicio de Publicaciones

ISSN 2254-7606



Universidad
Zaragoza

Tesis Doctoral

**OPTIMISMO, RENDIMIENTO ACADÉMICO Y
ADAPTACIÓN ESCOLAR**

Autor

Francisco Royo Mas

Director/es

Orejudo Hernández, Santos
López Palenzuela, David

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA
Escuela de Doctorado

2016



TESIS DOCTORAL

Optimismo, rendimiento académico y adaptación escolar



Universidad
Zaragoza

DPTO. DE PSICOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA

FRANCISCO ROYO MAS

DIRECCION

Santos Orejudo, Jacobo Cano y David L. Palenzuela

TESIS DOCTORAL

Optimismo, rendimiento académico y adaptación escolar

FRANCISCO ROYO MAS

Dirección:

Santos Orejudo, Jacobo Cano y David L. Palenzuela



**Universidad
Zaragoza**

DPTO. DE PSICOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA

16 de noviembre de 2015

Agradecimientos

Ha vuelto a puerto un barco que zarpó hace varios años a investigar. Quiero dar las gracias a los marineros que me ayudaron en la prueba piloto del barco, cuando llegó al puerto del colegio Don Bosco, a Erika la orientadora que me ayudó a pasar las pruebas iniciales, a los tutores que cedieron sus aulas y su tiempo, y cómo no, a “Don Pablo”, el director que te hace creer que la educación es bella. Profundo mi agradecimiento a los diferentes puertos en los que recaló el barco, los colegios e institutos que han participado en la investigación, con su tiempo, esfuerzo y dedicación, gracias a directores, orientadores y profesores que colaboraron en diversas labores indispensables, como recibir el material, pasar los cuestionarios y reenviarlos, y gracias también a los alumnos y alumnas que rellenaron los cuestionarios. Hicimos escala en: IES Goya, colegio La Purísima y San Antonio, IES Ramón y Cajal, colegio San Antonio de Padua, colegio Villa Cruz, IES Santiago Hernández, colegio Antonio Machado, IES Francisco Grande Covián, Escuelas Pías Santa Engracia, todos ellos en Zaragoza, colegio Santa Ana (Caspe) IES Benjamín Jarnés (Fuentes de Ebro) IES Mar de Aragón (Maella) IES Lucas Mallada (Huesca) IES Cinca – Alcanadre (Alcolea de Cinca), IES Biello Aragón (Sabiñánigo) IES Valle Del Jiloca (Calamocha).

Agradecer a todos los familiares que me han apoyado en el camino, como cuando hacían de “canguro”, a los amigos que me han animado, al principio con SMS, al final con whatsaps, ¡cómo cambian los tiempos! Y a un gran pianista, que sabe hacer música con los números y los datos, gracias por tocar la tecla adecuada.

Pero especialmente agradezco su labor al capitán, Santos, que con sabiduría y maestría ha guiado las maniobras, me ha quitado el miedo ante la tan temida “muerte experimental” que aparece en estas aventuras, y ha sabido regresar a puerto sorteando tormentas y haciendo disfrutar del paisaje y de los hallazgos. Al armador del buque, David, muchas gracias, porque además de participar en el diseño de la nave, del proyecto, ha querido desplazarse con la expedición para ir comprobando día a día, noche a noche, los avances... Y gracias al jefe de máquinas, logística y salud, Jacobo, que dispone de todo lo necesario en el momento necesario, tanto material como emocional, es una figura sin la cual un barco no puede avanzar. Ha sido un placer haber tenido el privilegio de disfrutar de vuestra valía profesional, pero más aún de la personal, la cual me ha impactado y traspasado.

Dedicado a Pili

Porque con tus fortalezas, especialmente la 9 y la 10, logras que salgan adelante proyectos personales, familiares y profesionales, y que estos se disfruten, más que en el hecho de llegar a la meta, durante el camino recorrido.

*“...It’s a beautiful day,
Sky falls, you feel,
it’s a beautiful day,
d’ont let it get away...”.*
U2.

“Se buscan hombres para un viaje peligroso. Sueldo bajo. Mucho frío. No se asegura retorno con vida. Honor y reconocimiento en caso de éxito”.
Anuncio de Shackelton en 1914 para reclutar hombres para ir a la Antártida.

“¿La botella está medio llena o medio vacía?”
Dicho español.
“Is the glass half empty or half full?”
Dicho anglosajón.

*“¡Gambatte Kudassi!
¡Gambarimasu!
y...¡suerte!”*

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| PRIMERA PARTE: INTRODUCCIÓN..... | 21 |
| CAPÍTULO-1. PRESENTACIÓN DE LA TESIS | 23 |
| 1.1. Propósito y contexto de la investigación | 25 |
| 1.1.1. Introducción | 25 |
| 1.1.2. Objetivo general y objetivos específicos | 30 |
| 1.1.3. Contexto | 32 |
| 1.1.4. Proceso | 32 |
| 1.1.5. Síntesis | 32 |
| 1.2. Marco conceptual | 33 |
| 1.2.1. Desarrollo positivo adolescente y psicología positiva | 34 |
| 1.2.2. Optimismo | 34 |
| 1.2.3. Ajuste escolar | 37 |
| 1.2.4. Resultados académicos | 39 |
| 1.2.5. Otros constructos utilizados | 41 |
| 1.2.6. Síntesis | 45 |
| 1.3. Aspectos evolutivos | 46 |
| 1.4. Competencias | 51 |
| 1.5. Justificación y relevancia del tema | 59 |
| 1.5.1. Implicaciones educativas | 59 |
| 1.5.2. Desarrollo evolutivo | 59 |
| 1.5.3. Utilidad, pertinencia y sentido de la investigación en relación al desarrollo positivo adolescente | 60 |
| 1.5.4. Aspectos novedosos metodológicos | 60 |
| SEGUNDA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA | 63 |
| CAPÍTULO 2. DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE Y PSICOLOGÍA POSITIVA | 65 |
| 2.1. Definición y marco teórico | 67 |
| 2.1.1. Desarrollo positivo adolescente | 67 |
| 2.1.2. Psicología positiva | 79 |
| 2.1.2.1. Antecedentes y surgimiento de la psicología positiva..... | 79 |
| 2.1.2.2. Conceptualización y definición de la psicología positiva | 96 |
| 2.1.2.3. Objeto de estudio de la psicología positiva | 100 |
| 2.2. Instrumentos de medición | 107 |
| 2.2.1. Medición del desarrollo positivo adolescente | 107 |
| 2.2.2. Medición de las fortalezas del carácter | 108 |
| 2.2.3. Medición de la inteligencia emocional | 110 |
| 2.3. Implicaciones con el ámbito académico | 111 |
| 2.3.1. Implicaciones educativas del desarrollo positivo adolescente | 112 |
| 2.3.2. Implicaciones educativas de la psicología positiva..... | 112 |
| 2.3.2.1. Manuales de psicología positiva | 112 |
| 2.3.2.2. Programas de psicología positiva aplicados al ámbito educativo | 113 |
| 2.3.3. Implicaciones educativas de la inteligencia emocional | 119 |
| 2.3.4. Implicaciones educativas de las inteligencias múltiples | 122 |
| CAPÍTULO 3. OPTIMISMO | 125 |
| 3.1. Definición y marco teórico | 127 |
| 3.1.1. Revisión histórica del optimismo | 127 |
| 3.1.1.1. Raíces del optimismo | 127 |
| 3.1.1.2. William N. Dember: el primero que cuantifica el optimismo | 130 |
| 3.1.1.3. Definiciones de optimismo | 131 |
| 3.1.2. Optimismo disposicional: Carver y Scheier..... | 132 |
| 3.1.3. Estilo explicativo optimista: Seligman | 137 |
| 3.1.3.1. Antecedentes del estilo explicativo: B. Weiner | 137 |
| 3.1.3.2. La teoría de la indefensión aprendida y su reformulación | 140 |
| 3.1.3.3. El modelo de Seligman | 141 |
| 3.2. Instrumentos de medición | 143 |
| 3.2.1. Medición de los estilos explicativos: cuestionarios de atribuciones | 145 |

| | |
|---|-----|
| 3.2.2. Medición del optimismo disposicional: LOT y LOT-R | 146 |
| 3.2.3. Otros cuestionarios que miden optimismo | 154 |
| 3.3. Implicaciones con el ámbito académico | 157 |
| CAPÍTULO 4. OPTIMISMO FUNDADO EN EL ÁMBITO ACADÉMICO | 163 |
| 4.1. Definición y marco teórico | 165 |
| 4.1.1. Raíces del optimismo fundado | 165 |
| 4.1.2. Fundamentación teórica | 166 |
| 4.1.3. Definición de optimismo fundado | 169 |
| 4.1.4. Constructos del optimismo fundado | 170 |
| 4.1.4.1. Expectativa de contingencia | 170 |
| 4.1.4.2. Expectativa de éxito | 170 |
| 4.1.4.3. Expectativa de autoeficacia | 170 |
| 4.1.4.4. Expectativa de búsqueda de alternativas | 171 |
| 4.1.5. Optimismo infundado y locus externo | 172 |
| 4.1.5.1. Optimismo infundado | 172 |
| 4.1.5.2. Locus externo | 173 |
| 4.1.6. Síntesis | 173 |
| 4.2. Instrumentos de medición | 174 |
| 4.3. Implicaciones con el ámbito académico | 176 |
| CAPÍTULO 5. OTROS CONSTRUCTOS ANALIZADOS | 181 |
| 5.1. Esperanza, autoestima y bienestar | 183 |
| 5.1.1. Esperanza: definición y marco teórico | 183 |
| 5.1.2. Autoestima: definición y marco teórico | 187 |
| 5.1.3. Bienestar: definición y marco teórico | 191 |
| 5.2. Relación entre constructos | 202 |
| 5.3. Instrumentos de medición | 207 |
| 5.3.1. Escalas para medir esperanza | 207 |
| 5.3.2. Escalas para medir bienestar | 212 |
| 5.3.3. Escalas para medir autoestima | 213 |
| 5.4. Implicaciones con el ámbito académico | 214 |
| TERCERA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO | 217 |
| CAPÍTULO 6. FUNDAMENTACIÓN, OBJETIVOS E HIPÓTESIS | 219 |
| 6.1. Fundamentación | 221 |
| 6.2. Objetivos | 222 |
| 6.3. Hipótesis | 226 |
| CAPÍTULO 7. METODOLOGÍA | 229 |
| 7.1. Participantes | 231 |
| 7.2. Variables predictoras e instrumentos | 232 |
| 7.2.1. Optimismo fundado: BEECESA | 234 |
| 7.2.2. Optimismo disposicional: YLOT | 236 |
| 7.2.3. Esperanza: CHS | 237 |
| 7.2.4. Autoestima: Escala de Rosenberg | 238 |
| 7.2.5. Escala de satisfacción: ESVE | 239 |
| 7.3. Variables criterio e instrumentos | 241 |
| 7.3.1. Resultados académicos | 241 |
| 7.3.2. Ajuste escolar | 242 |
| 7.4. Diseño | 243 |
| 7.4.1. Proceso de recogida de datos | 243 |
| 7.4.2. Condiciones y duración de la recogida de dato | 244 |
| 7.4.3. Análisis de datos | 245 |
| CAPÍTULO 8. RESULTADOS | 247 |
| 8.1. Descripción de la muestra | 249 |
| 8.2. Descripción de las variables pedagógicas y sociodemográficas | 250 |
| 8.3. Análisis de las asociaciones entre variables sociodemográficas y pedagógicas | 251 |
| 8.4. Adaptación y descripción de los instrumentos de medida. Estudios de fiabilidad y validez | 251 |
| 8.5. Relaciones entre variables criterio y factores fijos | 310 |
| 8.6. Correlaciones y análisis de regresión | 333 |
| 8.6.1. Correlaciones | 333 |
| 8.6.2. Análisis de regresión | 336 |

| | |
|---|-----|
| 8.6.2.1. Muestra total de adolescentes | 340 |
| 8.6.2.2. Primero de ESO | 349 |
| 8.6.2.3. Tercero de ESO | 351 |
| 8.6.2.3. Bachillerato | 353 |
| 8.7. Análisis longitudinal | 357 |
| CAPÍTULO-9. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES | 365 |
| 9.1. Primer objetivo específico: validación de las escalas..... | 370 |
| 9.2. Segundo objetivo específico: Análisis de los aspectos evolutivos de edad y sexo..... | 378 |
| 9.3. Tercer objetivo específico: Análisis de correlación y regresión de los constructos estudiados . | 385 |
| 9.4. Cuarto objetivo específico: estudio longitudinal de las variables criterio | 390 |
| 9.5. Objetivo general: relación entre optimismo, esperanza, autoestima y bienestar, con adaptación escolar y rendimiento académico..... | 392 |
| CAPÍTULO 10. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA | 395 |
| 10.1. Críticas | 397 |
| 10.2. Limitaciones | 401 |
| 10.3. Prospectiva | 403 |
| BIBLIOGRAFÍA | 407 |
| ANEXOS | 431 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | | |
|------------------|--|-----|
| Tabla 1. | Centros educativos y número de alumnos | 249 |
| Tabla 2. | Cursos y participantes | 250 |
| Tabla 3. | Porcentajes de mujeres y varones | 250 |
| Tabla 4. | Tabla de contingencia. Cursos y sexo | 251 |
| Tabla 5. | Estadístico α de Cronbach en YLOT | 252 |
| Tabla 6. | YLOT. Descriptivos y ANOVA inter-elementos pesimismo. 1ºESO | 253 |
| Tabla 7. | YLOT. Descriptivos y ANOVA inter-elementos optimismo. 1ºESO | 253 |
| Tabla 8. | YLOT. Varianza total explicada. AFE-1º ESO | 254 |
| Tabla 9. | YLOT. Matriz de configuración. 1º ESO | 255 |
| Tabla 10. | YLOT. CMIN, CFI, RMSEA. 1º ESO | 256 |
| Tabla 11. | YLOT. Descriptivos y ANOVA intra-elementos optimismo. 3º ESO | 258 |
| Tabla 12. | YLOT. Descriptivos y ANOVA intra-elementos pesimismo. 3º ESO | 259 |
| Tabla 13. | YLOT. Varianza total explicada. AFE-3º ESO | 259 |
| Tabla 14. | YLOT. Matriz de configuración. 3º ESO | 260 |
| Tabla 15. | YLOT. CMIN, CFI, RMSEA. 3º ESO | 261 |
| Tabla 16. | YLOT. Descriptivos y ANOVA intra-elementos optimismo. FP y Bachillerato ... | 262 |
| Tabla 17. | YLOT. Descriptivos y ANOVA intra-elementos pesimismo. FP y Bachillerato... | 263 |
| Tabla 18. | YLOT. Varianza total explicada. AFE-FP y Bachillerato | 264 |
| Tabla 19. | YLOT. Matriz de configuración. AFE-FP y Bachillerato | 264 |
| Tabla 20. | YLOT. Matriz de correlaciones de componentes. AFE-FP y Bachillerato | 264 |
| Tabla 21. | YLOT. CMIN, CFI, RMSEA. FP y Bachillerato | 265 |
| Tabla 22. | YLOT. Estadísticos descriptivos finales | 267 |
| Tabla 23. | BEECESA. Descriptivos | 268 |
| Tabla 24. | BEECESA. Estadístico α de Cronbach. 1º ESO | 269 |
| Tabla 25. | BEECESA. Estadísticos total-elemento. 1º ESO | 270 |
| Tabla 26. | BEECESA. Varianza total explicada. AFE-1º ESO | 271 |
| Tabla 27. | BEECESA. Matriz de configuración. 1º ESO | 272 |
| Tabla 28. | BEECESA. Pesos de regresión estandarizados. Ajuste de bootstrapping con intervalos y significación. 1º ESO | 276 |
| Tabla 29. | BEECESA. Covarianzas. Optimismo fundado. 1º ESO | 276 |
| Tabla 30. | BEECESA. Comparación Modelos Optimismo fundado. 1º ESO | 277 |
| Tabla 31. | BEECESA Estadísticos total-elemento. 3ºESO | 278 |
| Tabla 32. | BEECESA. Varianzas y correlaciones. AFE-3º ESO | 279 |
| Tabla 33. | BEECESA. Varianza total explicada. AFE-3º ESO | 280 |
| Tabla 34. | BEECESA. Matriz de configuración. 3º ESO | 281 |
| Tabla 35. | BEECESA. Pesos de regresión estandarizados. Ajuste de bootstrapping con intervalos y significación. 3º ESO | 285 |
| Tabla 36. | BEECESA. Covarianza normalizada. 3º ESO | 285 |
| Tabla 37. | BEECESA. Comparativa de modelos de 4 y 6 factores. 3º ESO | 286 |
| Tabla 38. | BEECESA. Estadísticos total-elementos. FP y Bachillerato | 287 |
| Tabla 39. | BEECESA. Varianzas y correlaciones. AFE-FP y Bachillerato | 288 |
| Tabla 40. | BEECESA. Varianza total explicada. AFE-FP y Bachillerato | 289 |
| Tabla 41. | BEECESA. Matriz de configuración. FP y Bachillerato | 290 |
| Tabla 42. | BEECESA. Pesos de regresión estandarizados. Optimismo fundado. FP y Bachillerato | 294 |
| Tabla 43. | BEECESA. Covarianza normalizada. Optimismo fundado. FP y Bachillerato | 294 |
| Tabla 44. | BEECESA. $\Delta\chi^2$ y Δ gl. FP y Bachillerato | 295 |
| Tabla 45. | BEECESA. χ^2 y g.l. 1º ESO, 3º ESO, FP y Bachillerato | 295 |
| Tabla 46. | BEECESA. $\Delta\chi^2$ y Δ gl. II ESO, 3I ESO, FP y Bachillerato | 295 |
| Tabla 47. | BEECESA, Estadísticos descriptivos | 296 |
| Tabla 48. | CHS (Esperanza). Estadísticos de los elementos. 1º ESO | 299 |
| Tabla 49. | CHS (Esperanza). Varianza total explicada. 1º ESO | 299 |
| Tabla 50. | CHS (Esperanza). Matriz de componentes. 1º ESO | 299 |
| Tabla 51. | CHS (Esperanza). AFC-1º ESO | 301 |
| Tabla 52. | CHS (Esperanza). Estadísticos de los elementos. 3º ESO | 301 |
| Tabla 53. | CHS (Esperanza). Varianza total explicada. 3º ESO | 302 |

| | | |
|-------------------|---|-----|
| Tabla 54. | CHS (Esperanza). Matriz de componentes. 3º ESO | 302 |
| Tabla 55. | CHS (Esperanza). AFC-3º ESO | 302 |
| Tabla 56. | CHS (Esperanza). Peso regresión estandarizado. 3º ESO | 303 |
| Tabla 57. | CHS (Esperanza). Estadísticos de los elementos. FP y Bachillerato | 303 |
| Tabla 58. | CHS (Esperanza). AFE. Varianza total explicada. FP y Bachillerato | 304 |
| Tabla 59. | CHS (Esperanza). AFE. Matriz de componentes. Factores. FP y Bachillerato | 304 |
| Tabla 60. | CHS (Esperanza). CMIN, CFI, RMSEA, AIC | 306 |
| Tabla 61. | CHS (Esperanza). Estadísticos descriptivos | 306 |
| Tabla 62. | TAMAI. Estadísticos descriptivos | 309 |
| Tabla 63. | Rendimiento Académico. Estadísticos descriptivos | 309 |
| Tabla 64. | Descriptivos YLOT y curso | 311 |
| Tabla 65. | Descriptivos. Contingencia y sexo | 311 |
| Tabla 66. | Descriptivos. Suerte y sexo | 312 |
| Tabla 67. | Descriptivos. Indefensión y sexo | 312 |
| Tabla 68. | Descriptivos. Autoeficacia y sexo | 312 |
| Tabla 69. | Descriptivos. Búsqueda de alternativas y sexo | 313 |
| Tabla 70. | Descriptivos. Contingencia y curso | 313 |
| Tabla 71. | Comparaciones múltiples. Variable dependiente: Contingencia | 314 |
| Tabla 72. | Descriptivos. Suerte y curso | 314 |
| Tabla 73. | Comparaciones múltiples. Variable dependiente: Suerte | 314 |
| Tabla 74. | Descriptivos. Indefensión y curso | 315 |
| Tabla 75. | Comparaciones múltiples. Variable dependiente: Indefensión | 315 |
| Tabla 76. | Descriptivos. Autoeficacia | 316 |
| Tabla 77. | Comparaciones múltiples. Variable dependiente: Autoeficacia | 316 |
| Tabla 78. | Descriptivos. Éxito y curso | 316 |
| Tabla 79. | Comparaciones múltiples. Variable dependiente: Éxito | 317 |
| Tabla 80. | Descriptivos. Búsqueda de alternativas y curso | 317 |
| Tabla 81. | Comparaciones múltiples. Variable dependiente: Búsqueda de alternativas | 318 |
| Tabla 82. | Descriptivos. Esperanza-Pathways y sexo | 318 |
| Tabla 83. | Descriptivos. Esperanza-Pathways y curso | 319 |
| Tabla 84. | Comparaciones múltiples. Variable dependiente: Esperanza-Pathways | 319 |
| Tabla 85. | Descriptivos. Esperanza-Agency y curso | 319 |
| Tabla 86. | Comparaciones múltiples. Variable dependiente: Esperanza-Agency | 320 |
| Tabla 87. | Descriptivos. Autoestima (Rosenberg) y sexo | 320 |
| Tabla 88. | Descriptivos. ESVE y sexo | 320 |
| Tabla 89. | Descriptivos. ESVE y curso | 321 |
| Tabla 90. | Comparaciones múltiples. Variable dependiente: ESVE | 321 |
| Tabla 91. | Estadísticos de muestras relacionadas | 322 |
| Tabla 92. | Descriptivos. TAMAI-Adaptación escolar pretest y sexo | 322 |
| Tabla 93. | Descriptivos. TAMAI-Adaptación escolar postest y sexo | 323 |
| Tabla 94. | Descriptivos. TAMAI-Adaptación escolar pretest y curso | 323 |
| Tabla 95. | Comparaciones múltiples. Variable dependiente: Adaptación escolar pretest | 323 |
| Tabla 96. | Descriptivos. TAMAI-Adaptación escolar postest y curso | 324 |
| Tabla 97. | Comparaciones múltiples. Variable dependiente: Adaptación escolar postest | 324 |
| Tabla 98. | Descriptivos. TAMAI-Inadaptación escolar pretest y sexo | 324 |
| Tabla 99. | Descriptivos. TAMAI-Inadaptación escolar postest y sexo | 325 |
| Tabla 100. | Descriptivos. TAMAI-Inadaptación escolar pretest y curso | 325 |
| Tabla 101. | Comparaciones múltiples. Variable dependiente: Inadaptación escolar | 326 |
| Tabla 102. | Descriptivos. TAMAI-Inadaptación escolar postest y curso | 326 |
| Tabla 103. | Descriptivos. Rendimiento académico pretest y sexo | 326 |
| Tabla 104. | Descriptivos. Rendimiento académico postest y sexo | 327 |
| Tabla 105. | Descriptivos. Rendimiento académico pretest y curso | 327 |
| Tabla 106. | Comparaciones múltiples. Variable dependiente: Media notas pretest | 328 |
| Tabla 107. | Comparaciones de medias sub-escala de YLOT-optimismo por sexo y curso | 328 |
| Tabla 108. | Interacción. Comparación de medias sexo y curso con Escala de Esperanza | 330 |
| Tabla 109. | Interacción. Comparación de medias curso y sexo con adaptación pretest/postest | 331 |
| Tabla 110. | Interacción. Comparación de medias curso y sexo con inadaptación pretest/postest | 332 |
| Tabla 111. | Correlaciones de notas pretest con el resto de constructos | 334 |

| | | |
|-------------------|--|-----|
| Tabla 112. | Correlaciones adaptación pretest con el resto de constructos | 334 |
| Tabla 113. | Correlaciones inadaptación pretest con el resto de constructos | 335 |
| Tabla 114. | Correlaciones entre las diferentes variables utilizadas en los análisis de regresión (muestra total) | 340 |
| Tabla 115. | Correlaciones entre las diferentes variables utilizadas en los posteriores análisis de regresión (1ºESO) | 341 |
| Tabla 116. | Correlaciones entre las diferentes variables utilizadas en los análisis de regresión (3ºESO) | 351 |
| Tabla 117. | Correlaciones entre las diferentes variables utilizadas en los análisis de regresión (Bach) | 353 |
| Tabla 118. | Coefficientes beta estandarizados de las variables predictoras del RA según muestras | 355 |
| Tabla 119. | Coefficientes beta estandarizados de las variables predictoras de ADAP por muestras | 355 |
| Tabla 120. | Coefficientes beta estandarizados de las variables E y OD como predictoras del RA por pasos y por muestras | 356 |
| Tabla 121. | Coefficientes beta estandarizados de las variables OFA y LOC-EA como predictoras del RA según muestras | 356 |
| Tabla 122. | Coefficientes beta estandarizados de las variables predictoras del RA según el género | 357 |
| Tabla 123. | Variable criterio: Adaptación escolar pretest | 359 |
| Tabla 124. | Variable criterio: Adaptación escolar postest | 359 |
| Tabla 125. | Variable criterio: Inadaptación escolar pretest | 360 |
| Tabla 126. | Variable criterio: Inadaptación escolar postest | 361 |
| Tabla 127. | Variable criterio: Notas pretest | 362 |
| Tabla 128. | Variable criterio: Notas postest | 364 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | | |
|-------------------|--|-----|
| Figura 1. | YLOT. AFC-1ºESO | 257 |
| Figura 2. | YLOT. AFC-3ºESO | 261 |
| Figura 3. | YLOT. AFC-FP y Bachillerato | 266 |
| Figura 4. | YLOT. Distribución-Optimismo; Distribución -Pesimismo | 267 |
| Figura 5. | BEECESA. AFC-1ºESO. 6 factores | 273 |
| Figura 6. | BEECESA. Bootstrapping.-Optimismo fundado (4 factores). 1ºESO | 275 |
| Figura 7. | BEECESA. AFC-3ºESO. 6 factores | 282 |
| Figura 8. | BEECESA. Bootstrapping-Optimismo fundado. 3ºESO | 283 |
| Figura 9. | BEECESA. Bootstrapping-Optimismo fundado, sin ítem 21. 3ºESO | 284 |
| Figura 10. | BEECESA. AFC- FP y Bachillerato. 6 factores | 291 |
| Figura 11. | BEECESA. Bootstrapping-Optimismo fundado. FP y Bachillerato | 292 |
| Figura 12. | BEECESA. Bootstrapping-Optimismo fundado, sin ítem 21. FP y Bachillerato | 293 |
| Figura 13. | Distribución contingencia | 297 |
| Figura 14. | Distribución suerte | 297 |
| Figura 15. | Distribución indefensión | 297 |
| Figura 16. | Distribución éxito | 297 |
| Figura 17. | Distribución autoeficacia | 297 |
| Figura 18. | Distribución alternativas | 297 |
| Figura 19. | CHS (Esperanza). AFC. 1º ESO | 300 |
| Figura 20. | CHS (Esperanza). AFC-FP y Bachillerato | 305 |
| Figura 21. | Distribución subescala maestría | 306 |
| Figura 22. | Distribución subescala rutas | 306 |
| Figura 23. | Distribución Escala Autoestima de Rosenberg | 307 |
| Figura 24. | Distribución ESVE-Satisfacción vital | 308 |
| Figura 25. | Distribución rendimiento académico-PRE | 309 |
| Figura 26. | Distribución rendimiento académico-POST | 310 |
| Figura 27. | Representación gráfica de un modelo hipotético de relaciones entre variables disposicionales de personalidad (esperanza y optimismo disposicional), variables cognitivas de personalidad específicas del contexto académico (optimismo fundado académico y LOC-E académico) y variables relacionadas con el bienestar psicológico (autoestima y bienestar), y de su capacidad predictiva sobre la adaptación y rendimiento académico | 338 |
| Figura 28. | Representación gráfica de la capacidad predictiva de esperanza, optimismo disposicional, optimismo fundado académico, LOC-E académico, autoestima, bienestar y adaptación sobre el rendimiento académico. Muestra total ($n=1885$). Los valores entre paréntesis son correlaciones de Pearson. Los valores en las cajas son coeficientes de regresión estandarizados de los predictores sobre la variable criterio. $**p < .01$, $***p < .001$ | 342 |
| Figura 29. | Representación gráfica de la capacidad predictiva de esperanza, optimismo disposicional, optimismo fundado académico, LOC-E académico, autoestima y bienestar sobre adaptación escolar y todos ellos a su vez sobre el rendimiento académico. Muestra total ($n=1885$). Los valores entre paréntesis son correlaciones de Pearson. Los valores en las cajas son coeficientes de regresión estandarizados de los predictores sobre la variable criterio. $**p < .01$, $***p < .001$ | 344 |
| Figura 30. | Representación gráfica completa de los resultados de análisis de regresión y correlaciones de las relaciones entre todas las variables según fue hipotetizado en la Figura 27. Muestra total ($n=1885$). Los valores entre paréntesis son correlaciones de Pearson. Todos los demás valores, estén dentro de cajas o no, son coeficientes de regresión estandarizados de los predictores sobre las variable criterio. $**p < .01$, $***p < .001$ | 346 |
| Figura 31. | Representación gráfica completa de los resultados de análisis de regresión y correlaciones de las relaciones entre todas las variables según fue hipotetizado en la Figura 27. Muestra de 1º de la ESO ($n=683$). Los valores entre paréntesis son correlaciones de Pearson. Todos los demás valores, estén dentro de cajas o no, son coeficientes de regresión estandarizados de los predictores sobre las variable criterio. $**p < .01$, $***p < .001$ | 350 |

| | | |
|-------------------|--|-----|
| Figura 32. | Representación gráfica completa de los resultados de análisis de regresión y correlaciones de las relaciones entre todas las variables según fue hipotetizado en la Figura 27. Muestra de 3º de la ESO ($n=639$). Los valores entre paréntesis son correlaciones de Pearson. Todos los demás valores, estén dentro de cajas o no, son coeficientes de regresión estandarizados de los predictores sobre las variable criterio. ** $p < .01$, *** $p < .001$ | 352 |
| Figura 33. | Representación gráfica completa de los resultados de análisis de regresión y correlaciones de las relaciones entre todas las variables según fue hipotetizado en la Figura 27. Muestra de Bachillerato ($n=400$). Los valores entre paréntesis son correlaciones de Pearson. Todos los demás valores, estén dentro de cajas o no, son coeficientes de regresión estandarizados de los predictores sobre las variable criterio. ** $p < .01$, *** $p < .001$ | 354 |

ÍNDICE DE CUADROS

| | | |
|-------------------|---|-----|
| Cuadro 1. | Penetración término optimismo en la sociedad y la ciencia | 29 |
| Cuadro 2. | Cursos y edades promedio | 32 |
| Cuadro 3. | Síntesis objetivos | 33 |
| Cuadro 4. | Síntesis marco conceptual | 45 |
| Cuadro 5. | Paralelismos de la LOGSE con el Informe “Delors” para la UNESCO | 52 |
| Cuadro 6. | Competencias básicas (2006) y competencias clave (2013) | 55 |
| Cuadro 7. | Componentes de la competencia aprender a aprender | 56 |
| Cuadro 8. | Aprender a aprender como aprendizaje metacognitivo o autorregulado | 56 |
| Cuadro 9. | Características del modelo del desarrollo positivo adolescente (Oliva, 2008) | 73 |
| Cuadro 10. | Modelo de desarrollo positivo adolescente de las 5 ces (Parra et al., 2004) | 74 |
| Cuadro 11. | Recursos Internos (Search Institut, Scales y Leffert, 1999) | 75 |
| Cuadro 12. | Modelo de florecimiento o desarrollo positivo adolescente (Oliva, 2011) | 76 |
| Cuadro 13. | Antecedentes de la psicología positiva en el siglo XX | 83 |
| Cuadro 14. | Modelo de I.E. (Mayer y Salovey, 1997) | 85 |
| Cuadro 15. | Emociones básicas (Ekman, 1975) | 90 |
| Cuadro 16. | Clasificación de emociones (Goleman, 1995) | 91 |
| Cuadro 17. | Clasificación de emociones (Vallés-Arándiga, 1999) | 92 |
| Cuadro 18. | Inteligencias Múltiples (Gardner, 1983 y 2005) | 94 |
| Cuadro 19. | Ejes de trabajo de la psicología positiva | 98 |
| Cuadro 20. | Virtudes y fortalezas (Peterson y Seligman, 2004) | 106 |
| Cuadro 21. | Escala de valores para el desarrollo positivo adolescente (Antolín, Oliva, Pertegal, y López, 2011) | 108 |
| Cuadro 22. | Objetivos básicos de los buenos programas que pretendan promover el desarrollo positivo durante la adolescencia | 112 |
| Cuadro 23. | Programa de intervención en educación emocional (Bisquerra, 2003) | 121 |
| Cuadro 24. | Estilos optimista y pesimista (Seligman, 1990) | 142 |
| Cuadro 25. | Cuestionarios que miden atribuciones, expectativas y optimismo | 144 |
| Cuadro 26. | Puntuaciones del Attributional Style Questionnaire | 145 |
| Cuadro 27. | Ítems de la escala Life Orientation Test | 149 |
| Cuadro 28. | Ítems de la escala Life Orientation Test en español | 149 |
| Cuadro 29. | Ítems añadidos y eliminados del LOT al LOT-R | 150 |
| Cuadro 30. | LOT-R (Scheier, Carver y Bridges, 1994) | 150 |
| Cuadro 31. | LOT-R, versión española (Otero <i>et al.</i> 1998) | 151 |
| Cuadro 32. | YLOT (Ey <i>et al.</i> , 2005) | 154 |
| Cuadro 33. | Expectativas componentes del optimismo fundado | 170 |
| Cuadro 34. | Síntesis expectativas de control y del optimismo fundado | 174 |
| Cuadro 35. | Protocolo de Solución de Problemas (D’Zurilla y Goldfried, 1971) | 177 |
| Cuadro 36. | Protocolo de solución de problemas, autocontrol y autorregulación (Fábregas y García, 1995) | 178 |
| Cuadro 37. | Fundamentación teórica del constructo esperanza (Snyder <i>et al.</i> 1991) | 186 |
| Cuadro 38. | Rasgos fundamentales asociados a la felicidad (Fordyce, 1997 y 2000) | 197 |
| Cuadro 39. | Dimensiones del bienestar psicológico (Ryff, 1989) | 197 |
| Cuadro 40. | Actividades para ser felices (Rothwell y Cohen, 2003) | 198 |
| Cuadro 41. | Acciones para ser felices (Lyubomirsky, 2008) | 198 |
| Cuadro 42. | P.E.R.M.A. (Seligman, 2011) | 199 |
| Cuadro 43. | The adult trait hope scale (Snyder <i>et al.</i> , 1991, en Chang, 2002, Apéndice 5.1) | 208 |
| Cuadro 44. | The adult state hope scale (Snyder <i>et al.</i> , 1996, en Chang, 2002, Apéndice 5.2) ... | 209 |
| Cuadro 45. | Participantes | 232 |
| Cuadro 46. | Subescalas de la BEECESA (Palenzuela, 2011) | 235 |
| Cuadro 47. | VARIABLES predictoras y pruebas utilizadas para su medición | 240 |
| Cuadro 48. | VARIABLES criterio y pruebas utilizadas para su medición | 241 |

ÍNDICE DE ANEXOS

| | | |
|------------------|---|-----|
| ANEXO 1. | Batería de Escalas de Expectativas de Control Específicas de Situaciones Académicas (BEECESA) | 433 |
| ANEXO 2. | Youth Life Orientation Test (YLOT). Cuestionario de Orientación en la Vida para Jóvenes | 434 |
| ANEXO 3. | Children's Hope Scale (CHS). Escala de Esperanza | 435 |
| ANEXO 4. | Cuestionario de Autoestima de Rosenberg | 436 |
| ANEXO 5. | Escala de Satisfacción Vital de los Estudiantes (ESVE) | 437 |
| ANEXO 6. | Test Evaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil, subescalas de ajuste escolar. TAMAI | 438 |
| ANEXO 7. | Calificaciones | 439 |
| ANEXO 8. | Las competencias en el sistema educativo español | 440 |
| ANEXO 9. | Aplicaciones educativas de la esperanza | 445 |
| ANEXO 10. | Cuestionario para medir optimismo académico del profesorado | 447 |

PRIMERA PARTE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1

PRESENTACIÓN DE LA TESIS

- 1.1. PROPÓSITO, CONTEXTO Y PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN
- 1.2. MARCO CONCEPTUAL
- 1.3. ASPECTOS EVOLUTIVOS
- 1.4. COMPETENCIAS CLAVE
- 1.5. JUSTIFICACIÓN Y RELEVANCIA DEL TEMA

“Every cloud has a silver lining”.

Proverbio inglés.

“Il n’est mal dont bien ne vient”.

Proverbio francés.

“No hay mal que por bien no venga”.

Proverbio español.

1.1. PROPÓSITO, CONTEXTO Y PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1.1. Introducción

El optimismo es un término utilizado de forma creciente en los últimos años del siglo XX y los primeros del siglo XXI. Se hace referencia tanto en conversaciones particulares, formando parte de la jerga popular, en ocasiones unido a su antónimo el pesimismo, como en los medios de comunicación, en intervenciones de representantes políticos, económicos y sociales, así como en el ámbito académico universitario. Los análisis del mundo de la economía, la política y la sociedad utilizan frecuentemente este término, observándose cómo los líderes que representan estos campos lo utilizan para evaluar el ánimo de la población en diversas situaciones, incrementando su uso exponencialmente tras la crisis económica y social iniciada a partir de 2008. Aparece en titulares en artículos periodísticos de los cuadernillos monográficos especiales de fin de semana (Heraldo-Domingo, Heraldo de Aragón, 2010; Magazine de El Mundo, 2011; Magazine TIME, marzo 2011 y mayo de 2011; Magazine de El País Semanal, 2013, etc.), en los que aparecen datos científicos junto a un lenguaje divulgativo, dando paso a una creciente relación entre los hallazgos académicos y su aparición en medios de comunicación. Por ejemplo, el magazine de El Mundo abre su portada con un test para medir optimismo de Martin Seligman. En un tamaño más reducido también se publican multitud de artículos interiores en periódicos, como por ejemplo el artículo que le dedica al tema el periodista Moisés Naím (El País, 2009). Ante esta repercusión en los medios de comunicación, una periodista se “atreve” a sugerir optimismo a los compañeros de profesión en su obra: *“Optimismo para periodistas”* (Franco, 2014). Las revistas divulgativas le dedican algunos especiales o artículos (Muy Interesante, 2007; Psychologies, 2010, etc.). Los medios radiofónicos también se han hecho eco de esta corriente, y algunas emiten música y mensajes que incitan al optimismo como la que emite en Francia (*RadiOptimiste*) o la radio feliz en España (*Happy-FM*). La TV recoge esta demanda y le dedica programas a caballo entre la ciencia y la divulgación como el especial de Redes que presentan Eduardo Punset y Elsa Punset titulado “Somos Optimistas por naturaleza” (2012). El cine ha basado su argumento en el optimismo y la vitalidad en infinidad de películas, como la de la novela homónima Pollyanna (Swift, 1960) y podemos citar algunas que incluyen la misma palabra en el título como *Los optimistas* (1973), *Optimistas* (2006, basada en Cándido), *Optimistene* (The optimists,

2013), *The Revolutionary Optimists* (2013) entre otras. Así mismo, podemos ver que grandes escritores y divulgadores le dedican obras monográficas que aparecen en las librerías en las estanterías de libros de autoayuda, por ejemplo en España (Rojas-Marcos, 2005; Tierno, 2007 y 2013; Punset, 2011; Rojas, 2011), o enfocados a introducir el optimismo de una forma desenfadada unida al bienestar, como el del sugerente título *Optimismo para torpes. Ser feliz, una cuestión de actitud* (Hernández, 2012), en otros países de la Unión Europea como Francia (Saussez, 2011, 2012 y 2015; Braconnier, 2014), Bélgica (Bormans, 2011 y 2014; Gabilliet, 2014) o el manual aplicado del alemán Klaus Vopel (2005a) traducido y editado en castellano.

Por su parte, en Italia, el escritor de best sellers sobre la emoción del amor, se zambulle con su obra *El optimismo* (Alberoni, 2012), y en Estados Unidos, donde la obra de Mezapelle sobre optimismo (2015) es un bestseller. Otros escritores simplemente lo colocan como palabra principal en el título de sus novelas (Welty, 1972; Guenassia, 2009; Berenboom, 2013). Remarcar que Jean Paul Guenassia expande el término en Francia al obtener su novela *El club de los optimistas incorregibles* el premio Goncourt des Lycéens en 2009. Los escritores e ilustradores de cuentos infantiles le dedican alguna de sus creaciones, como el bonito cuento ilustrado *Las ardillas y el optimismo* (2011) escrito por José Morán e ilustrado por Ulises Wensell o el clásico *La locomotora que sí pudo* (Piper, 1992, orig. de 1930) que parece una premonición al tema en aquel tiempo lejano. Incluso se crean asociaciones internacionales promoviendo el optimismo, como la *Asociación Optimistas sin Fronteras*, fundada en Bélgica en 2005 por Luc Simonet, y que se ha ramificado en varios países como España bajo el nombre de la *Liga de los Optimistas*. Otro caso similar acontece en la Organización *LOPO* (Liga de Optimistas Pragmáticos) creada en Reino Unido por Mark Stevenson, un defensor a ultranza del optimismo pragmático desde el mundo de la comunicación y la creatividad.

También en Internet aparecen multitud de páginas dedicadas al optimismo, remarcable la creada por Thierry Saussez en Francia (printempsdeloptimisme, 2015) que utiliza como ubicación desde la que expandir su cruzada por el optimismo (como reza su slogan: ¡Fédérons toutes les énergies positives!), organizando multitud de eventos sociales con ese fin en su país, al que considera paradójicamente muy pesimista a la vez que feliz. En castellano tenemos ejemplos como la página web creada por el psicólogo y escritor Bernabé Tierno, fallecido recientemente (cluboptimistavital, 2014) o la que le dedica la enciclopedia virtual wikipedia (2013). El mundo del teléfono móvil

con su vertiginoso desarrollo enseguida ha situado aplicaciones dedicadas al optimismo con mensajes e imágenes que lo promueven como las tituladas *Mensajes optimistas* e *Imágenes Optimistas*.

Pero, muy especialmente, ya que es el tema que nos ocupa, se ha incrementado en el ámbito científico, particularmente desde que en 1985 los investigadores Scheier y Carver definieron el constructo *optimismo disposicional* y presentaron a la comunidad científica un cuestionario para evaluarlo (Scheier y Carver, 1985).

Grandes investigadores del desarrollo positivo adolescente (Oliva *et al.*, 2008) y de la psicología positiva (Seligman, 1990), siguiendo el modelo definido académicamente, lo consideran un rasgo muy positivo para enfrentar el día a día en general, así como situaciones más específicas como la salud, el deporte, los estudios, etc. En los listados de activos para el desarrollo positivo adolescente más aceptados internacionalmente siempre aparece el optimismo junto a otras competencias a desarrollar, como en el 40 activos internos y externos (Scales y Leffert, 1999) o en la propuesta para el florecimiento, de Oliva (2011). Investigadores de la talla de Martin Seligman, cofundador y principal ideólogo de la Psicología Positiva, lo consideran una fortaleza fundamental para tener una vida más sana y feliz, y lo propone como antídoto en una obra pionera *Learned Optimism* (1990), precediendo el inicio de la andadura de un nuevo enfoque más positivo en el campo de la psicología científica que tendrá lugar en 1999, para luchar contra la tríada que investigó durante décadas previas: la indefensión, la desesperanza y el pesimismo. En España, inician el recorrido científico del término los investigadores Avia y Vázquez y se sitúan al más alto nivel internacional con su obra *Optimismo Inteligente* (1998) y la subsiguiente cascada de investigaciones, artículos y libros que generó, como los dos monográficos que le dedicaron sendas revistas *Papeles del Psicólogo* (2006) y *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado* (2009) en las que recogieron buena parte de las aportaciones realizadas en esta área científica en nuestro país. El incremento del interés científico por el término se puede ver si analizamos las bases de datos científicas como SCOPUS, ScienceDirect, PsycINFO, PSICODOC, ERIC, etc., en las que el número de artículos con la palabra optimismo crece exponencialmente año tras año.

Un hecho que está dando cada vez más peso a las investigaciones en curso, son las aportaciones que la neurociencia está comenzando a llevar a cabo. Un ejemplo impactante son los descubrimientos de la neurocientífica cognitiva Tali Sharon, que investiga mediante técnicas de neurociencia sobre la tendencia del ser humano hacia el

optimismo (Sharot, Riccardi, Raio y Phelps, 2007; Sharot, Korn y Dolan, 2011) cuya repercusión es notable, apareciendo en el magazine TIME (2011) y en Conferencias TED-Talk (2012). Las investigaciones dieron lugar a algunos programas que introducen bien de forma principal o como otra herramienta del programa el optimismo, por ejemplo en EE.UU.: The Penn Resiliency Program (creado por Seligman *et al.*), el Strath Haven Positive Psychology Curriculum, el Problem Solving for Life Program; en Australia, por citar algunos, el Geelong Grammar School, el Aussie Optimism Program, el Problem Solving for Life Program, el Resourceful Adolescent Program; en Alemania, entre otros, la asignatura *felicidad*, en el Instituto Lerchenfeld (Hamburgo) y en más de un centenar. Desde Buthan, destacamos el Programa de Psicología Positiva de la Wochu Lower Secondary School, entre otros. En España tenemos interesantes ejemplos como el Manual de Aplicaciones Educativas de la Psicología Positiva, de Alicante (2008), y varios programas como el *Aulas Felices*, de Zaragoza (2008), el *Programa Fortius* y el *Proyecto Sonrisa*, de Murcia, en los años 2010 y 2012 respectivamente.

Podemos decir que los medios de comunicación han ejercido en cierto modo un papel de nexo entre las aportaciones del mundo científico y académico y la utilización del término de forma coloquial y eso ha provocado un incremento de su utilización y generalización a muchas esferas de la vida.

Al ser considerado académicamente y también popularmente como una fortaleza del carácter o como un valor apreciable, consideramos que resulta interesante profundizar en las relaciones que se establecen con otras esferas de la vida consideradas importantes. Desde nuestra perspectiva, es precisamente en el ámbito educativo en el que hemos percibido una carencia de estudios científicos que relacionen este concepto con otros que le acompañan en la vida diaria de un centro educativo, a diferencia de otros en los que hay más investigación como pueden ser los ámbitos de la salud o el deporte.

Como nuestro contexto de investigación es el educativo, hemos considerado relevante profundizar en las relaciones que esta fortaleza tan positiva puede tener con dos aspectos claves de la vida escolar, por un lado los resultados académicos y, por otro, la adaptación a la vida del centro académico para promover en los adolescentes que dispongan de herramientas desde la perspectiva del bienestar. En este sentido, aportamos una Cuadro resumen de lo comentado hasta ahora.

Cuadro 1. Penetración del término optimismo en la sociedad y la ciencia.

| VÍA | FORMATO |
|--|--|
| Lenguaje cotidiano | Como una disposición mental, a veces más cercana a la valoración de un sentimiento o sensación. |
| Música | Canciones: <i>Optimista</i> (Alamedadosoulna), <i>Color Esperanza</i> (Diego Torres), <i>Próxima estación... Esperanza</i> (Manu Chao), <i>Hoy puede ser un gran día</i> (Joan Manuel Serrat), <i>Soñaré</i> (Rosana), <i>Vivir mi vida</i> (Marc Anthony), <i>Seguiremos</i> (Macaco), <i>Always look on the bright side of life</i> (Monty Python)... |
| Economía; Política; Sociedad | Análisis y perspectivas de la situación presente hecha por líderes de opinión. |
| Periódicos y magazines | Monográficos en Magazines de fin de semana (<i>El Heraldo de Aragón, El País, El Mundo, TIME...</i>) |
| TV | Redes, El mundo de Elsa, etc. |
| Cine | Películas: <i>Los optimistas</i> (1973), <i>Optimistas</i> (2006, basada en Candido), <i>Pollyanna</i> . (1960), <i>Optimistene</i> (The optimists, 2013), <i>The Revolutionary Optimists</i> (2013), etc. |
| Radios | RadioOptimisme (Francia) HappyFM (España) |
| Internet | Páginas web: <i>Wikipedia, Bernabé Tierno, Thierry Saussez, etc.</i> |
| Aplicaciones para móvil | Mensajes e imágenes optimistas |
| Asociaciones | Optimistas sin Fronteras (Luc Simonet) Liga de los Optimistas (varios países) Liga de Optimistas Pragmáticos (Reino Unido) |
| Revistas divulgativas | Artículos (Psychologies) Monográficos (Muy interesante) |
| Novelas | Libros: <i>Keller, Porter, Welty, Guenassia, Berenboom...</i> |
| Literatura Infantil | Cuentos ilustrados: <i>La pequeña locomotora que sí pudo</i> (1930), <i>Alexander and the Terrible, Horrible, No Good, Very Bad Day</i> (1972), <i>Giraffes can't dance</i> (1999), <i>Las ardillas y el optimismo</i> (2011), etc. |
| Conferencias | TED-Talk (Seligman, Sharon...) |
| Obras divulgativas de escritores | Rojas-Marcos, Tierno, Punset, Rojas, Hernández... (España) Saussez, Braconnier... (Francia) Gabillard, Bormans... (Bélgica) Vopel... (Alemania) Alberoni... (Italia) Mezzapelle... (EE.UU.) |
| Obras divulgativas de investigadores | Avia y Vázquez... (España) Seligman... (EE.UU.) Sharon... (R.U.) |
| Investigación científica: Psicología | Artículos en revistas científicas (Seligman, Carver, Scheier, Dember, Ey...) Manuales monográficos (Chang...) |
| Investigación científica: Neurociencia | Tali Sharon, etc. |
| El optimismo en la salud | Red de hospitales optimistas. |
| Programas basados en la psicología positiva en los que se trabaja el optimismo. Internacional | The Penn Resiliency Program (EE.UU.) The Strath Haven Positive Psychology Curriculum (EE.UU.) Geelong Grammar School (Australia) Aussie Optimism Program (Australia) Programa de Psicología Postiva (Buthan) Asignatura <i>felicidad</i> . Instituto Lerchenfeld, Hamburgo (Alemania) Problem Solving for Life Program (Australia) The Resourceful Adolescent Program (Australia) |
| Programas basados en la psicología positiva en los que se trabaja el optimismo. España | <i>Manual de Aplicaciones Educativas de la Psicología Positiva</i> <i>Programa Aulas Felices, Programa Fortius, Programa Sonrisa...</i> |
| Propuesto como un recurso interno; Competencias para la vida; Fortaleza del carácter | Recursos Internos. Recurso 40: es optimista sobre su futuro personal (Scales y Leffert, 1999) Competencias desarrollo saludable y positivo adolescente. Área Emocional: 5. Optimismo y sentido del humor (Oliva, 2011). Fortalezas del carácter y virtudes. Fortaleza-22: Esperanza, optimismo, proyección hacia el futuro (Peterson y Seligman, 2004). |

A continuación vamos a señalar el objetivo general y los objetivos específicos de la investigación.

1.1.2. Objetivo general y objetivos específicos

El objetivo general que nos planteamos es investigar las relaciones existentes entre optimismo como constructo y variable predictora principal, junto a otras variables predictoras cercanas al constructo optimismo como son esperanza, autoestima y bienestar, con las variables criterio rendimiento académico y adaptación escolar, en concreto las edades que oscilan entre 12 y 17 años, correspondientes a las etapas de educación secundaria obligatoria y FP-Bachillerato. Nos proponemos averiguar si existe una relación entre sentirse optimista en la adolescencia y obtener lo que consideramos como éxito en el ámbito escolar, es decir, obtener unos buenos resultados académicos y a su vez sentirse adaptados y ajustados al ambiente y tareas que se piden al alumnado desde el centro educativo. Para avanzar hacia este gran objetivo consideramos necesario diseñar el proceso en varios pasos en forma de objetivos específicos.

El primer objetivo específico dentro del proceso metodológico que nos lleva hacia el objetivo general de nuestro estudio es la validación de las escalas utilizadas por primera vez y las que no han sido validadas en población española. La *Batería de Escalas de Expectativas de Control Específicas de Situaciones Académicas* (BEECESA) mide expectativas positivas -de éxito, de autoeficacia, de contingencia y de búsqueda de alternativas-, y tiene dos escalas relacionadas con la percepción del control externo, una mide indefensión y la otra suerte. Las cuatro escalas de expectativas positivas conforman el modelo de optimismo fundado, desarrolladas por el profesor e investigador David L. Palenzuela (2004, 2008, 2011, 2013) de la Universidad de Salamanca, y adaptadas al ámbito escolar por él mismo en la versión que se ha utilizado en este estudio. En este sentido, se obtendrán datos inéditos al ser la primera vez que se utiliza esta batería de cuestionarios en una muestra de estudiantes de educación secundaria. Por otro lado, se ha tenido que validar otras dos pruebas, debido a que durante el análisis de las investigaciones previas a la nuestra sobre optimismo y esperanza en población infantil y adolescente no encontramos ningún estudio científico de validación de las dos pruebas estandarizadas más reconocidas internacionalmente para medir estos constructos. El primero mide optimismo disposicional (Carver y Scheier, 1985) mediante el *Cuestionario de orientación vital para adolescentes* (Ey,

Hadley, Allen, Palmer, Klosky, Deptula, Thomás y Cohen, 2005) en su acepción original, *Youth Life Orientation Test* (YLOT). El segundo mide esperanza (Snyder, 1989, 2000a, 200b) con la *Escala de Esperanza para Niños* (Snyder, Hoza, Pelham, Rapoff, Ware, Danovsky, Highberger, Rubinstein, y Stahl, 1997), en su versión original, *Children's Hope Scale* (CHS).

El segundo objetivo específico es analizar dos aspectos evolutivos muy relevantes. Por un lado la edad, analizando las posibles diferencias de los datos obtenidos al comparar diferentes etapas edades y etapas educativas dentro todas ellas de la educación secundaria, y por tanto en la adolescencia y sus correspondientes edades, englobadas todas ellas dentro de la adolescencia. Por otro lado, pretendemos obtener datos de la variable género, para poder compararlos y analizar las posibles diferencias existentes en cuanto a estos constructos en esta determinada etapa del desarrollo, por si pudieran resultar significativos.

El siguiente paso que queremos dar para dirigirnos hacia nuestro objetivo general es examinar más concretamente las relaciones que se establecen entre los diferentes constructos y las variables criterio, utilizando para ello análisis de correlación y análisis de regresión. En el proceso de los análisis de regresión tendremos en cuenta los diferentes tipos de variables utilizadas, para poder dotar de un marco teórico previo los ajustes posteriores. En este sentido, en los análisis de regresión por pasos, los lugares más distales los ocuparán los constructos más generalistas como son el optimismo disposicional y la esperanza, para dar paso a un constructo más específico, representado por las escalas que miden optimismo fundado académico y locus de control externo académico. En el siguiente paso se sitúan las variables personales de autoestima y bienestar, que aun siendo cognitivas tienen parte afectiva, bien sea hacia uno mismo, bien sobre hacia la satisfacción con la vida en general. Este pasó conectará con las variables criterio denominadas adaptación escolar y resultados académicos.

Para completar la información obtenida con los objetivos específicos comentados, en los que se tratan las variables de una forma transversal, se va a terminar con un estudio longitudinal, en el que se va a analizar las diferencias en las variables criterio medidas en dos momentos temporales, que aun siendo tomadas en el mismo curso académico, se refieren a dos cursos, puesto que a los participantes se les pregunta por las calificaciones del curso anterior, y tras la primera evaluación por las notas que acaban de obtener.

1.1.3. Contexto

Como nuestro ámbito de trabajo es el educativo y la edad diana en la que nos hemos querido centrar es la adolescencia, hemos seleccionado una muestra representativa de alumnado de Educación Secundaria, más exactamente de los cursos primero y tercero de educación secundaria obligatoria, y de la etapa de secundario no obligatoria, el primer curso de formación profesional y bachillerato, de centros escolares públicos y concertados de las tres provincias de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Cuadro 2. Cursos y edades promedio.

| CURSO | EDAD |
|--------------------------------|-------------|
| 1º de E.S.O. | 12-13 años |
| 3º de E.S.O. | 14-15 años |
| 1º de Bachillerato 1º de FP | 16-17 años |

1.1.4. Proceso

Se han realizado tres pasos para la extracción de los datos: 1º) Estudio piloto con 112 alumnos de 1º a 4º ESO; 2º) Medición de las variables predictivas y criterio a principio del curso escolar; 3º) Medición de las variables criterio tras la primera evaluación. Una explicación más detallada de los aspectos metodológicos se puede ver en el apartado “7.4. Diseño”.

1.1.5. Síntesis

Cuadro 3. Síntesis objetivos.

| OBJETIVO GENERAL | PROCESO | CUESTIONARIOS |
|--|---|---|
| Analizar la relación entre el constructo Optimismo y otros cercanos (esperanza, autoestima y bienestar) como variables PREDICTORAS y: <ul style="list-style-type: none"> • Rendimiento académico • Adaptación escolar como variables CRITERIO | Aplicación de cuestionarios, tipo autoinforme: <ol style="list-style-type: none"> 1º. Estudio Piloto 2º. Investigación: <ul style="list-style-type: none"> • Comienzo curso • Tras la 1ª evaluación Análisis estadístico | Optimismo: <ul style="list-style-type: none"> • BEECESA (Batería de Escalas de Expectativas de Control Específicas de Situaciones Académicas) • YLOT (Youth Life Orientation Test) • Esperanza: Cuestionario de esperanza para niños • Bienestar: Escala de satisfacción vital del estudiante • Autoestima: Cuestionario de autoestima de Rosenberg • Adaptación: TAMAI • Calificaciones: <ul style="list-style-type: none"> Del curso anterior De la 1ª evaluación |
| 1º OBJETIVO ESPECÍFICO | | |
| Validación de las escalas <ul style="list-style-type: none"> • BEECESA • YLOT • CHS | Análisis estadístico | Optimismo Fundado: BEECESA Optimismo Disposicional: YLOT Esperanza: CHS (Children´s Hope Scale) |
| 2º OBJETIVO ESPECÍFICO | | |
| Analizar los aspectos evolutivos: edad y género | Comparación de datos: 1º ESO / 3º ESO / 1º FP y BACH | En todos los cuestionarios utilizados |
| 3º OBJETIVO ESPECÍFICO | | |
| Analizar las correlaciones y las regresiones entre las variables estudiadas | Análisis de correlación Análisis de regresión | Todos los cuestionarios y constructos utilizados |
| 4º OBJETIVO ESPECÍFICO | | |
| Analizar los datos longitudinales | Medición en dos momentos temporales y comparación | Adaptación: TAMAI Calificaciones |

1.2. MARCO CONCEPTUAL

En este apartado queremos establecer las bases conceptuales de los principales elementos trabajados: optimismo, resultados académicos y adaptación escolar, encuadrándolos en un modelo más amplio del desarrollo positivo adolescente y de las fortalezas de la psicología positiva.

Además introduciremos los constructos de esperanza, autoestima y felicidad, como parte importante de esta investigación, por tratarse de constructos que suelen

acompañar al alumno en el desarrollo positivo adolescente y habitualmente son introducidos en las investigaciones científicas del área educativa.

1.2.1. Desarrollo positivo adolescente y psicología positiva

El modelo en el que queremos encuadrar el concepto principal de la tesis, el optimismo, es dentro de un marco amplio denominado *desarrollo positivo adolescente*, como una visión del desarrollo del ser humano positiva y salugénica (Gancedo, 2008). Aparece la génesis de este modelo en las aportaciones de los estudios de los psicólogos humanistas y especialmente al auge que suscita esta visión tras los trabajos de Antonovsky (1979, 1985, 1987, 1993, 1996).

Este modelo, muy instaurado en las ciencias sociales, ejerce una gran influencia junto a la corriente humanista, en el surgimiento de la psicología positiva.

Ambas corrientes van a considerar el constructo del optimismo fundamental y aparecerá siempre junto al resto de pilares que proponen en sus modelos, bien sea citado como una fortaleza del carácter (Peterson y Seligman, 2004; Park, Peterson y Seligman, 2006) o como recursos o activos para el desarrollo (Oliva, 2008 y 2011).

1.2.2. Optimismo

El optimismo, un término muy utilizado en el lenguaje popular desde el siglo XVIII cuando lo popularizó Voltaire en su célebre obra *Cándido o el optimismo* (1759). Como hemos comentado es una palabra que actualmente es pronunciada con mucha asiduidad en el lenguaje popular y parece asiduamente en los diversos medios de comunicación de masas, basta echar una mirada a la prensa hablada y escrita para comprobar que el término es utilizado con frecuencia, y ha aumentado exponencialmente paradójicamente desde el inicio de la crisis económica que se desató a partir de 2008 en nuestro país, aunque el fenómeno ha tenido tintes globales.

Pasó a formar parte de los estudios científicos dentro del campo de la psicología inicialmente y de la educación posteriormente, a finales del siglo XX. Justo antes de iniciar su andadura en el campo científico, y más específicamente de la psicología, sorprende la aproximación que realiza Tiger (1979) desde el campo de la antropología y la sociología, reflexionando sobre las bases genéticas del optimismo. El hito en el mundo académico se produce tras la primera publicación del tándem formado por Scheier y Carver en 1985. Enmarcado su modelo teórico en las expectativas

generalizadas de resultados, iniciaron un fructífero camino de profundización en el constructo avalado por gran cantidad de rigurosas publicaciones científicas (Scheier y Carver, 1987 y 1993; Carver y Scheier, 1998, 2000, 2002 y 2005; Scheier, Carver y Bridges, 1994 y 2001) y que se ha mantenido en el tiempo, llegando a la actualidad su incansable trabajo en este ámbito de la psicología (Carver, 2014; Carver, Johnson, McCullough, Forster y Joormann, 2014, Carver y Scheier, 2014). Este inicio fue precedido de algunas aportaciones que no alcanzaron tan alta repercusión científica, pero que allanaron el camino. En este sentido resaltan los trabajos de Dember y Penwell (1980) en los que iniciaba el estudio científico del término utilizando la metáfora de *Pollyanna*, una obra que se introdujo en el acervo del lenguaje popular estadounidense tras la gran difusión no solo de la novela con el mismo título editada por primera vez en 1913 (Porter, 1991) sino con el éxito de la película del mismo título (Swift, 1960), que no en vano obtuvo varios premios: Oscar, Globo de Oro, Laurel y una nominación a los premios Bafta. Pero en cuanto a conceptos populares, influyó de una manera profunda en la introducción del concepto de un pesimismo relativamente ingenuo en cada hogar norteamericano. Por suerte hizo de contrapeso, la demoledora obra titulada Optimismo de Helen Keller (1903), en fechas contemporáneas a la anterior, pero de marcado optimismo realista, recordemos que la autora era sordociega. También resulta relevante la obra de Eudora Welty, “La hija del optimista” (1972) que al recibir el premio Pulitzer en 1973 expandió el éxito de la novela, y la forma más realista de enfocar el término optimismo, no exenta del dramatismo de la tradicional novel sureña de EE.UU. pero unido a la idea de la lucha por seguir adelante a pesar de las circunstancias adversas.

Posteriormente Dember, continuó su trabajo hasta elaborar un interesante cuestionario para medir optimismo (Dember y Brooks, 1989; Dember, Martin, Hummer, Howe y Melton, 1989). A su vez, otros muchos investigadores se habían interesado por el optimismo como constructo, un manual muy influyente en esa época fue *Seamos Optimistas* (Taylor, 1991), y en España aparece publicado un interesante manual sobre el tema titulado Optimismo Inteligente (Avia y Vázquez, 1998). Este hecho va a suponer, por un lado, abrir vías de interés y de investigación alrededor de este tema, y por otro aportar otra visión al concepto contrapuesta a la visión ingenua que Cándido o Pollyanna había influido en el imaginario popular.

En EE.UU. la publicación de dos manuales sobre el tema por parte de Martin Seligman significó un gran empuje para la investigación del concepto, uno de ellos

dedicado al público en general en 1990 y otro al optimismo en edad infantil en 1996. Otros autores se van a preguntar sobre la posible carga genética del optimismo, realizando estudios con gemelos idénticos (Shulman, 1993). Por su parte, Segerstrom que fundamentalmente a partir del año 2000 investiga la relación del optimismo con procesos de psiconeuroinmunología y como un factor de protección frente a diversos avatares de la vida (Segerstrom, Taylor, Kemeny y Fahey, 1988; Segerstrom, 2001, 2006, 2007a, 2007b, 2010; Segerstrom, Al-Attar y Lutz, 2012; Segerstrom, Castaneda y Spencer, 2003; Segerstrom y Miller, 2004; Segerstrom y Solberg Nes, 2006 y Segerstrom y Sephton, 2010;), Otros estudios comienzan a introducirlo en el ámbito académico (Solberg Nes, Evans y Segerstrom, 2009). En España, tras los inicios del esclarecedor libro de Avia y Vázquez (1998, Ed. rev. 2011), multitud de estudios se abrieron paso, bastantes de ellos recensados en el monográfico sobre optimismo de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* en el que destaca por su relación con este estudio el artículo dedicado a los aspectos evolutivos en edad escolar (Orejudo y Teruel, 2009), así como un artículo posterior en el que se profundiza en el optimismo en la etapa de la adolescencia (Orejudo, Puyuelo, Fernández-Turrado y Ramos, 2012).

El volumen de investigaciones, artículos, manuales y publicaciones diversas se catapultó no sólo en el ámbito universitario sino al público en general con las aportaciones de Martin Seligman, en principio con artículos de alto impacto, y aun más poderosamente con las publicaciones divulgativas del investigador de la Universidad de Pensilvania, líder del inicio de la Psicología Positiva. Se pudo observar un proceso similar al que ocurrió con la obra *Inteligencia Emocional* (a partir de ahora IE) de Daniel Goleman, que transportó el interés por dicha inteligencia a la sociedad reflexionando sobre las ideas iniciales de Mayer y Salovey. Una mirada retrospectiva puede hacernos valorar en positivo todas las aportaciones, tanto las que inician los estudios y los avalan con rigurosos y costosos estudios científicos, como los autores que tienen la habilidad para utilizar un lenguaje y unas técnicas de marketing con las que logran extender estos temas más allá de los ambientes universitarios.

El estudio del optimismo científicamente fue adquiriendo notoriedad hasta consolidarse como uno de los constructos considerados dentro del campo del desarrollo positivo adolescente como fundamental (Oliva, 2008, 2011).

1.2.3. Ajuste escolar

En palabras de Hernández y Jiménez (1983), el término inadaptación en un individuo estaría definido por la desviación de su comportamiento frente a las expectativas dominantes de su ambiente y las propias del sujeto, es decir que cuando el comportamiento del individuo cumple con sus expectativas propias y las dominantes en el ambiente este se encuentra adaptado. Esta definición se encuentra avalada por la gran trayectoria que avala a Pedro Hernández, diseñador del Test Autoevaluativo Multifactorial (TAMAI), que ha sido validado por el mismo y en gran cantidad de trabajos y revisado y adaptado a lo largo de los años (Hernández, 1983a, 1990, 1996, 2002, 2004, 2009 y 2015). En nuestro país y Latinoamérica se ha investigado este tema desde los años 80, en muchos casos ayudándose para ello del cuestionario, el cual hemos decidido utilizar en nuestro estudio por su aceptación y amplio uso en lengua española. Algunos estudios (Mojica y Moreno, 2014) han demostrado que es fiable para estudio pre y post en población juvenil infractora que recibe un tratamiento terapéutico rehabilitador, mostrando sorprendentemente una adaptación bastante buena teniendo en cuenta el riesgo psicosocial por el que atraviesa esa población. En otro estudio utilizan el TAMAI dentro de un trabajo que pretende elaborar una escala de detección del acoso escolar (Arce, Velasco, Novo y Fariña, 2014).

Existen otras formas de medir el ajuste escolar, o una constructo sinónimo como es la satisfacción con el centro educativo. En esta línea destaca el instrumento *Escala de Satisfacción Académica con el Ambiente Pedagógico* creado por Sisto, Muniz, Bartholomeu, Vítola Pasetto, de Oliveira y Guimarães (2008) para población portuguesa, pero utilizado también en estudios latinoamericanos una vez traducido. Como en el que Medrano y Pérez (2010) realizan en Argentina utilizando dicha escala. Aunque el concepto satisfacción con el centro es cercano al de ajuste nos encontramos ante un constructo diferente, que en estudios sutiles con la acepción de los constructos han tratado de diferenciar (Lent, Taveira, Sheu y Single, 2009), un interesante estudio en el que concluyen que la satisfacción académica se relaciona positivamente con el ajuste académico.

La preocupación por el ajuste y la adaptación escolar se encuentra reflejada en algunos interesantes trabajos como los de Boman *et al.* (Boman y Yates, 2001; Boman, Smith y Curtis, 2003) que exploran las relaciones del optimismo y el ajuste escolar desde el punto de vista del estilo explicativo optimista, así como su relación con la

actitud de hostilidad y la emoción de ira en adolescentes. Por su parte Aspinwall nos aporta datos reveladores sobre las diferencias individuales en los institutos americanos en cuanto a ajuste y resultados académicos (Aspinwall y Taylor, 1992). Uno de los investigadores que más ha aportado al avance del optimismo es Edward Chang. Tengamos en cuenta su manual del año 2000 que reúne a destacadas personalidades de la investigación (Aspinwall, Carver, Cheavens, Dember, Gillham, Norem, Peterson, Reivich, Scheier, Seligman, Snyder, etc.) siendo destacable el inicio de un sosegado pero profundo debate entre las dos grandes líneas filosóficas del optimismo. Por un lado, la representada por el optimismo disposicional de Scheier y Carver y, por otro, la del estilo explicativo liderada por Martin Seligman. Pero este autor ha hecho un buen número de interesantes aportaciones tomando como eje el ajuste y la adaptación, en unos casos en relación a la etapa adolescente y las diferencias entre pensamiento optimista y pesimista (Chang y Sanna, 2003a), en otros en relación al optimismo y el estrés (Chang y Sanna, 2003b), así como estudios transculturales evaluando ajuste y optimismo, como el realizado con población coreana (Chang, Sanna y Yang, 2003). De igual manera, ha analizado datos de ajuste y optimismo en población adulta (Chang, 2002), y las relaciones entre optimismo, pesimismo, estilos de procesamiento y ajuste psicológico (Chang y Farrehi, 2001). Algunas investigaciones han relacionado el ajuste con constructos similares a los de nuestra investigación como motivación, resultados escolares y optimismo (Solberg Nes, Evans y Segerstrom, 2009) así como el ajuste con el pensamiento constructivo y el optimismo en estudiantes mexicanos (Chávez, Contreras y Velázquez, 2013). En España, investigadores de la Universidad de Málaga, han relacionado el ajuste escolar con optimismo disposicional e IE (Extremera, Durán y Rey, 2007). En otros ámbitos, como la esfera familiar, se ha investigado la relación entre ajuste adolescente y variables como el estilo materno y paterno (Oliva, Parra, Sánchez-Queija y López, 2007).

Otros autores han observado el término ajuste desde el ámbito de la salud, como una factor positivo a la hora de adaptarse positivamente y hacer frente a determinadas enfermedades o lesiones, como los desarrollados con niños con cáncer (Bragado, 2009). Esta línea de trabajo se acerca a estudios que posteriormente comentaremos en los que se estudian las expectativas positivas de futuro, como el optimismo, como factores de éxito ante diferentes adversidades, así como también es cercano a la resiliencia, un término que cada vez más aparece asociado al optimismo.

Para concluir sobre esta importante área de la vida académica, pensamos que el ajuste escolar es un aspecto fundamental a tener en cuenta a la hora de ponernos en el lugar de los estudiantes, y justificar determinadas actuaciones o medidas educativas, porque no olvidemos que todo el alumnado pasa durante varios años por una escolaridad obligatoria, que en nuestro estudio coincide con el despertar de la adolescencia el cual viene acompañado de un crecimiento cognitivo y emocional que les hace a la vez que tener que adaptarse, plantearse cierto interrogantes sobre el sistema educativo y su situación en un centro determinado. Por eso para los educadores es importante conocer el nivel de adaptación que perciben hacia el aprendizaje, el centro y el profesorado. En este estudio vamos a medir la relación de esta variable con el optimismo y con los resultados académicos para ver qué tipo de relaciones se establecen, pero también nos dará información interesante de los aspectos emocionales cruzar los datos con las respuestas que obtengamos de los cuestionarios de bienestar subjetivo y de autoestima.

1.2.4. Resultados académicos

El rendimiento académico es un constructo en el que no existe un acuerdo consensuado sobre los aspectos que debería reflejar y por consiguiente los aspectos que se deberían evaluar. Por un lado se puede observar como un fenómeno multifacético al que le afecta la motivación, la inteligencia, el ambiente escolar y familiar, etc. En consonancia existirán diversas pruebas para evaluar ese rendimiento para tratar de reflejar al máximo esas diferentes facetas. Aun se complica más la evaluación si tenemos en cuenta diferentes indicadores de rendimiento, como los conceptuales, procedimentales o actitudinales, que para ser más rigurosos con el actual sistema educativo podemos resumir en contenidos y competencias clave. Ante esta amplia gama de posibilidades, la decisión mayoritaria ha sido optar por medir el rendimiento académico directamente con las notas de las evaluaciones, o las calificaciones como también se les denomina. En un amplio estudio de revisión sobre esta cuestión (Jiménez y López-Zafra, 2009), en el que el objetivo principal era buscar las relaciones y predicciones posibles de este constructo con IE, se encontró que no había capacidad predictiva de la IE sobre el rendimiento pero sí que había una relación significativa entre ambos. En su estudio, siguiendo el ejemplo mayoritario de los que revisan en su artículo, utilizan como variables las notas del alumnado.

Ya en la década de los ochenta, Palenzuela (1983) inició en el contexto español su andadura académica investigando en su tesis doctoral sobre variables moduladoras del rendimiento académico, como la autoeficacia, basado en las teorías de las expectativas generalizadas de control.

Destacable, por otra parte, es la línea de investigación abierta en Finlandia sobre aspectos que afectan al rendimiento escolar como las expectativas y el ámbito familiar, liderados por el profesor Jari-Erik Nurmi de la facultad de psicología de la Universidad de Jyväskylä (Nurmi, Aunola, Salmela-Aro y Lindroos, 2003; Nurmi y Silinskas, 2014). La continuidad de dichos trabajos, realizados por Sirpa Vahtera, que, desde su privilegiada posición como orientadora y profesora de la Universidad de Helsinki, se centra en las relaciones entre los resultados académicos el optimismo y el bienestar, obteniendo datos que los relacionan con alta significatividad (Vahtera, 2007, 2008; Vahtera y Salmela-Aro, 2014), así como los de la profesora de la misma facultad Katariina Salmela-Aro, que incide en la relación que sobre el rendimiento académico tienen el burnout y la depresión, entre otros. (Salmela-Aro, Tolvanen *et al.*, 2011, Salmela-Aro y Trautwein, 2013; Salmela-Aro, Kiuru, Nurmi y Eerola, 2014; Salmela-Aro, Read *et al.*, 2014 y Salmela-Aro y Upadyaya, 2014). En EE.UU. encontramos interesantes investigaciones que relacionan el rendimiento con el estilo explicativo optimista (Peterson y Barrett, 1987; Solberg Neset *et al.*, 2009).

En Portugal lidera la investigación en esta área el equipo de trabajo que forman los profesores Marques y Pais-Ribeiro que también han aportado relevantes conclusiones sobre el constructo en relación a la esperanza como veremos más adelante (Marques, Pais-Ribeiro y Lopez, 2009c, 2009d, 2011). Investigaciones recientes (Costa y Faria, 2015) que estudian el impacto de la inteligencia emocional en los resultados académicos, han mostrado en este estudio longitudinal realizado con población portuguesa de 380 alumnos de educación secundaria, que la inteligencia emocional predecía un mejor rendimiento académico en todos los grupos de estudiantes.

Muy interesantes con respecto al rendimiento académico es el estudio de Feldman y Kubota (2015) realizado con población universitaria, en el los autores, ante la incertidumbre que creó el que el constructo esperanza no siempre correlacionará con buenos resultados académicos, decidieron investigar que ocurriría si se introducían a la vez cuestionarios de tipo general junto a cuestionarios de tipo específico, en su caso la autoeficacia y la esperanza medida de ambas formas. En este interés parecemos coincidir con su estudio, ya que también hemos utilizado cuestionarios de tipo general,

como el de optimismo disposicional y el de esperanza, pero a diferencia del estudio de Feldman y Kubota, hemos podido introducir un cuestionario específico, aprovechando la novedad del nuevo cuestionario BEECESA para medir optimismo fundado en situaciones académicas, dificultad que al parecer tienen en población de habla inglesa ya que el estudio se hubiera podido completar obteniendo datos específicos de optimismo.

En nuestro país destacamos la reciente tesis doctoral que como objetivo principal, y por tanto variable criterio utiliza el rendimiento académico en la etapa de secundaria (Zamora, 2015), en su caso analizando como le influyen variables motivacionales, la detección de errores y la autorregulación retroactiva.

Mirando a la realidad en la que nos encontramos actualmente en nuestra sociedad, es patente la preocupación que tanto de manera individual por parte de muchos estudiantes como en las familias se tienen hacia los resultados académicos. Las sociedades occidentales son cada vez más competitivas, no solo en el aspecto comercial y económico, sino también a la hora de buscar un primer empleo o acceder a determinadas escalas laborales. Esto se refleja en el interés por obtener buenos resultados no ya en la prueba de acceso a la universidad, donde es más patente, sino desde la etapa de primaria y posteriormente en la E.S.O. Un balance entre esta lucha y el bienestar de las familias y el alumnado se hace necesario si observamos los encendidos debates que este tema suscita.

Por otro lado, los organismos nacionales e internacionales, asumen esta preocupación, más enfocada hacia elaborar políticas socioeducativas que mejoren los resultados de los estudiantes. Así, a modo de ejemplo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), desde el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (*Programme for International Student Assessment, PISA*) en los países que la forman. Por ejemplo, en España los datos correspondientes a la evaluación de la competencia en resolución de problemas en 2012, en la que quedamos situados por debajo de la media, alertó a las autoridades educativas a la hora de cambiar o introducir medidas para afrontar esos resultados negativos.

1.2.5. Otros constructos utilizados

Comenzaremos señalando en este apartado que el optimismo será estudiado principalmente desde una perspectiva orientada al futuro, es decir, en términos de

expectativas, de acuerdo con los enfoques del *optimismo disposicional* de Scheier y Carver (1985) y del *optimismo fundado* de Palenzuela (2004, 2008). No obstante, de cara a la validez de constructo y con objeto de comprobar la validez predictiva diferencial de una perspectiva del optimismo centrada en el constructo *expectativas* respecto a otros enfoques que abordan conceptos muy próximos o similares al optimismo, el propósito de esta investigación es considerar otras interesantes perspectivas reflejadas en los constructos *esperanza* (Snyder, 1991), *autoestima* (Rosenberg, 1965) y *felicidad* (Huebner, 1991a).

1. Esperanza

La esperanza, término utilizado popularmente con connotaciones morales y religiosas, accedió al campo científico a través de los pioneros trabajos de Snyder en los años 80 (Snyder, 1989), que definió el término esperanza en términos objetivables y evaluables científicamente. Le siguieron una importante e interesante producción científica y divulgativa, con multitud de artículos liderados por el mismo investigador (Snyder *et al.*, 1991; Snyder, Sympson, Ybasco, Borders, Babyak y Higgins, 1996; Snyder *et al.* 1997.; Snyder, 2000b y 2002; Snyder, Ilardi, Michael y Cheavens, 2000; Snyder, Rand y Sigmon, 2002; Snyder, Sympson, Michael, y Cheavens, 2002; López, Snyder y Pedrotti, 2003) que completó de una forma más divulgativa en forma de libros y manuales (Snyder, 1994 y 2000a; Snyder y Lopez, 2007). El constructo tuvo un gran impacto en la comunidad científica y otros investigadores llevaron a cabo interesantes análisis del concepto y de los cuestionarios que habían ido apareciendo para medirlo, también en EE.UU. (Valle, Huebner y Suldo, 2004 y 2006). En Europa, también tuvo aceptación la forma de entender el término y se desarrollaron interesantes trabajo en Portugal (Marques, Lopez y Pais-Ribeiro, 2011; Marques, Pais-Ribeiro y Lopez, 2007, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d, 2011)

2. El bienestar subjetivo y la felicidad

El tan manido término de la felicidad, sobre el que hay tanta diversidad de opiniones, que es difícil elegir la corriente teórica que más haya afinado las investigaciones, y sobre el que cada persona individual tiene una percepción, motivación y opiniones diferentes, nos ha hecho decantarnos por los dos términos más utilizados actualmente en investigación: bienestar subjetivo, aunque también consideramos sinónimo el de bienestar psicológico. Curiosamente el término ha estado

siempre sujeto a escrutinio y ciertos tabúes le han afectado en su camino. Por ejemplo en los tiempos de preponderancia del conductismo a finales de los años 50, cuando Julian Rotter se empeñó en que había algo más en el pensamiento de los seres humanos que incidían en su motivación a actuar o a no rendirse necesitó introducir un término que reflejase algo como percepción subjetiva, pero la comunidad científica le llevó a elegir mejor percepción psicológica, que era mejor aceptado, pero en el fondo quería decir lo mismo. Pasados los años, Ed Diener, uno de los principales investigadores del bienestar y la felicidad, eligió el término bienestar (en contra de su voluntad) en lugar de felicidad que era el que a él le gustaba, para que sus estudios e investigaciones científicas no fueran tachados de poca base científica. Recientemente, algunos investigadores se debaten entre los dos términos y los utilizan o bien indistintamente o bien se decantan por uno o por otro en sus escritos conforme avanzan sus investigaciones. Por ejemplo, Seligman utilizó al principio el término felicidad (*La auténtica felicidad*, 2002), pero en su nuevo modelo emplea la palabra florecer (*flourish*) y la relaciona más con bienestar subjetivo en vez de felicidad.

Lo que sí que queda claro es que, independientemente de cómo nos refiramos al término, es muy reconocido en cada persona el deseo de ser feliz, y éste se está extendiendo poco a poco al ámbito educativo, y en concreto a los centros educativos. Investigadores como Seligman, de la corriente de la psicología positiva, abogan por una educación positiva, que incentive no sólo los conocimientos sino una atención coordinada e intencionada hacia el bienestar del alumno. En España, programas como el de Aulas Felices (Arguis *et al.*, 2008), abogan por trasladar a las aulas el concepto de felicidad y bienestar y proponen muchas ideas y actividades basadas en la psicología positiva y en las emociones positivas. En nuestra investigación queremos analizar qué relación se observa entre el optimismo de los alumnos, sus resultados académicos, y cuánto de felices son esos alumnos.

3. La autoestima

La autoestima está considerada conceptualmente como el componente evaluativo y emocional del autoconcepto. Es la parte valorativa con respecto hacia uno mismo, si el autoconcepto es qué vemos, la autoestima sería cómo nos vemos, hasta qué punto valoramos eso que vemos. Aun así no hay un acuerdo unánime, porque algunos investigadores introducen otros conceptos sobre el yo, y las diferencias entre el yo percibido y el yo deseado. Martín-Albo *et al.* (2007) incide en la importancia de la parte

social para el desarrollo de la autoestima, puesto que recibimos un feedback constante en nuestra relación con los demás desde temprana edad. Este componente se ha considerado clásicamente como clave para el éxito en las diversas circunstancias de la vida y su propuesta es la promoción desde la infancia de la autoestima, pero a su vez surgen voces críticas con la utilización indiscriminada y sobredimensionada de una autoestima mal entendida que refuerza y aplaude cualquier tipo de comportamiento y acción, provocando un alejamiento de la realidad. Más adelante repasaremos diferentes investigaciones que han relacionado la autoestima con otros constructos importantes para nuestro estudio, por ejemplo con resultados y éxito académicos (Purkey, 1970), con autoeficacia, optimismo y ajuste (Bernard, Hutchison, Lavin y Penningon, 1996) y optimismo disposicional (Heinonen *et al.* 2005).

En relación al marco teórico del desarrollo positivo adolescente, algunos modelos de gran aceptación incluyen la autoestima como una de las herramientas o activos a desarrollar en los adolescentes. El modelo de las cinco ces, lo incluye en la Confianza, definida como un sentido de interno de valoración global positiva de uno mismo: autoestima, identidad y autoeficacia. El modelo de 40 activos internos y externos, lo incluye dentro de los internos, asignándole el n°38: Autoestima. Y como último ejemplo, citar el modelo de Florecimiento o Desarrollo Positivo Adolescente de Oliva (2011), que la sitúa dentro del *área de desarrollo personal* en su n°1: Autoestima, junto al n°2: autoconcepto.

En el ámbito práctico de los programas de intervención aplicados, forma parte de la propuesta de educación emocional de Bisquerra (2003) en el apartado autonomía personal, autogestión, en su punto 3.1. Autoestima: tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo; mantener buenas relaciones consigo mismo.

A pesar de esta y otras muchas propuestas aplicadas que existen en el mercado editorial, es sorprendente el ver que dentro de los currículos escolares no aparece el fomento de la autoestima, a pesar de que sí aparece citado en los preámbulos de la ley y en las programaciones curriculares de algunas materias el objetivo del desarrollo afectivo y emocional.

Por su parte, Avia (2011) nos alerta, por un lado, en relación a la presión de tener mayor autoestima a toda costa y estar ajustado a no se sabe exactamente qué. Y por otro, echa de menos en los programas educativos el objetivo de fomentar que sean lugares de satisfacción subjetiva y de bienestar de los que aprenden. Su propuesta, en línea con las fortalezas de la psicología positiva (Peterson y Seligman, 2004) va

enfocada a proveer al alumnado de ambientes seguros, en los que fluyen de forma natural las emociones positivas, que van a dar lugar a la exploración y el aprendizaje, con resultados de logros académicos individuales y en equipo, y su consiguiente influencia en la autoestima.

Un aspecto que puede potenciar el trabajo con este constructo, es observar que en la definición de las competencias básicas y clave que deben enseñarse y aprender en la escolaridad, Cuadro el trabajo con el autoconcepto y la autoestima como partes importantes de varias competencias, en especial de la *Competencia Aprender a Aprender* (en su parte emocional), y en la de *Autonomía e Iniciativa Personal*, ahora denominada *Sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor*.

Como último ejemplo aplicado, cabe reseñar la investigación aplicada desarrollada en Portugal, que dio como fruto una guía titulada *Pedagogía del Optimismo*. Guía para lograr ambientes positivos y estimulantes, que como objetivo principal fomenta el optimismo, pero en la que se dedica un capítulo a la autoestima, dándole una merecida relevancia que se desprende de sus palabras con las que nos alertan: *...el pecado de la autoestima no cultivada* (Marujo, Neto y Perloiro, 2003, p. 59).

1.2.6. Síntesis

Cuadro 4. Síntesis marco conceptual.

| MARCO CONCEPTUAL | |
|---|---|
| Desarrollo Positivo Adolescente | Competencias, herramientas, activos |
| Psicología Positiva | Fortalezas |
| Constructos: Variables predictoras | <ul style="list-style-type: none"> • Optimismo (1-Disposicional / 2-Fundado) • Esperanza • Autoestima • Bienestar subjetivo |
| Constructos: Variables Criterio | “Éxito escolar”: <ul style="list-style-type: none"> • Ajuste escolar • Resultados académicos |

1.3. ASPECTOS EVOLUTIVOS

Uno de los objetivos principales de esta investigación, complementando la perspectiva como estudio correlacional, es aportar datos sobre los constructos estudiados con una mirada evolutiva del desarrollo humano. Estudios previos de investigadores de la Universidad de Zaragoza han abierto brecha en la comprensión del desarrollo del optimismo y la esperanza a través del crecimiento en edades de educación primaria y de educación secundaria. En el estudio en cuestión (Orejudo, Puyuelo, Fernández-Turrado, Ramos, 2012), se establecieron ciertas influencias externas, como la familiar y la de los compañeros, que ejercen sobre el desarrollo del optimismo en jóvenes de la región aragonesa, obteniendo unas interesantes conclusiones, como por ejemplo que hay claras diferencias de género. En el caso de los chicos les influía más que otras cosas el tener relaciones positivas a diario con sus compañeros de escuela y lo contrario incrementaba su pesimismo. Por otro lado, a las chicas les influían significativamente los conflictos en el seno de la familia. En otra investigación Orejudo y Teruel (2009) se repasan una gran cantidad de investigaciones y estudios centrados en el optimismo en la edad escolar, y nos proveen de unas interesantes conclusiones. Por ejemplo, citan la relación entre optimismo y la I.E., explorada por Extremera, Durán y Rey (2007), los autores concluyen:

quienes comprueban que el optimismo y la inteligencia emocional contribuyen de manera conjunta a predecir el ajuste y el bienestar personal de una muestra de adolescentes españoles, considerando que ambos constructos pueden tener elementos comunes, con bases teóricas diferentes, y también ser aproximaciones complementarias al desarrollo adolescente. Además, dichos constructos pueden contribuir a potenciar el desarrollo, ya que las intervenciones sobre una, la inteligencia emocional, podría potenciar el optimismo futuro, algo parecido a lo que podría ocurrir con la autoestima, que sería un buen promotor del optimismo a largo plazo(Heinonen, Räikkönen y Keltikangas-Järvinen, 2005). (Orejudo y Teruel, p.130)

También exploran las relaciones que se establecen entre optimismo y esperanza: ...En una línea similar, Shogren, Lopez, Wehmeyer, Little y Pressgrove (2006) comprueban cómo el optimismo y la esperanza son capaces de predecir conjuntamente la satisfacción vital de adolescentes con y sin retraso mental, pero más aún, variables como la autodeterminación, la autorregulación, la esperanza o el locus de control muestran altas relaciones entre ellos. (Orejudo y Teruel, p.131)

De cara a consecuencias importantes en el ámbito educativo, en relación a las dificultades de aprendizaje, señalan una interesante investigación:

...Asimismo, destacar que el énfasis que la Psicología Positiva pone en el desarrollo de destrezas, habilidades y competencias, puede ser una alternativa igualmente válida para cambiar el enfoque que algunas áreas del desarrollo infantil han tenido tradicionalmente,

como la de los niños con dificultades en el desarrollo, analizados siempre desde la perspectiva del déficit (Shogren et al., 2006). (Orejudo y Teruel, p.131).

Con respecto al debate heredado-ambiental, los autores del artículo descubren que los estudios indican cierta peso en la carga hereditaria de hasta un 25% (Plomin *et al.*, 1992). Con respecto al ambiental destacan los estudios de Gillham *et al.* (2002) sobre modelado y experiencias directas, apareciendo una carga importante el hecho de las buenas relaciones con los padres como buen predictor de optimismo en la etapa de la infancia. Citan otros factores como 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 Sovi, 2004).

Interesantes hallazgos de cara a la educación parental positiva obtienen Hasany Power (2002) relacionando determinados estilos parentales con un mejor desarrollo del optimismo, en algunos casos de forma indirecta. Por ejemplo, en padres optimistas invierten más tiempo y soporte en los hijos así como que utilizan menos métodos punitivos. Por otro lado, observan que las madres que tienen un control moderado sobre sus hijos y les dan cierta autonomía resuelven mejor los problemas.

Con referencia a la etapa infantil, aparece el sesgo optimista, motivado en parte por el desarrollo metacognitivo, que provoca la tendencia a elevar las creencias optimistas en el futuro, como las de pensar que cualquier resultado se puede conseguir si se desea o se quiere (Lockhart *et al.*, 2002 y Orejudo, Falcón, Melús, Puyuelo y Salavera (en prensa). El debate está abierto porque, desde otro punto de vista, se puede considerar esta tendencia en vez de un sesgo como un síntoma de adaptación (Lockhart *et al.*, 2002), que tiene sentido ésta si pensamos que a esa edad necesitan tener experiencias y que aún no poseen recursos para valorar las consecuencias futuras de sus acciones.

También encontramos una línea de trabajo que relaciona cómo un apego seguro incrementa el optimismo en la edad infantil así como la supervisión parental (Hernangómez, 2002), lo cual nos aporta la importancia de establecer y desarrollar de forma saludable los vínculos afectivos desde las tempranas edades.

Por su parte, Nurmi *et al.* (1996), en un artículo revelador plantea que

...el éxito con el que una persona afronta los cambios y problemas viene determinado por las estrategias cognitivas y conductuales que pone en marcha, que son igualmente las encargadas de activar las metas y creencias que se tienen sobre la misma. (Orejudo y Teruel, p.132).

Algunas conclusiones interesantes que proponen los autores las reflejamos por el interés que pueden tener de cara a nuestro estudio:

... parece claro que atender al origen de las creencias, a los factores que influyen en su formación y a las edades en las que cada factor puede ser relevante, es necesario para plantear propuestas concretas de intervención a las escuelas y a las familias que resulten más provechosas para todos los implicados. Las creencias que los niños tienen sobre sí mismos y el mundo tienen unos efectos importantes sobre su motivación y sobre su ajuste personal, pero también son cualitativamente diferentes a las de los adultos (Conley et al., 2001; Cole et al., 2008). En este sentido, hay pocos trabajos sobre la estabilidad de estas ideas entre las dos etapas de educación obligatoria, en la que se dan distintas influencias y contextos evolutivos. Entre los factores que promueven el desarrollo, parece que las influencias familiares son centrales en todo el ciclo evolutivo, mediando con algunos factores socioeconómicos (Jones et al., 2002; Seaton y Taylor, 2003) que se han relacionado con el pesimismo y atendiendo más que a los factores de modelado directo, a los estilos educativos que favorezcan el éxito personal y atribuciones adaptativas en los niños (Alloy et al., 2001). (Orejudo y Teruel, p. 148).

Las conclusiones del cierre del artículo las suscribimos íntegramente:

La relevancia del optimismo, de las competencias personales y sociales en la adaptación personal y tener en cuenta una dimensión evolutiva en el estudio de las mismas, nos han llevado a introducir estas reflexiones. Queremos finalizar subrayando la importancia de enseñar habilidades de pensamiento positivo y educar en el optimismo, y destacar, tal como señala Goleman (1996) que el optimismo es una actitud que impulsa a las personas a no caer en la desesperanza, en la apatía o en la depresión. (Orejudo y Teruel, p. 149).

Siguiendo con la línea de dedicar un espacio a los interesantes trabajos desarrollados en Finlandia por el profesor Nurmi y sus colegas centrados en optimismo, bienestar y resultados académicos, queremos hacer hincapié en especial sobre la tesis de Sirpa Vahtera (2007), que fue tutorizada por él mismo, titulada *The well-being of optimistic, well-performing high school students from high school to university of Jyväskylä* que recoge varios aspectos relevantes para nuestra investigación:

- Sus áreas de investigación son la motivación, estrategias cognitivas como el optimismo y estrategias de tipo social, el desarrollo evolutivo y el marco de la psicología positiva.
- Investigó con sentido de desarrollo evolutivo los mecanismos cognitivos del alumnado, en la transición de una etapa educativa a otra, particularmente el camino hacia la graduación en secundaria post-obligatoria hacia la universidad.
- La investigación es longitudinal: mide al inicio del instituto, dos años después, y un año y medio después en la graduación.
- Evaluó junto a aspectos cognitivos como el optimismo y la autoeficacia, otros como el bienestar, todos ellos temas coincidentes con nuestra investigación.

- Para valorar el optimismo utilizó el cuestionario elaborado Por Jari-Erik Nurmi, el *Strategy and Attribution Questionnaire* (Nurmi, Salmela-Aro y Haavisto, 1995), conocido como SAQ, que consta de varias subescalas teniendo en cuenta la idiosincrasia de la cultura finlandesa.
- Las hipótesis de trabajo en una dirección similar a las nuestras.

La investigación de Vahtera (2007) proponía cuatro cuestiones principales. En primer lugar, planteaba qué clase de estrategias de logro y sociales utilizan los estudiantes de educación secundaria postobligatoria. Posteriormente, se cuestionaba si predecían ciertas estrategias y la relación con los padres en relación con el bienestar. En tercer lugar, la utilización de ciertas estrategias orientadas a meta si predecían el desempeño o resultados del alumnado y consecuentemente su bienestar. Se concluía finalmente con el interrogante de qué tipo de aspiraciones tienen aquellos al acabar la educación secundaria post-obligatoria en relación a sus próximos estudios y si predicen esas aspiraciones sus futuros estudios a nivel universitario.

Los resultados revelaron que los alumnos con buenos resultados desplegaban una serie de estrategias funcionales como una estrategia optimista de logro, y el apoyo social como estrategia social. La utilización de estrategias disfuncionales como el auto-limitarse (*self-handicapping*) y la evitación de la tarea decreció a través del período de seguimiento. Los estudiantes satisfechos con sus vidas y su bienestar mostraron estabilidad. También mostraron que la mayor parte de los alumnos desplegaron unas óptimas orientaciones a meta. Los resultados en los exámenes de matriculación para la universidad fueron predichos por mejores puntuaciones en autoeficacia y en resultados previos. El bienestar se asoció con autoeficacia, estrategias cognitivas funcionales y pérdida de estrategias y orientaciones a meta disfuncionales. Después de la graduación casi todos los participantes estaban estudiando en la universidad y la mayor parte de ellos exactamente donde habían deseado desde el instituto. Los alumnos con buenos resultados académicos tenían muchos recursos para desenvolverse y su desarrollo positivo siguió un ciclo acumulativo.

En varios de estos aspectos, podemos decir que no nos alejamos tanto de la población finlandesa, puesto que en nuestro estudio se obtienen datos próximos a los obtenidos en el estudio finlandés.

En otra serie de estudio sobre optimismo (Boman y Yates, 2011) encontraron que aunque el optimismo es el predictor individual más importante de una transición exitosa

al instituto (*high school*), los puntos de vista del profesorado sobre el éxito sólo los predijo el sexo. Vieron que éstos, aun siendo ellos optimistas, no predecían bien el optimismo de su alumnado, ni tampoco, aun siendo resilientes, predecían su nivel de resiliencia. Les hacía falta más formación sobre este tema. De igual modo, encontraron que las chicas reportaron niveles más altos de ajuste positivo que los chicos. Como dato relevante, pusieron de manifiesto que el optimismo junto a las expectativas de eventos negativos, predijeron un 21% de la varianza en la hostilidad escolar así como que los optimistas eran los más implicados en el aula y reportaban mayores puntuaciones de ajuste. Los investigadores concluyeron que los adolescentes son vulnerables a problemas de ajuste cuando los niveles de optimismo disposicional no son lo suficiente fuertes para contrarrestar las altas expectativas sobre la posibilidad de que eventos negativos específicos pudieran ocurrir.

Citemos también un estudio realizado en la Universidad de Zaragoza en el que Revuelta (2006) investiga la relación entre I.E. percibida y optimismo disposicional en estudiantes universitarios. Utiliza para medir la I.E. la prueba TMMS-24, conscientes de la posibilidad de deseabilidad social al ser una prueba de autoinforme, y el LOT-R para medir optimismo disposicional siguiendo la línea de Scheier y Carver. Los resultados en relación al optimismo indican que no ha mantenido correlaciones positivas con el subfactor de atención, quizá en la línea de otros estudios que indican que una atención elevada junto a unos niveles bajos de claridad y reparación correlacionan con baja satisfacción vital. Tampoco el subfactor de claridad ha correlacionado significativamente con el subfactor de optimismo, en todo caso ha mostrado una baja correlación significativa negativa ($r=-.241$). En palabras del autor: “en cuanto al subfactor de reparación emocional, éste ha correlacionado significativa y positivamente con el de optimismo disposicional ($r=.603$), lo que nos indica que las personas con mayor capacidad para interrumpir sus estados emocionales negativos y prolongar los positivos poseen expectativas generalizadas más favorables acerca de las cosas que les suceden en la vida. Y las conclusiones finales que aporta van en la línea de los resultados de la presente investigación: “Las habilidades de regulación emocional han demostrado su influencia en la mejora de diferentes ámbitos del funcionamiento personal y social de las personas. Se ha confirmado que altas destrezas de regulación emocional están ligadas a una mejor calidad en las relaciones sociales y bienestar subjetivo (Cabello-González, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda y Extremera, 2006). La

relación existente entre el subfactor de reparación y el de optimismo disposicional, constatada en el presente estudio y en estudios previos (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995), se une a los aspectos anteriores”.

En nuestra investigación hemos querido obtener datos sobre cuatro expectativas, (contingencia, autoeficacia, éxito y búsqueda de alternativa) que habitualmente han sido medidas en población adulta. De esta manera podremos contar con datos para comparar cómo va cambiando evolutivamente, conforme al progresivo desarrollo cognitivo, emocional y social que se produce desde la infancia a la adolescencia y a la edad adulta. Durante ese camino hay apreciables cambios en la sensación de optimismo en general, pero también en autoeficacia, en percepción de contingencia y en saber buscar alternativas. Como ejemplo, pensamos que el particular desarrollo cognitivo del bebé y del infante, le provoca la característica positiva para esa época de poder persistir mucho en las tareas a pesar de fallar muchas veces, en especial si un adulto le anima, condición que conforme crece irá cambiando y necesitará de otros mecanismos para persistir como pueden ser las ilusiones positivas (Taylor, 1991), la sensación de competencia, o aprender a buscar alternativas y ayuda.

Enlazando el tema que hemos ido introduciendo sobre de tratar de ser competente en la vida, la importancia de ejercer control ante los acontecimientos de la vida, queremos ahondar en este tema, ya que las administraciones educativas no solo españolas sino europeas, han introducido las competencias clave como un aspecto fundamental a tener en cuenta en las políticas educativas. En el siguiente apartado veremos cómo se han instalado poco a poco a través de políticas comunes europeas y el desarrollo legislativo en nuestro país.

1.4. COMPETENCIAS

Si de alguna manera tras este estudio podemos extraer algunas conclusiones, esperamos que al menos parte de las mismas tengan que ver con el entorno educativo, en el que el alumnado de la muestra desarrolla su vida académica, y donde aprende buena parte de los conocimientos básicos para su vida. La forma de enseñar y aprender

ha sufrido un cambio sustancial durante las últimas décadas, nos encontramos en un cambio de ciclo en el que se está produciendo un progresivo paso del peso desde el agente que enseña al sujeto que aprende. Por un lado se da mayor libertad, atención, motivación y autonomía que antes a la persona que aprende en los diferentes ambientes de enseñanza y aprendizaje, por otro se le cede gran parte de responsabilidad del proceso al alumno. Se observa también una cesión en el dominio de lo que se enseña, más propio de la primera mitad del siglo XX a una filosofía más de gestión y uso eficiente y compartido del conocimiento. Esto provoca cambios en la concepción sobre cómo entendemos la formación, la instrucción, la docencia, la metodología, las actividades a desarrollar y cómo no la evaluación y medición de los resultados de aprendizaje.

La legislación española dio un paso adelante tratando de ponerse al día cuando en la formulación de la ley educativa LOGSE de 1990 incluyó cómo ámbitos de evaluación además de los conceptos, los procedimientos y las actitudes. Era una filosofía que se estaba instaurando y extendiendo, no en vano en el informe que la UNESCO encargó a una comisión de expertos liderados por Jacques Delors (1996) y que acertadamente titularon *La educación encierra un tesoro* (1996) para trazar una prospectiva de trabajo en el ámbito de la formación de cara al siglo XXI los cuatro pilares en los que se asentó la propuesta fueron: Aprender a conocer; Aprender a hacer; Aprender a ser; Aprender a convivir. Podemos observar que tanto en nuestro país como internacionalmente había una cierta tendencia hacia separar lo conceptual de lo procedimental y actitudinal, que desembocó de una forma natural en la designación de las competencias como forma de englobar esta nueva filosofía de enseñanza y aprendizaje. Entre las bases pedagógicas de la LOE y el informe Delors, ya se podían apreciar bastantes similitudes, como más gráficamente podemos ver en el Cuadro 5.

Cuadro 5. Paralelismos de la LOGSE con el Informe “Delors” para la UNESCO.

| LOGSE, 1990 | Informe UNESCO, 1996 |
|-----------------------------|-----------------------------|
| Conceptos | Aprender a conocer |
| Procedimientos | Aprender a hacer |
| Actitudes | Aprender a ser |
| Tutoría: Enseñar a convivir | Aprender a convivir |

La Declaración de Bolonia, emitida el 19 de junio de 1999 por 29 ministros de Educación de la Unión Europea y algunos países invitados en la ciudad de Bolonia, funda lo que se ha llamado el Espacio de Educación Superior Europeo, cuyo proceso de

instauración finalizó en 2010, tiempo en el que se sentaron las bases para un nuevo tipo de formación en la enseñanza superior que bebe de los nuevos cambios que se estaban fraguando. Destacable en las indicaciones de la enseñanza universitaria es el cambio en el tipo de metodología que se hace más participativa, dinámica y autónoma para el alumno, lo que incluye cambios en los tipos de evaluación. Aquí ocupan un papel fundamental la enseñanza y evaluación por competencias, los grados y postgrados deben ser definidos por competencias y contenidos. La norma UNE 66173 (2003, p. 4) define competencia como el conjunto de "atributos personales y la aptitud demostrada para aplicar conocimientos y habilidades". Engloba parte de lo que la persona tiene como potencialidad y parte de lo que puede llegar a llevar a cabo, e incluye la capacidad de resolver problemas en un determinado contexto.

Diversas investigaciones se han ido desarrollando con el tiempo, poniendo como eje el trabajo con competencias, en sus trabajos sobre I.E. y gestión de competencias emocionales, Goleman, Boyatzis y Mckee (2002, p. 72-73), proponen cuatro dominios principales "conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones" que se subdividen en dieciocho competencias, en un proceso que por lo que se ve está siendo sometido a escrutinio permanentemente desde los trabajos seminales de Mayer y Salovey y que entra en conexión directa con la propuesta competencial de la OCDE. La definición que se adopta en los decretos educativos que desarrollan los currículos oficiales es muy clarificadora al respecto. Competencia son aquellos conocimientos, procedimientos y actitudes que son de utilidad en el desarrollo personal del alumnado y en su desenvolvimiento en los diferentes contextos.

Investigaciones en la Universidad de Zaragoza denotan la necesidad de dotar a los nuevos profesionales de la educación de competencias personales, ya que son ellos mismos los que las reclaman en medidas de autoinforme (Cano, Orejudo y Cortés, 2012). Los diversos estudios sobre competencias emocionales tanto del profesorado universitario (Teruel, Palomero, Fernández Turrado, Garrido, Nuño y Orejudo, 2009) como en el alumnado, en el que una vez analizadas las diferentes legislaciones educativas universitarias y no universitarias, así como la literatura más relevante sobre educación socioemocional, proponen que los alumnos de Magisterio para poder ejercer mejor su posterior labor como docentes, deberán desarrollar a lo largo de la carrera competencias como la autorregulación emocional, la autoestima, la motivación, la resiliencia, constructo que correlaciona significativamente con optimismo (Seligman, 1990, Carver y Scheier, 2015) y optimismo fundado (Berjón, Palenzuela, Vicente y

Barcenilla, 2014), una actitud positiva ante la vida, todos ellos constructos relacionados con los investigados en nuestro trabajo (Fernández, Palomero y Teruel, 2009). Autores de reconocido prestigio en el estudio de las competencias emocionales reclaman que se incluyan en la educación como una tarea irrenunciable, por los beneficios para el bienestar y la salud de los estudiantes y de la sociedad en general (Bisquerra y Pérez, 2007), y queremos destacar que dentro de la clasificación que proponen aparece el optimismo como una competencia a desarrollar fundamental, más específicamente dentro de la supracategoría de *competencias personales*, y dentro de esta en de “Autogestión”, a la que le suman otras subcategoría que es la de “Conciencia de sí mismo”, la otra supracategoría es la de Competencia Social, que incluye las subcategorías de “Conciencia social” y de “Conciencia de sí mismo”. Otras propuestas llevadas a cabo en investigaciones finlandesas (Saarni, 1997, 1998, 1999, 2000), y estadounidenses Graczyk, Payton y Weissberg (1999), demuestran que la competencia emocional se relaciona con autoeficacia, constructo analizado en nuestro estudio, y a su vez realizan sendas propuestas de educación socioemocional.

Todo este proceso de desarrollo y trabajo en competencias lógicamente llega en cascada hasta la educación básica y obligatoria, en primera instancia y posteriormente a la educación secundaria no obligatoria, iniciando el proceso en la ley educativa LOE de 2006, en la que se recogen por primera vez la evaluación por competencias, a las que titula Competencias Básicas, que quedaron resumidas en ocho.

Curiosamente, no aparece la competencia emocional, una competencia en la que la mayor parte de los educadores, así como los preámbulos de todas las leyes orgánicas educativas españolas defienden como fundamental. Vale la pena citar como un hecho sorprendente en este terreno, el que la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha, en el uso de su derecho de competencias plenas en materia educativa, formuló una novena competencia básica, la *competencia emocional*. Con ello quisieron destacar el impulso de la educación emocional, y en particular de la autoestima, introduciéndola en su curriculum oficial. Este hecho ha quedado truncado ¿quizá temporalmente? con la promulgación de una nueva ley educativa (LOMCE, 2013). Esta competencia está muy relacionada con varios de los constructos con los que trabajamos en este estudio, como autoestima, bienestar, optimismo, esperanza y adaptación escolar.

La ley orgánica educativa de 2013, la LOMCE, mantiene el sistema de enseñanza y evaluación basado en competencias y propone siete, que son similares a las anteriores, aunando dos de ellas en una y cambiando el título a competencias clave, con la finalidad

de acercarse lo máximo posible a la “Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). En la Cuadro 6 podemos ver el proceso sufrido por las competencias en la legislación de nuestro sistema educativo de la LOE a la LOMCE, indicando en negrita las que consideramos mas unidas a nuestro trabajo.

Cuadro 6. Competencias básicas (2006) y competencias clave (2013).

| COMPETENCIAS BÁSICAS (LOE, 2006) | COMPETENCIAS CLAVE (LOMCE, 2013) |
|--|--|
| 1. Competencia en comunicación lingüística | 1. Comunicación lingüística |
| 2. Competencia matemática | 2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología |
| 3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico | 3. Competencia digital |
| 4. Tratamiento de la información y competencia digital | 4. Aprender a aprender |
| 5. Competencia social y ciudadana | 5. Competencias sociales y cívicas |
| 6. Competencia cultural y artística | 6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor |
| 7. Competencia para aprender a aprender | 7. Conciencia y expresiones culturales |
| 8. Autonomía e iniciativa personal | |

Como hemos dicho, las que se encuentran más relacionadas con nuestro estudio son las tres competencias básicas de la LOE que están más relacionadas con la investigación que desarrollamos: Competencia de aprender a aprender; Competencia social y ciudadana; Competencia de autonomía e iniciativa personal, que en la LOMCE corresponden a: aprender a aprender; Competencias sociales y cívicas; Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.

En el Anexo 8 se pueden revisar la definición de las competencias que estamos relacionando con nuestro trabajo así como algunas referencias legislativas para comprender la filosofía que la administración educativa ha querido dar a las competencias clave.

Queremos destacar entre esas tres, especialmente la competencia *aprender a aprender*, ya que en su definición implica a varios de los constructos que estamos analizando en este estudio. Basta ver los informes explicativos que la Administración educativa de la Comunidad Autónoma de Aragón envió a los centros educativos cuando se tuvo que evaluar esta competencia. Aparecen los términos autoeficacia, optimismo, locus de control interno, motivación intrínseca, expectativas y autoestima, como rasgos fundamentales que van a marcar el devenir y el desarrollo de esa competencia en el alumnado, englobando tantos los aspectos cognitivos y motivacionales en los que se divide esta competencia y que son básicos a la hora de motivarse a iniciar un aprendizaje, continuarlo, y seguir adelante a pesar de los inconvenientes que surjan en el

camino. Herramientas que fortalecen el carácter y que ayudan a progresar y perseverar en el esfuerzo que supone aprender y luchar contra los posibles pensamientos negativos que se pudieran interponer en el camino, siendo fortalezas como una buena autoestima, unas expectativas positivas de logro, una sensación de autoeficacia, el saber buscar alternativas o generar ideas novedosa para salir de los atolladeros, e incluso tener un locus de control interno preponderante sobre el externo. A continuación podemos ver un resumen en el Cuadro 7 de los aspectos que la administración educativa aragonesa propuso a los centros para evaluar la competencia “aprender a aprender” subdividiéndola en ámbitos para clarificarla lo máximo posible.

Cuadro 7. Componentes de la competencia aprender a aprender.

| APRENDER A APRENDER. COMPONENTES | |
|----------------------------------|---|
| Componente Cognitivo | <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión – razonamiento verbal • Razonamiento <ul style="list-style-type: none"> - Pensamiento Lógico - Pensamiento abstracto |
| Componente Emocional | <ul style="list-style-type: none"> • Autocontrol afectivo • Habilidades Sociales • Motivación para el aprendizaje • Aceptación de la tarea • Autoconcepto académico y Autoestima • 6- Creencias sobre el control de la acción |
| Componente Social | Habilidades y estrategias sociales |

Entendemos que aprender a aprender engloba además de una primera subdivisión de estrategias cognitivas y emocionales un metaconocimiento y una autorregulación de la situación que se experimenta, en la que intervienen muchos factores que podemos resumir en el Cuadro 8.

Cuadro 8. Aprender a aprender como aprendizaje metacognitivo o autorregulado.

| APRENDER CÓMO APRENDER. METACOGNICIÓN | |
|--|---|
| Conocimiento reflexivo de elementos centrales en el aprendizaje | Supervisión metacognitiva del proceso de aprendizaje |
| <ul style="list-style-type: none"> • Sobre la PERSONA que aprende • Sobre el CONTENIDO o la TAREA • Sobre las ESTRATEGIAS para aprender | <ul style="list-style-type: none"> • La <i>regulación</i> del aprendizaje • El <i>control</i> del aprendizaje |

El sistema de evaluación actual debe evaluar por igual contenidos y competencias clave, moldeados en forma de resultados de aprendizaje, titulados indicadores de desempeño. Para ello tenemos que tener claro una definición de competencia que

resumidamente puede ser: la forma en que una persona utiliza todos sus recursos personales (habilidades, destrezas, actitudes, conocimientos y experiencias) para resolver de forma adecuada una tarea en un contexto definido.

Consideramos que la más relacionada por sus consecuencias educativas es la competencia de *aprender a aprender* porque esta competencia implica disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades. Se pretende que al final de la escolaridad obligatoria el alumnado sea capaz de la gestión y el control de las propias capacidades y conocimientos desde un sentimiento de competencia o eficacia personal. Esta competencia Incluye el pensamiento estratégico, la capacidad de cooperar, la de autoevaluarse y el manejo eficiente de un conjunto de recursos y técnicas de trabajo intelectual, todo lo cual se desarrolla a través de experiencias de aprendizaje individuales y colectivas. Como hemos visto, constructos como optimismo y autoeficacia y locus de control interno aparecen en las evaluaciones oficiales del sistema educativo y coinciden con los objetivos de nuestro estudio.

De una manera más indirecta, la competencia *social y cívica*, en cuanto hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora, nos permite relacionarla en nuestra investigación con el constructo de bienestar, ya que el sentimiento de bienestar y felicidad individual redonda en el bienestar colectivo. En esta competencia también están integrados conocimientos y habilidades que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas así como habilidades sociales que permiten saber que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia, resolverlos con actitud constructiva y tomar decisiones con autonomía, empleando tanto los conocimientos sobre la sociedad como una escala de valores construida mediante la reflexión crítica y el diálogo. Estos aspectos tienen que ver con la capacidad de ajuste escolar que estamos tratando de medir.

Por último, consideramos que la competencia de *autonomía e iniciativa personal* implica la adquisición de un conjunto de valores y actitudes como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo, la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los

problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos. Estos rasgos tienen que ver con nuestras evaluaciones de la autoestima, del ajuste escolar, del constructo de expectativa de búsqueda de alternativas y de la capacidad de ajuste escolar. También esta competencia implica la capacidad de elegir con criterio propio, de imaginar proyectos, de llevar adelante acciones para desarrollar opciones y planes personales y esto tiene que ver con el optimismo. Y lo más importante en relación a nuestro trabajo, esta competencia implica una actitud positiva hacia el cambio y la innovación que presupone flexibilidad de planteamientos, pudiendo comprender dichos cambios como oportunidades, adaptarse crítica y constructivamente a ellos, afrontar los problemas y encontrar soluciones en cada uno de los proyectos vitales que se emprenden, que como podemos ver tiene que ver con los constructos evaluados de esperanza y más concretamente con el subconstructo rutas (pathways), con el constructo expectativa de búsqueda de resultados y con los de optimismo, ya que veremos que las personas optimistas también despliegan acciones para conseguir llegar a sus metas.

Para terminar este apartado, es importante mencionar la importancia del ajuste escolar de nuestros alumnos, de cara a su proceso de aprendizaje y a su bienestar y satisfacción personal. Si el alumnado disfruta del aprendizaje, aprecia el centro educativo y el profesorado, se reducen los niveles de hostilidad y de conflictividad, y se permite la posibilidad de desarrollar estrategias positivas de afrontamiento ante las dificultades de aprendizaje y de relación.

Todos los aspectos comentados sobre el trabajo con competencias, lo vamos a relacionar y encuadrar dentro de un modelo más globalizador, el del Desarrollo Positivo Adolescente, que veremos con mayor profundidad en el próximo capítulo, en el que se investiga y proponen una serie de características generales para el desarrollo de la etapa adolescente, que son aplicables al ámbito escolar. Al descubrir algunas de las relaciones que se establecen en las competencias clave y las herramientas que propone el desarrollo positivo adolescente, que en lo que nos atañe coinciden, las administraciones educativas pueden extraer conclusiones de cara a la promoción en sus planes y proyectos de estas competencias transversales, básicas tanto para el desarrollo personal y profesional, pero desgraciadamente desaparecidas del currículo oficial, y dejadas en manos de profesores voluntariosos, que dedican su tiempo y esfuerzo para implementarlas en horarios de tutoría o de sus materia.

1.5. JUSTIFICACIÓN Y RELEVANCIA DEL TEMA

Queremos destacar algunos aspectos de la investigación que pueden resultar interesantes de cara a una posible traslación al ámbito educativo. También hacer hincapié en las aportaciones metodológicas que este trabajo propone a la comunidad científica con respecto a algunas de las pruebas utilizadas.

1.5.1. Implicaciones educativas

Los agentes educativos, tanto los que realizan su labor en los centros escolares como los que gestionan las políticas educativas, están interesados en que los alumnos que están bajo su responsabilidad obtengan buenos resultados académicos y a su vez se encuentren a gusto en las aulas en su relación con el aprendizaje y el centro, esto es lo que se podría resumir como obtener éxito escolar, en un marco de visión amplio en el que introducir conjuntamente los resultados en forma de calificaciones, y el proceso, en forma de ajuste personal y emocional. Aunque nos encontramos ante un estudio de corte correlacional, las implicaciones educativas pueden resultar interesantes, ya que si los datos corroboran nuestras hipótesis, se podrían diseñar programas educativos para realizar intervenciones e investigaciones con método pre-post. Dichos programas irían en la línea de otros diseñados previamente, cuyos objetivos son incrementar las potencialidades y las cualidades positivas de nuestros jóvenes estudiantes en la etapa de la adolescencia, pero en este caso, teniendo en cuenta las peculiaridades de la población con la que trabajamos.

1.5.2. Desarrollo evolutivo

Los datos obtenidos nos pueden dar información sobre cómo cambia la forma de pensar y sentir a través de varios años de la adolescencia. Estos datos podrían ser contrastados con estudios previos realizados en la etapa de Educación Primaria para obtener un mapa del desarrollo del optimismo en diferentes edades.

1.5.3. Utilidad, pertinencia y sentido de la investigación en relación al desarrollo positivo adolescente

Existen bastantes datos del desarrollo adolescente en áreas sociales, de salud, deporte, etc. pero no tanto sobre la relación entre capacidades y cogniciones por un lado, y rendimiento y ajuste escolar por otro. Los objetivos de la investigación se centran en obtener datos sobre cómo piensan y actúan nuestros jóvenes estudiantes. Estos datos se pueden enmarcar en un modelo de trabajo del desarrollo positivo adolescente, que investiga desde hace varias décadas que capacidades y fortalezas hacen que los adolescentes se desarrollen de una forma más ajustadas, sana, y feliz. En nuestro caso, esas cualidades se trataría de extrapolarlas al ámbito educativo. En concreto el estudio del optimismo y otras fortalezas del carácter como rasgos de personalidad. Hay que tener en cuenta la importancia que se da actualmente tanto al rendimiento y a conseguir unos buenos resultados académicos, independientemente de las capacidades y ritmos individuales de cada alumno, es decir, en conseguir la excelencia individual de cada alumno según sus potencialidades y cualidades, y por otro lado la necesidad de trabajar el área del bienestar personal, de la salud física, psicológica y emocional, en definitiva en la búsqueda o el proceso de la felicidad, y en este sentido, en la búsqueda de centros educativos en los que se obtienen buenos rendimientos, buenos resultados, que indudablemente provocan bienestar como una consecuencia, pero a su vez queremos analizar las implicaciones del ajuste escolar, de la adaptación de los alumnos al entorno escolar, los datos del TAMAI unidos a la escala de bienestar-felicidad nos pueden aportar interesantes conclusiones.

1.5.4. Aspectos metodológicos novedosos

Como aspectos novedosos del estudio, en lo que respecta al área de la metodología, reseñar la utilización por primera vez en población española de dos escalas para medir optimismo (YLOT y BEECESA) y una esperanza (CHS) en la adolescencia, una de ellas creada ex profeso para el trabajo en curso. A continuación realizamos un breve repaso de las mismas.

Batería de escalas de Expectativas de Control Específicas de Situaciones Académicas (BEECESA)

Utilización de una escala de medición del optimismo creada y diseñada para los propósitos de la investigación, y que está cimentada en los conocimientos y en las

investigaciones llevadas a cabo durante su dilatada trayectoria profesional por el profesor Palenzuela (1982, 1984, 1985, 1986, 1987^a, 1987^b, 1988, 1989, 1990, 1991, 1993, Palenzuela *et al.*, 1992, 1994, 1997) en la Universidad de Salamanca, que ha adaptado una escala previa que mide el optimismo fundado de forma generalizada, al ámbito escolar y que será validada en el contexto de esta investigación (Palenzuela, 2004, 2008, 2011, 2013)

Youth Life Orientation Test (YLOT)

La utilización por primera vez en una muestra española de estudiantes del Youth Life Orientation Test más conocida como YLOT (Ey *et al.*, 2005), que es una escala de optimismo para adolescentes, basada en las teorías del optimismo visto como una expectativa de éxito que desarrollaron Scheier y Carver (1985).

Children Hope Scale (CHS)

La utilización por primera vez en una muestra española de estudiantes de la *Escala de Esperanza para Niños*, The Children Hope Scale (Snyder, Hoza, *et al.*, 1997), desarrollada a partir de los estudios iniciales de las escalas de esperanza para adultos liderados por Snyder (Snyder, Harris *et al.*, 1991; Snyder, Sympson *et al.*, 1996).

SEGUNDA PARTE

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 2

DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE Y PSICOLOGÍA POSITIVA

2.1. DEFINICIÓN Y MARCO TEÓRICO

2.2. INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN

2.3. IMPLICACIONES CON EL ÁMBITO ACADÉMICO

“Si haces planes para un año, siembra arroz. Si los haces para dos lustros planta árboles. Si los haces para toda la vida, educa una persona”.

Proverbio chino.

2.1. DEFINICIÓN Y MARCO TEÓRICO

2.1.1. Desarrollo positivo adolescente

El modelo en el que queremos encuadrar el concepto principal de la tesis, el optimismo, es dentro de un marco denominado *desarrollo positivo adolescente*, que se encuentra englobado a su vez dentro un modelo más amplio de las ciencias sociales denominado salugénico (Gancedo, 2008) que aporta una visión del desarrollo del ser humano saludable y positiva.

Casullo (2000), una de las principales representantes de la psicología positiva en Argentina, ubica el surgimiento del concepto de promoción de la salud dentro de las ciencias sociales, en la década de los años 80 del siglo anterior, el cual entra en conexión a finales de los años 90 con el de la psicología positiva, a ambos los categoriza como un nuevo paradigma de reflexión teórica y metodológica. Considera que aparece la génesis más filosófica del modelo salugénico en las aportaciones de los estudios de los psicólogos humanistas de los años 50 y 60 que desarrollan la importancia de unir el concepto de salud psíquica al del desarrollo de potencialidades psicológicas. Influye también en su surgimiento la publicación de diversas investigaciones enfocadas a temas de afrontamiento y desarrollo humano con temas como el bienestar, la resiliencia, la creatividad, las inteligencias múltiples, el apego, la I.E., etc. Gancedo (2008) considera como una influencia muy directa y fuerte en la génesis del modelo salugénico, los trabajos que desarrolla Antonovsky desde principios de los años 80 (1979, 1985, 1987, 1993, 1996) que propone una orientación salugénica desde el ámbito de la sociología de la medicina, un autor que enfoca la salud-enfermedad como extremos de un continuo, y se interesa por estudiar aquellos factores que promueven movimiento hacia el polo de la salud (Casullo, 2000).

El dibujo que Lindström, inserta en el artículo de revisión del modelo salutogénico en España (Rivera, Ramos, Moreno y Hernán, 2011) siguiendo la metáfora de Antonovsky de “El río de la vida”, muestra los pasos para una vida saludable, como un continuo que nace desde la parte más profunda del río con muerte y enfermedad y asciende en un continuo de intervención proactiva que va desde la atención curativa, pasando por la protección, continúa con la prevención, después con la educación para la salud y culmina con la promoción de la salud, que sería el ámbito más deseable al que aspirar en un modelo de salutogénesis que apuesta por involucrarse activamente en la consecución de la calidad de vida y el bienestar.

Reseñable en este campo de trabajo, el concepto que desarrolla Antonovsky y denomina *sentido de coherencia*, visto como un factor de protección del ser humano, de forma que cuanto mayor es la comprensión que las personas tienen del mundo en el que viven, y lo consideran manejable mediante sus habilidades. De igual modo, tiene capacidad de dar sentido significado y ganar satisfacción con lo que hacen en la vida, mayor es su capacidad para usar los recursos personales y externos para mantenerse saludable, del cual desarrolló un cuestionario muy aceptado (Antonovsky, 1993).

Este concepto de Antonovsky es cercano al de *resiliencia*, entendido como resistencia y adaptación al medio, y recuperación satisfactoria de los problemas y traumas vividos, un tema que desde sus inicios (Werner y Smith, 1982; Rutter, 1985, Masten, 1989) ha tenido una gran repercusión y que se sigue desarrollando (Cyrulnik, 2001; Manciaux, 2001; Barudy y Marquebreucq, 2005), en relación a nuestro estudio tenemos que considerar que optimismo y resiliencia son conceptos cercanos y que las investigaciones muestran cierta correlación (Seligman, 1990).

Interesante también fue la aportación de observar al ser humano holísticamente al que le afectan diversos ambientes, con la definición del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979) que inspiraría a muchos investigadores posteriores.

Olvidan estos autores destacar la corriente de influencia a escala mundial que representa la Organización Mundial de la Salud, que con sus manifiestos y propuestas mundiales, lanza líneas de actuación en el área de la salud desde su misma acta fundacional en 1948, en la que adelantándose a su tiempo, propone una nueva definición de salud desconocida hasta la fecha, y que adquiere su magnitud si la valoramos dentro de la contexto y la época en la que se produjo, en la que salud = falta de enfermedad, y el primer gran paso que aporta este manifiesto se denota claramente en la nueva definición de salud que aporta: “*La salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades*”(OMS, 1946, p.1).

No queremos dejar de citar el curioso preámbulo que le antecede, en el que aparecen palabras no tan científicas en aquel momento como la búsqueda de la felicidad: “*Constitución de la organización mundial de la salud. I Los estados partes en esta Constitución declaran, en conformidad con la Carta de las Naciones Unidas, que los siguientes principios son básicos para la felicidad, las relaciones armoniosas y la seguridad de todos los pueblos...*” (OMS, 1946, p.1).

En esta declaración de principios tan novedosa para su época, podemos ver que se supera el modelo biologicista imperante, incluyendo la parte mental o psicológica y la parte social, a la vez que introduce el concepto más subjetivo pero masivamente deseado por la población de muchos países, de lograr el bienestar.

En posteriores informes, ya en los años 70, la OMS va a resaltar y fomentar el papel de lo social y la comunidad en la consecución de la salud y el bienestar.

Pero el gran avance conceptual que esta organización aporta que va unido a nuestro análisis del desarrollo del modelo salugénico y de la psicología positiva, es el nuevo enfoque que se desarrollan en sendas reuniones mundiales del organismo, en las que se establecieron las líneas de actuación para la salud primaria y la promoción de la salud. En la Declaración que emanó del encuentro de 1978 en Alma Ata (Kazajstán) se expusieron las líneas preventivas y las estrategias que todos los países firmantes deben seguir para extender la salud a toda la población, pero más interesante para nuestro trabajo es la idea que propone la declaración que surgió en la I Conferencia Internacional sobre Promoción de la Salud, de Ottawa en 1986. Allí se sientan las bases de la intensificación de la nueva línea de trabajo, que ya no va a ser tanto de intervención una vez iniciada la enfermedad o el malestar, sino la de promoción de la salud. Desde esta perspectiva, se concibe como una idea preventiva, de establecer los parámetros necesarios para que tanto las políticas públicas como los individuos de forma personal, desarrollen estrategias activas que fomenten su salud, en los diferentes ámbitos de la vida, como la alimentación, el ejercicio físico, las relaciones sexuales, las estrategias cognitivas, sociales y emocionales, etc. Para ejemplificar este hecho, podemos ver las líneas básicas de trabajo que se propusieron en esa conferencia, que con el objetivo salud para todos, propuso a sus países miembros, y podemos ver cómo el cuarto fines el que sigue la línea del modelo salugénico y de desarrollo positivo adolescente que estamos siguiendo en este trabajo:

Áreas básicas que debe desarrollar una estrategia de promoción de la salud (OMS, Ottawa, 1986):

1. Formulación y coordinación de políticas públicas favorables a la salud
2. Fortalecimiento de la acción comunitaria y la participación
3. Creación de entornos saludables
4. Desarrollo de **aptitudes personales** para la vida
5. Reorientación de los servicios de salud

En la Conferencia de Ottawa (1986, p.4), se concluye que:

...la promoción de la salud consiste en proporcionar a los pueblos los medios necesarios para mejorar su salud y ejercer un mayor control sobre la misma... Para alcanzar un estado adecuado de **bienestar** físico, mental y social un individuo o grupo debe ser capaz de identificar y realizar sus aspiraciones, de satisfacer sus necesidades y de cambiar o adaptarse al medio ambiente. La salud se percibe, pues, no como el objetivo, sino como la fuente de riqueza de la vida cotidiana.

Podemos ver el aire positivo que se le asigna al concepto salud ya unido a bienestar, traspasando el sector público para entrar en la responsabilidad privada, en la que cada uno debe desplegar sus recursos personales y sociales a su alcance para promover su propia salud y bienestar. A partir de esta línea de trabajo podemos decir que surge la idea de educación para la salud, que va a contemplar los diferentes aspectos necesarios para una salud vista desde una visión holística e integral, en la que ocupa un lugar destacado las herramientas personales cognitivas, emocionales y sociales. Esta idea se irradió con más o menos celeridad a las políticas públicas de las legislaciones de todos los países, y en España podemos ver un reflejo en los preámbulos de todas las leyes educativas a partir de la década de los noventa (LOGSE, 1990) en la que explícitamente se marca como objetivo educativo para toda la enseñanza obligatoria, el desarrollo integral del individuo en sus capacidades cognitivas, físicas, emocionales, sociales y morales. Por último, citar que esta organización no cesa en su empeño y en las prioridades marcadas para el quinquenio 2014-2019, en las que se introduce el concepto que ya se viene desarrollando desde hace unos años de promoción de la salud a lo largo de todo el ciclo vital, es decir desde el nacimiento hasta la vejez, de nuevo introduce como uno de los objetivos la creación de capacidades.

Todas estas iniciativas y las iniciadas por el movimiento salugénico se han expandido al ámbito científico universitario con la creación de organismos de muy alto nivel académico y aplicado, que tratan de aunar investigación y desarrollo de programas utilizando las últimas innovaciones y descubrimientos, como ahora se llama I+D+i, como se está haciendo por ejemplo en la Union for Health Promotion and Education (IUHPE). Esta asociación internacional profesional e independiente de naturaleza muy particular en este ámbito, va en la línea en la que personas y organismos independientes se han unido en el compromiso de mejorar la salud y el bienestar mediante la educación, las acciones comunitarias y el desarrollo de políticas de salud públicas. En la Unión Europea cobra especial fuerza esta asociación, y en particular en los países nórdicos, más concretamente en Suecia y Finlandia, donde organismos y particulares realizan una gran labor. Uno de ellos, el profesor e investigador Bengt Lindström desarrolla su

trabajo en diferentes áreas aplicadas del desarrollo de la promoción de la salud. A escala internacional director del Global Working Group on Salutogenesis que forma parte del *International Union for Health Promotion and Education*. En Finlandia, director del Health Promotion Research Team, perteneciente al Folkhälsan Research Center, con central en Helsinki y ramificaciones por todo el país, centro pionero en desarrollo de la salud, no en vano fue fundado en 1921 ya con una filosofía científica y aplicada, de gran prestigio actualmente en el que trabajan con nómina alrededor de 1.500 personas y alrededor de 16.500 trabajadores voluntarios y asociados. Y como aspecto singular de su labor destacar su labor académica en Suecia, donde ha sido llamado para ser profesor de Salutogénesis, en el Research Centre of Health Promotion and Resources en la Universidad Noruega de Ciencia y Tecnología de Trondheim, siendo considerado como el primer profesor universitario en impartir este tipo de conocimiento en una universidad.

Como réplica estadounidense a este gran centro promotor de la promoción de la salud en Europa, resalta en el panorama tanto americano como internacional, el Pittsburgh Mind-Body Center, fundado en 2000, y administrado conjuntamente por la Universidad de Pittsburgh y la Universidad Carnegie Mellon y fundado por el Instituto Nacional de la Salud de Estados Unidos, que es el gran motor de la promoción de la salud en dicho país. Los objetivos del centro son promover la excelencia científica en aras de la comprensión que las interacciones que la mente y el cerebro tienen sobre la salud.

Resulta sorprendente comprobar cómo los nexos en este campo de la salud y el de la psicología en áreas del desarrollo de potencialidades como es el optimismo se entrecruzan, y para ello vamos a repasar el trabajo que desarrolla Scheier, que desde su puesto como director del Departamento de Psicología de la Universidad Carnegie Mellon, ostenta el puesto de co-director del centro dedicado a la investigación y aplicación de medidas para la promoción de la salud, en el Pittsburgh Mind-Body Center. Nos encontramos ante una eminencia dentro del campo del optimismo, puesto que junto a Carver, profesor de la universidad de Miami, están considerados los fundadores del optimismo en el ámbito científico universitario, aportando su teoría del optimismo disposicional, que posteriormente repasaremos. Por eso, no es de extrañar que gran parte de las aportaciones de Scheier giren en torno a averiguar las relaciones entre diferentes características de personalidad, como el optimismo disposicional, y el bienestar, en ámbitos como el ajuste en enfermedades crónicas. Otra de sus principales

áreas de interés es investigar cómo la característica o fortaleza de compromiso en la vida y tener un propósito vital, influye en la calidad de vida y en la salud en poblaciones clínicas.

El modelo de trabajo que desarrollan en su centro de investigación se basa en un eje central en el que se desarrollan intervenciones psicosociales en un doble sentido, psicológicas por un lado y comportamentales por otro (p.ej.: hábitos saludables, actividades regeneradoras). Estas intervenciones son propiciadas y a la vez influidas por las dificultades o enfermedades crónicas que padecen las personas y el “banco de recursos” personal con el que cuentan para enfrentarlas (p.ej.: apoyos sociales, del entorno, características personales). Estos agobios crónicos unidos a eventos precipitantes son los que hacen que la persona puede ser beneficiada por las intervenciones del centro, que a su vez, y en el paso final de su modelo de trabajo, incidirán sobre la biología del individuo y esta a su vez sobre la discapacidad o enfermedad que podría padecer. En la página web de su centro queda muy explícito su modelo en las Cuadros que ofrece (www.pghmbc.org).

En nuestro país, destacan por su profundidad y aplicabilidad las investigaciones llevadas a cabo por Alfredo Oliva, que ha trabajado desde hace años (Oliva, 2002 y 2003; Parra y Oliva, 2002; Parra, Oliva. y Sánchez-Queija, 2004; Oliva *et al.* 2008 y 2011 y Oliva y Parra, 2001) en el área de la salutogénesis, y más concretamente en el desarrollo positivo en la etapa de la adolescencia. Sus estudios han evaluado las propuestas realizadas en otros países y las ha comparado con la situación particular de nuestro país para adaptarlas a este escenario más concreto con su propia idiosincrasia. Sus propuestas van en la línea filosófica e ideológica que ahonda en la prevención, pero dando una vuelta más de tuerca a la visión positiva de este tema, y siguiendo propuestas desarrolladas en Estados Unidos, en las que se hace mucho hincapié en el desarrollo de competencias, en sus palabras:

“ha surgido un nuevo modelo a la hora de analizar los comportamientos de jóvenes y adolescentes. Se trata de un modelo centrado en el desarrollo positivo que pone el énfasis en las competencias más que en los déficits, y que considera a los chicos y chicas adolescentes no como un problema a solucionar, sino como un recurso con enormes potencialidades a desarrollar” (Oliva *et al.*, 2008, p.7).

Considera que los profesionales de la educación y la salud debe perseguir un “ambicioso” objetivo más allá de prevenir los problemas de salud de los adolescentes, más bien potenciando una formación integral del alumnado de secundaria y el desarrollo de competencias que les permita vivir de una satisfactoria y plena, a la vez que realiza

una contribución eficaz a la sociedad en la que vive. Este autor, destaca en una gran propuesta aplicada que elaboró para la Junta de Andalucía que

“una de las primeras tareas a resolver a la hora de construir un modelo de desarrollo adolescente positivo es definir las competencias que constituyen dicho desarrollo, y que, por lo tanto, pueden constituir objetivos a alcanzar por todo programa que pretenda la promoción del desarrollo adolescente”(Oliva et al, 2008, p. 19).

Como resumen (ver Cuadro 9), enumera una serie de características que debe cumplir un modelo de trabajo sobre el desarrollo positivo adolescente que resume en una tabla (Oliva et al, 2008, p.18).

Cuadro 9.Características del modelo del desarrollo positivo adolescente (Oliva, 2008).

| CARACTERÍSTICAS DEL MODELO DEL DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Este enfoque considera a jóvenes y adolescentes como recursos a desarrollar más que como problemas a solucionar. • Enfatiza las potencialidades más que las supuestas carencias de los y las adolescentes, incluso de los más desfavorecidos y vulnerables. • Parte de una visión de los y las jóvenes como personas deseosas de explorar el mundo, que van ganando en competencias y que adquieren la capacidad para hacer su contribución al mundo en el que viven. • Persigue el objetivo de comprender, educar e implicar a la juventud en actividades productivas y significativas, en lugar de ocuparse de corregir, curar o tratar sus conductas problema. • Considera que la ausencia de problemas no garantiza un desarrollo saludable y una preparación para la adultez. • El desarrollo de las competencias personales es un factor de protección que hace a chicos y chicas más resistentes y previene el surgimiento de problemas de ajuste psicológico y comportamental. |

En este sentido, considera que el modelo más potente de los investigados sea el de las 5 ces, que fue propuesto por Little con cuatro factores (1993) y completado con uno más por otros autores (Roth y Brooks-Gunn, 2003; Lerner, 2004) y que según Oliva, si se cumplen aparece un sexto factor que denomina *contribución*, que se fragua en componentes ideológicos y conductuales de aportación a sí mismo, a la familia, a la comunidad y a la sociedad civil. También considera Oliva que un nuevo factor denominado Iniciativa Personal, defendido por Larson (2000), autor que la considera fundamental en la etapa adolescente porque se trata de una capacidad positiva que define como poseer una motivación intrínseca y dirigir la atención y el esfuerzo continuado hacia un objetivo que suponga un reto personal, y que influiría indirectamente en otros aspectos igualmente positivos en esa etapa como la creatividad, el liderazgo, el altruismo o la conducta cívica. En la tabla siguiente podemos ver un resumen de lo explicado.

Cuadro 10. Modelo de desarrollo positivo adolescente de las 5 ces (Parra et al., 2004).

| MODELO DE LAS 5ces + Contribución + Iniciativa | EXPLICACIÓN |
|---|---|
| 1-Competencia | Capacidad para mostrar un buen desempeño en distintas áreas de actividad (social, académica, cognitiva y vocacional). Incluye habilidades sociales como la asertividad, habilidades de resolución de conflictos, competencias cognitivas como la capacidad para tomar decisiones, y académicas. |
| 2-Confianza | Es un sentido interno de valoración global positiva de uno mismo: autoestima, identidad y autoeficacia. |
| 3-Conexión | Se refiere a los vínculos positivos con personas (familia, iguales, adultos) e instituciones que se reflejan en intercambios bidireccionales. |
| 4-Carácter | Es el respeto por las normas sociales y culturales, la adquisición de modelos de conducta adecuada, el sentido de lo correcto o incorrecto (moralidad) e integridad. Incluye el autocontrol y la ausencia de problemas externos o conductuales. |
| 5-Cuidado y compasión | Un sentido de simpatía y empatía e identificación con los demás. |
| Contribución | A sí mismo, a la familia, a la comunidad y a la sociedad civil. |
| Iniciativa personal | 1) Motivación intrínseca para la realización de una actividad. 2) Compromiso, atención y esfuerzo en su realización. 3) Continuidad para mantener la motivación y el esfuerzo a lo largo de un periodo prolongado. |

Seguendo con su investigación de los modelos de desarrollo positivo adolescente que desarrolla en su manual de 2008, Oliva cita como relevante el propuesto por el Search Institute (Scales y Leffert, 1999), que también se basa en una aproximación de definir las competencias que con configura un desarrollo positivo adolescente, al que le asocian el término de recursos activos para lograr ese desarrollo. Entre ellos están los personales, los familiares, los escolares y los comunitarios que van a proporcionar el apoyo y la experiencia necesarios para que los adolescentes dispongan de esos factores que van a permitir un desarrollo saludable y positivo, por lo que consideran que se promueve un desarrollo positivo adolescente cuando se inician acciones que promueven fortalezas individuales, de la familia o de la comunidad. Para ello proponen un total de cuarenta recursos, veinte internos y veinte externos, entre los que queremos destacar los que más tienen que ver con nuestro estudio, especialmente el último que hace referencia directa al optimismo (ver Cuadro 11): *Visión positiva del futuro personal: es optimista sobre su futuro personal*; el nº38: *autoestima*; el nº 22: *Compromiso con la escuela: existe un compromiso activo con el aprendizaje*, que tiene que ver con el constructo ajuste escolar: el nº37: *Poder personal*.; que tiene que ver con el constructo contingencia, o locus de control interno, un concepto que se introduce como una de las subescalas del cuestionario BEECESA dentro del modelo de expectativas de control.

Cuadro 11. Recursos internos (Search Institut, Scales y Leffert, 1999).

| RECURSOS INTERNOS |
|---|
| <p>COMPROMISO DEL CHICO O LA CHICA CON EL APRENDIZAJE</p> <p>21. Motivación de logro: el alumnado adolescente siente motivación por trabajar bien en la escuela o instituto.</p> <p>22. Compromiso con la escuela: existe un compromiso activo con el aprendizaje.</p> <p>23. Tareas escolares: dedica al menos una hora diaria a sus deberes o tareas escolares.</p> <p>24. Vinculación con la escuela: se preocupa de su escuela o instituto.</p> <p>25. Lectura por placer: lee por placer tres o más horas a la semana.</p> <p>VALORES POSITIVOS DE LOS Y LAS ADOLESCENTES</p> <p>26. Prosocialidad: jóvenes y adolescentes valoran mucho ayudar a otras personas.</p> <p>27. Igualdad y justicia social: valora mucho la promoción de la igualdad y la reducción del hambre y la pobreza.</p> <p>28. Integridad: actúa de acuerdo con sus principios y defiende sus ideas.</p> <p>29. Honestidad: dice la verdad incluso cuando no es fácil.</p> <p>30. Responsabilidad: acepta y asume responsabilidades personales.</p> <p>31. Restricción: cree importante limitar algunas conductas de riesgo como el consumo de alcohol y otras drogas.</p> <p>COMPETENCIA SOCIAL DE LAS Y LOS ADOLESCENTES</p> <p>32. Planificación y toma de decisiones: la chica o el chico adolescente sabe como hacer planes y tomar decisiones.</p> <p>33. Competencia interpersonal: muestra empatía, sensibilidad y habilidades para establecer y mantener relaciones de amistad.</p> <p>34. Competencia cultural: conoce y se muestra cómodo con gente de otras razas o culturas.</p> <p>35. Habilidades de resistencia: puede resistir la presión negativa de los iguales en situaciones de riesgo.</p> <p>36. Resolución pacífica de los conflictos. Busca resolver los conflictos de forma no violenta</p> <p>IDENTIDAD POSITIVA DE LOS Y LAS ADOLESCENTES</p> <p>37. Poder personal: chicos y chicas sienten que tienen control sobre las cosas que les ocurren.</p> <p>38. Autoestima: muestra una alta autoestima.</p> <p>39. Objetivo vital: reconoce que tiene un propósito en su vida.</p> <p>40. Visión positiva del futuro personal: es optimista sobre su futuro personal</p> |

Lo interesante de este listado es saber que estudios rigurosos demuestran que los adolescentes que despliegan un mayor número de activos o recursos internos o cuentan con externos, también tienen un desarrollo más positivo y saludable (Scales, Benson, Leffert y Blith, 2000).

Queremos destacar que Oliva sigue avanzando en sus investigaciones y en 2011, tras revisar muchos modelos de desarrollo positivo adolescente, así como las influencias previas sobre el modelo elabora una nueva propuesta que veremos a continuación, pero para fundamentarla cita a bastantes precursores: La Psicología comunitaria, Teoría de las competencia social; Modelos ecológicos y contextualistas; Modelos de bienestar y condiciones saludables; Psicología positiva; Resiliencia; Teoría de la salutogénesis y el sentido de coherencia de Antonovsky.

Tras una exhaustiva revisión y su propia investigación en el contexto de la sociedad española en la que realiza su trabajo, utilizando técnicas de consenso, como son el grupo nominal y la técnica Delphi, Oliva presenta un nuevo modelo que va más

allá de las aportaciones norteamericanas, queriendo traspasar las fronteras y adaptándolo al contexto y circunstancias peculiares del desarrollo adolescente de nuestro país. Recaba información de profesionales de la psicología, la psiquiatría y la educación, con las que elabora una propuesta que denomina: *Modelo de florecimiento o desarrollo positivo adolescente construido a partir de la opinión de un amplio número de expertos*, que coincide con otros modelos en la subdivisión de áreas, pero da más peso a algunas de ellas y a otras se lo reduce, quedando finalmente como se puede ver en la siguiente la tabla (Oliva et al., 2011, p.15).

Cuadro 12. Modelo de florecimiento o desarrollo positivo adolescente (Oliva, 2011).

| MODELO DE FLORECIMIENTO O DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE CONSTRUIDO A PARTIR DE LA OPINIÓN DE UN AMPLIO NÚMERO DE EXPERTOS | |
|--|--|
| ÁREAS | SUB-ÁREAS |
| SOCIAL Competencias y habilidades sociales | <ol style="list-style-type: none"> 1. Asertividad 2. Habilidades relacionales 3. Habilidades para la resolución de conflictos interpersonales 4. Habilidades comunicativas |
| MORAL Competencias morales | <ol style="list-style-type: none"> 1. Compromiso social 2. Responsabilidad 3. Prosocialidad 4. Justicia 5. Igualdad (género, social...) 6. Respeto a la diversidad |
| COGNITIVA Competencias cognitivas | <ol style="list-style-type: none"> 1. Capacidad de análisis crítico 2. Capacidad de pensamiento analítico 3. Creatividad 4. Capacidad de planificación y revisión 5. Capacidad para tomar decisiones |
| EMOCIONAL Competencias emocionales | <ol style="list-style-type: none"> 1. Empatía 2. Reconocimiento y manejo de las emociones de los demás 3. Conocimiento y manejo de las propias emociones 4. Tolerancia a la frustración 5. Optimismo y sentido del humor |
| DESARROLLO PERSONAL Competencias personales | <ol style="list-style-type: none"> 1. Autoestima 2. Autoconcepto 3. Autoeficacia y vinculación 4. Autocontrol 5. Autonomía personal 6. Sentido de pertenencia 7. Iniciativa personal |

De nuevo podemos ver que el optimismo aparece como un activo a desarrollar, incluido dentro del área emocional

Resultan relevantes las investigaciones de López (1984a, 1984b, 1985, 1986, 1990a, 1990b; López y Fuertes, 1989), que complementan la docencia desde una materia de notable éxito entre los estudiantes de psicología de la Universidad de

Salamanca titulada *Sexualidad*, en la que sienta las bases de un desarrollo positivo afectivo-sexual y social, a lo largo de todo el ciclo vital, haciendo hincapié en la importante etapa de la adolescencia y uniendo la visión evolutiva con el apego, la vinculación afectiva y la sexualidad. Se le considera el introductor del tema del apego en la psicología en España, al que acompaña de la trilogía que propuso Bowlby, profundizando en la vinculación afectiva, los afectos y las emociones, que las traduce en los temas de empatía, comportamiento prosocial y altruismo. Así mismo, uniendo su preocupación por ofrecer herramientas y estrategias para un mejor desarrollo afectivo-sexual lo complementa con sus trabajos enfocados a la protección de los menores del abuso y del maltrato (López, 1995b, 2008 y 2014; López y Del Camp, 1997) y a reflexionar sobre sus necesidades. Podemos considerar a este profesional de la psicología, como un humanista, defensor del bienestar humano y del desarrollo de todas las potencialidades para configurar personalidades sanas y saludables. Pero no solo en los diferentes ámbitos de su desarrollo, sino incidiendo en los diferentes entornos en los que realiza su proceso de crecimiento, como por ejemplo, cuando propugna que las escuelas deben ser lugares de bienestar además de aprendizaje. Es de agradecer todas las aportaciones que ha realizado en España en aras de la defensa de los niños y adolescentes, etapas de la vida en las que en cierta medida se requiere la protección y supervisión de adultos, y en las que él ha aportado sugerentes propuestas a llevar a cabo desde el nacimiento, con el tema del apego seguro y la autoestima. De igual forma, su compromiso sobre la denuncia del maltrato y el abuso, para continuar haciendo propuestas para la etapa adolescente, en diferentes ámbitos del desarrollo social y emocional, pero brillando especialmente con sus aportaciones académicas y aplicadas sobre el desarrollo afectivo y sexual. Además ha tenido el valor de adentrarse por terrenos todavía poco transitados por otros profesionales como es el tema de la homosexualidad en la familia (López. 2006) y la sexualidad en las personas con discapacidad (López. 2013). Destaquemos el pequeño nexo de unión entre Félix López y otros autores citados anteriormente que representan el modelo del desarrollo positivo adolescente, como son Oliva, Parra, Sánchez-Queija y López (2007), que se unen para investigar conjuntamente los estilos materno y paterno en relación al ajuste adolescente.

Para finalizar este apartado vamos a citar varias iniciativas que reflejan la implicación de las administraciones públicas y del espacio académico en la investigación y promoción del desarrollo positivo y saludable adolescente.

Una de ellas es el Institut de Recerca sobre Qualitat de Vida de la Universitat de Girona (Research Institute on Quality of Life), en el que varios profesores de la citada universidad están implicados en la investigación y desarrollo de programas para incrementar la calidad de vida. Destaca una aportación de Casas y Bello (2012) en la que realizan un estudio a instancia de UNICEF-España sobre lo que afecta al bienestar de los niños y niñas españoles, y en el que hacen constatar sus dudas sobre cómo deberían ser las preguntas: ¿Qué y cómo debemos preguntar? ¿Qué cuestiones son las más representativas (indicativas) de una buena calidad de vida no-material? ¿Es lo mismo preguntar sobre el bienestar personal, la felicidad, la satisfacción con la vida, el sentirse bien, el tener una vida plena...?

Algunos datos que obtienen nos hacen pensar qué puede estar ocurriendo, como la constatación de que la satisfacción global con la vida decrece de la edad de 12 años a la de 16. Una publicación muy interesante de la misma universidad donde radica el citado Instituto de Investigación, es la de Lindström y Eriksson (2011) sobre el modelo de salutogénico. Otros autores españoles que realizan sus aportaciones recientes a este modelo de trabajo son Rivera, Ramos, Moreno y Hernán (2011) que analizan el modelo salutogénico en España, su aplicación en la salud pública y las implicaciones para el modelo de activos en salud. Por su parte, los temas de calidad de vida en adolescentes y constructos como autoeficacia en relación a enfermedades crónicas son las de Avendaño y Barra (2008) y Urzúa y Mercado (2008) que analizan a través del *Cuestionario de Calidad de Vida en Población Infantil y Adolescente* revisado (Kiddo-Kindl) la percepción de los adolescentes españoles sobre su calidad de vida.

Como un ejemplo significativo de que el entorno académico universitario español quiere aportar no solo investigación y conocimientos al desarrollo del bienestar, la salud, y la calidad de vida de sus jóvenes estudiantes, es la iniciativa *Red española de universidades saludables*, de la que forman parte 36 universidades. Podemos destacar, en este sentido, la unión del mundo educativo y académico con el campo de la administración pública que representa las propuestas oficiales en materia de salud para toda la población, ya que para que lanzar este proyecto han participado el Ministerio de Sanidad, el de Servicios Sociales e Igualdad, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. Actualmente los objetivos que promueve son:

Potenciar la universidad como entorno promotor de la salud de la comunidad universitaria y de la sociedad en su conjunto.

Fomentar la Investigación y la Docencia en Promoción de la Salud.
Favorecer el intercambio de experiencias en Promoción de la Salud.
Promover y favorecer el trabajo conjunto entre los organismos de salud pública, las instituciones comunitarias y las universidades.
Consensuar líneas estratégicas y de trabajo para llevar a cabo un proyecto de universidad promotora de salud.
Posibilitar la elaboración y el desarrollo de proyectos comunes en las líneas estratégicas de la Red.
Potenciar la participación internacional.
Fomentar la oferta de servicios y actividades dirigidos a promocionar la salud de la Comunidad Universitaria.

Fuente:

www.msssi.gob.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/promocion/UniversidadesSaludables/REUS.htm

2.1.2. Psicología positiva

2.1.2.1. Antecedentes y surgimiento de la psicología positiva

Se considera que hasta los inicios de la II Guerra Mundial, el principal objetivo de estudio y trabajo de la psicología era curar las patologías mentales, y más secundariamente, mejorar las vidas de las personas en general, así como desarrollar o incrementar los talentos y capacidades de las personas. Tras la gran guerra, los recursos e intereses en este campo, que se materializan en asignaciones económicas financiadas por los gobiernos, se centraron mayoritariamente en un objetivo, la enfermedad mental, relegando los otros aspectos. Una gran cantidad de psicólogos realiza su trabajo durante la II Guerra Mundial para el ejército americano, y al acabar la contienda dedican su trabajo a paliar el malestar y los problemas que ese conflicto ha generado en la población. En esta línea, se crea en 1947 el Instituto Nacional de Salud Mental que proporcionará fondos para la investigación y el desarrollo de programas de intervención destinados al tratamiento de la enfermedad mental.

El trabajo durante décadas centrado en la investigación de la enfermedad mental y los tratamientos de intervención crearon una idea extendida poco a poco, y que aportó al acervo popular la conceptualización del psicólogo como alguien dedicado al campo de la patología mental y la victimización. Todavía en nuestros días, si alguien comenta que va a ir al psicólogo, una respuesta habitual que se puede escuchar es, “¿pero qué tipo de problema tienes?”, eso si la persona se muestra educada. Por que en ocasiones la respuesta cuando a alguien se le sugiere una visita al especialista es “yo no estoy loco”. Sin embargo, como no hay mal que por bien no venga, esta dedicación tan intensa a las patologías trajo importantes consecuencias en el campo de la curación de gran variedad de trastornos del estado del ánimo, en especial los relacionados con la ansiedad, las

fobias y la depresión, que de estar considerados como algo incurable, pasaron a poder ser tratados e incluso superados por el paciente.

De aquí en adelante vamos a repasar los antecedentes de la psicología positiva, haciendo especial hincapié en la inteligencia emocional y las inteligencias múltiples por tratarse de aportaciones científicas. Los orígenes más remotos de la psicología positiva hunden sus raíces en la antigua Grecia, cuna del pensamiento occidental, iniciadora de intensas reflexiones sobre las cualidades humanas y el sentido de la vida. En este sentido resaltan los escritos de Aristóteles, sobre lo que denominaba eudaimonia y como alcanzarla, haciendo referencia a lo que ahora entendemos como felicidad y que la psicología va a rescatar como término filosófico sobre el que investigar. Otros muchos filósofos disertaron sobre esta cuestión, podemos ver una magnífica revisión en Caruana (2010).

Por otro lado resulta interesante para esclarecer los motivos que subyacen a la aparición de la psicología positiva, repasar lo que el campo de la psicología ha aportado durante el siglo XX, tanto en sus consideraciones más negativas, como las positivas. Se considera que la psicología como disciplina científica se inicia con Wilhelm Wundt (1832-1920), fisiólogo, psicólogo y filósofo alemán, que fundó el primer laboratorio de psicología experimental en 1879 en Leipzig. Pero el salto al conocimiento popular de esta nueva disciplina se produce con los escritos del austriaco (aunque nacido en terreno perteneciente actualmente a la República Checa) Sigmund Freud (1856-1939), médico y neurólogo, al que la psicología debe agradecer que sus geniales intuiciones y reflexiones sobre el comportamiento del ser humano calaran primero en el ámbito académico y posteriormente se extendieran al lenguaje popular. A su vez, antes de repasar los antecedentes positivos, de la psicología positiva, tenemos que observar que parte de la concepción negativa y patológica de la concepción popular de la psicología en el siglo XX debe también su influencia a la terminología que comenzó a utilizar y extender el mismo Freud. Observemos la negatividad implícita de palabras como pulsión de muerte, crisis histérica, complejo de Edipo y odio al padre o progenitor de sexo opuesto, sexualidad infantil perversa, complejo de castración, etc. Aparecen nuevas escuelas dentro de la psicología, como el conductismo, fundado por John Watson (1878-1958) a principios del siglo XX, pero ampliamente desarrollado a partir de mediados del mismo por Burrhus F. Skinner (1904-1990), que aunque inicialmente se centran en investigar la conducta humana a través de las conexiones estímulo-respuesta, realizan interesantes aportaciones para el tratamiento de los problemas mentales. Algo parecido ocurre con la

nueva visión que surge por oposición al conductismo, la que se ha llamado psicología cognitiva que surge a finales de los años 50 y crece exponencialmente en los 60, queriendo retomar las ideas introspectivas del fundador Wundt, y sumándole el hecho de la influencia de la metáfora del ordenador, introduce la mente como objeto de estudio y como consecuencia aparecen aportaciones para tratamiento. Con el paso del tiempo ambas corrientes se fusionaron, dando como resultado que aportaron ingente cantidad de información científica al ya floreciente campo de la psicología, tanto en evaluación como en diagnóstico y tratamiento que todavía hoy en día son utilizadas profusamente dentro del llamado modelo cognitivo-conductual.

En este contexto es donde tiene cabida el surgimiento de una mirada más positiva hacia el ser humano desde dentro del mundo de la psicología, y ya en la década de los años 50, aunque principalmente en los años 60 y 70, aparece con fuerza la que se ha denominado Psicología Humanista, considerada como el principal precursor de la psicología positiva (Gancedo, 2008; Linley *et al.*, 2006.). Baste recordar la visión positiva y optimista que destilan los escritos tanto del psicólogo estadounidense Abraham Maslow (1908-1970) como de Carl Rogers (1902-1987), principales exponente de esta tradición. Algunos conceptos descritos por Maslow como el de Autorrealización o Autoactualización, aparecerán con fuerza dentro de los modelos de felicidad de Martin Seligman, a la postre fundador de la psicología positiva. Los escritores de esta corriente defendieron con fuerza la consideración del ser humano como un todo, en toda su dimensión, tanto en sus aspectos negativos y patológicos como en los positivos, cualidades y potencialidades. Del mismo modo, conceptos clave en los representantes de la escuela humanista, que dieron mucha importancia a la autoestima, al autoconcepto, la consideración positiva del ser humano, la empatía, a la experiencia cumbre, reaparecerán con fuerza. Las aproximaciones teóricas, filosóficas, y terapéuticas, basadas en las reflexiones y en las prácticas con pacientes de los autores, llevaron a estos a elaborar teorías y tratamientos novedosos en la historia de la psicología. Pero con la misma fuerza de la que estaban convencidos de las bondades de sus tratamientos psicológicos y del counseling o asesoramiento, fueron criticados desde el campo científico por no ceñirse al modelo positivista imperante y no demostrar sus aseveraciones con rigurosas investigaciones basadas en el modelo experimental. Paradójicamente, en este sentido cabe destacar que la propia Asociación Americana de Psicología nombró a Carl Rogers presidente en 1947, lo premió en 1956 por sus

contribuciones científicas iniciales y en el año 1972 lo volvió a premiar por sus aportaciones terapéuticas.

Una consecuencia de estas ideas humanistas que acabó convirtiéndose en arma arrojada contra la psicología positiva, fue la creación de una fuerte corriente en Estados Unidos de libros de autoayuda, auspiciados por la influencia de buscar el lado bueno del ser humano y el afán de mejora y superación, pero que desprovisto del apoyo científico, dio paso por un lado a un elevado número de publicaciones y por otro otorgó argumentos a los que hoy en día realizan críticas contra la psicología positiva, comparando esas corrientes acientíficas en las que aparece como elemento predominante la palabra positivo, como en algunos títulos relevantes y exitosas en ventas (Hill y Stone, 1960). Pero debemos tener en cuenta que aquellas publicaciones estaban basadas en reflexiones y experiencias personales y desprovistas de los rigurosos análisis científicos que ahora se le están exigiendo a la corriente de la psicología positiva.

Si bien la psicología humanista es la que más aporta a las bases de la psicología positiva, también coexisten otras áreas de trabajo que se centraban o al menos tenían en cuenta aspectos positivos del ser humano. Sirvan como ejemplo el concepto de autoeficacia propuesto por Bandura, el trabajo de los psicólogos en el área de la motivación, la psicología evolutiva y la psicología educativa, los trabajos iniciales sobre optimismo, inteligencias múltiples, IE, resiliencia, *fluir* (flow), orientación salugénica que proveniente del campo de la medicina acaba por penetrar en las ciencias sociales en general y en la psicología en particular, etc. Aunque los teóricos de la psicología positiva nunca han negado las raíces de las que beben (Seligman, Steen, Park y Peterson, 2005), artículos críticos con el concepto positivo (Kunzmann y Baltes, 2005) inciden en la necesidad de valorar los precedentes positivos que han dado pie a que este movimiento tenga un sustento. Desde este enfoque, promueven que se haga patente que la psicología positiva no es sino un giro a la mirada al ser humano, un cambio de punto de mira, un esfuerzo en centrarse más en los aspectos positivos y las fortalezas del ser humano que en sus problemas y debilidades. De igual modo, el gran mérito que se le debe es que ha sabido aunar muchas corrientes previas que ya venían reclamando de forma aislada este tipo de visión, y añadiendo algunos constructos más, crear un amalgama desde el que poder trabajar y mirar hacia el futuro con una mirada más optimista.

Cuadro 13. Antecedentes de la psicología positiva en el siglo XX.

| ANTECEDENTES DE LA PSICOLOGÍA POSITIVA EN EL SIGLO XX | | |
|---|-------------------------|--|
| AÑOS 50, 60, 70 | PSICOLOGÍA HUMANISTA | Abraham Maslow (1954); Carl Rogers (1951, 1961); Erick Fromm (1955, 1956) |
| AÑOS 70 | AUTOEFICACIA | Albert Bandura (1977) |
| AÑOS 80, 90 | PSICOLOGÍA EVOLUTIVA | PSICÓLOGOS EVOLUTIVOS |
| | PSICOLOGÍA EDUCATIVA | PSICÓLOGOS EDUCATIVOS PSICOPEDAGOGÍA |
| | PSIC. DE LA MOTIVACIÓN | Edward L. Deci; Richard M..Ryan; Bernard Weiner; Julian Rotter |
| AÑOS 80 | MODELO SALUGÉNICO | Aaron Antonovsky (1971, 1999) |
| AÑOS 80 | INTELIGENCIAS MÚLTIPLES | Howard Gardner (1983, 1985) |
| AÑOS 80 | OPTIMISMO | William .N. Dember (1980, 1989) Charles.S.Carver Y Michael.F.Scheier (1985) Martin Seligman (1990) |
| AÑOS 80,90 | HARDINESS | Suzanne Kobasa (1979); Salvatore Maddi (1984) |
| | RESILIENCIA | Emmy Werner (1982); Michael Rutter (1985); Ann S.Másten (1989); Boris Cirulnik (2001) |
| AÑOS 90 | INTELIGENCIA EMOCIONAL | Peter Salovey Y John Mayer (1990) Daniel Goleman (1995) Mayer Salovey Y David Caruso (2000) |
| AÑOS 90 | FLUIR | Mihaly Csikszentmihalyi (1990) |

Por la relevancia que actualmente poseen y por las grandes posibilidades que ofrecen para ser adaptadas para trabajarlas en los centros educativos, vamos a repasar dos grandes antecedentes de la psicología positiva, las inteligencias múltiples y la IE. Además es bien visible el papel tan importante que han jugado en el campo emocional, el cual influye profundamente en una de las tres áreas de trabajo de la psicología positiva que son las emociones positivas

La inteligencia emocional (I.E.)

Antes de las investigaciones que dieron una posición relevante al mundo de las emociones, el camino había sido iniciado por grandes autores e investigadores, repasamos algunos de ellos. Se consideran precursores de la IE:

- Thordnike, que en 1920 hace referencia a la Inteligencia Social como la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y a las mujeres, y para actuar sabiamente en las relaciones humanas.

- Autores que citan el término sin definirlo ni construir científicamente el constructo: Beldoch (1964) Leuner (1966), Payne (1985) y Greenspan y Thorndike (1989).
- Reuven Bar-On, que en los 80 acuñó el término EQ (cociente emocional) en su tesis doctoral titulada *The development of an operational concept of psychological well-being*. En 1997 publicó un cuestionario para medir la I.E. que está siendo utilizado notablemente, el *Emotional Quocient Inventory*

Salovey y Mayer

Al margen de que el concepto de I.E. tenga muchos puntos de conexión con la psicología positiva y con el concepto de optimismo, por ejemplo el enfoque de Goleman, y en particular, la competencia emocional a la que él se refiere como capacidad para la automotivación, es particularmente relevante en nuestra investigación en cuanto a su vertiente aplicada debido a la relevancia de conceptos afines como la educación emocional, al centrarse nuestro estudio empírico en el ámbito educativo.. Aunque el despegue de la teoría de la I.E. tuvo lugar a raíz de la publicación del bestseller del psicólogo y divulgador Daniel Goleman en 1995, los investigadores que habían utilizado el método científico para proponer la teoría son reconocidos como Salovey y Mayer, que con su artículo seminal de 1990, titulado precisamente *Inteligencia Emocional*, dan inicio al reconocimiento científico de este campo de estudio. Se puede considerar ese año como uno de los más importantes en las últimas décadas dentro del campo de la psicología porque significa la aparición de una corriente que se va a centrar principalmente en un aspecto que hasta ese momento no se le había dado entidad propia. Bien es verdad que ya se trabajaban las emociones, especialmente en la práctica experimental, y por otro lado en acercamientos aislados y muchas veces inconexos, como la autoestima, la alegría, el autoconcepto, el optimismo, las habilidades interpersonales, el miedo, la tristeza, la ira, etc. En dicho artículo definen la I.E. como “...la habilidad para monitorizar los sentimientos y las emociones propios y de los otros, para discriminarlas entre ellos, y usar esa información para guiar el pensamiento y las acciones de uno mismo” (Salovey y Mayer 1990, p.189). Estas áreas las resumen para ser evaluadas con los términos: Atención, Claridad y Reparación emocional, aunque en la traducción al español se ha utilizado mayoritariamente: Percepción, Comprensión y Regulación.

Tras nuevas investigaciones y hallazgos, Mayer y Salovey aportan redefiniciones para precisar el término: “I.E. es la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones;

acceder y generar emociones que faciliten el pensamiento; para comprender emociones y el conocimiento emocional, y para de forma reflexiva regular emociones que promueven tanto el crecimiento emocional como intelectual” (Mayer y Salovey, 1997, p.10). Lo publican en un libro de Salovey y Sluyter (1997) en el capítulo que Mayer y Salovey titulan: *What is Emotional Intelligence?* y que más tarde publicaron en castellano en el interesante *Manual de Inteligencia Emocional* de Mestre y Berrocal (2007). En la Cuadro siguiente se ven resumidas las cuatro habilidades y una breve descripción de las mismas.

Cuadro 14. Modelo de I.E. (Mayer y Salovey, 1997).

| HABILIDADES EMOCIONALES | DESCRIPCIÓN |
|--------------------------------|---|
| Percepción Emocional | Habilidad para percibir las propias emociones y la de los demás, así como percibir emociones en objetos, arte, historias, música y otros estímulos |
| Asimilación Emocional | La habilidad para generar, usar y sentir las emociones como necesarias para comunicar sentimientos, o utilizarlas en otros procesos cognitivos |
| Comprensión Emocional | La habilidad para comprender la información emocional, cómo las emociones se combinan y progresan a través del tiempo y saber apreciar los significados emocionales |
| Regulación Emocional | La habilidad para estar abierto a los sentimientos, modular los propios y los de los demás así como promover la comprensión y el crecimiento personal |

Lo hacen pasado unos años desde su primera conceptualización, analizadas las investigaciones propias y de otros sobre el tema, así como de las nuevas definiciones aportadas por Goleman, estas últimas en todo caso para someterlas a revisión crítica, en especial todo lo que se refiere a definir la I.E. como autocontrol, persistencia y habilidad para motivarse a uno mismo. En un principio prefieren distinguirla de los rasgos de la personalidad y de los talentos (p.ej. habilidad psicomotriz), y se puede ver que aunque aprecian la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner, y como ellos dicen la consideran “elegante e intuitiva”, no la consideran todavía avalada por resultados empíricos. Pero resulta inevitable la evidente relación entre las inteligencias intrapersonal e interpersonal, como habilidades, y las definiciones que aportan los autores sobre las capacidades referidas a la I.E. Posteriormente, Mayer, Salovey y Caruso, 2000, la definen como “la capacidad para procesar información emocional con exactitud y eficacia, incluyendo la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones”. La conceptualización de las emociones por los principales investigadores de la I.E., aporta una visión más positiva que la que había hasta entonces,

ya que se refiere a las mismas como un aspecto del ser humano adaptativo: “... las emociones presentan una función útil y adaptativa para nuestro bienestar y supervivencia, incluidas las emociones negativas”(Mayer, Salovey y Caruso, 2002). Estos mismos autores elaboran una definición clarificadora en ese mismo artículo sobre las cuatro habilidades emocionales, que se entienden como algo interrelacionado y como un proceso en el que se va ascendiendo en complejidad:

- 1) Percepción emocional: las emociones se perciben y se expresan
- 2) Integración emocional: las emociones percibidas entran en el sistema cognitivo como señales que influyen la cognición, se produce la integración emoción-cognición.
- 3) Comprensión emocional: las señales emocionales en las relaciones interpersonales son comprendidas, y tiene implicaciones para la misma relación; se consideran las implicaciones de las emociones, desde el sentimiento a su significado; es comprender y razonar sobre las emociones.
- 4) Regulación emocional: los pensamientos producidos en las etapas anteriores promueven crecimiento emocional, intelectual y personal.

Para Salovey y Mayer, con la IE nos encontramos ante una habilidad mental, investigan la potente relación entre emoción y cognición, y tanto en sus definiciones como en los instrumentos de medición que elaboran, dejan patente que se trata de un conjunto de habilidades mentales, que como expone Salovey (2007) en el prólogo son cuatro habilidades relacionadas con percibir y expresar emociones de forma precisa, usar la emoción para facilitar la actividad cognitiva, comprender las emociones y, finalmente, regularlas para el crecimiento personal y emocional

Daniel Goleman

En 1996, se publica en España el libro *Inteligencia Emocional (Emotional Intelligence, 1995)*, publicado el año anterior en EE.UU, obra del psicólogo y divulgador Daniel Goleman, que se convierte en un best seller mundial, se vendieron cientos de miles de copias, lo cual provocó que el concepto se extendiera por todo el mundo. A Goleman hay que atribuir el mérito de haber sabido exponer al público no solo estadounidense, sino mundial, un compendio de todas las investigaciones habidas hasta esa fecha sobre la regulación de las emociones. El autor mezcla una heterogénea colección de investigaciones de diversos campos, que van desde la neuropsicología a la Psicología del Trabajo, pasando por la Psicología de la Personalidad, la Psicología

Infantil y la Psicología Social. Según este autor, esos trabajos confluyen, de una u otra forma, en la idea de que la gestión de las emociones es muy relevante para orientar eficazmente el comportamiento en la vida cotidiana. La obra resulta algo difícil de leer, dada su magnitud y heterogeneidad de conceptos. Pero a su vez nos permite comprender, como las dos mentes que forjan nuestro cerebro: lo racional y la emocional pueden desarrollarse para una vida mejor. Su perspectiva es diferente de los anteriores porque premisa fundamental está en afirmar que la I.E. predice mejor el éxito en la vida real y en el plano académico que el cociente intelectual tradicional. Así, describe las razones, del porqué algunas personas con un modesto cociente intelectual pero emocionalmente inteligentes, tiene más éxito y bienestar en la vida que otras personas que tienen alto cociente intelectual pero bajas habilidades emocionales. Se puede concluir al estudiar sus ideas es, que hay otra forma de ser inteligente. Goleman describe a la persona con un alto cociente de I.E. como un sujeto agradable, amable, cariñoso y muy amigable y con unas características personales, positivas tales como la persistencia, la perseverancia, la motivación.

El resumen que hace Goleman de la I.E., aportó una ventaja sobre las teorías de Mayer y Salovey, y es que era más fácilmente exportable a programas de intervención:

- 1) Conocer las propias emociones. Autoconocimiento
- 2) Autorregulación y manejo de las emociones. Autocontrol
- 3) Motivarse a sí mismo. Control del esfuerzo
- 4) Reconocer las emociones de los demás (la empatía)
- 5) Establecer relaciones. Habilidades sociales

Es curioso destacar que el Consorcio para el avance del aprendizaje social y emocional (CASEL) se fundó en EE.UU. en 1994, un año antes de la aparición del libro de Goleman, pero no sorprende saber que él fue uno de sus co-fundadores. Este centro se ha caracterizado por desarrollar multitud de investigaciones y elaborar programas educativos con las ideas de la I.E., para ser llevadas a diversos ámbitos, pero especialmente le educativo.

Diferenciar emociones y sentimientos

Los estudiosos de las emociones diferencian entre emociones y sentimientos, y para ello hacen referencia en primer lugar a las emociones primarias que propuso en sus estudios transculturales pioneros en este campo Ekman, ampliadas en posteriores estudios. Por otro lado están los estados de ánimo o sentimientos, considerados más

suaves, menos impulsivos, y que perduran más en el tiempo. Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2001), emoción (del lat. *emotio*, *-ōnis*) es: alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática; Interés expectante con que se participa en algo que está ocurriendo. Según cita Goleman (1995, Apéndice A) al Oxford English Dictionary emoción es: “agitación o perturbación de la mente; sentimiento; pasión; cualquier estado mental vehemente o agitado”. la define como: “la emoción se refiere a un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos, y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan”(Goleman, 1995, Apéndice A). Vallés (2003) define emoción como “un estado afectivo intenso y relativamente estable, acompañado de fuertes movimientos expresivos, y asociada a sensaciones corporales. Las emociones son reacciones a las informaciones (conocimiento) que recibimos en nuestras relaciones con el entorno. La intensidad está en función de las evaluaciones subjetivas que realizamos sobre cómo la información recibida puede afectar a nuestro bienestar. En esas evaluaciones previas intervienen conocimientos previos, creencias, objetivos personales, percepción de ambiente provocativo, etc. Una emoción depende de lo que es importante para nosotros. Si la emoción es muy intensa puede producir disfunciones intelectuales o trastornos emocionales (fobias, estrés, depresión, etc.)”. Por otro lado Los sentimientos los podemos considerar como una tendencia de la personalidad de cada persona, el aspecto más genético o biológico, o en ocasiones estar precedidos por una emoción, por ejemplo una situación de tristeza, que no se elabora o encausa bien y da paso a un estado continuado melancolía, desazón y malestar. A veces se conceptúan como con una parte cognitiva que da paso a una posible explicación de lo que se está sintiendo. La RAE define sentimiento como: “Acción y efecto de sentir o sentirse; Estado afectivo del ánimo producido por causas que lo impresionan vivamente; Estado del ánimo afligido por un suceso triste o doloroso”. Por otra parte, Vallés (2003) define el sentimiento como “el estado de ánimo o estado psíquico que sigue a la emoción. Es su consecuencia directa. Es un estado afectivo más estructurado, complejo y estable que la emoción, menos intenso y presenta una menor implicación fisiológica”. El temperamento, se ha considerado clásicamente, como la tendencia con sustrato biológico, que inclina a la persona a evocar unos determinados estados de ánimo u otros. En sentido negativo, cuando una emoción desagradable se convierte en algo negativo para la persona debido a su frecuencia o intensidad, aparecen los trastornos emocionales como la depresión, los diferentes trastornos de ansiedad o las fobias.

No expresar emociones: Alexitimia

Vallés (2003) se refiere a la alexitimia como una dificultad notable para describir los sentimientos, que conlleva un bajo nivel expresivo-motórico de las emociones, gran dificultad para identificar o describir emociones, así como para vivirlas y ser consciente de ellas y una baja empatía. Las personas que padecen esta dificultad tienen serias dificultades para una vida rica sana, no solo interiormente sino también en sus relaciones interpersonales.

Cuando la frecuencia, la intensidad o la duración de una emoción desagradable hace daño

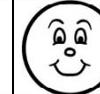
Aunque en los inicios de la conceptualización de las emociones se las subdividió en positivas (alegría, felicidad) y negativas (ira, tristeza, miedo), los grandes investigadores de las emociones, como por ejemplo Cano-Vindel (1997), comienzan a aclarar el término negativo en cuanto hace referencia a emociones desagradables que por su frecuencia, intensidad o duración, hacen daño a la persona. En ese sentido es en el que las valoran como negativas, porque en sentido general, su acercamiento a las emociones es como algo natural, una reacción instintiva de adaptación, que es mejor valorar como agradable o placentera, por ejemplo cuando se trata de alegría, placer, felicidad, o desagradable cuando se trata de miedo, asco, ira, tristeza, ansiedad. Al mismo tiempo, de acuerdo con su definición, advierten del riesgo de ocultarlas, y animan en todo caso a conocerlas y a aprender a autorregularnos emocionalmente para que no nos hagan daño. Como veremos, la psicología positiva ha decidido poner el acento en aquellas emociones a las que no se ha prestado tanta atención clásicamente, conceptualizadas como positivas, pero que más exactamente también podemos llamar agradables, para evitar que sus contrapuestas sean las llamadas clásicamente negativas.

Clasificar las emociones

No hay acuerdo generalizado sobre la clasificación de las emociones primarias, aunque siempre se utiliza como base las que resultaron de las investigaciones de Ekman. Desde los años 40 los investigadores de las emociones, comienzan a centrarse en las que consideran como las emociones primarias o como las refieren entonces: “manifestaciones primarias de afecto”, en ese sentido, investigan seis inicialmente: sorpresa / miedo / enfado (ira) / disgusto / alegría / tristeza. En los años 70, Ekman

profundiza y da un gran avance no solo sobre las emociones en general, sino en su sentido más universal, comparando las emociones que se dan en unas y otras culturas. En el primer estudio transcultural, establece la universalidad de estas 4: miedo / tristeza / ira (cólera) / alegría. En posteriores estudios, considera 6 emociones básicas, añadiendo las de sorpresa y asco, que son las que se habían establecido desde años atrás como eje de las investigaciones en emociones básicas (Ekman, 1975). Utiliza para clasificarlas su método FAST, *facial affect scoring technique*, técnica de clasificación del afecto facial (ver Cuadro 15).

Cuadro 15. Emociones básicas (Ekman, 1975).

| MIEDO | TRISTEZA | ENFADO | ALEGRÍA | DISGUSTO | SORPRESA |
|---|---|---|---|--|---|
|  |  |  |  |  |  |

Podemos considerar ira y cólera como sinónimas al igual que Alegría y Felicidad, aunque en décadas posteriores, estas dos últimas se han separado y evaluado individualmente en otros estudios. Ekman distinguió 6 afectos faciales básicos y 33 mezclas. Por ejemplo, en sus investigaciones, situaba como sinónimos las siguientes palabras:

| | | |
|---------------|-----------|---------------|
| Enfado | Felicidad | Tristeza |
| Cólera | Alegría | Desesperación |
| Ira | Deleite | Solemnidad |
| Indignación | Diversión | Desaliento |
| Resentimiento | Placer | Melancolía |

Clasificación actual de las emociones

A mediados de los años 90, todavía no había unanimidad sobre las posibles emociones primarias o básicas, pero no solo sobre cuáles deben ser, sino más aun, si realmente se les puede llamar primarias a determinadas emociones. Tratando de estar de acuerdo con que sí podemos hablar de algunas básicas, y extrayendo información de muchas investigaciones precedentes, como las de Ekman, Goleman (1995, Apéndice-A) establece su propia clasificación de emociones básicas, que ha sido aceptada posteriormente por muchos teóricos de las emociones (ver Cuadro 16).

Cuadro 16. Clasificación de Emociones (Goleman, 1995).

| CLASIFICACIÓN DE EMOCIONES DE GOLEMAN | | | |
|--|--|---|--|
| IRA Rabia Enojo Resentimiento Furia Exasperación Indignación Acritud Animosidad Irritabilidad Hostilidad En caso extremo: Odio, Violencia | TRISTEZA Aflicción Pena Desconsuelo Pesimismo Melancolía Autocompasión Soledad Desaliento Desesperación En caso patológico: Depresión grave | MIEDO Ansiedad Aprensión Temor Preocupación Consternación Inquietud Desasosiego Incertidumbre Nerviosismo Angustia Susto Terror En caso patológico: Fobia Pánico | ALEGRÍA Felicidad Gozo Tranquilidad Contento Beatitud Deleite Diversión Dignidad Placer sensual Estremecimiento Raptó Gratificación Satisfacción Euforia Capricho Éxtasis En caso extremo: manía |
| AMOR Aceptación Cordialidad Confianza Amabilidad Afinidad Devoción Adoración Enamoramiento Ágape | SORPRESA Sobresalto Asombro Desconcierto Admiración | AVERSIÓN Desprecio Desdén Displícencia Asco Antipatía Disgusto Repugnancia | VERGÜENZA Culpa Perplejidad Desazón Remordimiento Humillación Pesar Aflicción |

No solo se ha aceptado como base del trabajo teórico, sino también para la elaboración de programas de intervención, como p.ej. el ambicioso proyecto de Vallés (1999) para trabajar las emociones en toda la escolarización obligatoria. A raíz de sus reflexiones e investigaciones, en los manuales trata de establecer diferencias entre emociones y sentimientos o estados de ánimo. En algunos apartados introduce algunas emociones y sentimientos que no están aceptadas habitualmente por la comunidad internacional dentro de los estudios habituales como tolerancia, generosidad, altruismo, benevolencia, sosiego, humildad, serenidad. Propone su propia clasificación de emociones, y con algunas de ellas establece sinónimos, siguiendo el ejemplo de Goleman, con el objetivo de poder ser mejor comprendidas y trabajadas.

Cuadro 17. Clasificación de emociones (Vallés-Arándiga, 1999).

| NEGATIVAS | POSITIVAS | |
|---|--|---|
| <p>IRA. Rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, acritud, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia, coraje</p> <p>MIEDO. Temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia, ansiedad, aprensión, inquietud, incertidumbre.</p> <p>ANSIEDAD. Angustia, desesperación, inquietud, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo</p> <p>TRISTEZA. depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento, disgusto, preocupación, desesperación</p> <p>VERGÜENZA. Culpabilidad, timidez, inseguridad, vergüenza ajena, bochorno, pudor, recato, rubor, sonrojo, verecundia, perplejidad, desazón, remordimiento, humillación, pesar</p> <p>AVERSIÓN. Hostilidad, desprecio, acritud, animosidad, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo, asco, repugnancia, desdén, displicencia, disgusto, posesividad, avaricia, celos, egoísmo, impaciencia, odio, mal humor</p> | <p>ALEGRÍA. Entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo, felicidad, gozo, diversión</p> <p>HUMOR. Sonrisa, risa, carcajada, hilaridad</p> <p>AMOR. Afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, aceptación, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, gratitud</p> <p>FELICIDAD</p> | |
| AMBIGUAS | ESTÉTICAS | ESTADOS AFECTIVOS MORALES |
| <p>SORPRESA</p> <p>ESPERANZA</p> <p>COMPASIÓN</p> | <p>Producidas por la contemplación de una fuente de placer: obra de arte, música, edificio...</p> | <p>ALTRUISMO</p> <p>EMPATÍA</p> |

Las inteligencias múltiples

En 1983 Howard Gardner publica una visión novedosa del concepto de inteligencia que choca frontalmente con el que imperaba hasta el momento basado principalmente en las habilidades intelectuales que se reflejaban en un CI o cociente de inteligencia. La propuesta que el realiza tiene importantes consecuencias educativas que los orientadores educativos van a tener pronto en cuenta, ya que de cara al modelo de orientación vocacional que se utiliza para el trabajo orientador en los centros educativos, va a suponer un gran apoyo tanto filosófico como empírico. La propuesta de Gardner trata de superar el clásico modelo psicométrico de la inteligencia representado por investigadores de la talla de Guilford, Thurstone y Sternberg, al que subyace la idea de una inteligencia más o menos general, y el autor quiere aportar a su modelo la ética en el debate de cómo pensamos que puede ser nuestro modelo no solo de inteligencia sino de personalidad del ser humano. En otras áreas de trabajo como la de los

neurocientíficos, también se estaba generando el afán por explicar de otro modo el funcionamiento del cerebro humano y sus capacidades. Los inicios de esta propuesta no van a estar exentos de iracundas críticas, como la de que sus inteligencias no son tales sino talentos, pero el empeño de Gardner y su constancia han ido venciendo poco a poco esas resistencias y hoy en día su modelo es apoyado por gran parte de la comunidad científica.

Gardner en un primer momento (1983) propone 7 inteligencias. En escritos posteriores (Gardner, 2001) añade a su visión de la inteligencia una nueva sobre la que venía reflexionando e investigando durante años, la Inteligencia Naturalista. Y más recientemente está reflexionando sobre dos más la Inteligencia existencialista y la Inteligencia moral (Gardner, 2005), incluso tiene nuevas en mente. Finalmente su propuesta queda resumida como vemos en el Cuadro 18.

Sostiene que todas las personas tenemos todas esas inteligencias y que las podemos desarrollar hasta un determinado nivel, por un lado son independientes pero funcionan interrelacionadas. En su visión inicial de la inteligencia en 1983, la define como una capacidad de resolver problemas o crear productos que son valiosos en una o más culturas, aunque posteriormente añade que se trata de un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura (Gardner, 2001).

Cuadro 18. Inteligencias Múltiples (Gardner, 1983 y 2005).

| INTELIGENCIAS | DEFINICIÓN |
|--------------------------------|---|
| 1-Lingüística | Capacidad para utilizar el lenguaje para expresar y percibir significados complejos, para pensar en palabras, para la lectura y la escritura, para hablar y para comprender |
| 2- Lógico-matemática | Habilidad para calcular, para cuantificar, para utilizar el razonamiento lógico, para formular y verificar hipótesis, para comprender pautas y relaciones, para llevar a cabo operaciones matemáticas, para el razonamiento inductivo y deductivo, para utilizar el método científico |
| 3- Espacial | Capacidad para crear imágenes mentales, para pensar de forma tridimensional, de percibir imágenes internas y externas, de recrearlas, transformarlas, hacer que los objetos y uno mismo se muevan a través del espacio, de codificar y producir gráficos, de dibujar y confeccionar bocetos |
| 4- Corporal-cinestésica | Habilidad para manipular objetos, reparar cosas, para utilizar los músculos de forma coordinada, para expresarse con el cuerpo, tener equilibrio físico, rapidez, flexibilidad, sensibilidad en el tacto, |
| 5- Musical | Sensibilidad para apreciar la música, para percibir tono, melodía, ritmo, entonación, para escuchar música, cantar y tocar instrumentos |
| 6- Intrapersonal | Capacidad de entenderse a uno mismo, de reconocer los puntos fuertes y los débiles, de establecer metas personales, de controlar el pensamiento |
| 7- Interpersonal | Capacidad de entender a las personas, de relacionarse hábilmente, de liderar, de organizar, de comunicar, de resolver conflictos, de ayudar a otros a identificar y superar problemas |
| 8- Naturalista | Capacidad de observar la naturaleza, de entender sus leyes y procesos, de identificar la flora y la fauna |
| 9- Existencialista | Capacidad de sensibilidad por la existencia del ser humano, de mostrar inquietud por reflexiones sobre la trascendencia humana, sobre el porqué de la existencia |
| 10-Moral | Capacidad para discernir entre el bien y el mal, de preocuparse por el respeto a la vida, por la convivencia humana |

Surgimiento de la psicología positiva

Durante el último cuarto del siglo XX, se va a producir un hecho paradójico y a la vez trascendental para el surgimiento de este nuevo paradigma. El investigador de la Universidad de Pensilvania, Martin E. Seligman, que llevaba desde 1965 investigando las raíces de la depresión, realiza las aportaciones más destacadas en este campo con su teoría de la indefensión aprendida, *learned helplessness*, (1975) que posteriormente reformula Abramson *et al.* (1978) y que genera un gran volumen de investigaciones relacionadas, así como avances hacia la intervención en este problema. La paradoja se

produce cuando tras décadas de investigación en el tema de la patología, decide dar un vuelco a los objetivos de su trabajo, y comienza un giro desde la depresión y la desesperanza, hacia la felicidad y el optimismo (Seligman, 1990, 1999). Es a partir del año 1990 cuando Seligman comienza a otorgar gran importancia a los aspectos más adaptativos y positivos del ser humano, y junto a las aportaciones a este campo de Mihaly Csikszentmihalyi que llevaba varios años investigando sobre las experiencias creativas de flujo (1990), y otros investigadores reconocidos, se estaba comenzando a cocer lo que finalmente daría pie casi diez años después al anuncio de un giro en la Psicología bautizado con nombre propio como psicología positiva. Seligman fue elegido presidente electo de la American Psychological Association en 1997, y un hecho considerado por el propio Seligman como clave en la propuesta del cambio de lo patológico a lo positivo, fue la Reunión Anual de 1998, que tuvo lugar en Chicago, y se centró en el tema de la prevención. Seligman, en su discurso inaugural como presidente, introduce sus ideas haciendo hincapié en la importancia de la prevención y la promoción de los aspectos más positivos y adaptativos para el desarrollo del ser humano. Insiste, al mismo tiempo, en la importancia de seguir trabajando con el modelo experimental para dar una base científica a todos los avances que se produzcan. En este sentido, uno de los objetivos que propone es que todo lo que se produzca en este ámbito no pueda ser objeto de la crítica que anteriormente han sufrido otros acercamientos positivos, especialmente el humanista.

Razona que la psicología ha estado muy dedicada desde sus comienzos a los aspectos psicopatológicos, al trauma, a la depresión, y a la intervención para remediar estos males, y con algunas excepciones, se ha dejado bastante de lado los aspectos positivos. En su nueva propuesta, se aunaron, varias tendencias y corrientes que ya estaban en marcha para aquel entonces, pero con el denominador común de lo positivo: emociones positivas provenientes de toda la investigación generada por la corriente de la I.E. como la alegría, la felicidad, la elevación, el entusiasmo, etc., las virtudes y las fortalezas como potenciadoras del crecimiento y el bienestar, la resiliencia como una forma de resistencia humana a las adversidades traumáticas, el buen humor y el optimismo como actitud ante la vida, los valores humanos como la solidaridad y la participación en tareas altruistas, la implicación profunda en las tareas que se uno lleva a cabo, las experiencias óptimas de flujo, el entusiasmo, etc.

Con esta propuesta se produce dentro de la psicología un cambio desde el modelo patogénico al salugénico, es decir, al desarrollo positivo del ser humano, donde el foco

se desplaza de curar la patología y ver al enfermo como una persona sujeta únicamente a la ley del condicionamiento y como un sujeto pasivo que cuando le acaece un daño reacciona, a tratarlo como un ser activo, con capacidad de actuar ante los estresores antes de que aparezcan, de prevenir el impacto de las adversidades promoviendo características positivas como las fortalezas humanas y la prevención. Al mismo tiempo, se plantea no abandonar la intervención positiva dentro del tratamiento de la patología, introduciendo el trabajo con emociones positivas como el optimismo, la esperanza, la ilusión, la alegría, en vez de centrarse únicamente en el tratamiento de las emociones y estados negativos como la desesperanza, la baja autoestima, la tristeza o el miedo.

A partir del origen de esta corriente, se produce un fuerte incremento de investigación y publicación de artículos en este ámbito de estudio. El primer artículo que aparece con la nueva denominación completa lo publica Gillham y Seligman en 1999. Posteriormente, en un nuevo artículo que publica Seligman junto a Csikszentmihalyi en un monográfico de la revista *American Psychology* dedicado a este tema (2000), exponen las bases de lo que ellos proponen a la comunidad investigadora y aplicada de la psicología para el próximo siglo XXI. Se considera el primer intento de sistematizar y juntar diversas disciplinas que ya estaban en marcha en una línea común. Para aquel entonces ambos autores han publicado ya varios libros y artículos centrados en lo positivo, como por ejemplo la felicidad y el optimismo (Seligman, 1990 1999, 1996) o la experiencia óptima de flujo (Csikszentmihalyi 1990, 1998b). Pero otros muchos investigadores se van a ir sumando progresivamente. Es significativo que en esa publicación histórica figuran nombres que ya han realizado interesantes aportaciones a la ciencia, y que con el tiempo van a ser destacados representantes de sus áreas de estudio, como Peterson, Deci, Ryan, Diener, Myers, Salovey, Vaillant, Delle Fave, Shelley, etc.

Otro hito en los inicios del crecimiento de esta ola es la aparición de la primera revista científica que dedica su publicación de manera exclusiva a la psicología positiva, se trata del *Journal of Positive Psychology* en 2006, que fue precedido en un tema afín con el *Journal of Happiness Studies* cuyo primer volumen apareció en 2000.

2.1.2.2. Conceptualización y definición de la psicología positiva

En este apartado vamos a analizar las bases conceptuales de la psicología positiva, y para ello tomarnos las palabras de su fundador, Seligman que no considera que la psicología positiva sea un cambio de paradigma en la psicología, sino “más bien un

cambio de perspectiva, el paso del estudio de algunos de los peores aspectos de la vida al estudio de aquellos factores que hacen que valga la pena vivir, no creemos que la psicología positiva sustituya los estudios precedentes, sino que es un complemento y una ampliación de los mismos” (Seligman, 2002, p. 385).

El mismo autor, también la define, prestando atención a su objeto de estudio, como el estudio científico de las fortalezas y las virtudes que permiten a los individuos y las instituciones prosperar, *flourish*. Si trasladamos este objetivo al ámbito educativo, es tratar de crear alumnos fuertes, críticos, felices, alegres, positivos.

En palabras suscritas en el Manifiesto de Akumal (Akumal Manifiesto, 1999) que emanó tras la reunión en un rancho de Akumal, en México, al que asistieron invitados por Seligman varios de los mejores investigadores en áreas positivas de la psicología firmado por todos ellos y que fue revisado tras la reunión del año 2000, “*la psicología positiva es el estudio científico del funcionamiento óptimo humano*” (Ken Sheldon, Barbara Frederickson, Kevin Rathunde, Mike Csikszentmihalyi, y Jon Haidt, 1999, p.1).. Su objetivo es descubrir y promover los factores que permiten a los individuos y a las comunidades prosperar, Representa un nuevo compromiso por parte de los psicólogos investigadores en focalizar la atención sobre las fuentes de la salud psicológica, de esta manera yendo más allá del énfasis previo en la enfermedad y el trastorno.

En otro artículo, Duckworth *et al.* (2005) la definen como el estudio científico de las experiencias positivas y los rasgos individuales positivos, además de las instituciones que facilitan su desarrollo. Es un campo concerniente al bienestar y el funcionamiento óptimo, el propósito es ampliar el foco de la psicología clínica más allá del sufrimiento y el alivio del mismo. Se pretende enfatizar los aspectos positivos del ser humano y del funcionamiento vital. El foco se pone en los aspectos positivos y en las emociones positivas de los individuos y se les enseña a utilizarlos para mejorar sus vidas.

Una definición ofrecida por Sheldon y King (2001) resulta aclaratoria, ya que para estos autores la psicología positiva es el estudio científico de las fuerzas y virtudes humanas naturales, una disciplina que se pregunta cuál es la naturaleza de la eficacia del funcionamiento del ser humano, centrando la atención en los potenciales, motivos y capacidades.

Seligman resume el objeto de trabajo de la psicología positiva en tres ejes principales, que podemos ver resumidos en la Cuadro 19.

Cuadro 19. Ejes de trabajo de la psicología positiva.

| EJES DE TRABAJO DE LA PSICOLOGÍA POSITIVA |
|---|
| 1. Las emociones positivas: felicidad, alegría, amor, satisfacción, elevación, etc. |
| 2. Los rasgos individuales positivos: optimismo, creatividad, gratitud, sabiduría, resiliencia, etc. |
| 3. Las instituciones positivas: educativas, laborales, comunidad, etc. |

Siguiendo los ejes citados, se puede decir que esta ciencia opera en tres niveles diferentes:

- **Subjetivo:** incluye el estudio de experiencias positivas como la alegría y el deleite, el bienestar, la satisfacción, estar contento, la felicidad, el optimismo y los estados de flujo.
- **Individual:** se trata de identificar los atributos de la “buena vida”, y las cualidades personales que son necesarias para ser una buena persona, a través del estudio de las cualidades humanas y las virtudes como la capacidad de amar, el coraje, la perseverancia, el perdón, la originalidad, la sabiduría, las habilidades interpersonales, el talento, etc.
- **Grupal o de la Comunidad:** pone el énfasis en virtudes cívicas, responsabilidad social, promover el desarrollo, altruismo, civismo, tolerancia, ética del trabajo, instituciones positivas y otros factores que contribuyen al desarrollo de la ciudadanía y redundan en beneficio de la comunidad.

La psicología positiva estudia las cualidades positivas que todos los seres humanos poseen y cómo potenciarlas por medio de intervenciones basadas en evidencia empírica (Seligman, Steen, Park y Peterson, 2005). Como el tema del bienestar y de la felicidad ocupa un lugar prominente, también se dice de la psicología positiva, que tiene como uno de sus objetivos sentar las bases de una ciencia para la felicidad. En su trabajo de 2002, Seligman propone tres ámbitos para alcanzar la felicidad, que se relacionan con los tres niveles comentados anteriormente: las emociones positivas que acompañan a una vida placentera, la vida comprometida o “buena vida” en la que hay que desarrollar las virtudes y fortalezas humanas, y la vida con sentido, en la que implicándose en actividades el ser humano se trasciende más allá de uno mismo. En posteriores trabajos, Seligman (2011) añade dos nuevos elementos, las relaciones positivas y el logro.

Por su parte Carr (2007) se refiere a al objetivo de estudio: “esta nueva rama se ocupa principalmente del estudio científico de las fortalezas y de la felicidad del ser humano”.

Desde nuestra perspectiva, podríamos decir que esta nueva corriente, es la ciencia que estudia qué hacer para lograr un funcionamiento óptimo, y cuáles son las claves que tenemos que desarrollar para acercarnos a una vida mejor y más feliz. Resumiendo, estudia las bases del bienestar psicológico y de la felicidad, las virtudes y fortalezas y humanas, así como las instituciones que hacen que sus individuos mejoren y prosperen.

La experta en psicología positiva, Beatriz Vera, autora de un manual sobre la materia y de diversos artículos, nos explica qué es y que no es:

La psicología positiva es... una rama de la psicología que busca comprender, a través de la investigación científica, los procesos que subyacen a las cualidades y emociones positivas del ser humano, durante tanto tiempo ignoradas por la psicología. El objeto de este interés no es otro que aportar nuevos conocimientos acerca de la psique humana no sólo para ayudar a resolver los problemas de salud mental que adolecen a los individuos, sino también para alcanzar mejor calidad de vida y bienestar, todo ello sin apartarse nunca de la más rigurosa metodología científica propia de toda ciencia de la salud. La psicología positiva representa un nuevo punto de vista desde el que entender la psicología y la salud mental que viene a complementar y apoyar al ya existente.

La psicología positiva no es... un movimiento filosófico ni espiritual, no pretende promover el crecimiento espiritual ni humano a través de métodos dudosamente establecidos. No es un ejercicio de autoayuda ni un método mágico para alcanzar la felicidad. No pretende ser un abrigo bajo el que arropar creencias y dogmas de fe, ni siquiera un camino a seguir por nadie. La psicología positiva no debe ser confundida en ningún caso con una corriente dogmática que pretende atraer adeptos ni seguidores, y en ningún caso debe ser entendida fuera de un riguroso contexto profesional. (Vera, 2007, p.4).

Y todavía insistiendo, citemos al propio Seligman como la describe en su página web de la Universidad de Pennsylvania (2014):

La psicología positiva es el estudio científico de las fortalezas y las virtudes que permiten a los individuos y a las comunidades prosperar. El Centro para la psicología positiva promueve la investigación, entrenamiento, educación y la diseminación de la psicología positiva. Este campo está fundado bajo la creencia de que las personas quieren vidas con sentido y significado, para cultivar lo mejor de ellos mismos y mejorar su experiencia de amor, trabajo y juego”.

Y luego pasa a describir su objeto de trabajo:

“La psicología positiva tiene tres objetivos principales: las emociones positivas, los rasgos individuales positivos, y las instituciones positivas. Aprender las emociones positivas conlleva el estudio de sentirse contento con el pasado, la felicidad en el presente y la esperanza en el futuro. Aprender los rasgos positivos individuales consiste en el estudio de las fortalezas y virtudes, como la capacidad de amar y de trabajar, el coraje, la compasión, la resiliencia, la creatividad, la curiosidad, la integridad, el auto-conocimiento, la moderación, el auto-control y la sabiduría. Aprender las instituciones positivas conlleva el estudio de las fortalezas que desarrollan mejor a las comunidades, como la justicia, la responsabilidad, la educación para la ciudadanía cívica, la paternidad

positiva, la nutrición en diversos aspectos de las personas, la ética en el trabajo, el liderazgo, el trabajo en equipo, crear metas, y la tolerancia. Algunos de los objetivos de la psicología positiva son construir una ciencia que apoya:

Familias y escuelas que permiten a los niños florecer y prosperar.

Un entorno de trabajo que promueve la satisfacción y la alta productividad.

Comunidades que animan al compromiso cívico

Terapeutas que identifican y alimentan las fortalezas de sus pacientes

La enseñanza de la psicología positiva.

La diseminación de las intervenciones de la psicología positiva en organizaciones y comunidades.

En el próximo apartado vamos a abundar en los objetivos de trabajo de la psicología positiva que hemos introducido brevemente.

2.1.2.3. Objeto de estudio de la psicología positiva

En este apartado vamos a repasar los tres principales objetos de estudio de la psicología positiva: las emociones positivas, las fortalezas humanas y las instituciones positivas.

Las Emociones Positivas

Para contextualizar el estudio y trabajo de las emociones positivas, vamos a repasar el camino que ha atravesado la investigación en este campo, especialmente a partir de los estudios pioneros y de gran innovación en este campo sobre emociones básicas de Ekman, que han sido continuados en el tiempo (1972, 1981, 1992; Ekman y Davidson, 1994; Ekman, Davidson, Ricard y Wallace, 2005; Ekman, Friesen y Tomkins, 1975). Desde estos inicios se llega al gran avance que supusieron los estudios de Salovey y Mayer (1990) y el bestseller de Goleman (1995). A esto se han unido los avances que diversos estudios y aplicaciones en muchos países estas teorías supusieron, y que, como ejemplo en España, podemos citar algunas propuestas: las de Vallés Arándiga desde Alicante; las surgidas del laboratorio de emociones de la Universidad de Málaga liderado por Extremera y Fernández-Berrocal (2005) y Mestre y Fernández-Berrocal (2007); las de Palomera(2008) que desde la Universidad de Cantabria dirige diversas investigaciones sobre este tema y donde codirige un máster aplicado de I.E.; sin olvidarnos del campo de la educación emocional, en el que Rafael Bisquerra desde la Universidad de Barcelona coordina un grupo de investigación en este tema (GROP); acabando por citar las interesantes aportaciones para el profesorado que desde Zaragoza lanza Carlos Hué, especialista en acercar de una forma didáctica el pensamiento emocional no solo a los educadores sino a los estamentos administrativos y políticos

encargados de realizar las políticas educativas, a los cuales lanza interesante propuestas, algunas de ellas convertidas en manuales aplicados (Hué, 2007 y 2008).

El mundo emocional en general, per más específicamente el de las emociones agradables representa uno de los tres ejes principales de trabajo de la psicología positiva: las emociones positivas. En la clásica dicotomía para alcanzar la felicidad entre placer y eudaimonia, Seligman concilia ambas visiones para decir que el aporte de las dos es positivo para el bienestar del ser humano. Si bien considera que para conseguir una mayor felicidad duradera es necesario la eudaimonia, el desarrollo de las virtudes, por un lado no se olvida de la importancia de tener satisfacciones, los pequeños placeres que nos da la vida y ser capaz de disfrutarlos. Aquí es donde tienen lugar las emociones positivas. Hasta llegar al modelo actual de emociones positivas, se ha andado un largo camino, que en las últimas décadas ha dado muchos frutos. Es en este espacio donde entran en contacto el trabajo desarrollado por las inteligencias múltiples, la I.E., la psicología humanista y el trabajo específico que los psicólogos desarrollan dentro del campo de la psicología positiva. Las emociones positivas son más de las que a priori imaginamos y pueden centrarse, según Seligman, (2002), en el pasado, en el presente y en el futuro. Son ejemplo de emociones positivas del pasado la satisfacción, la complacencia, la realización personal, el orgullo, la gratitud. Las emociones del presente son, entre otras, la alegría, el éxtasis, la tranquilidad, el entusiasmo, la euforia, el placer, la elevación y la fluidez. Finalmente, son emociones positivas del futuro el optimismo, la esperanza, la fe y la confianza.

Las investigaciones con emociones positivas nos muestran que no solo es positivo aprender a controlar y regular las emociones negativas, como se ha venido haciendo hasta ahora mayoritariamente, sino que el trabajo con emociones positivas, como por ejemplo el buen humor, la alegría y la risa, favorece la recuperación en personas resilientes. Otras investigaciones muestran que ciertas emociones positivas(Fredrickson, 1998, 2001) amplían nuestro rango de pensamientos y acción, y ayudan a construir una reserva de recursos físicos, intelectuales, sociales y psicológicos que pueden ser utilizados en momentos de adversidad.

También se ha demostrado su relación con la salud, es célebre el estudio longitudinal con un grupo de monjas, en el que se apreció que las que experimentaban mayores niveles de emociones positivas, vivían un promedio de diez años más que sus compañeras que no expresaban dichas emociones. Veamos algunos ejemplos:

Teoría de ampliación y construcción de emociones positivas (*Broaden-and-build theory of positive emotions*).

Son muy interesantes en el ámbito de las emociones positivas las investigaciones desarrolladas por Fredrickson (1998, 2000a, 2000b y 2001), en las que explica que las emociones amplían el rango de nuestras mentes haciéndonos más receptivos y más creativos por un proceso formado por la transformación, la construcción y la ampliación. Aunque en un primer momento pudiera parecer que al no tener efectos tan inmediatos como las emociones negativas, por otro lado, propone que se obtienen efectos cognitivos que a largo plazo provocan efectos en la actividad física. Pone como ejemplo que la alegría despierta interés por el juego y la creatividad, la curiosidad lleva a la exploración, el aprendizaje y la serenidad invita a saborear mejor los hechos agradables del presente, etc. (Fredrickson, 2004, 2009).

Elevación. Son muy novedosos los estudios de John Haidt (2000) dedicados a la emoción que describe como “elevación” (*elevation*), que es como un fuerte sentimiento que se experimenta en el pecho cuando se es testigo de acciones que reflejan lo mejor del ser humano. Como por ejemplo en situaciones de grandes crisis y catástrofes algunas personas abandonan todo y sin pensarlo se lanzan a ayudar a otras personas. Este hecho se relaciona con una mejora de la convivencia y de las conexiones entre las personas de una comunidad, en las que está implicada también la sensación de gratitud, que se retroalimenta y provoca más acciones nobles.

Alegría y buen humor. Experimentos con la alegría también muestran que las personas despliegan más creatividad y apertura para la solución de problemas que las personas que en condición experimental se les sometió a escenas tristes (Nadler, Rabi y Minda, 2010). La idea que subyace es que las emociones positivas complementarían a las negativas pero de diferente forma, por ejemplo las negativas nos permiten reaccionar ante una situación de peligro en el mismo momento, es decir reduce el campo de acción a ese mismo momento, en cambio una positiva, puede ampliar el rango de acción preparándose para el futuro, o bien estrechando relaciones con otras personas (Carbelo, y Jáuregui, 2006). Por ejemplo, en varios estudios experimentales, Fredrickson y Levenson (1998) se demostró que la recuperación cardiovascular en personas que habían visto que habían experimentado miedo observando porciones de películas de terror, era más rápida si posteriormente veían extractos que suscitaban alguna emoción positiva como alegría, que cuando veían películas emocionalmente neutras o que suscitaban tristeza y que los sujetos que espontáneamente sonreían mientras veían un

extracto de película triste se recuperaban unos veinte segundos antes que los que no sonreían nunca. En España, destacan los trabajos dedicados al humor por Jáuregui (1998, 2007, 2009a y 2009b). Se ha avanzado mucho, pero existen dudas en la investigación de este tema, no solo en medir los efectos de la emoción positiva de la risa, o “hilaridad”, y en sus mecanismos fisiológicos, sino también en unificar conceptos. Los únicos resultados concluyentes hasta el momento son que la risa se relaciona positivamente con la reducción del estrés (en este sentido, influiría indirectamente sobre la salud, ya que el estrés deprime el sistema inmunitario) y del dolor. Los expertos personas (Carbelo y Jáuregui, 2006) diferencian cuatro tipos de humor: humor agresivo (ridiculizar, satirizar, reír a costa de alguien), humor autodestructivo (reírse de uno mismo excesivamente para caer bien a los demás), humor afiliativo (bromear para hacer reír a los demás, para facilitar relaciones y reducir las tensiones interpersonales), humor autoafirmante (reír de las incongruencias de la vida, mantener una perspectiva humorística incluso ante las adversidades, emplear el humor como un mecanismo de regulación emocional). También se ha visto que fomenta la generosidad hacia los demás. El humor puede tener importantes beneficios en el aula, pero según como se use. Algunos beneficios que se le atribuye son: establecer una buena relación con los estudiantes, reducir el estrés y la ansiedad, gestionar el conflicto, proporcionar una recompensa emocional que motive la participación y el estudio, comunicar la materia más eficazmente estimulando la atención y la memoria (Jáuregui y Fernández, 2009).

Fluir (*flow*). Destacan en este campo los trabajos dedicados a las experiencias óptimas de flujo por Mihaly Csikszentmihalyi (1998a, 1998b, 1998c). Son experiencias o estados emocionales altamente positivos y satisfactorios que viven las personas cuando se hayan implicados en la realización de un trabajo, hasta el grado que el resto de las cosas no parece importarles, incluyendo necesidades fisiológicas como sueño o hambre. Sienten una especie de júbilo, de gozo interior, que no tiene que ver con la diversión unida a la alegría o risa. Para que se produzca, las habilidades de la persona deben estar equilibradas con la naturaleza del reto, el cual debe ser en cierta medida desafiante. Está muy investigado en el ámbito del arte, donde aparece con mayor facilidad, pero se da perfectamente en otros ámbitos en los que la personas realiza tareas o actividades que le gustan, como navegar, jugar al ajedrez, pintar un cuadro, etc. Lo más sorprendente es que Csikszentmihalyi ha encontrado experiencias de este tipo en trabajos rutinarios que se realizan por una recompensa externa como el salario o una

obligación, tales como operarios de una cadena, amas de casa, cirujanos, etc., lo cual viene a mostrar que se puede realizar un trabajo y obtener una satisfacción interna independientemente del trabajo que sea y de la motivación con la que se llega a ese desempeño.

Las virtudes y fortalezas humanas

Tras la inauguración oficial de la psicología positiva en 1998, y de los primeros monográficos, se publicaron un gran número de artículos científicos e interesantes libros sobre la materia como por ejemplo: *The Handbook of Positive Psychology* (Snyder y Lopez, 2002), *La auténtica felicidad* (Seligman, 2002), *A psychology of human strengths* (Aspinwall y Staudinger, 2007), *Flourishing* (Keyes y Haidt, 2003), *Positive Psychological assessment: A handbook of models and measures* (Lopez y Snyder, 2004), *Positive psychology in practice* (Linley y Joseph, 2004), etc. Estos investigadores y otros muchos, habían logrado avanzar en las áreas de las emociones positivas, de las características humanas positivas y de las instituciones positivas, y dieron pie al inicio de un trabajo más amplio que arrojará luz sobre las características y potencialidades positivas que caracterizan al ser humano y le hacen crecer, mejorar en la vida y sentirse más pleno y feliz.

Un equipo de trabajo liderado por Seligman y Peterson se embarcó en el proyecto más ambicioso dentro de la nueva corriente de la psicología positiva, se trataba de ofrecer una propuesta de catálogo de fortalezas humanas en contraste al catálogo de enfermedades mentales del DSM.

La idea consistió en realizar estudios estadísticos con una filosofía intercultural, llevando la investigación con amplias muestras en cuarenta naciones repartidas por todo el planeta y los cincuenta estados norteamericanos, para dotar de la mayor consistencia y capacidad de generalizar los datos obtenidos.

Tras años de investigaciones, reúnen los datos y los publican en un manual, convertido en referente de este tema, el *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification* (Peterson y Seligman, 2004). Al analizar los datos obtuvieron un primer nivel que llamaron virtudes. El esquema general de los hallazgos contempla que en la mayoría de las culturas se valoran. Pero los autores consideraron muy amplio este concepto, y extrajeron determinadas fortalezas del carácter relacionadas con cada una de las virtudes, que en total fueron veinticuatro, que estadísticamente se hallan extendidas en mayor o menor medida a lo largo de diferentes culturas y países.

Peterson y Seligman (2004) definen las fortalezas humanas como una manifestación psicológica de la virtud y los procesos o mecanismos psicológicos que las definen. Y profundizan en su definición en la página web creada para promover el trabajo con las mismas (VIA Institute, 2014a) donde se puede leer “las fortalezas del carácter son los ingredientes psicológicos para desplegar todo lo bueno del ser humano y sirven como caminos para desarrollar una vida virtuosa. Mientras que la personalidad es el conjunto de nuestra –máscara- psicológica completa, las fortalezas del carácter son los componentes positivos, lo mejor de ti”.

La investigación con fortalezas abarca diferentes campos, clínico, educativo, empresarial, etc. En un trabajo (Saúl, López-González, Rubio-Garay y González-Brignardello, 2012) en el que se evaluaron las fortalezas comparando población depresiva y sana, tratando de explorar la autodefinición y la diferenciación del sí mismo, y analizando también constructos utilizados en este estudio como la autoestima, y la valoración del yo actual y yo ideal, que enlaza con el sentido de coherencia desarrollado por Antonovsky (1979) comentado previamente en este trabajo, se encontró una mayor congruencia en casi todos los constructos evaluados en la población comunitaria con respecto a la población depresiva, pero más relevante para nuestro estudio si cabe, son los datos sobre baja autoestima, construcción negativa del yo, percibirse diferentes de los otros que mostraban los pacientes depresivos, lo que indicaría “un perfil de aislamiento” (Saúl et al., p.4). Perfil que encontramos en nuestras escuelas, en alumnos que presentan bajos índices de satisfacción personal y académica, así como una pobre imagen de sí mismos, pero que no son tratados clínicamente como sintomatología depresiva, probablemente por el inadecuado modelo de detección de la depresión infantil en nuestro país.

A continuación se puede en el Cuadro 20 la clasificación que propusieron los autores, dividida en 6 virtudes principales y veinticuatro fortalezas, en la que asignaron al optimismo como la número 22.

Cuadro 20. Virtudes y fortalezas (Peterson y Seligman, 2004).

| VIRTUDES | FORTALEZAS |
|--|---|
| <p>1. Sabiduría y conocimiento</p> <p>Fortalezas cognitivas que implican la adquisición y el uso del conocimiento.</p> | <p>1. Curiosidad, interés por el mundo. Tener interés por lo que sucede en el mundo, encontrar temas fascinantes, explorar y descubrir nuevas cosas.</p> <p>2. Amor por el conocimiento, el aprendizaje, el saber. Llegar a dominar nuevas materias y conocimientos, tendencia continua a adquirir nuevos aprendizajes.</p> <p>3. Pensamiento crítico, juicio, mentalidad abierta, apertura mental. Pensar sobre las cosas y examinar todos sus significados y matices. No sacar conclusiones al azar, sino tras evaluar cada posibilidad. Estar dispuesto a cambiar las propias ideas en base a la evidencia.</p> <p>4. Creatividad, ingenio, originalidad, inteligencia práctica. Pensar en nuevos y productivos caminos y formas de hacer las cosas. Incluye la creación artística pero no se limita exclusivamente a ella.</p> <p>5. Sabiduría, perspectiva. Ser capaz de dar consejos sabios y adecuados a los demás, encontrando caminos no sólo para comprender el mundo sino para ayudar a comprenderlo a los demás.</p> |
| <p>2. Coraje</p> <p>Fortalezas emocionales que implican la consecución de metas ante situaciones de dificultad, tanto externa como interna.</p> | <p>6. Valentía. No dejarse intimidar ante la amenaza, el cambio, la dificultad o el dolor. Ser capaz de defender una postura que uno cree correcta aunque exista una fuerte oposición por parte de los demás, actuar según las propias convicciones aunque eso suponga ser criticado. Incluye la fuerza física pero no se limita a eso.</p> <p>7. Perseverancia y diligencia. Terminar lo que uno empieza. Persistir en una actividad aunque existan obstáculos. Obtener satisfacción por las tareas emprendidas y que consiguen finalizarse con éxito.</p> <p>8. Integridad, honestidad, autenticidad. Ir siempre con la verdad por delante, no ser pretencioso y asumir la responsabilidad de los propios sentimientos y acciones emprendidas.</p> <p>9. Vitalidad y pasión por las cosas. Afrontar la vida con entusiasmo y energía. Hacer las cosas con convicción y dando todo de uno mismo. Vivir la vida como una apasionante aventura, sintiéndose vivo y activo.</p> |
| <p>3. Humanidad</p> <p>Fortalezas interpersonales que implican cuidar y ofrecer amistad y cariño a los demás.</p> | <p>10. Amor, apego. Tener importantes y valiosas relaciones con otras personas, en particular con aquellas en las que el afecto y el cuidado son mutuos. Sentirse cerca y apegado a otras personas. Capacidad de amar y ser amado.</p> <p>11. Simpatía, amabilidad, generosidad, bondad. Hacer favores y buenas acciones para los demás, ayudar y cuidar a otras personas.</p> <p>12. Inteligencia emocional, personal y social. Ser consciente de las emociones y sentimientos tanto de uno mismo como de los demás, saber cómo comportarse en las diferentes situaciones sociales, saber qué cosas son importantes para otras personas, tener empatía.</p> |
| <p>4. Justicia</p> <p>Fortalezas cívicas que conllevan una vida en comunidad saludable.</p> | <p>13. Ciudadanía, civismo, lealtad, trabajo en equipo. Trabajar bien dentro de un equipo o grupo de personas, ser fiel al grupo y sentirse parte de él.</p> <p>14. Sentido de la justicia, equidad. Tratar a todas las personas como iguales en consonancia con las nociones de equidad y justicia. No dejar que los sentimientos personales influyan en decisiones sobre los otros, dando a todo el mundo las mismas oportunidades.</p> <p>15. Liderazgo. Animar al grupo del que uno es miembro para hacer cosas, así como reforzar las relaciones entre las personas de dicho grupo. Organizar actividades grupales y llevarlas a buen término.</p> |
| <p>5. Moderación (Templanza)</p> <p>Fortalezas que nos protegen contra los excesos.</p> | <p>16. Capacidad de perdonar, misericordia. Capacidad de perdonar a aquellas personas que han actuado mal, dándoles una segunda oportunidad, no siendo vengativo ni rencoroso.</p> <p>17. Modestia, humildad. Dejar que sean los demás los que hablen de uno mismo, no buscar ser el centro de atención y no creerse más especial que los demás.</p> <p>18. Prudencia, discreción, cautela. Ser cauteloso a la hora de tomar decisiones, no asumiendo riesgos innecesarios ni diciendo o haciendo nada de lo que después uno se pueda arrepentir.</p> <p>19. Auto-control, auto-regulación. Tener capacidad para regular los propios sentimientos y acciones. Tener disciplina y control sobre los impulsos y emociones.</p> |
| <p>6. Trascendencia</p> <p>Fortalezas que forjan conexiones con la inmensidad del universo y dotan de significado a la vida.</p> | <p>20. Apreciación de la belleza y la excelencia, capacidad de asombro. Saber apreciar la belleza de las cosas, del día a día, o interesarse por aspectos de la vida como la naturaleza, el arte, la ciencia...</p> <p>21. Gratitud. Ser consciente y agradecer las cosas buenas que a uno le pasan. Saber dar las gracias.</p> <p>22. Esperanza, optimismo, proyección hacia el futuro. Esperar lo mejor para el futuro y trabajar para conseguirlo. Creer que un buen futuro es algo que está en nuestras manos conseguir.</p> <p>23. Sentido del humor. Gustar de reír y gastar bromas, sonreír con frecuencia, ver el lado positivo de la vida.</p> <p>24. Espiritualidad, fe, sentido religioso. Pensar que existe un propósito o un significado universal en las cosas que ocurren en el mundo y en la propia existencia. Creer que existe algo superior que da forma o determina nuestra conducta y nos protege.</p> |

Instituciones Positivas

El tercer ámbito que los fundadores de la Psicología Positivo propusieron trabajar fue el de las instituciones positivas. En este ámbito caben los centros de trabajo, la comunidad, la familia y los centros educativos.

En el ámbito del trabajo, y más específicamente del campo de la Psicología de la Salud Ocupacional y Psicología Organizacional Positiva, destacan las aportaciones llevadas a cabo desde la Universidad Jaume I de Castellón, donde el equipo de investigación WoNT, liderado por la profesora Marisa Salanova, que ha diseñado un programa de intervención para los centros de trabajo titulado HEROs, (*HEalthy y Resilient Organizations*), que cobra más fuerza e interés en estos momentos de crisis e incertidumbre social, económica y política. El objetivo es aplicar los avances de la psicología positiva en la mejora de la calidad de vida laboral, y de proteger y promover la seguridad, la salud y el bienestar de los trabajadores.

En posteriores capítulos nos centraremos en la aplicación al ámbito educativo de los avances de la psicología positiva.

2.2. INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN

2.2.1. Medición del desarrollo positivo adolescente

Diversos estudios han concluido con diferentes escalas para valorar la calidad de vida, el desarrollo positivo, y específicamente el desarrollo positivo adolescente. Presentamos el creado por Antolín, Oliva, Pertegal y López (2011) en el Cuadro 21 titulado como *Escala de valores para el desarrollo positivo adolescente*, por ser reciente y estar adaptado a muestra española. Surgido a raíz de una profunda investigación en Andalucía utilizando una amplia muestra de 2.400 estudiantes de 12 a 17 años, utiliza una escala Likert de 1 a 7 (*Puntúa en una escala del 1 al 7 cómo son de importante para ti las siguientes cuestiones. Nada importante: 1; Poco importante: 2; Algo importante 3; Importante: 4; Bastante importante: 5; Muy importante: 6; Lo más importante: 7, diferentes aspectos del desarrollo positivo adolescente*).

Cuadro 21. Escala de valores para el desarrollo positivo adolescente (Antolín, Oliva, Pertegal, y López 2011).

| ESCALA DE VALORES PARA EL DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE | |
|--|---|
| 1. | Hacer las cosas lo mejor que se pueda incluso cuando se tenga que hacer algo que no gusta |
| 2. | Recibir elogios de las demás personas |
| 3. | Ser admirado por los demás |
| 4. | Defender los derechos de los demás |
| 5. | Pertenecer o participar en organizaciones sociales |
| 6. | Involucrarse de manera activa en los grupos, asociaciones u organizaciones a las que se pertenece |
| 7. | Dedicar parte del tiempo de uno a ayudar a los demás |
| 8. | Responder a las necesidades de los demás |
| 9. | Ser sincero con los demás |
| 10. | Ayudar a asegurar un trato justo para todo el mundo |
| 11. | Luchar contra las injusticias sociales |
| 12. | Participar en algún grupo comprometido socialmente |
| 13. | Buscar cualquier oportunidad para divertirse |
| 14. | Comportarse de acuerdo con los principios en los que se cree |
| 15. | Divertirse a toda costa |
| 16. | Trabajar para el bienestar de los demás |
| 17. | Ser leal y fiel con los demás |
| 18. | Ganarse la confianza de la gente siendo leal y honesto |
| 19. | Que las demás personas me admiren |
| 20. | No culpar a otros de nuestros errores |
| 21. | Reconocer y asumir la responsabilidad cuando se ha hecho algo mal |
| 22. | Defender lo que se cree aunque no sea bien visto por los demás |
| 23. | Hacer cosas que resulten placenteras para uno mismo |
| 24. | Actuar de acuerdo con lo que se piensa aunque no sea compartido por otros |

2.2.2. Medición de las fortalezas del carácter

Medición de las fortalezas en población adulta

Para llevar a cabo la medición de las propias fortalezas y otros constructos cercanos han ido desarrollando una serie de instrumentos que han centralizado desde una página web, en la que cualquier persona puede autoevaluarse, y realizar tanto las respuestas como la obtención de los resultados de forma online.

Con los estudios transculturales elaboraron el principal instrumento de medición que titularon Cuestionario VIA de Fortalezas Personales VIA-IS (Values in Action Inventory of Strengths, Peterson y Seligman, 2004). Está formado por 245 ítems tipo Lickert con 5 posibles respuestas cada uno, que mide el grado en que un individuo posee cada una de las 24 fortalezas y virtudes.

En análisis posteriores a escala mundial, (Park *et al.*, 2006) encontraron que las fortalezas de carácter principales, que se presentaban con mayor frecuencia en casi todas las naciones fueron: amabilidad, equidad, gratitud, integridad y apertura de mente y en menor proporción: prudencia, modestia y autorregulación.

Para dar la posibilidad de medirse uno mismo las fortalezas y a su vez poder seguir evaluando los resultados obtenidos, crearon el Values in Action Institute, a través del cual gestionan la utilización del cuestionario de fortalezas además de otros mucho. Los ofrecen de forma abierta a cualquier personas que se quiera autoevaluar, poniendo como condición que se debe realizar online bajo la plataforma que ellos gestionan y antes hay que registrarse, de tal forma que se accede a ceder los datos, que serán tratados de forma confidencial, a los directores del proyecto, para que puedan ser tratados estadísticamente.

Medición de las fortalezas en población infantil

Para medir las fortalezas en población infantil y adolescente, un grupo de trabajo liderado por Nansook Park y apoyado por Peterson y Seligman (2003), elaboró el Cuestionario de VIA de fortalezas para niños (Values in Action Inventory of Strengths for Youth). Consta de 198 ítems con un formato de respuesta de tipo Likert de 5 puntos que evalúa las 24 fortalezas en población de 10 a 17 años de edad. Los autores obtuvieron puntuaciones de consistencias interna superiores a 0.65 en todas las escalas. Se puede responder igualmente por vía telemática. Tanto la versión para adultos como está han sido traducidas por Vázquez y Hervás de la Universidad Complutense de Madrid.

Para rellenar estos cuestionarios y otros similares del campo de la psicología positiva, basta con entrar en la página web y registrarse.

En la versión española: www.authentic happiness.sas.upenn.edu/es/home

En la versión original: www.authentic happiness.sas.upenn.edu

También resulta muy interesante la página que los autores dedican exclusivamente a las fortalezas humanas, con el título de VIA Institute on Character Strengths (2014b), alojada en www.viacharacter.org, en la que podemos leer:

...la misión del VIA's es ayudar a encontrar tus fortalezas para que eso te sirva para tener una vida más satisfactoria y feliz. Regístrate y completa el cuestionario gratuitamente para conocer tus 24 fortalezas del carácter. Y cuando lo hayas hecho, tendrás la oportunidad de aprender incluso más sobre ti mismo. El cuestionario VIA, que es para edades de entre 10 y 17 años, cuesta entre 10-15 minutos completarlo. Solo necesitamos la información privada que es necesaria para extraer resultados. Si abandonas la página antes de haber completado la encuesta las respuestas se guardan y puedes volver a entrar en cualquier momento para proseguir.

El gran desarrollo que ha adquirido el campo de la psicología positiva, ha venido acompañado de la creación de numerosos cuestionarios para medir los diferentes constructos que se defienden en esta área de trabajo, entre ellos destaca los destinados a medir fortalezas que hemos comentado anteriormente, pero otros ejemplos relevantes son: curiosidad, felicidad, flujo, afecto positivo y negativo, optimismo, gratitud, satisfacción con el trabajo, prosperidad, satisfacción con la vida, sentido de la vida, relaciones íntimas, etc., muchos de los cuales son de autoaplicación libre y gratuita desde la página web de *authentic happiness*, dependiente de la Universidad de Pensilvania.

2.2.3. Medición de la inteligencia emocional

Los instrumentos que fueron apareciendo poco a poco, se dividieron en dos conjuntos, el primero medía la I.E. como rasgo de personalidad y el segundo como capacidad. Como rasgo se mide con autoinforme y a veces con informe o evaluación externa. El test más utilizado es el TMMS-48 (Trait Meta Mood Scale), de Salovey, Mayer et al, 1995. Mide las escalas de Atención, Claridad y Reparación, que podemos aclarar con una terminología más afín a nuestro trabajo como: Percepción, Comprensión y Regulación. Otros tests que evalúan la I.E. como rasgo son:

- EQ-i. *Emotional Quotient Inventory* (Bar-On, 1997).
- SEIS. *Shutte Emotional Intelligence Scales* (Shutte et al, 1998).
- ECI. *Emotional Competence Inventory* (Boyatzis, Goleman y Hay, 2000).

La inteligencia emocional como capacidad se mide con escalas de ejecución, en las que se valoran las habilidades, por un lado, de percepción emocional y asimilación emocional al tiempo que comprensión y manejo emocional. El test más validado y utilizado es el MSCEIT (Mayer, Salovey, Caruso, *Emotional Intelligence Test*, 2002).

Otros tests basados en capacidades son:

- MEIS. *Multifactor Emotional Intelligence Scale* (Mayer, Salovey y Caruso, 1999).
- FNEIPT. *Freudenthaler y Neubauer Intelligent Performance Test*, 2003.

2.3. IMPLICACIONES CON EL ÁMBITO ACADÉMICO

2.3.1. Implicaciones educativas del desarrollo positivo adolescente

Una aproximación muy interesante al enfoque educativo del modelo de desarrollo positivo adolescente centrado en las actividades educativas extraescolares, lo representa el listado de objetivos que el investigador y aplicador de programa de intervención, de reconocido prestigio por lo riguroso de sus investigaciones y las propuestas que implementa, es la que cita Oliva *et al.* (2008) en relación a la propuesta de Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming y Hawkins (2004), un autor que merece la pena ser citado porque ha dirigido una investigación en la que se realiza una profunda revisión de los programas de desarrollo positivo adolescente en EE.UU.

En dicha propuesta (ver Cuadro 22) el autor propone una serie de características que los demás investigadores del área observan un cierto consenso, sobre qué objetivos básicos debe cumplir un buen programa.

Las implicaciones que estas investigaciones, que en principio observan y analizan socialmente la realidad de los factores que rodean un buen desarrollo positivo adolescente se pueden fraguar de forma aplicada en el ámbito educativo, y de hecho tenemos buenos ejemplos en los que determinadas consejerías de educación han apoyado su traslado a los centros educativos (Oliva *et al.*, 2008 y 2011).

Cuadro 22. Objetivos básicos de los programas que pretendan promover el desarrollo positivo durante la adolescencia (Oliva *et al.*, 2008, p .67).

| 10 OBJETIVOS BÁSICOS DE LOS BUENOS PROGRAMAS QUE PRETENDAN PROMOVER EL DESARROLLO POSITIVO DURANTE LA ADOLESCENCIA (Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming y Hawkins, 2004). |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Promover vínculos entre el chico o la chica adolescente y otras personas significativas: en la familia, en el grupo de iguales, en la escuela, en la comunidad... 2. Fomentar la resiliencia. Entendiendo la resiliencia como la capacidad para adaptarse a los cambios y a los sucesos estresantes de forma flexible y saludable. 3. Promover competencias: <ol style="list-style-type: none"> a) Sociales. Como la correcta codificación e interpretación de las claves sociales, la generación de soluciones efectivas ante los problemas interpersonales, la anticipación realista de las consecuencias y los posibles obstáculos de las propias acciones, y el trasladar las decisiones sociales a comportamientos efectivos. b) Emocionales. Tales como reconocer y manejar las propias emociones y las de las demás personas, expresar sentimientos y conocer su intensidad, ser capaz de retrasar las gratificaciones, controlar los impulsos, reducir el estrés, manifestar empatía y esperanza hacia el futuro. c) Cognitivas: habilidades para entender las perspectivas de otras personas y las normas sociales, para ser capaz de resolver los problemas de forma lógica y optimizando los recursos. Igualmente, incluye las competencias necesarias para el éxito académico. d) Comportamentales: habilidades para comportarse de manera exitosa teniendo en cuenta tres dimensiones, la comunicación verbal, la no verbal y comportamientos concretos como ayudar a otras personas, evitar las situaciones negativas y participar en actividades positivas. e) Morales: habilidades para medir y responder de forma ética o teniendo en cuenta principios de justicia social. 4. Promover y apoyar la autodeterminación: la habilidad para pensar de forma autónoma y tomar decisiones coherentes con dichos pensamientos. 5. Promover y apoyar la espiritualidad: la espiritualidad la relacionan con aspectos religiosos (espíritu, alma, dios, iglesia), pero igualmente, señalan que incluiría aspectos relacionados con el desarrollo del razonamiento moral o el compromiso moral y social. 6. Promover la autoeficacia: la percepción de que cada persona puede alcanzar sus deseos y objetivos a través de sus propias acciones. 7. Promover el desarrollo de una identidad clara y positiva: una organización interna coherente sobre quién soy yo. 8. Promover las expectativas de futuro: tener una visión de esperanza y optimismo frente al futuro. 9. Promover el reconocimiento del comportamiento positivo en el grupo. 10. Promover las normas prosociales y el comportamiento prosocial en diferentes contextos. |

2.3.2. Implicaciones educativas de la psicología positiva

2.3.2.1. Manuales de psicología positiva

Tras repasar la bibliografía existente en este campo, hemos visto que hay muy buenos manuales que desde la psicología positiva y sus diversas áreas de trabajo, también se han empezado a expandir a aspectos más concretos como el optimismo. Tenemos interesantes ejemplos no sólo en Estados Unidos, que es desde donde emana la mayor parte de la investigación actual, sino también en España, donde es agradable ver la gran labor que se está desarrollando alrededor de estos temas. Fruto de ello tenemos unas muy interesantes aportaciones, no solo de la psicología positiva en

general, sino con propuestas concretas para ser aplicadas en el aula, y que en el futuro pueden tener interesantes consecuencias educativas.

Los autores que dirigen estos manuales, se les considera una referencia a nivel mundial, así podemos citar a:

- C.R. Snyder, pionero del constructo esperanza (hope) y que lidera la coordinación junto a Shane J. Lopez del interesante Manual de psicología positiva de 2002 el *Handbook of Positive Psychology*, reeditado en 2009, y nuevamente en 2011, esta vez con revisiones de bastantes capítulos y relevantes aportaciones.
- Gilman (Gilman y Huebner, 2003, 2006), Huebner (1991a, 1991b, 1991c) y Furlong (Gilman, Huebner y Furlong, 2009), con una amplia trayectoria de investigación en el campo de la satisfacción vital, la felicidad, y su aplicación en ámbitos escolares, han coordinado el manual de psicología positiva aplicada a las escuelas, *Handbook of Positive Psychology in Schools* (Gilman, Huebner y Furlong, 2009; Furlong, Gilman y Huebner, 2014).
- En España el tándem formado por Vázquez y Hervás no cesa de dar sus frutos académicos, y junto a numerosos artículos, han publicado dos libros sobre el tema, uno sobre fundamentación (2009a) y otro sobre psicología positiva aplicada(2009b), que ya fue precedido en los tiempos iniciales, con esa obra pionera que abrió el camino en nuestro país y con el sugerente título de *Optimismo Inteligente*, que redactaron conjuntamente Avia y Vázquez (1998, rev. 2011).

Es importante resaltar la gran aportación que nuestro país está haciendo a la psicología positiva en investigación y aplicaciones desde sus inicios, y como muestra destacamos la Cuadro de Carmelo Vázquez, catedrático de psicopatología en la Universidad Complutense de Madrid, que es co-fundador de la Sociedad Española de psicología positiva y presidente de la misma durante los años 2010-2012, y que en 2014 accedió a la presidencia de la Asociación Internacional de psicología positiva (IPPA).

2.3.2.2. Programas de psicología positiva aplicados al ámbito educativo

Programas aplicados fuera de España

Citamos algunos programas de psicología positiva aplicada al aula muy reconocidos, llevados a cabo no solo en EE.UU., sino en diferentes países del mundo como Alemania, Buthan o Australia:

- The Penn Resiliency Program (PRP): desarrollado por el profesor Martin Seligman y colegas en la Universidad de Pennsylvania.
- The Strath Haven Positive Psychology Curriculum. Implementado en el centro educativo Strath Haven High School, en Filadelfia.
- Geelong Grammar School. Llevado a cabo en esa escuela de la ciudad de Geelong cerca de Melbourne, Australia, y que fue supervisado personalmente por Martin Seligman y su equipo en 2008.
- Aussie Optimism Program. Implementado en Australia, adaptando la propuesta del PRP.
- Programa de psicología positiva en la Wochu lower secondary school, en Paro, Buthan, siguiendo los conceptos de la psicología positiva y la filosofía de la Felicidad Nacional Bruta (*Gross National Happiness*) en lugar del Producto Interior Bruto que se lleva a cabo en ese país.
- Instituto Lerchenfeld en Hamburgo, Alemania. En esa escuela y en otras 100 más se imparte una asignatura titulada *Aprender Felicidad*, basado en la psicología positiva.
- PSFL: Problem Solving for Life Program. Se desarrolló en escuelas públicas de Australia. Mostró algunos buenos resultados (Spence *et al.*, 2003) en cuanto a la reducción de depresión y mejoría de resolución de conflictos y otros no como eran esperados con respecto a la resolución de conflictos en alumnos altamente conflictivos.
- RAP: The Resourceful Adolescent Program, 1996, Queensland University of Technology, Australia, para 12-16 años, enfocado a construir resiliencia, prevenir síntomas depresivos y promover una salud mental positiva en adolescentes. Mostró éxito en la reducción de síntomas depresivos promoviendo resiliencia, en reducción de la ansiedad y en aumento de la autoeficacia.

En general, todos ellos han mostrado buenos resultados con respecto a la posibilidad de llevar a la escuela temas que persiguen el bienestar de los alumnos. Se observó que los resultados indicaban que los programas funcionan como un antídoto contra la depresión, y como un vehículo para incrementar la satisfacción vital, es decir,

la felicidad. Pero también hubo datos positivos con respecto a promover un mejor aprendizaje y un pensamiento más creativo.

Programas aplicados en España

Con respecto al ámbito educativo, podemos decir sin equivocarnos que en España se han elaborado respuestas de calidad al reto que surgió con la psicología positiva, ya que no había muchas experiencias llevadas directamente al aula, o bien en algunas de ellas la intervención no abarcaba todo el espectro de las fortalezas del carácter humano descritas en los estudios de Peterson y Seligman.

A ello ha contribuido que en nuestro país contamos con muchos profesionales enamorados de la educación y partidarios de que otras variables se deben incluir en la educación actual, poniendo el acento en esos aspectos del currículo en muchas ocasiones abandonados, como por ejemplo el desarrollo emocional, las habilidades de relación interpersonal, las fortalezas que nos hacen ser mejores, la capacidad de centrarse y entrar en atención plena o mindfulness, etc.

En este sentido podemos sentirnos orgullosos del trabajo serio y riguroso que varios equipos de trabajo han realizado en esta línea utilizando las teorías y las aplicaciones prácticas de la psicología positiva aplicada a la educación. Vamos a repasar tres propuestas muy interesantes, y de las que debemos estar agradecidos los docentes por poder contar con materiales listos para ser llevados a los centros y a las aulas, una vez se hayan realizado las adaptaciones que cada centro, entorno y situación específica, requiera. Al igual que ocurre con los manuales norteamericanos, los españoles también dedican capítulos específicos al tema del optimismo y la esperanza.

1. Manual de *Aplicaciones educativas de la psicología positiva*

El primer manual que aparece en este sentido, es el que lleva por título *Aplicaciones Educativas de la psicología positiva* (Caruana, 2010). Realizado por un grupo de trabajo del CEFIRE (Centro de Formación, Innovación y Recursos Educativos) de Elda, Alicante, bajo la coordinación de Agustín Caruana. Tiene el valor de ser la primera propuesta de actividades de este tipo que se proponían de forma unificada, abarcando con sus reflexiones y ejercicios prácticos las veinticuatro Fortalezas del carácter formuladas por el equipo de Peterson y Seligman. Incluye introducciones teóricas y actividades para las diferentes Etapas educativas, sin bien se hace hincapié en Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, hay ejemplos para

Educación Infantil y para Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio y de Grado Superior, incluso para alumnos universitarios. Esto nos hace ver que con un poco de creatividad y esfuerzo se pueden adaptar algunas actividades de unas etapas a otras. Otro aspecto positivo por el que brilla la obra, es que detrás de la misma hay un numeroso grupo de profesores y orientadores de la Comunidad Valenciana, liderados por el coordinador, para que cada uno realizara su aportación, basadas en sus conocimientos teóricos y en su experiencia profesional. Destacar la deliciosa introducción que realiza el coordinador de la obra, en la que repasa históricamente la preocupación filosófica del hombre por la búsqueda de la felicidad. Y por último no podemos dejar de remarcar el aspecto generoso, ya que el manual no se vende, y aunque hubo una pequeña tirada de ejemplares en papel para centros educativos, ahora está disponible online para poder ser descargada por cualquiera desde la página web oficial del CEFIRE de Elda, en el apartado Publicaciones.

2. Programa *Aulas Felices*. Psicología positiva aplicada a la educación

El proyecto *Aulas Felices* (2010), es un completo manual de psicología positiva aplicada a la educación, con una rica y variada propuesta de ejercicios destinados a las Etapas educativas desde los 3 a los 18 años. La obra ha surgido desde el Centro de Profesores y Recursos Juan de Lanuza de Zaragoza. Ha sido elaborada por el equipo SATI, liderado por Ricardo Arguís, director del Centro de Profesores y Recursos, y lo completan Ana Pilar Bolsas, Silvia Hernández y María del Mar Salvador. La característica que le ha hecho merecedor del éxito con que ha sido aceptado, es que es la primera obra de psicología positiva aplicada al ámbito educativo que sigue un programa con propuestas de actividades para todas las etapas educativas de cada una de las veinticuatro fortalezas. Una gran idea de los autores ha sido incluir como primera parte del libro, una propuesta de entrenamiento en Conciencia Plena o Mindfulness, como paso previo a poder “saborear” el siguiente paso, es decir, poner en práctica las fortalezas para mejorar el bienestar de nuestros alumnos y su crecimiento personal y social. Las actividades se encuadran con más naturalidad en la Acción tutorial, la Convivencia, la Educación en Valores y las Competencias Básicas, en especial la Competencia social y ciudadana, la Competencia para aprender a aprender, y la Competencia de autonomía e iniciativa personal. Pero no descarta por eso que pueda ser utilizada para el trabajo de otras competencias básicas, o de forma transversal dentro de la programación curricular de áreas de estudio. En palabras de los autores:

...las características básicas de este programa educativo son las siguientes:

–Un modelo integrador que permita potenciar el desarrollo personal y social del alumnado.

–Que unifique y estructure el trabajo que, en la actualidad, se está desarrollando en las escuelas en torno a la Acción Tutorial, la Educación en Valores y las Competencias

Básicas relacionadas con el desarrollo personal, social, y aprender a aprender.

–Que tome como núcleo central el desarrollo de dos conceptos de especial relevancia dentro de la psicología positiva: la atención plena y la educación de las veinticuatro fortalezas personales (Peterson y Seligman, 2004). La atención plena será el fundamento básico... de hacer a nuestros alumnos más autónomos, más capaces de desenvolverse en el mundo que les rodea y, en definitiva, más felices (Arguís *et al.*, 2010, p.7).

En la segunda edición (Arguís *et al.*, 2012) se incorporan nuevas revisiones teóricas, como por ejemplo las aportaciones de Seligman en su obra “Flourish”, sobre las cinco formas de conseguir la felicidad (PERMA), y también 86 nuevas actividades, lo que supone que ofrezca un total de 321. Una característica muy interesante de este programa es que nace con clara vocación de difusión, desde el momento que los autores han colgado la publicación en la web para poder ser descargada por cualquiera que lo desee sin coste alguno. Destacar que el programa goza de un gran prestigio nacional e internacional y en especial muchos colegios en Aragón, que es donde el equipo dispone de mejores datos, se estaban llevando a cabo en muchos centros. Esto va a dar lugar que en un futuro se van a recibir las conclusiones de los resultados de la aplicación del programa, otro gran interés de los autores.

3. Programa *Fortius*. Fortaleza psicológica y prevención de las dificultades emocionales

El Programa *Fortius* (Méndez *et al.* 2012) integra el enfoque de la psicología positiva, orientada al desarrollo personal y a la promoción del bienestar, con el de la psicología clínica, centrada en minimizar el malestar y en superar los problema, por lo que da cabida a aspectos psicológicos, emocionales y conductuales. Ha sido creado por el grupo de trabajo liderado por el profesor Méndez de la Universidad de Murcia. El objetivo de la parte psicológica es que los alumnos y alumnas aprendan a prevenir las dificultades emocionales y a resolver los problemas personales. La fortaleza emocional, con la que se trata de comprender la naturaleza adaptativa de las emociones negativas y aprender a controlarlas mediante diversos métodos como por ejemplo la relajación progresiva, la respiración abdominal, la visualización, etc. También los autores piensan que es importante el desarrollo de la fortaleza conductual, por ejemplo las relaciones interpersonales, la escucha activa, las habilidades sociales, la planificación del estudio y del tiempo libre, etc. Tiene un amplio rango de miras, ya que aunque el lugar más

apropiado para ser aplicado es en el ámbito educativo, puede implementarse en otros ambientes como campamentos de verano, asociaciones juveniles, clubes de ocio y tiempo libre, ámbito clínico, etc. La publicación que se puede obtener en las librerías, goza de un buen diseño que incluye un DVD con Posters, diapositivas, actividades, grabaciones, diplomas, escalas de valoración, consejos para los padres, etc.

4. Programa Sonrisa

Aunque no dispone de un manual publicado, hay otros programas e iniciativas que están extendiendo la psicología positiva a través de otros métodos, como por ejemplo el Programa Sonrisa (Sánchez-Hernández y Méndez, 2009; Sánchez-Hernández, 2012). Ideado por Oscar Sánchez-Hernández, psicólogo clínico e investigador de la Universidad de Murcia, que ha centrado gran parte de su trabajo en el concepto optimismo, en la prevención de la depresión mediante programas basados en el optimismo, en la resiliencia (Sánchez-Hernández, Méndez y Garber, 2014), así como otros constructos de la psicología positiva, los cuales difunde con muy buena metodología en los congresos de psicología positiva en forma de taller y en el Colegio Oficial de Psicólogos de Murcia dentro del grupo de trabajo de psicología positiva. Su programa desarrolla los siguientes módulos: Fomento de la motivación y educación emocional, terapia de conducta, habilidades de resolución de problemas, optimismo, habilidades sociales y planificación de metas.

5. Otros programas

Hay otros programas e iniciativas que están extendiendo la psicología positiva a través de otros métodos, como por ejemplo una interesante iniciativa en la que participan varios países europeos, entre ellos España muy bien representada y difundido por Raquel Albertín y Toni Ventura-Traveset, es el proyecto PositivitiES, que ofrece formación al profesorado para implementar diversas actividades y técnicas de psicología positiva en los centros educativos, y que forma parte de una red de trabajo internacional dentro de la Unión Europea.

Otras propuestas que se basan más en los aspectos de la relajación, la visualización y el mindfulness son proyectos como:

Proyecto TREVA, dirigido por Luis López, que a través de 12 unidades didácticas introduce una variedad de técnicas vivenciales de relajación aplicadas al aula.

Escuelas Conscientes del grupo de trabajo de AMYS, con técnicas inspiradas por las experiencias pioneras de Jon Kabat-Zin en EE.UU., en su Centro para el mindfulness en Medicina, Salud y Sociedad (Center for Mindfulness in Medicine, Health Care, and Society) ubicado en Mássachusetts donde han desarrollado el Programa de reducción del Estrés Basada en la Atención Plena (REBAP) (Mindfulness-Based Stress Reduction - MBSR). Es de destacar el empuje que se está dando al traslado de estas técnicas a los centros educativos, como los diferentes proyectos que lidera el psiquiatra e investigador Javier García-Campayo, que desde sus hallazgos científicos principalmente centrados en el área de la salud (García-Campayo, Demarzo y Navarro-Gil, 2015), está propiciando su traslado al área educativa mediante multitud de talleres, congresos y ponencias. Entre ellos podríamos el primer citar la dirección del primer (y hasta la fecha único) máster universitario de mindfulness (con varias sesiones dedicadas al ámbito educativo). De igual modo, la publicación de dos manuales aplicados de mindfulness (García-Campayo y Demarzo, 2015a y 2015b); La organización del primer Congreso de Mindfulness en España (Zaragoza, 2014); La organización de un proyecto de formación a educadores y profesores en técnicas de mindfulness aplicadas al aula en colaboración con la universidad de Barcelona, que se desarrolla pioneramente en Zaragoza durante el curso escolar 2015-2016.

2.3.3. Implicaciones educativas de la inteligencia emocional

Las ideas de la I.E. inspiradas en los avances promovidos por Mayer y Salovey, pero buscando un acercamiento más aplicado desde las perspectivas Goleman *et al.*, dieron lugar a la fundación del Instituto CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), del que es cofundador Daniel Goleman junto a Linda Lantieri y otros expertos en emociones. Desde ese centro se promueven diferentes iniciativas a escala mundial para promover el aprendizaje social y emocional, en diferentes entornos, especialmente el educativo. Entre sus objetivos (CASEL, 2014) están: desarrollar los conocimientos, actitudes y habilidades necesarios para comprender y manejar las emociones, a fijarse metas positivas, a sentir y mostrar empatía, a establecer y mantener relaciones positivas con los demás, a tomar decisiones responsables, a resolver constructivamente los conflictos, y también valores humanos como asumir responsabilidades y participar de forma activa en convertirse en un buen estudiante, ciudadano y profesional. Aplicado en el ámbito educativo, se logran alumnos más

motivados, y entornos escolares más positivos que promueven el aprendizaje. Según CASEL (2014) su aplicación en centros educativos de EE.UU. ha mostrado en los alumnos:

- Mejores resultados académicos
- Mejoría en las actitudes y los comportamientos:
 - o Mayor motivación para aprender
 - o Un compromiso más profundo
 - o Incremento del tiempo dedicado a las tareas escolares
 - o Mejor comportamiento en el aula
- Menos comportamientos negativos
 - o Descenso de las conductas disruptivas en clase
 - o Descenso del incumplimiento de normas
 - o Descenso de partes de mal comportamiento
 - o Descenso de agresividad
 - o Descenso de actos de delincuencia
- Descenso del estrés emocional
 - o Menos reportes de depresión en estudiantes
 - o Menos reportes de ansiedad
 - o Menos reportes de estrés
 - o Menos reportes de evitación social

Programas de educación emocional

En nuestro país, tenemos grandes profesionales que han investigado y producido buenos recursos para trabajar, citamos como ejemplo el trabajo desarrollado en el GROPE, grupo de investigación en orientación psicopedagógica, de la universidad de Barcelona, que recogiendo las teorías de Mayer y Salovey, de Goleman, y parte de la nueva psicología positiva, ofrecen un programa de intervención en Educación Emocional muy interesante basado en cinco puntos (Bisquerra, 2003) y que su grupo de trabajo ha adoptado para ser trabajadas tanto en adultos como en el entorno educativo. Los ejes de la propuesta de trabajo pivotan en torno a estos cinco ejes: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal (autogestión), inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar. Una ampliación del programa y los apartados de cada área se puede ver en el Cuadro 23.

Cuadro 23. Programa de intervención en educación emocional (Bisquerra, 2003).

| PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN EDUCACIÓN EMOCIONAL (Bisquerra, 2003) |
|---|
| <p>1. Conciencia emocional Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.</p> <p>1.1. Toma de conciencia de las propias emociones: capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos. Esto incluye la posibilidad de estar experimentando emociones múltiples. A niveles de mayor madurez, conciencia de que uno puede no ser consciente de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.</p> <p>1.2. Dar nombre a las propias emociones: Habilidad para utilizar el vocabulario emocional y los términos expresivos habitualmente disponibles en una cultura para etiquetar las propias emociones.</p> <p>1.3. Comprensión de las emociones de los demás: capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás. Saber servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional. Capacidad para implicarse empáticamente en las experiencias emocionales de los demás.</p> <p>2. Regulación emocional Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.</p> <p>1.4. Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento: los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia).</p> <p>1.5. Expresión emocional: capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, comprensión de que la propia expresión emocional puede impactar en otros, y tener esto en cuenta en la forma presentarse a sí mismo.</p> <p>1.6. Capacidad para la regulación emocional: los propios sentimientos y emociones deben ser regulados. Esto incluye autocontrol de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo) y tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (estrés, ansiedad, depresión), entre otros aspectos.</p> <p>1.7. Habilidades de afrontamiento: Habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de auto-regulación que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales.</p> <p>1.8. Competencia para auto-generar emociones positivas: capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida. Capacidad para auto-gestionar su propio bienestar subjetivo para una mejor calidad de vida.</p> <p>3. Autonomía personal (autogestión) Dentro de la autonomía personal se incluyen un conjunto de características relacionadas con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.</p> <p>1.9. Autoestima: tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo; mantener buenas relaciones consigo mismo.</p> <p>1.10. Automotivación: capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc.</p> <p>1.11. Actitud positiva: capacidad para automotivarse y tener una actitud positiva ante la vida. Sentido constructivo del yo (self) y de la sociedad; sentirse optimista y potente (empowered) al afrontar los retos diarios; intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.</p> <p>1.12. Responsabilidad: intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos. Asumir la responsabilidad en la toma de decisiones.</p> <p>1.13. Análisis crítico de normas sociales: capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los mass media, relativos a normas sociales y comportamientos personales.</p> <p>1.14. Buscar ayuda y recursos: capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados.</p> <p>1.15. Auto-eficacia emocional: capacidad de auto-eficacia emocional: el individuo se ve a sí mismo que se siente como se quiere sentir. Es decir, la auto-eficacia emocional significa que uno acepta su propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional, y esta aceptación está de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable. En esencia, uno vive de acuerdo con su "teoría personal sobre las emociones" cuando demuestra auto-eficacia emocional que está en consonancia con los propios valores morales.</p> <p>4. Inteligencia interpersonal La inteligencia interpersonal es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.</p> <p>1.16. Dominar las habilidades sociales básicas: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, pedir disculpas, actitud dialogante, etc.</p> |

- 1.17. Respeto por los demás: intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.
- 1.18. Comunicación receptiva: capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.
- 1.19. Comunicación expresiva: capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.
- 1.20. Compartir emociones: conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas por: a) el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva; y b) el grado de reciprocidad o simetría en la relación. De esta forma, la intimidad madura viene en parte definida por el compartir emociones sinceras, mientras que una relación padre-hijo puede compartir emociones sinceras de forma asimétrica.
- 1.21. Comportamiento pro-social y cooperación: capacidad para aguardar turno; compartir en situaciones diádicas y de grupo; mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás.
- 1.22. Asertividad: mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad; esto implica la capacidad para decir “no” claramente y mantenerlo, para evitar situaciones en las cuales uno puede verse presionado, y demorar actuar en situaciones de presión hasta sentirse adecuadamente preparado. Capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos.
- 5. Habilidades de vida y bienestar**
- Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables de solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales. Todo ello de cara a potenciar el bienestar personal y social.
- 1.23. Identificación de problemas: capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión y evaluar riesgos, barreras y recursos.
- 1.24. Fijar objetivos adaptativos: capacidad para fijar objetivos positivos y realistas.
- 1.25. Solución de conflictos: capacidad para afrontar conflictos sociales y problemas interpersonales, aportando soluciones positivas e informadas a los problemas.
- 1.26. Negociación: capacidad para resolver conflictos en paz, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.
- 1.27. Bienestar subjetivo: capacidad para gozar de forma consciente de bienestar subjetivo y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa.
- 1.28. Fluir: Capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social.

Otros programas basados en las teorías de la I.E. y la educación emocional se han desarrollado con el objetivo de promover en el alumnado de los centros educativos las competencias socio-emocionales necesarias para un mejor desarrollo positivo adolescente, como los de Vallés (1999), Ibarrola (2009), Alonso-Gancedo e Iriarte (2005), Álvarez (2001), Caruana (2005, 2011, 2013).

2.3.4. Implicaciones educativas de las inteligencias múltiples

Dentro del ámbito educativo, no solo para el desarrollo de currículos sino también de cara a la orientación vocacional de los alumnos, las teorías de Gardner han calado de una forma bastante profunda. Esta visión más amplia de las capacidades del ser humano, se puede fraguar en una formación que supere la importancia que se ha venido dando a la clásica dicotomía de las dos inteligencias predominantes, la lingüística y la lógico-matemática. Por otro lado, ante la propuesta de materiales por parte del autor, bajo la denominación del programa Spectrum, también alerta que se tenga en cuenta la investigación rigurosa sobre varios aspectos importantes, como son los factores evolutivos, la clase social, y el impacto de esos materiales, realizando comparaciones con las puntuaciones en otros test ya estandarizados. Todas estas precauciones darán

paso a nuevos hallazgos dentro de las formulaciones de esta ya no tan innovadora teoría, ya que lleva con nosotros 30 años. Hay dos inteligencias, la intrapersonal y la interpersonal, que se relacionan mucho con dos ámbitos que nos atañen, por un lado con la I.E. y por otro con las emociones positivas y las fortalezas humanas de la Psicología positiva.

CAPÍTULO 3

OPTIMISMO

3.1. DEFINICIÓN Y MARCO TEÓRICO

3.2. INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN

3.3. IMPLICACIONES CON EL ÁMBITO ACADÉMICO

Optimismo (de *óptimo*):

1. *m. Propensión a ver y juzgar las cosas en su aspecto más favorable.*
2. *m. Doctrina filosófica que atribuye al universo la mayor perfección posible.*

Pesimismo (de *pésimo*):

1. *m. Propensión a ver y juzgar las cosas en su aspecto más desfavorable.*
2. *m. Sistema filosófico que consiste en atribuir al universo la mayor imperfección posible.*

Diccionario de la Real Academia Española, 2001.

“Ningún pesimista ha descubierto el secreto de las estrellas, ni ha navegado por mares desconocidos, ni ha abierto una nueva puerta al espíritu humano”.
Hellen Keller, *Optimismo*.

3.1. DEFINICIÓN Y MARCO TEÓRICO

3.1.1. Revisión histórica del optimismo

El constructo de optimismo fue adoptado desde sus inicios a finales del siglo XX y principios del XXI por la psicología positiva como una de las fortalezas humanas propuestas para desarrollar el potencial humano y el bienestar personal.

Numerosas publicaciones científicas lideradas por Scheier y Carver por un lado, y por Martin Seligman por otro, que representan el modelo del optimismo disposicional y el modelo del estilo explicativo optimista respectivamente, han creado un cuerpo de investigación y aplicación de enorme potencial en diferentes ámbitos como la salud y el deporte, y notables aportaciones al campo educativo. Antes de repasarlos veamos dónde hunde sus raíces este concepto, y también repasaremos un interesante modelo integrador de optimismo que ha sido definido en nuestro país

3.1.1.1. Raíces del optimismo

A pesar de la omnipresencia actual que tanto en el terreno coloquial como en el periodístico o científico tiene el concepto de optimismo, este vocablo no es tan antiguo como pudiera parecer, en realidad se pueden considerar de reciente creación porque los primeros comentarios sobre el mismo comienzan a aparecer hace tres siglos. No obstante, esa juventud del término no se relaciona directamente con su nivel de utilización, en todo caso podemos decir que su corta edad es inversamente proporcional a su elevado grado de utilización actual. Rememorando su historia, que comienza en la época del imperio romano con la acepción latina *optimus*, -que significa lo mejor-, tras siglos de existencia como tal, su derivación en optimismo, existen indicios de que se comenzó a instaurar en el acervo popular en el siglo XVIII. Un dato que lo demuestra es que en 1762 aparece por vez primera en el diccionario de la lengua francesa. Pero ya había aparecido como *optimisme* en francés en 1737, en una reseña de la obra Teodicea, que los jesuitas publicaban en su *Jornal de Trévoux*, específicamente en el número 37. También ese mismo año, el filósofo y matemático suizo Jean-Pierre de Crousaz utilizó la palabra en un examen crítico de la obra *Ensayo sobre el hombre* de Alexander Pope. El *Dictionnaire universel de Trévoux* introduce el vocablo en 1752.

En inglés (*optimism*) se tiene constancia de haber sido utilizado por primera vez de forma literaria en 1743, por el británico William Warburton, en una respuesta al examen crítico de Crousaz. En Alemania, los primeros en usar el término (*Optimismus*)

fueron Gotthold Ephraim Lessing y Moses Mendelssohn, en su escrito *Pope: ¡un metafísico!* de 1755. Pero el hecho que lo va a extender y popularizar surge de un conflicto intelectual. Se puede considerar que es Voltaire, quien a partir de 1759 popularizó esa expresión tras publicarse su novela *Candide ou l'optimisme*. En la misma, plasmó en el personaje Pangloss, las corrosivas críticas hacia su oponente intelectual en esta materia, que era Leibniz. Este filósofo alemán que había escrito, en su obra escrita en 1710 *Teodicea* sobre la bondad de Dios, la libertad del hombre y el origen del mal (Leibniz, 1738), algunas referencias a su idea de optimismo, como por ejemplo su célebre frase “vivimos en el mejor de los mundos posibles”, pero utilizando el término de una manera más cercana al *optimus latino*, es decir, la búsqueda de lo mejor posible. Esa lucha dialéctica entre filósofos, en principio destinada a un público intelectual y minoritario de aquella época, tuvo con la novela un efecto inesperado, ya que el término, presentado de una forma amena y divertida en la obra, se extendió a un mayor número de personas, lo que provocó su divulgación, no solo en Francia, sino a otros países en los que la obra fue traducida. Por un lado, se extendió la palabra al gran público, pero por otro lado, las primeras concepciones del término distan bastante de la consideración actual, y esto fue debido a que la forma en la que popularizó Voltaire el término, igualando optimismo y candidez, provocó que fuera acompañado de cierto halo de ingenuidad. Esta relación entre optimismo e ingenuidad se reflejó ya en el siglo XX en una deliciosa novela de Eleanor Porter titulada *Pollyanna* (1913), que dio pie a que en Estados Unidos se utilizara el ejemplo de la protagonista, que derrocha optimismo a raudales, de nuevo como un sinónimo de ingenuidad, hasta el extremo de crearse una nueva palabra para definir el optimismo más ingenuo como “*pollyanaish*”. Muy cercana a esas fechas, y mirando la palabra optimismo desde un ángulo mucho más positivo, encontramos la gran experiencia de apertura a la vida que vivió Hellen Keller de la mano de su profesora Ana Sullivan y que retrató en un obra literaria *Optimism* (Keller, 1903).

Durante el siglo XIX y XX, la corriente filosófica del existencialismo, y en especial algunos filósofos alemanes y franceses, continúan el debate sobre el optimismo, y empieza a tomar fuerza su oponente, el pesimismo. El debate comienza a trasladarse desde la lucha entre dos tipos de optimismo, hacia la discusión entre el lado optimista de ver la vida y el pesimista. Destacan en este campo los escritos de Arthur Schopenhauer publicados inicialmente en 1814 (rev. 2001) y 1818 (rev. 1967) en los que se pregunta, al contrario que su antecesor Gottfried Wilhelm Leibniz (1738), que ¿por

qué no es este el peor de los mundos posibles? llegando a la conclusión de que sí que lo es.

Tendrán que pasar casi cien años más hasta que a finales del siglo XX, investigadores del campo de la Psicología buscarán un lado más positivo al término, unido a su acepción latina original de óptimo, lo mejor. Se considera el año 1985, con la publicación del primer cuestionario científico para medir optimismo, publicado por Scheier y Carver (1985), como el inicio del estudio académico de este término. Posteriormente les han seguido otros investigadores como Seligman (1990, 1994, 1996), Avia y Vázquez (1998), Peterson (2000, 2004), Dember Penwell (1980), Dember y Brooks, (1989), Dember *et al.* (1989), Snyder *et al.* (1991, 1996) y, más recientemente, Palenzuela (2004, 2008), que han aportado su particular visión de enmarcar el término y han aportado sendas pruebas estandarizadas para medir este constructo. Pero este camino no ha estado exento de dificultades en su devenir, ya que el constructo ha tenido que superar dos escollos antes de llegar a su acepción positiva actual. Por un lado, la tradición popular de ingenuidad con la que se hermanó al término desde la lejana tradición de la obra de Voltaire, y por otro con la exhaustiva investigación desarrollada durante décadas a favor de su opuesto, el pesimismo y sus cercanos indefensión, desesperanza, depresión, que grandes investigadores como Seligman y Beck pusieron grandes esfuerzos y empeños en desentrañar, dando lugar a un conocimiento, diagnóstico y tratamiento muy potente de estos males, de los que se han beneficiado la población en general. Siendo Seligman uno de los grandes investigadores de la indefensión y el pesimismo, es de destacar que en el giro que lideró dentro de la psicología hacia lo positivo, ocupe un papel destacado el optimismo, asunto del que una vez abandonados sus temas anteriores ha desarrollado en profundidad. Culturalmente, se ha asociado finalmente a tratar de ver la vida con buenos ojos, ver la botella medio llena en vez de medio vacía. Esta palabra y sus definiciones populares, no han estado exentas de críticas provenientes de algunos escritores y filósofos, que han considerado este término como una forma un tanto ingenua de enfrentarse con el mundo y sus vicisitudes. Igualmente, en el campo de la psicología académica y científica ha ocurrido otro tanto, siendo un tanto denostado en ocasiones cuando no se ha definido correctamente y se le ha asociado a un optimismo ingenuo o próximo a la percepción de invulnerabilidad, por no aparecer sustentados de una base conceptual y científica sólida. No es hasta los finales del siglo XX cuando se producen los primeros estudios avalados

por prestigiosas universidades. A continuación repasaremos el origen de los conceptos desde una perspectiva académica y científica, así como su desarrollo hasta nuestros días.

3.1.1.2. William N. Dember: el primero que cuantifica el optimismo

En el artículo que Dember incluye en el manual de Chang (2002), aparecen las referencias de sus trabajos científicos sobre optimismo que comienzan dar sus frutos a partir de 1980 y hasta 1989. En realidad comenzó a estudiar el tema desde finales de los 70, debido a actividades que mandaba a sus alumnos, sobre cómo aparecía el efecto Pollyanna en ellos. Como ejemplo, les pedía que escribieran doce pares de sinónimos y antónimos que definen a una persona, bien física o psicológicamente, y después pidiéndoles que marquen el más positivo de los dos. Esos ejercicios mostraban la tendencia innata hacia lo positivo, el efecto Pollyanna (tanto en percepción, como en memoria, como en lenguaje utilizado) así como la de colocar en primer lugar del par, el adjetivo más positivo. Posteriormente pidió que se puntuaran (0-12) según si coincidían con el positivo o no. La tendencia fue a puntuar alto, pero bastantes alumnos que puntuaron por debajo de seis. De ahí le vino el interés por dilucidar si el constructo optimismo-pesimismo descansa en una única dimensión o bien son constructos independientes. Lo cual, humildemente reconoce (2000) que no ha logrado. Para sus investigaciones creó el OPI (Optimism Pessimism Instrument) instrumento de formato Lykert (muy de acuerdo, de acuerdo, desacuerdo, muy desacuerdo). En primer lugar, desarrolló un cuestionario con dieciocho ítems sobre optimismo y otros dieciocho sobre pesimismo, pero posteriormente los separaron en dos cuestionarios diferenciados. Todos sus estudios, así como el de Newman (83) (posteriormente su apellido de casada pasa a ser Hummer, 92), que realizó una tesis sobre estas cuestiones asesorada por Dember, demuestran que hay una moderada o baja correlación entre las puntuaciones en la escala de Optimismo y en la de Pesimismo.

Los resultados de género, aportan que no hay diferencias significativas entre hombres y mujeres en las correlaciones entre optimismo y pesimismo, así como en las correlaciones con otros constructos. Como las investigaciones de Newman para su tesis dieron lugar a un solo test en principio con veinte ítems cada polo del constructo inicial optimismo-pesimismo, y después se eliminaron dos de cada polo, para quedarse con diecicho, y como las subsiguientes investigaciones con ese instrumento denotaron la necesidad de separarlo en dos instrumentos, una escala de Optimismo y otra de Pesimismo, no fue hasta 1989 cuando se instaura el cuestionario. La asunción de que

optimismo y pesimismo son dos constructos que correlacionan pero diferenciados, y que por lo tanto debe ser medido separadamente es la que condicionó la elaboración del test, en la que finalmente separaron 18 ítems para medir optimismo, dieciocho para medir pesimismo y veinte ítems de relleno. Pero aunque aparecieron diferencias entre los dos constructos, los análisis estadísticos no condujeron a un análisis factorial exitoso (Chang, 1994) y aparecieron múltiples factores. Análisis posteriores sugieren tres factores principales pero difícilmente interpretables teóricamente. Cabe destacar que en esos momentos ya había aparecido tanto el LOT (1985) de Scheier y Carver así como investigaciones que aportaban buenos resultados estadísticos con dicha prueba.

En realidad aunque Dember fue el iniciador de la línea de trabajo que pretendía medir el optimismo de forma científica, dedicó gran parte de sus trabajos académicos al tema de la percepción y la atención sostenida (Dember y Warm, 1960, 1979).

3.1.1.3. Definiciones de optimismo

El Diccionario de la Real Academia Española (2001) define optimismo como: “Optimismo (de óptimo):1. m. Propensión a ver y juzgar las cosas en su aspecto más favorable.2. m. Doctrina filosófica que atribuye al universo la mayor perfección posible”.

Pero más allá de la definición oficial, muchas otras se han propuesto, en este apartado hacemos un breve resumen de algunas de ellas que representan a los estudiosos en la materia.

El optimismo definido por Scheier y Carver (1987) es: “la expectativa o creencia estable, generalizada, de que en la vida ocurrirán cosas positivas”.

Para Seligman ser optimista consiste en utilizar de habitual el modelo explicativo optimista, que consiste en realizar atribuciones o mejor dicho, darse explicaciones así mismo de los hechos que nos acontecen de la siguiente manera: los fracasos atribuirlos a factores externos, inestables y específicos, y los éxitos a factores internos, permanentes y globales.

Marujo *et al.* (2003, p.41), investigadores del constructo en Portugal definen ser optimista como: “ser optimista quiere decir 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”.

Palenzuela (2013, p.4), creador del modelo de Optimismo Fundado, define optimismo como: “una combinación de cuatro expectativas generalizadas de control: contingencia, autoeficacia, búsqueda de alternativas y expectativa de éxito” y a un optimista fundado como: “alguien que espera encontrar un mundo controlable, en el que las cosas que puedan acontecerle estarán en gran medida en sus manos, dependerán de él, de sus acciones y decisiones; también espera sentirse capaz de ejercer ese control desenvolviéndose adecuada y eficazmente en los diferentes ámbitos de su vida; también espera que las cosas siempre podrán enfocarse y resolverse de modos alternativos y, por último, espera que las cosas le vayan relativamente bien en vida y que logrará sus objetivos, las cosas que más desea y le importan de su vida”.

De una forma resumida podríamos decir que ser optimista es esperar lo mejor, y pensar lo mejor.

3.1.2. Optimismo disposicional: Scheier y Carver

El optimismo comienza su andadura científica en los años ochenta con los estudios pioneros de Scheier y Carver (1985), de las universidades Carnegie Mellon y Miami, respectivamente, que dieron paso por un lado a las primeras teorías científicas y, por otro, abrieron camino a un gran volumen de investigación científica materializada en multitud de publicaciones científicas y libros especializados.

En un artículo seminal de 1985 “Optimismo, afrontamiento y salud: evaluación e implicaciones de expectativas de resultados” (*Optimism, coping and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies*) exponen su idea original de optimismo, bautizado como *dispositionaloptimism*, que se enmarca en el modelo de autorregulación de conducta (Scheier y Carver, 1985), como un constructo disposicional de la personalidad (*generalized outcome expentancies*), en el que se asume, por un lado, que cuando surgen dificultades, las expectativas favorables incrementan los esfuerzos de las personas para alcanzar los objetivos y por otro, que las expectativas desfavorables reducen tales esfuerzos, a veces hasta el extremo de abandonar la tarea (Carver y Scheier, 1998). Dentro de este modelo, el optimismo y el pesimismo serían considerados como expectativas generalizadas, favorables y desfavorables respectivamente, acerca de las cosas que le suceden a uno en la vida. Tales expectativas

se consideran además como disposiciones estables, es decir, rasgos, de aquí que Scheier y Carver hablen de optimismo disposicional. Los autores acuñan el término para referirse básicamente a las expectativas generalizadas de resultados o éxito. En esta línea, los autores consideran el optimismo como una expectativa o creencia estable, generalizada, de que en la vida ocurrirán cosas positivas (Scheier y Carver, 1987).

La perspectiva de las disposiciones se basa, como característica fundamental, en los rasgos y tipos de personalidad, como cualidades estables e internas. Postulan que la gente muestra consistencia en sus actos, pensamientos y sentimientos a lo largo del tiempo. Las disposiciones del ser humano no cambian de manera abrupta, sino que duran a pesar de los cambios situacionales y ambientales.

Esta perspectiva expuesta desde Carver y Scheier (1998) se encuadra dentro de los modelos del valor de la expectativa, que parten de la idea de que la conducta está dirigida a metas. Esas metas se convierten en acciones, estados finales o valores que las personas observan como deseables o no deseables y según como los vean tratan de acomodar sus comportamientos para conseguir las deseables y evitar las indeseables, en consonancia, si no existe una meta valorada no se iniciará una acción. La otra parte principal del modelo son las expectativas, ya que para perseguir una meta será necesario contar con el nivel de confianza que la persona posea, cuanto más alto sea más posibilidades habrá de que inicie acciones y permanezca intentándolo, y cuanto más desconfianza, más posibilidades de que no inicie acciones. Estas ideas las aplicaron a su modelo de optimismo (Scheier, Carver y Bridges, 2001). El modelo asume, por tanto, que cuando surgen dificultades, las expectativas favorables incrementan los esfuerzos de las personas para alcanzar objetivos, en tanto que las expectativas desfavorables reducen o anulan tales esfuerzos.

Con estos principios sacan conclusiones sobre los optimistas y pesimistas en las que establecen las predicciones de que cuando los optimistas se encuentren frente a un reto, estos se mostrarán más confiados y persistentes incluso si el proceso es difícil y lento. Por otro lado, los pesimistas se mostrarán con menos confianza y dubitativos. Piensan que incluso la adversidad remarcará todavía más esta diferencia, en el sentido de que los optimistas pensarán que la pueden controlar exitosamente, mientras que los pesimistas esperarán que ocurra lo peor (Carver *et al.*, 1993). Las expectativas generalizadas de éxito habían sido formuladas teóricamente por Rotter (1954) en su teoría de la personalidad. En este sentido, podemos ver en Fibel y Hale (1978) un antecedente que sirve en cierto modo de puente entre la teoría de Rotter y la propuesta

de Scheier y Carver del concepto de optimismo disposicional, en cuanto que dichos autores desarrollaron una escala para medir las expectativas generalizadas de éxito de la teoría del aprendizaje social. Tomando ahora en consideración el enfoque de los rasgos, el desarrollo de una escala para medir esas expectativas generalizadas de éxito constituye el segundo paso que se da en la medición del constructo expectativa en la línea de dichos rasgos de personalidad, después de que Rotter (1966) desarrollara en la década de los sesenta una escala para medir otra de las expectativas de su teoría, la expectativa generalizada de control del refuerzo, conocida comúnmente como locus de control. Por esas fechas aparece un interesante libro que se convirtió en toda una referencia sobre el tema, cuyo autor, Taylor (1989), realiza un profundo análisis del optimismo y su relación con las ilusiones positivas.

Otro hecho destacable que podemos encuadrar en el desarrollo de perspectivas cognitivas que tienen lugar con la transición de un modelo conductista a un modelo más cognitivo que tuvo lugar precisamente en esas décadas de los 60 y 70, es la propuesta de una nueva teoría de la atribución de manos del psicólogo Bernard Weiner (1974). Como se verá esta teoría estará en la base de uno de los enfoques sobre optimismo más extendido y divulgado, como es el enfoque de los estilos explicativos optimistas y pesimistas.

En esta descripción relacionada con dos de los grandes enfoques empíricos de la psicología de la personalidad, el enfoque de los rasgos y el enfoque cognitivo social, y la teoría atribucional de Weiner podemos situar los precedentes del concepto de optimismo como concepto científico que empieza a ser objeto de investigación en la década de los 80 a través de los enfoques del optimismo disposicional de Scheier y Carver (1985) y de los estilos explicativos optimistas que veremos más adelante, representados por Seligman. Al mismo tiempo que la formulación teórica del concepto, elaboraron el primer cuestionario científico relevante para medir el optimismo, bajo la forma de autoinforme, que titularon en como LOT, *life orientation test*, que en su versión original constaba de doce ítems, aunque en una posterior revisión en 1994 (LOT-R), se ha reformulado en diez ítems.

En posteriores investigaciones, y teniendo en cuenta el gran avance que ha aportado a la psicología el empuje de las Inteligencias Múltiples y la I.E., Scheier *et al.* (2001) han querido destacar la importancia de las emociones y del bienestar a la hora de diferenciar entre una actitud optimista y una pesimista con respecto a los afectos positivos y negativos, y hacen hincapié en que la importancia de las respuestas

conductuales no es lo único cuando nos enfrentamos a adversidades, porque también se experimentan emociones, que provocan sentimientos de estrés y de reto. Pero según el autor, los optimistas al esperar buenos resultados, su balance de experimentar sensaciones positivas es más alto que el de los pesimistas, que experimentarían más ansiedad, tristeza y desesperanza.

Con respecto al área afectiva, considera igualmente que el optimismo desempeña un importante papel en el desarrollo de tareas y en las experiencias emocionales. Un área que está en exploración y que los autores del constructo creen importante es la de las emociones, ya que en el afrontamiento ante la adversidad no solo se realizan conductas sino que en la lucha ante las dificultades aparecen sentimientos, que reflejan el tipo de estrés que se esté viviendo y el reto al que se está uno enfrentando, el equilibrio de estas emociones difiere entre pesimistas y optimistas, ya que los optimistas esperan buenos resultados es más probable que experimenten una mayor variedad de afectos positivos, mientras que los pesimistas, al esperar malos resultados, deberán experimentar más emociones negativas o desagradables como ansiedad, tristeza y desesperanza, sobre estos aspectos resulta interesante el trabajo de Scheier *et al.* (2001).

Dentro del ámbito de la psicología de la salud, existe la opinión de que algunos factores de personalidad están relacionados con los procesos de la enfermedad física, uno de los rasgos que más se está investigando en esta área es el optimismo disposicional, ya que la creencia de que el futuro deparará más éxitos que fracasos como expectativa positiva generalizada de resultado positivo, se relaciona con diferentes aspectos positivos del proceso de la enfermedad y de la posterior recuperación. Aunque en el ámbito científico, hay que separar este constructo de los conceptos de control y autoeficacia, que aunque cercanos no son idénticos, si bien la expectativa optimista, en su acepción más generalizada incluiría ciertos aspectos de control (Carver y Scheier, 2001) sobre nuestras propias acciones así como parte del componente de autoeficacia personal. A partir de los descubrimientos de los autores que definieron el término científicamente, distintas investigaciones han analizado cómo la variable optimismo influye en diversos aspectos del desarrollo humano.

Por su parte, en un estudio en los inicios del constructo optimismo disposicional, se demostraba la relación con la salud física (Scheier y Carver, 1989), los autores encuentran que los pacientes sometidos a operaciones de bypass el optimismo ejerce un fuerte y destacado efecto sobre el bienestar, tanto durante como inmediatamente después de la operación, ya que los optimistas mostraron tener una recuperación más

rápida y presentaron menos complicaciones médicas que los pesimistas, por lo que el optimismo disposicional sitúa a las personas en unas condiciones favorables para afrontar el estrés asociado a las operaciones médicas. Uno de los trabajos de Scheier y Carver (1985) destacó que el optimismo se asociaba negativamente con los síntomas de malestar físico percibido. Las personas consideradas como optimistas al principio del estudio, también eran aquellas que señalaban tener menos síntomas físicos de malestar a lo largo del tiempo. Una explicación parte de que los optimistas cuando se enfrentan a un reto se sienten más seguros y con más confianza y persisten incluso si el avance es difícil y lento, en estos casos, la adversidad incluso exagera las diferencias entre optimistas y pesimistas, los pesimistas esperan un desastre mientras que los optimistas esperarían que esa adversidad puede ser manejada con éxito, y todo esto provocaría diferencias en los inicios de emprender acciones de riesgo para la salud, tomando precauciones en situaciones de riesgo así como persistiendo en las acciones encaminadas a vencer situaciones de enfermedad, y en el tipo de acciones de afrontamiento, como por ejemplo en casos de diagnóstico de cáncer como demuestra en su estudio Carver *et al.*(1993).

En otros trabajos, como uno realizado en nuestro país, se aprecia un efecto positivo del optimismo sobre el bienestar psicológico y físico y el afrontamiento conductual (Chico, 2002).

Con respecto a la relación del optimismo y los resultados académicos y el ajuste hay menos trabajos, y menos aun en etapa adolescente, pero es destacable una extensa investigación realizada recientemente (Feldmany Kubota, 2015) en la que los autores querían averiguar qué constructos relacionados con conducta dirigida a metas, como esperanza, autoeficacia, optimismo, predecían mejor los resultados, en este caso el promedio de notas del currículum de la universidad en estados unidos, denominado allí GPA (*grade-point average*). Los resultados son muy interesantes de cara a nuestro estudio, puesto que analizaron los constructos citados, pero desde la perspectiva generalizada y desde la específica aplicada al ámbito educativo, tanto en el componente de la esperanza como en el de la autoeficacia, puesto que ambos cuestionarios disponen de una versión generalizada y otra aplicada al ámbito educativo, pero sin embargo para el constructo optimismo utilizaron solo la versión generalizada del LOT-R al no disponer de prueba específica. Lo curioso ha sido que los resultados indican una buena predicción de la esperanza generalizada sobre la esperanza y la autoeficacia específica académica, y estas a su vez sobre los resultados académicos, pero no se ha apreciado

predicción significativa ni del optimismo ni de la autoeficacia generalizada sobre las otras variables específicas ni sobre los resultados.

3.1.3. Estilo explicativo optimista: M.E.P. Seligman

3.1.3.1. Antecedentes del estilo explicativo: B. Weiner

Dentro del campo de la Psicología Social, Fritz Heider (1958) desarrolla una teoría atribucional, que queda reflejada en su obra de *The Psychology of Interpersonal Relations*, en la que introduce por primera vez la idea de que los seres humanos hacemos atribuciones para explicar las conductas y los eventos, y atribuimos dos causas principales, internas y externas. Sus teorías fueron ampliadas y desarrolladas posteriormente por Harold Kelley y Bernard Weiner entre otros. En los años setenta, Weiner, procedente también del área de investigación de la Psicología Social, propone una nueva teoría atribucional (1974) más comprensiva y extensa. Su teoría atribucional asume que las personas tratan de determinar por qué las personas hacen lo que hacen y más específicamente, buscan tratar de comprender el porqué de nuestras acciones y las de los demás, atribuyendo determinadas causas a esos comportamientos. Para ello se siguen tres pasos: el primero, percibir y observar la conducta; después, reconocer que la conducta fue llevada a cabo deliberadamente y, por último, determinar los tipos de causas que la provocaron. Propone estas cuatro variables como una forma ilustrativa de su modelo: esfuerzo, habilidad, dificultad de la tarea, suerte.

Weiner (1985, 1986, 2005) establece que dentro de este último paso del proceso, las personas diferencian entre tres tipos de atribuciones de la causalidad:

1.- La localización: interna vs externa

Concepto cercano al denominado Locus de control.

Con un Locus interno, la persona atribuye las causas a factores internos, por ejemplo:

- He suspendido o aprobado el examen por mi esfuerzo (bajo, alto), o por mi habilidad (baja o alta).

Con un Locus externo, la persona atribuye las causas a factores externos, por ejemplo:

- He suspendido, o aprobado el examen, por la suerte (buena o mala) o por el tipo de examen (fácil o difícil)

Este factor influye factores emocionales como orgullo y autoestima de forma positiva ante los éxitos debidos a causas internas, y en la humillación y la vergüenza de forma negativa ante los fracasos atribuidos a causas internas como la falta de habilidad.

2.- La duración: estabilidad vs inestabilidad

La dimensión de estabilidad hace referencia a factores estables o inestables:

Las atribuciones funcionan como causas estables cuando los acontecimientos son interpretados como algo que no puede cambiar el sujeto, factores que no dependen de él, por ejemplo:

- He suspendido, o aprobado, el examen por mi inteligencia o habilidad (es alta o baja, y eso pienso que es innato)

Las atribuciones funcionan como causas inestables cuando los acontecimientos son interpretados como algo que el sujeto puede modificar, factores que dependen de él, por ejemplo:

- He suspendido, o aprobado, el examen por mi estado (cansado, relajado...) o por la suerte (buena o mala, pero cambiante)

Este factor influye en las expectativas del individuo sobre el futuro, en su esperanza o desesperanza.

3.- La capacidad de control: controlable vs incontrolable

Es la capacidad de cambiar las causas que producen los acontecimientos. La atribución es controlable, si se trata de causas que el sujeto puede modificar, controlar, por ejemplo:

- “He suspendido (o aprobado), el examen por mi estado mental” (me fui a dormir pronto, salí por la noche hasta tarde)

La atribución es incontrolable, si se trata de causas que el sujeto no puede modificar, controlar, por ejemplo:

- “He suspendido el examen porque tuve fiebre”, o “he suspendido porque este profesor va a pillar y nunca sabes qué va a preguntar”. También la atribución a la suerte: “He aprobado el examen por suerte”.

Este factor influye en la persistencia en la tarea. También en factores emocionales como culpa, vergüenza, ira, gratitud y compasión. Por ejemplo si un bajo rendimiento es explicado por factores controlables como falta de esfuerzo, eso puede provocar sentimiento de culpabilidad, mientras que si lo atribuye a una falta de capacidad o habilidades puede provocar vergüenza o humillación.

Desde esta perspectiva, el factor de control en las atribuciones causales es cercano al concepto de Autodeterminación y Motivación Intrínseca propuesto por Deci y Ryan (1985) con el que también se hace referencia a la creencia que tienen las personas de poder controlar sus conductas y el ambiente.

La teoría de Weiner va a tener una fuerte influencia tanto en la expectativa de locus de control como en la teoría de la indefensión desarrollada a finales de los años 60 por Seligman y sus colegas y que gira en torno a la expectativa de incontrolabilidad. La influencia de esta nueva teoría sobre la expectativa de locus de control se produce a través de una de las dimensiones atribucionales diferenciadas por Weiner a la que se refirió con una expresión muy similar a la de locus de control interno-externo, como es locus de causalidad interna-externa. Hay que tener en cuenta que la teoría atribucional de Weiner, en relación con las teorías atribucionales anteriores como la de F. Heider o H. Kelley, se centró en las explicaciones que la gente da, no del por qué de sus conductas, sino del por qué de los sucesos de éxito y fracaso que acontecen a las personas, de modo que dado un fracaso o un éxito una persona puede atribuirlo a algo interno suyo (capacidad o esfuerzo) o algo externo (suerte o contexto), o bien a algo estable (no modificable) o inestable (modificable).

La influencia de este estilo atribucional quedó reflejada en el enfoque, y al mismo tiempo en el giro que Lefcourt dio al constructo original de Rotter de locus de control. Dicho cambio en la conceptualización del LOC consistió básicamente en formular el constructo en términos específicos, lo que significó a su vez la influencia que tuvo la crítica de Mischel (1968, 1973) al enfoque de los rasgos, es decir, como expectativas específicas de una situación o ámbito de actuación humana, como por ejemplo el académico o escolar, más que como expectativas generalizadas. Este giro hacia lo específico era acorde con la teoría atribucional de Weiner. Por otro lado, y en ello se va a ver más aún la influencia de Weiner, el giro tal vez más significativo que supone el enfoque de LOC de Lefcourt tiene que ver con la integración o más bien mezcla de los conceptos de expectativas y atribuciones, quedando reflejado en su enfoque multidimensional y específico del LOC. Multidimensional porque distingue, de modo similar a como se hace en la teoría Weiner, dos causas internas: capacidad y esfuerzo; y dos causas externas: suerte y contexto; y específico porque desarrolló un cuestionario para medir el LOC en situaciones de logro académico y en situaciones interpersonales.

3.1.2.2. La teoría de la indefensión aprendida y su reformulación

En cuanto a la influencia que la teoría atribucional de Weiner tuvo en la teoría original de indefensión aprendida quedó reflejada en la reformulación presentada por Abramson, Seligman y Teasdale (1978) a finales de esa década de los 70 en la que surgió la teoría de Weiner. Snyder *et al.* revisan este proceso y lo comparan con su teoría de la esperanza (2002):

Abramson, Seligman y Teasdale (1978) enfatizaron las atribuciones que las personas hacen ante sus eventos negativos en su modelo de reformulado de la indefensión aprendida. En una posterior evolución de estas ideas, Seligman (1991) utiliza las el proceso de las atribuciones como la base de su teoría del optimismo. Desde este punto de vista, el estilo atribucional optimista es tener en cuenta explicaciones externas, variables y específicas para los errores en lugar de internas, estables, y globales, que fue en lo que se focalizó en el modelo previo de la indefensión aprendida.

Pero lo más importante, como precedente de los enfoques sobre el optimismo que empiezan a emerger en la década de los 80, es la influencia que va a tener este enfoque atribucional de Weiner en otro de los enfoques sobre el optimismo, junto con el optimismo disposicional de Scheier y Carver (1985), más difundidos y que más investigación han generado en las últimas décadas, se trata de los estilos explicativos optimistas y pesimistas. Este enfoque del optimismo supuso varias cosas dentro de la evolución de la teoría de la indefensión. En primer lugar, una vuelta a perspectivas disposicionales tipo rasgos de personalidad. Así, ya en el mismo artículo de Abramson *et al.* (1978), aparte de plantearse las atribuciones en la línea de Weiner, es decir en términos específicos, utilizando la dimensión de locus de causalidad interna para distinguir entre indefensión personal y universal, podemos considerar este aspecto como el corazón de esta teoría reformulada de la indefensión, al final del artículo se planteaba que de cara a explicar mejor los síntomas de la depresión, la teoría reformulada de la indefensión debería prestar atención al modo habitual que la gente tiene de explicar los sucesos negativos, algo que quedó expresado en el concepto inicial de estilos atribucionales. Posteriormente, Seligman y sus colegas, entre los que cabe destacar Christopher Peterson, sustituyeron el término atribución por el de explicación y enfatizaron la noción de optimismo, dando lugar a la conocida expresión de estilos explicativos optimistas y pesimistas. Este énfasis especial en los estilos atribucionales va a contribuir a que la teoría reformulada de la indefensión evolucione hacia planteamientos más propios de una psicología clínica y de la personalidad en relación con sus orígenes experimentales y del aprendizaje animal iniciales propiciando el

desarrollo de la teoría de la desesperanza (Abramson *et al.* 1989) y un cambio de la indefensión aprendida (Seligman, 1975) al optimismo aprendido (Seligman, 1990), enfoques en los que tienen un gran protagonismo variables disposicionales de la personalidad. Estos son algunos de los precedentes de tal vez los dos enfoques más importantes e influyentes en relación con el optimismo, tal como por ejemplo pusieron de manifiesto hace ya casi una década Gillham *et al.* (2002).

3.1.2.3. El modelo de Seligman

El intenso proceso de investigación sobre el optimismo que se inició tras los estudios pioneros de Dember y posteriormente de Scheier y Carver, se vio retroalimentado por el surgimiento de la psicología positiva en 1990 de la mano de Martin Seligman, su propulsor inicial, y que a su vez no solo incluyó el estudio del optimismo dentro del modelo de este nuevo paradigma de la psicología, sino que personalmente lo desarrolló, llegando a publicar diversos artículos en el proceso de transformación del estilo atribucional al estilo explicativo optimista (Peterson, Semmel, Baeyer, Abramson, Metalsky y Seligman, 1982; Seligman y Schulman, 1985) y libros centrados únicamente en el optimismo (Seligman, 1990, 1996). En este proceso aportó buenas investigaciones que hicieron progresar estos estudios un colega que trabajó los cuestionarios para medir estilos atribucionales, Peterson (Peterson y Barrett, 1987; Peterson y Villanova, 1988) que daría muchos frutos en su colaboración con Seligman, especialmente con sus trabajos sobre las fortalezas humanas (Peterson y Seligman, 2004). Como el mismo autor comenta en la introducción de su revisión de 2006 sobre su libro de 1990, considera su trilogía sobre el optimismo y la felicidad estos tres libros: *Aprenda optimismo* (1990), *Niños Optimistas* (1996) y *La auténtica felicidad* (2002). Posteriormente hemos podido ver que ha revisado su concepto de felicidad, pasando a tratarlo como bienestar, en su último libro sobre el tema titulado *Florecer (Flourish)*, (2011) en el que reconvierte su modelo de felicidad P.E.M. a P.E.R.M.A.

Seligman, propuso un modelo de optimismo denominado Estilo Explicativo Optimista, que es la manera particular que tuvo de reformular en parte las teorías atribucionales de Weiner. Se interesó no solo por las explicaciones que nos damos sino también en los hábitos de la explicación, por otro lado, añadió el factor alcance, global vs específico, y englobó los aspectos de internalidad vs externalidad y controlabilidad vs incontrolabilidad en el de personalización.

Seligman basa su teoría en las explicaciones que nos damos a nosotros mismos sobre las causas de los eventos que nos ocurren, tanto los positivos como los negativos. Los factores necesarios para describir los dos estilos explicativos, tanto el optimista como el pesimista (relacionado con la desesperanza y la depresión) son:

- La personalización: internalidad vs externalidad.

Es el grado en que alguien se considera responsable de un suceso, es decir, si lo atribuye a causas internas o externas ajenas a uno mismo.

- La duración: estable vs inestable

Se refiere a si la causa es duradera y estable o, por el contrario, temporal y modificable

- La penetración o alcance: global vs específico

Si la causa es global y afecta a todo el individuo, o parcial y solo afecta a un ámbito específico.

Siguiendo esta explicación, Seligman propone que las personas con un estilo explicativo pesimista, cuando les ocurren eventos positivos en sus vidas, los atribuyen a causas externas, inestables y específicas, y cuando les suceden fracasos, los atribuyen a causas internas, estables y globales. Los optimistas harían atribuciones causales totalmente contrarias. Por eso su modelo de trabajo para prevenir el pesimismo y la depresión se basa en fortalecer las creencias del estilo optimista.

Podemos ver un resumen en la siguiente Cuadro 24.

Cuadro 24. Estilos optimista y pesimista (Seligman, 1990).

| | ATRIBUCIÓN DEL ESTILO DEPRESIVO | ATRIBUCIÓN DEL ESTILO OPTIMISTA |
|---------------------------------|--|--|
| Atribuyen los fracasos a causas | INTERNAS ESTABLES GLOBALES | EXTERNAS INESTABLES ESPECÍFICAS |
| Atribuyen los éxitos a causas | EXTERNAS INESTABLES ESPECÍFICAS | INTERNAS ESTABLES GLOBALES |

Gillham *et al.* (2000) defienden que este estilo de creencias es aprendido y se puede modificar, lo que traería consecuencias educativas. Según los autores el estilo explicativo atribucional, es decir, cómo nos explicamos las causas de lo que nos pasa, se desarrolla durante la infancia, aunque aceptan cierta posibilidad de reeducarse en la edad adulta.

Un aspecto que preocupó a Seligman desde sus trabajos sobre indefensión aprendida fue el de la depresión, y sobre todo el ver que con el paso del tiempo aumentaban en su país el nivel de casos de depresión, especialmente alarmante en la etapa de la infancia. Al ver su relación con el optimismo, junto a su grupo de trabajo diseñaron el Programa de Prevención de Pensilvania que obtuvo buenos resultados. Consta de dos áreas fundamentales: una cognitiva y otra dirigida a la resolución de problemas sociales. La cognitiva enseña a los niños a detectar en sus pensamientos posible errores para ofrecerles una forma de pensar más adecuada, es decir mejorar su estilo atribucional. Dentro del otro pilar del programa, la resolución de problemas sociales, se enseñan estrategias y habilidades para mejorar sus relaciones con los demás. Los autores reconocen que no es suficiente el entrenamiento en atribuciones causales optimistas, puesto que hay otros factores que alimentan el pesimismo y el optimismo como el contexto familiar y escolar, etc. También alertan que hay que aportar realismo a las atribuciones, ya que ante fracasos, podemos atribuir a algo específico (esta materia...), inestables (puedo mejorar...) pero no siempre a externas (es que el profesor...) porque quizá ha sido interna (no lo he preparado lo suficiente... = falta de esfuerzo).

Reconocen pues que no es suficiente el entrenamiento en atribuciones causales. En estos programas de intervención formados por módulos de diferentes tipos de estrategias de resolución de problemas, se puede entrever cierta relación con el componente búsqueda de alternativas del optimismo fundado, y del componente pathways de esperanza, así como con las propuestas aplicadas de los programas tanto de I.E. (Goleman, 1995) como de educación emocional (Bisquerra, 2003).

3.2. INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN

Algunos de los autores que hemos repasado y otros, han propuesto junto a sus teorías sus respectivos cuestionarios o test evaluativos, y junto a ellos hay que citar otras propuestas evaluativas relevantes en el campo del Optimismo, podemos ver un resumen en el Cuadro 25.

Cuadro 25. Cuestionarios que miden atribuciones, expectativas y optimismo.

| MODELO | TÍTULO | AUTORES |
|---|--|--|
| EXPECTATIVAS DE ÉXITO | 1. <i>Generalized Expectancy of Success Scale (GESS)</i> 2. <i>Generalized Expectancy of Success Scale (GESS-R)</i> | 1-Fibel y Hale (1978)2-Hale y Cochran (1992) |
| ESTILO ATRIBUCIONAL | 1. <i>Attributional Style Questionnaire (ASQ)</i> 2. <i>Academic Attributional Style Questionnaire (AASQ)</i> 3. <i>ASQ Expanded</i> 4. <i>New Attributional Style Questionnaire</i> 5. <i>Children Attributional Style Questionnaire – CASQ</i> 6. <i>CASQ-R</i> | 1-Peterson, Semmel, Baeyer, Abramson, Metalsky y Seligman (1982) 2-Peterson y Barrett (1987) 3-Peterson y Villanova (1988) 4-Dykema, Bergbower, Doctora, y Peterson(1996) 5-Kaslow, Tanenbaum y Seligman(1989) 6- Kaslow y Nolen-Hoeksema(1991) |
| OPTIMISMO Y PESIMISMO | <i>Optimism-Pessimism Scale (OPS)</i> | Dember, Martin, Hummer, Howe, y Melton (1989) |
| OPTIMISMO DISPOSICIONAL | 1. <i>LifeOrientation Test (LOT)</i> 2. <i>LOT-R (Revised)</i> 3. <i>ELOT (Elonged)</i> 4. <i>YLOT (Youth)</i> | 1-Scheier y Carver (1985) 2-Scheier, Carver y Bridges (1994) 3-Chang <i>et al.</i> (1997) 4-Ey <i>et al.</i> (2005) |
| ATRIBUCIONES Y ESTRATEGIAS | <i>Strategy and Attribution Questionnaire (SAQ)</i> | Nurmiet <i>al.</i> (1995) |
| ESPERANZA | 1. <i>The Hope Scale</i> 2. <i>Children Hope Scale</i> | 1-Snyder <i>et al.</i> (1991) 2-Snyder <i>et al.</i> (1997) |
| EXPECTATIVAS Y ORIENTACIÓN VOCACIONAL | <i>The Career Success Expectations Scale (CSES)</i> | Stephens, Szjna y Broome (1998) |
| OPTIMISMO SITUACIONAL Y TRANS-SITUACIONAL | <i>MOLDEMO, subescala Optimistic-Play</i> | Hernández (2009a) |
| OPTIMISMO PROFESORADO | <i>TAOS-E (Teacher Academic Optimism Scale for Elementary Teachers)</i> | Beard, Hoy, y Woolfolk Hoy(2009) |
| OPTIMISMO FUNDADO | <i>BEECESA</i> | Palenzuela (2011) |

Siguiendo la línea de nuestra exposición vamos a repasar brevemente los cuestionarios que han surgido de los principales modelos de optimismo, comenzando por el que propuesto desde los investigadores del estilo explicativo optimista, que poco a poco se ha ido encuadrando dentro del modelo de la psicología positiva. Seguiremos con los cuestionarios que resultaron de los trabajos de Scheier y Carver y su optimismo disposicional. La batería de cuestionarios propuesta por Palenzuela para medir optimismo fundado se comentará en el próximo capítulo.

Por último presentamos dos propuestas interesantes y cuando menos curiosas:

La primera de ha desarrollado en Finlandia, un país a tener en cuenta por su primer puesto habitual en los informes PISA, al menos en la Unión Europea aun no ha

sido desbancado, aunque es verdad que internacionalmente le ha superado en algunos aspectos Corea del Sur y Singapur. Es un cuestionario titulado The Strategy and Attribution Questionnaire, sin traducción al castellano, que mide estrategias cognitivas y atribucionales, aunque está enfocado a dar una medida final de optimismo.

La última propuesta la hemos incluido porque tiene la particularidad de enfocar el optimismo desde la visión del profesorado, viene desde EE.UU. y está liderada por el investigador Wayne Hoy.

3.2.1. Medición de los estilos explicativos: cuestionarios de atribuciones

Seligman, en consonancia con su modelo de la indefensión aprendida y los avances que logró tras la reformulación de su teoría por un lado, y la influencia de las teorías atribucionales de Weiner por otro, desarrolla junto a su equipo de trabajo liderado para estos temas por Peterson y en el que participó Lyn Abramson, que había sido una de las principales voces críticas de la teoría de la Indefensión Aprendida junto a Teasdale y Garber, el Cuestionario de Estilos Atribucionales (Peterson *et al.*, 1982), conocido como ASQ (*Attributional Style Questionnaire*) para población adulta. Consta de 48 preguntas de respuestas sí o no, que reflejan situaciones de la vida cotidiana que nos pueden ocurrir a todos. Los tres tipos de atribuciones que mide son las del modelo de estilo explicativo, basado en las explicaciones que nos damos sobre lo que nos ocurre y que en este modelo son: permanencia, alcance y personalización. Se obtienen así 6 puntuaciones diferenciadas cruzando las dos posibilidades de éxito o fracaso con los tres tipos de atribución, como vemos en el Cuadro 26.

Cuadro 26. Puntuaciones del Attributional Style Questionnaire.

| | PERMANENCIA | ALCANCE | PERSONALIZACION | |
|----------------|-----------------------------------|-------------------------------|---------------------------------|----------------|
| ÉXITO | Permanente buenos acontecimientos | Global buenos acontecimientos | Personal buenos acontecimientos | TOTAL B |
| FRACASO | Permanente malos acontecimientos | Global malos acontecimientos | Personal malos acontecimientos | TOTAL M |

También obtiene una medida separada de esperanza y desesperanza sumando lo obtenido en los aspectos de permanencia y alcance. En este sentido, Seligman considera que esos dos aspectos juntos son los más importantes que podemos obtener de cara a saber si tendremos esperanza o no. Con sus palabras: "el arte de la esperanza consiste en hallar las causas circunstanciales y específicas de los contratiempos que pueden acaecer:

las causas circunstanciales limitan el sentimiento de impotencia en el tiempo, y las causas específicas lo limitan a la situación original" (Seligman, 1998 p.71).

Tras años de investigación con este cuestionario, y la elaboración de otros relacionados con el mismo como el Academic Attributional Style Questionnaire (Peterson y Barrett, 1987) , el ASQ-Expanded (Peterson y Villanova, 1988) o el New Attributional Style Questionnaire (Dykema, Bergbower, Doctora, y Peterson, 1996), el equipo de Seligman dirige sus esfuerzos a la edad infantil, y en un grupo de trabajo liderado sus colaboradores Nadine Kaslow y Richard Tanenbaum elaboran el Cuestionario de Estilos Atribucionales en Niños (Kaslow, Tanenbaum y Seligman, 1989), conocido como CASQ (Children Attributional Style Questionnaire). Es apropiado para edades a partir de 9 años, que es cuando se considera que los niños ya elaboran sus propios modelos explicativos de los eventos y ya son capaces de pensar sobre su propio pensamiento, es decir comienza la metacognición, muy útil para las cuestiones que se les pide que imaginen situaciones aunque no les hayan ocurrido. Algunos ejemplos de cuestiones son las siguientes:

1. Sacas muy buena nota en un examen.
A. Soy inteligente..... 1
B. Soy bueno en esta materia..... 0
2. Juegas a un juego con unos amigos, y ganas.
A. Los amigos con los que he jugado no saben jugar a ese juego..... 0
B. Yo sé jugar a ese juego..... 1
5. Todos tus amigos cogen un resfriado menos tú.
A. Últimamente estoy muy sano..... 0
B. Soy una persona muy sana..... 1
6. Un coche atropella a tu mascota.
A. No sé cuidar de mis mascotas..... 1
B. Los conductores no tienen suficiente cuidado..... 0
13. Suspendes un examen.
A. Mi profesor pone exámenes muy difíciles..... 1
B. Estas últimas semanas mi profesor está poniendo exámenes muy difíciles... 0

Posteriormente se ha elaborado una nueva versión de este cuestionario, el CASQ-Revised (Kaslow y Nolen-Hoeksema, 1991) tratando de dar mayor simplicidad a la hora de pasarlo a niños, y en ese sentido lo han reducido de cuarenta y ocho a veinticuatro items. La validación estadística ha mostrado buenas condiciones psicométricas (Thompson, Kaslow, Weiss y Nolen-Hoeksema, 1998).

3.2.2. Medición del optimismo disposicional: LOT y LOT-R

Scheier y Carver, en su artículo de 1985, donde plasmaban las conclusiones de sus investigaciones, avanzaban el primer cuestionario para medir el optimismo, que

titularon con Life Orientation Test (LOT), indicado para población adulta. Continuaron sus investigaciones y en 1994 publican un artículo en el que exponen los resultados de la revisión de su cuestionario, que ahora titulan LOT-R, es decir, test de orientación vital revisado (Scheier, Carver y Bridges, 1994). El cuestionario ha sido ampliamente utilizado desde entonces por la comunidad científica, por ejemplo en el ámbito del afrontamiento (Scheier y Carver, 1985), de la salud (Chang, 1998; Rasmussen, Scheier, y Greenhouse, 2009; Carver, Scheier y Segerstrom, 2010; Segerstrom, 2010), el académico y el deporte (Ruthig *et al.* 2004), la psiconeuroinmunología (Segerstrom, 2010; Segerstrom y Sephton, 2010). En población hispana, la adaptación realizada por Otero *et al.* (1998) obtuvo un índice α de Cronbach de 0,78, de mostrando buena consistencia interna.

El constructo que Scheier y Carver denominaron *optimismo disposicional*, quizá en parte debido a tratar de diferenciarlo de la otra gran aproximación conceptual, el *estilo explicativo optimista*, representada por Seligman y sus colaboradores, se unieron en la coincidencia de potenciar el estudio y la medición del optimismo, aunque desde diferentes puntos de vista. Coincidiendo en parte en el tiempo, el profesor Seligman, impulsor de la psicología positiva, estaba comenzando a dar un giro a sus investigaciones y uno de los constructos con los que empezó a trabajar fue el optimismo. Como basó gran parte de sus explicaciones en las teorías basadas en las atribuciones que hacemos sobre lo que nos ocurre, a este optimismo se le denomina *estilo atribucional*. O también *estilo explicativo*. En el primer caso, en el *disposicional*, la mirada se centra principalmente en el futuro, a diferencia del *estilo atribucional optimista* de Seligman, que basa mucho su peso en el recuerdo de lo acaecido a la persona y a qué atribuye las causas de lo que ha sucedido, bien sean éxitos o fracasos.

Como decíamos, el LOT, y posteriormente el LOT-R es un instrumento aceptado ampliamente por la comunidad científica para evaluar el optimismo y el pesimismo disposicional, pero es importante resaltar los debates que se han suscitado en torno a su unidimensionalidad o bidimensionalidad. En principio Scheier y Carver lo presentan como unidimensional (Scheier y Carver 1985, 1987), pero algunas investigaciones posteriores (Chang *et al.*, 1994, 1997 trataron de demostrar la existencia de dos dimensiones que podían aparecer al observar los pesos factoriales y las correlaciones de los ítems del LOT-R. Para ello un grupo de investigadores liderados por Chang *et al.*, (1997) elaboraron un nuevo cuestionario que titularon E-LOT, es decir el LOT

expandido, en el que incluyeron ítems del LOT-R y del OPI, el cuestionario de Optimismo-Pesimismo (Dember y Brooks, 1989), y con los resultados estadísticos concluyeron la existencia de dos dimensiones. Particularmente demostraron una correlación significativa entre los ítems de pesimismo y depresión, medida con el cuestionario BDI de Beck, pero al mismo tiempo, la falta de optimismo no correlacionaba significativamente. Pero al mismo tiempo, Chang hace notar que investigaciones que replican estos experimentos obtienen altas correlaciones entre ambos supuestos factores y concluyen contrariamente que nos encontramos ante un constructo unidimensional. Estos debates se mantienen hasta el día de hoy, y en recientes artículos parece que cobra peso la idea de la bidimensionalidad (Hopwood y Donnellan, 2010), en algunos casos avalados con correlaciones con constructos de personalidad como extraversión y neuroticismo, donde se obtienen datos significativos diferenciados por factores (Segerstrom, Evans y Eisenlohr-Moul, 2011).

No podemos dejar de nombrar los estudios que desarrollo Dember (1989) en torno a este constructo, llegando a proponer su propio cuestionario para medir optimismo, en el que separaba claramente optimismo de pesimismo y los medía como dos constructos independientes, con el fin de poder diferenciar que peso añadía cada uno con las medidas de otros constructos.

Si bien es verdad que tanto Dember como Chang con sus estudios y propuestas lograron provocar un gran avance e intensidad a los estudios relacionados con optimismo y pesimismo, también hay que aceptar que desafortunadamente los cuestionarios que propusieron no han alcanzado el éxito del LOT y LOT-R, y prácticamente no se utilizan en investigación, por eso nos vamos a centrar más en comentar el proceso de desarrollo del LOT y LOT-R para comprender los pasos que precedieron al YLOT.

En la Cuadro 27 podemos ver el Life Orientation Test (LOT) que inicialmente diseñaron Scheier y Carver en 1985, considerado el primer test validado científicamente para medir optimismo, tal cual lo publicaron en su artículo.

Cuadro 27. Ítems de la escala Life Orientation Test.

| ITEMS COMPRISING FINAL VERSION OF THE LOT | |
|---|--|
| 1. | In uncertain times, I usually expect the best. |
| 2. | It's easy for me to relax. (Filler item). |
| 3. | If something can go wrong for me, it will.* |
| 4. | <i>I always look on the bright side of things.</i> |
| 5. | I'm always optimistic about my future. |
| 6. | I enjoy my friends a lot. (Filler item). |
| 7. | It's important for me to keep busy. (Filler item). |
| 8. | I hardly ever expect things to go my way.* |
| 9. | <i>Things never work out the way I want them to.*</i> |
| 10. | I don't get upset too easily. (Filler item). |
| 11. | <i>I'm a believer in the idea that "every cloud has a silver lining".</i> |
| 12. | I rarely count on good things happening to me.* |
| *These items were reverse prior to scoring. | |

Este cuestionario está formado por cuatro ítems que miden optimismo (1, 4, 5 y 11), cuatro ítems que miden bajo optimismo o pesimismo (3, 8, 9 y 12) y cuatro de relleno (2, 6, 7 y 10).

Adquirió gran relevancia en la comunidad científica y se ha utilizado en numerosas investigaciones, que finalmente aportaron datos suficientes para una revisión profunda del mismo. Adelantamos, que tres de los doce ítems fueron eliminados en la posterior revisión de la escala, en particular los correspondientes a los números 4, 9 y 11 (cursiva y negrita), y se añadió uno nuevo.

La versión española del LOT, se tradujo como podemos ver en el Cuadro 28.

Cuadro 28. Ítems de la escala Life Orientation Test en español.

| LIFE ORIENTATION TEST | |
|---|--|
| <i>Instrucciones: A continuación te presentamos una serie de frases que hacen referencia a cómo la gente considera su vida en general. Después de leer cada una de estas frases da tu opinión. Indica si estás de acuerdo o en desacuerdo. No hay respuestas correctas o incorrectas: solo queremos conocer tu opinión. Cumplimenta este inventario de acuerdo con tus propios sentimientos, no en función de cómo tú crees que la mayoría de la gente lo haría. En concreto, utiliza la siguiente escala de valoración: 0 = Estoy totalmente en desacuerdo. 1 = Generalmente estoy en desacuerdo. 2 = No estoy ni de acuerdo ni en desacuerdo. 3 = Generalmente estoy de acuerdo. 4 = Estoy totalmente de acuerdo.</i> | |
| 1. | En tiempos difíciles, suelo esperar lo mejor |
| 2. | Me resulta fácil relajarme |
| 3. | Si algo malo me tiene que pasar, estoy seguro de que me pasará |
| 4. | Siempre miro el lado bueno de las cosas |
| 5. | Siempre soy optimista en cuanto al futuro |
| 6. | Disfruto mucho con mis amistades |
| 7. | Para mí es importante estar siempre ocupado |
| 8. | Rara vez espero que las cosas salgan a mi manera |
| 9. | Las cosas nunca salen de la forma que quiero |
| 10. | No me disgusta fácilmente |
| 11. | Creo en la idea de que "no hay mal que por bien no venga" |
| 12. | Casi nunca cuento con que me sucedan cosas buenas |

Como decíamos, la escala sufrió una revisión en 1994 (Scheier, Carver y Bridges), ya que los autores querían refinar algunos ítems, y pasó a titularse, LOT-R, test revisado, cuando se realizó una amplia investigación con el LOT y otros cuestionarios, realizada con dos muestras, una de estudiantes universitarios (p.1073) y otra de pacientes con problemas coronarios esperando cirugía bypass, con edades entre 36 y 82 (p.1075) tras los resultados del análisis estadístico, decidieron eliminar dos ítems formulados en positivo hacia el optimismo, pero como eso causaba un problema en el cuestionario, al quedarse solo dos ítems positivos y cuatro negativos, optaron por añadir por añadir uno nuevo positivo y quitar uno negativo. En la Cuadro siguiente podemos ver la versión final realizada por Scheier *et al.* (1994). Vemos en el Cuadro 29 los cambios.

Cuadro 29. Ítems añadidos y eliminados del LOT al LOT-R.

| | |
|---------------------------------|---|
| Ítems eliminados del LOT | 4. I always look on the bright side of things. 9. Things never work out the way I want them to.* 11. I'm a believer in the idea that "every cloud has a silver lining". |
| Ítem añadido al LOT-R | 10. Overall, I expect more good things to happen to me than bad. |

Finalmente podemos ver en el Cuadro 30 como queda redactado el cuestionario.

Cuadro 30. LOT-R (Scheier, Carver y Bridges, 1994).

| ITEMS COMPOSING THE REVISED LIFE ORIENTATION TEST | |
|---|--|
| 1. | In uncertain times, I usually expect the best. |
| 2. | It's easy for me to relax. (Filler item). |
| 3. | If something can go wrong for me, it will.* |
| 4. | I'm always optimistic about my future. |
| 5. | I enjoy my friends a lot. (Filler item). |
| 6. | It's important for me to keep busy. (Filler item). |
| 7. | I hardly ever expect things to go my way.* |
| 8. | I don't get upset too easily. (Filler item). |
| 9. | I rarely count on good things happening to me.* |
| 10. | Overall, I expect more good things to happen to me than bad. |
| *These items were reverse before scoring and analyses. | |
| Responses to "scored" items are to be coded so that high values imply optimism. Researchers interested in testing the potential difference between affirmation of optimism and disaffirmation of pessimism should compute separate subtotals of the relevant items. | |
| Note: Items 2, 5, 6, and 8 are fillers. | |

Extraemos el cuestionario LOT-R en castellano, del artículo de los profesores Pere Joan Ferrando y Eliseo Chico (Universidad Rovira y Virgil) y Josep M^a Tous de la U de Barcelona, (2002) basado en la Adaptación al castellano del LOT-R de Otero, Luengo, Romero, Gómez y Castro (1998).

Cuadro 31. LOT-R, versión española (Otero *et al.*, 1998).

| | LOT-R. VERSIÓN ESPAÑOLA (Otero, Luengo, Romero, Gómez y Castro, 1998) |
|----|---|
| 1 | En tiempos difíciles, suelo esperar lo mejor |
| 2 | Me resulta fácil relajarme |
| 3 | Si algo malo me tiene que pasar, estoy seguro de que me pasará |
| 4 | Siempre soy optimista en cuanto al futuro |
| 5 | Disfruto mucho con mis amistades |
| 6 | Para mí es importante estar siempre ocupado |
| 7 | Rara vez espero que las cosas salgan a mi manera |
| 8 | No me disgusto fácilmente |
| 9 | Casi nunca cuento con que me sucedan cosas buenas |
| 10 | En general, espero que me ocurran más cosas buenas que malas. |

Analizando los cambios que ha sufrido la escala, parece que los autores han eliminado ítems que hacen una referencia al pasado y hacia la salud, y que en el artículo de validación del nuevo cuestionario, los autores (Scheier, Carver y Bridges, 1994, p.1072) achacan a la “molestia” que causan estos dos ítems, ya que según sus análisis son cercanos a otros que se utilizan para medir ansiedad y estabilidad-inestabilidad pero no se refieren a poseer unas expectativas de resultados positivos. También achacan la razón de que la definición de estos dos ítems va más en la línea del afrontamiento (coping) como un mediador de los efectos del optimismo, pero alejándose ligeramente de la precisión con la que ellos querían delimitar el término. Para avalarlo citan que un importante mediador de los efectos del optimismo es la tendencia a desarrollar reinterpretaciones positivas y crecimiento. En estudios posteriores se ha observado en autoinformes de estudiantes sobre respuestas antes situaciones de afrontamiento y estilos generales de afrontamiento que los optimistas tienen en general una tendencia al afrontamiento y los pesimistas a la evitación (Scheier, Carver, y Bridges, 2001; Solberg Nes y Segerstrom, 2006)

También podemos analizar esta supresión desde otros puntos de vista:

El ítem cuatro- *Siempre miro el lado bueno de las cosas*. Hace referencia a una cierta tendencia, por lo que denota presente mirando hacia el pasado.

El ítem nueve- *Las cosas nunca ocurren como yo quiero*. No se refiere tanto a expectativas como a la percepción personal de que más habitualmente no ha ocurrido lo que se esperaba en el pasado. Habría que analizar si es cierto o hay un sesgo a filtrar solo los eventos negativos y olvidar o no valorar los positivos.

El ítem once- Creo en la idea de que “no hay mal que por bien no venga”. Se suprime el popular refrán, en ocasiones también traducido por la frase *en toda adversidad se encuentra la semilla de un fruto superior*, que se refiere a las valoraciones que realizamos de los eventos pasados, y que denotaba una visión positiva y de reacción ante los eventos negativos o frustrantes que aparecen en la vida.

Se puede apreciar en estas variaciones, una tendencia hacia dirigir la mirada más hacia el futuro y recortar las referencias al pasado. Esto es acorde con la filosofía subyacente a la teoría del optimismo disposicional, y más específicamente a las expectativas de éxito.

Otro ejemplo sobre esta idea es que el único ítem añadido, mantiene la tendencia de eliminar referencias pasadas, y centrarse en el futuro, en las expectativas, y quedó redactado así: *En general, espero que me ocurran más cosas buenas que malas.*

Otros ejemplos de tendencia hacia el futuro son:

El ítem uno: *En tiempos difíciles, suelo esperar lo mejor*

El ítem tres: *Si algo malo me tiene que pasar, estoy seguro de que me pasará.* En este caso, un futuro negativo y sin locus de control interno.

El ítem cuatro: *Siempre soy optimista en cuanto al futuro.* Es el más claramente de todos referido a un futuro positivo, en el que se cumplen los deseos, y en el que aparece la palabra optimismo tal cual.

El ítem siete: *Rara vez espero que las cosas salgan a mi manera.* Denota una visión hacia el futuro, al igual que el 3 y 9, de forma negativa.

El ítem nueve: *Casi nunca cuento con que me sucedan cosas buenas.* Una visión negativa y catastrofista del futuro en la línea del 3, 7 y 9.

A esto hay que añadir, que para separarse de otros constructos cercanos, por ejemplo esperanza, podemos ver que se eliminan las referencias a aprender o sacar consecuencias de las experiencias vitales, y que sí que aparece por ejemplo en el Cuestionario de Esperanza-Rasgo para adultos (Snyder, Harris *et al.*, 1991), que en la subescala agencia en su ítem-9 está redactado como: *Mis experiencias me han preparado bien para el futuro.* La misma idea queda reflejada en la versión del cuestionario de esperanza para niños (Snyder *et al.* 1997), el ítem 5 queda redactado: *Pienso que lo que he hecho en el pasado me ayudará en el futuro.*

Tras el éxito obtenido por el LOT-R como medida de optimismo en adultos, un grupo de investigadores liderado por Sidney Ey (Wendy Hadley, Deanna Nuttbrock Allen, Shawna Palmer, James Klosky, Daneen Deptula, Jay Thomás and Robert Cohen)

se plantearon la idea de investigar los orígenes evolutivos del optimismo. Pero revisando la literatura científica observaron que por un lado, el LO-T-R está destinado a población adulta, y por otro, investigaciones con el LOT en población infantil y adolescente (Goodman, Chesney y Tripton, 1995; Neverlien y Backer, 1991) no obtenían la fiabilidad necesaria, así que se propusieron el trabajo científico de elaborar una escala de optimismo para edad infantil y temprana adolescencia.

En el proceso de elegir desde que cuestionarios partir, también encontraron estos investigadores que las escalas que utilizan Seligman *et al.* para evaluar optimismo basándose en las teorías atribucionales, como el Children Attributional Style Questionnaire –CASQ– (Kaslow, Tanenbaum y Seligman, 1989) mostraban en algunos estudios (Hilsman y Garber, 1995) inconsistencia en las respuestas en la aplicación de las escalas de estilos atribucionales a niños en edad escolar de la etapa de primaria. La explicación que encontraron fue el posible efecto de la heterogeneidad de las atribuciones al pasar los cuestionarios completos con todas las subescalas. Pero en posteriores estudios (Ey *et al.*, 2005) en los que se evaluaron éstas por separado para controlar ese efecto, obtuvieron también baja consistencia en todas ellas.

Así mismo, estos autores descartaron partir para su estudio de la Escala de Esperanza para Niños (CHS) de Snyder, Harris *et al.* (1991), pesar de tener unos buenos índices estadísticos en población infantil y adolescente, porque conceptualmente entienden que la unión de los ítems de agencia y rutas están más cercanos al constructo de autoeficacia que a su idea de optimismo, más próxima al optimismo disposicional de Scheier y Carver, que se basa en las expectativas positivas sobre el futuro.

Tampoco quisieron utilizar en su estudio como base las escalas de desesperanza, en especial las adaptaciones que realizaron Kazdin *et al.* (1983, 1986) elaboradas bajo las premisas y estudios sobre depresión y desesperanza de Beck y sus posteriores escalas (1974, 1989) porque evalúan solo los aspectos negativos y de una baja puntuación no se puede deducir que el optimismo sea alto.

Finalmente, la decisión fue adaptar la escala de optimismo LOT-R a un lenguaje apropiado para niños y adolescentes, y para ello tuvieron el apoyo de alumnos y graduados en psicología clínica infantil y del desarrollo. Además los autores añadieron algunos ítems formulados hacia expectativas positivas y otros a negativas. Tras los estudios pilotos desecharon dos ítems por baja consistencia interna:

- *I'm always hopeful about my future.*
- *Usually, I don't expect things to go my way*

Y para mantener el espíritu del LOT-R introdujeron dos ítems de relleno, que propiciaron que la escala del YLOT quedara como vemos en el Cuadro 32.

Cuadro 32. YLOT (Ey *et al.*, 2005).

| YLOT (Ey <i>et al.</i> , 2005) |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>It's easy for me to have fun. (filler)</i> 2. <i>I like to be active. (filler)</i> 3. Things usually go wrong for me. (R) 4. When I am not sure what will happen next, I usually expect it to be something good. 5. Usually, I don't expect good things to happen to me. (R) 6. I am a lucky person. 7. If something nice happens, chances are it won't be to me. (R) 8. Each day I look forward to having a lot of fun. 9. When things are good, I expect something to go wrong. (R) 10. I usually expect to have a good day. 11. No matter what I try, I do not believe anything is going to work. (R) 12. Overall, I expect more good things to happen to me than bad things. 13. Each day I expect bad things to happen. (R) 14. When things are bad, I expect them to get better. |

Para poder evaluar por separado optimismo y pesimismo, compensaron la escala con 6 ítems en positivo y 6 ítems en negativo, marcados con una R en la escala. También quisieron obtener una escala total de optimismo, y para ello hay que revertir las puntuaciones de los ítems redactados en negativo.

3.2.3. Otros cuestionarios que miden optimismo

Cuestionario de Optimismo de Finlandia: The Strategy and Attribution Questionnaire

Los estudios del profesor de Jari-Erik Nurmi (Nurmi *et al.* 1995; Eronen, Nurmi y Salmela-Aro, 1998) de la Universidad de Jyväskylä, Finlandia especialista en personalidad, desarrollo evolutivo, factores cognitivos del desarrollo y su impacto en la conducta y los resultados como optimismo, atribuciones causales y estrategias, formó un equipo de trabajo muy productivo junto a su colega de universidad Katariina Salmela-Aro (Salmela-Aro, Tolvanen y Nurmi, 2011; Salmela-Aro, Kiuru, Nurmi y Eerola, 2014). Su interés en el desarrollo positivo adolescente desembocó en la creación de un interesante cuestionario que pretende medir en último término optimismo, pero que posee diez subescalas, Se trata del *The Strategy and Attribution Questionnaire* (Nurmi, Salmela-Aro y Haavisto, 1995), conocido como SAQ. Consta de 60 ítems, de estilo autoreporte y mide las estrategias cognitivas y atribucionales que utilizan las

personas e influyen en obtener éxito en diferentes situaciones. Para validar las subescalas extrajeron correlaciones con varios cuestionarios: de Autoestima de Rosenberg; una Escala Revisada del Inventario de Beck sobre Depresión; la Medida de Relaciones con Compañeros (Peer Relationship Measure); niveles de conductas de tareas irrelevantes relacionado con la evitación; un test de ansiedad; y las notas en un examen de universidad con alumnos de entre 18-50 años. Los resultados mostraron que las subescalas fueron moderadamente o altamente asociadas con varios criterios de validez, además test y redes de consistencia interna y confianza fueron buenos, lo cual les llevó a concluir que el SAQ es una buena medida para identificar diferentes tipos de estrategias cognitivas y atribucionales (Nurmi *et al.*, 1995) El cuestionario ha sido utilizado con éxito en diferentes muestras de Finlandia. Por ejemplo, la orientadora escolar, profesora e investigadora Sirpa Vahtera utilizó el SAQ en su investigación de tesis doctoral (Vahtera, 2007) y en estudios posteriores Vahtera (2008) y Vahtera y Salmela-Aro (2014). También en los trabajos de Heikkila *et al.* han utilizado profusamente este cuestionario obteniendo buenos resultados con el mismo (Heikkila y Lonka, 2006; Heikkila, Niemivirta, Nieminen y Lonka 2011; Heikkila, Lonka, Nieminen y Niemivirta 2012).

El optimismo de los *moldes mentales cognitivo-emocionales*: MOLDEMO, subescala *optimistic-play*

El investigador español Pedro Hernández, de la Universidad de La Laguna, creador del TAMAI (1983; Ed. rev.: 1990, 1996, 2002, 2004, 2009, 2015) ha desarrollado una escala para medir lo que él denomina ACE arquitectura cognitivo emocional, que ha denominado MOLDEMO. Para medir dos tipos de optimismo, ha desarrollado dos instrumentos, el primero titulado Optimistic-Play (Hernández, 2009a), mide Optimismo Situacional. Consta de veintiséis ítems en los que se responde a unas determinadas situaciones simuladas de incertidumbre, éxito, fracaso o engaño que se han planteado previamente. Los encuestados tienen que imaginar en unos casos, y en otros, calcular, interpretar y reacciona y en algunas situaciones se les pide que expresen las emociones dominantes. La otra escala que desarrolló mide Optimismo Transituacional, y consta de 31 ítems en los que se responde en formato de autoinforme

Los análisis estadísticos para el *optimismo situacional* arrojaron buenos datos de fiabilidad (de los veintiséis ítems usando la rotación Varimax, convergen en siete

iteraciones y explican el 68,8% de la varianza) que él mismo describe (Hernández, 2009b).

- 1 “Ilusionante”, con sentimientos positivos y moderados (situación de cálculo y vivencia del éxito)
- 2 “Exultante” expresa vivencias emocionales intensas
- 3 “Exitoso” expresa cálculo extremo de éxito (tras una situación frustrante).
- 4 “Superador” manifiesta la capacidad de superar los inconvenientes
- 5 “Eufórico”, con sentimientos positivos exagerados (situación de cálculo y vivencia del éxito)
- 6 “Evasivo” manifiesta la capacidad de superar los inconvenientes, pero lo hace de manera evasiva con planteamientos fantasiosos.
- 7 “Crédulo” representa la actitud confiada a pesar de reiteradas situaciones de engaño.

Y a su vez varios factores del Optimismo Transituacional

1. Optimismo Superador, con la capacidad de transformar lo negativo en positivo
2. Optimismo Autorrealizador, con la capacidad de disfrutar en el quehacer
3. Optimismo Histriónico, una vivencia positiva del “Yo” al ser admirado y valorado
4. Optimismo Autoperfectivo, en la capacidad de perfeccionar algo de En esa dirección (comparte una dirección del optimismo hacia el “Yo”).
5. Optimismo Autosuficiente, con la valoración de resaltar su autonomía, seguridad y valores diversos (comparte una dirección del optimismo hacia el “Yo”).
6. Optimismo Energético, resaltando el potencial de energía y vitalidad que se tiene (comparte una dirección del optimismo hacia el “Yo”).
7. Optimismo Disfórico, expresando un enfoque ambivalente de vivencia extrema entre el entusiasmo y el dramatismo
8. Optimismo Idealizante, con una visión transformadora de la realidad, soñando en un mundo ideal.

El Optimismo del Profesorado: *Teacher Academic Optimism Scale for Elementary Teachers*

El investigador Wayne Hoy y sus colegas de Ohio, EE.UU. tras sus investigaciones (Hoy, Tarter y Woolfolk Hoy, 2006; Woolfolk Hoy, Hoy y Kurz, 2008) han propuesto un nuevo constructo: Academic optimism of individual teachers, referido al optimismo del profesorado. Para ello han desarrollado un cuestionario enfocado a

medir el optimismo desde la visión del profesorado, que ha titulado Teacher Academic Optimism Scale for Elementary Teachers (Beard, Hoy y Woolfolk Hoy, 2009), abreviadamente TAOS-E, que no tiene traducción al español. Propone tres subescalas:

1- La percepción de autoeficacia del profesor (*How much can you do to get students to believe they can do well in schoolwork? To what extent can you craft good questions for your students? How much can you do to get children to follow classroom rules?*)

2- Confianza del profesor en sus alumnos y en los padres de sus alumnos, así como en el apoyo de las familias a la figura del profesor y las tareas (*I trust the parents of my students; I have confidence in my students; I can count on parent support; I trust my students*).

3- El énfasis que promueve en el trabajo de sus alumnos. (*I ask students to explain how they get their answers; I press my students to achieve academically; I give my students challenging work; I don't accept shoddy work from my students*).

Según los autores, el optimismo académico del maestro es un grupo de tres creencias: que pueden enseñar eficazmente, que confían en que sus alumnos aprenden y en que sus familias le apoyarán a él, y por último, que puede mantener un nivel alto de rendimiento con sus alumnos. Su estudio fue realizado inicialmente en la escuela elemental, más concretamente en escuelas de Ohio (Beard, Hoy y Woolfolk Hoy, 2009).

En el Anexo-11 podemos ver el cuestionario que utilizaron para medir el optimismo del profesorado.

3.3. IMPLICACIONES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Al contrario que el campo de estudio del Optimismo general, que es muy amplio ya en la actualidad, después de pasados 30 años desde los primeros trabajos de Scheier y Carver (1985, 1987, 1993, 1994, 2001) hay muy poca literatura científica sobre el optimismo desde la perspectiva del estudiante, es decir, sobre las expectativas que tienen el alumnado cuando se enfrentan, por un lado, a las tareas académicas y de aprendizaje habituales y, por otro, a las evaluaciones, pruebas y controles. Más investigación en este campo redundaría en un avance del constructo del optimismo,

observado y tratado de una manera científica y desprovista del aura de psicología popular del que se encuentra, en parte, impregnado. Existen algunos estudios ya realizados y otros en marcha (Orejudo y Teruel, 2009; Orejudo *et.al.*, 2012; Orejudo *et al.* pendiente de publicación) nos están haciendo ver las posibles aplicaciones positivas de la forma de pensar optimista de cara a obtener mejores resultados académicos, así como a una mayor satisfacción dentro de la vida escolar.

Las aportaciones de Weiner (1974, 1985, 1986, 2005) resultan muy interesantes para la motivación de los alumnos, porque subrayan la importancia de los procesos a través de los cuales los aprendices forman sus creencias causales. Es importante porque las atribuciones que los alumnos hacen ante sus éxitos y sus fracasos influirán en las conductas futuras. Las atribuciones estables ante dificultades, por ejemplo atribuir la dificultad de superar la redacción de una tesis a causas estables y de ninguna manera modificables provocará un descenso en la motivación de logro. Lo mismo ocurrirá si una persona basa las atribuciones de sus éxitos y fracasos únicamente en la buena o mala suerte, su capacidad de implicación y motivación descenderá.

Si se comprueba la importancia de las atribuciones y las expectativas en la conducta académica, se podrían extraer consecuencias educativas y proponer aplicaciones prácticas para llevar a cabo en los centros educativos y en las aulas, bien sea en forma de programas de intervención con el alumnado, bien con el profesorado y los equipos directivos. De hecho ya existen algunas propuestas prácticas de intervención, como las que han revisado Orejudo y Teruel (2009). Resultados positivos en las investigaciones podrían abrir nuevas vías de trabajo, como establecer programas eficaces de intervención, con el objetivo de mejorar el aprendizaje de nuestros alumnos y su rendimiento, así como su bienestar y satisfacción relacionado con el estudio. De este modo, el beneficio no solo llegaría al alumnado y profesorado sino que se extenderá hacia el centro educativo en su totalidad, hacia las familias y en definitiva hacia la comunidad. Mientras esos resultados llegan, quedémonos con el experimento de Rosenthal, con el que demostró la potencia y efectividad del efecto Pigmalion, es decir, la idea de confiar en que los alumnos y alumnas lo van a hacer bien, acaba convirtiéndose en profecía autocumplida, y ojo, la contraria también.

También es importante tener en cuenta de cara al trabajo de los educadores con los alumnos, las propuestas de Seligman, que sin abandonar el realismo, propone que trabajemos en el aula promoviendo un estilo explicativo optimista en lugar del estilo explicativo pesimista.

Y en cuanto a la propuesta del Optimismo Fundado, el desarrollo de la autoeficacia, de las expectativas de éxito, de confiar en el locus de control interno, y de tener una mentalidad de búsqueda de alternativas, son cuestiones que ampliamente han demostrado sus bondades y buenos resultados cuando se han promovido.

Sirvan como ejemplo las publicaciones especializadas en estos temas que especialmente nos llegan desde EE.UU. pero que también han tenido una buena respuesta en nuestro país, y vamos a repasar a continuación.

Manuales sobre optimismo

El primer gran manual dedicado al tema es el que coordinó Edward C. Chang en 2000 (reeditado en 2002) titulado *Optimismo y Pesimismo. Implicaciones para la teoría, investigación y aplicación (Optimism y Pessimism. Implications for Theory, Research, and Practice)*. En el mismo fue capaz de aunar las aportaciones de los grandes investigadores y temas del optimismo en esos momentos, y tiene capítulos firmados por Seligman *et al.*, Carver y Scheier, Dember, Snyder, Norem, Peterson, etc. Y también aparece un pequeño acercamiento al optimismo en la infancia, en el capítulo catorce titulado “Construyendo optimismo y previniendo la depresión”.

El siguiente Manual se puede considerar como la primera mayor aportación unificada del optimismo aplicado al ámbito escolar. Se trata del manual que coordinaron Gilman, Huebner y Furlong (2009), con una amplia trayectoria de investigación en el campo de la satisfacción vital, la felicidad y el optimismo y su aplicación en ámbitos escolares (Huebner, 1991a, 1991b, 1991c, 1994; Gilman y Huebner, 2003, 2006; Valle, Huebner, y Suldo, 2004, 2006), y que dio como fruto el Manual de psicología positiva en la escuela (*Handbook of Positive Psychology in Schools*). El capítulo cinco se centra en la promoción del Optimismo en el contexto escolar (*Optimism and the School Context*); El capítulo cuatro está dedicado a un constructo cercano, la esperanza y lleva por título “Midiendo y Promoviendo la Esperanza en los niños de edad escolar (*Measuring and Promoting Hope in SchoolChildren*). Y también otros capítulos que tratan temas relacionados con nuestra investigación como la autoeficacia, en el capítulo 12 (*Toward a Positive Psychology of Academic Motivation: The Role of Self-Efficacy Beliefs*), o el ajuste escolar, en el capítulo 15 (*School Satisfaction and Children's Positive School Adjustment*) y capítulo 18 (*Peer Relationships and Positive Adjustment at School*).

Programas de intervención en el ámbito educativo

Las investigaciones en el campo de la psicología positiva dieron lugar a propuestas de intervención aplicadas al ámbito escolar, en las que se trabaja de forma explícita el modelo explicativo optimista y que como ya se han comentado mas extensamente en el apartado dedicado a la psicología positiva, aquí citamos únicamente las que introducen el optimismo en su currículo: The Penn Resiliency Program, (universidad de Pensilvania); The Strath Haven Positive Psychology Curriculum, (Strath Haven High School, Filadelfia, EE.UU); Geelong Grammar School (Melbourne, Australia); Aussie Optimism Program (Australia); PSFL: Problem Solving for Life Program (escuelas públicas de Australia); RAP: The Resourceful Adolescent Program (Queensland university of Technology y colegios de Australia); Marujo, Neto y Perloiro, *Pedagogía del optimismo. Guía para lograr ambientes positivos y estimulantes* (desarrollado en Portugal).

Aportaciones en España

El primer acercamiento científico al Optimismo se produjo con el libro *Optimismo Inteligente* (Avia y Vázquez, 1998).

Tras años de investigación en nuestro país, debido a que la psicología positiva en general y el constructo optimismo en particular se habían trabajado bastante, se publica un Monográfico dedicado exclusivamente al Optimismo en 2009 en la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, en el que han participado investigadores de universidades españolas y extranjeras (Málaga, Córdoba, Complutense de Madrid, Pontificia de Comillas, La Laguna, Zaragoza, Valladolid, Saint Louis University Campus de Madrid, Buenos Aires, Northern Illinois University y Wisconsin-Madison) que dibujan de una forma pedagógica gran parte del estado actual de los estudios sobre optimismo dentro y fuera de nuestro país.

En algunos de los programas que hemos citado y repasado anteriormente, se dedican capítulo y actividades específicas al optimismo, veamos cuatro ejemplos.

Manual de Aplicaciones Educativas de la psicología positiva (Caruana, 2010). En esta obra, aparece un capítulo dedicado al optimismo con actividades para aplicar al aula (p.161-184).

Programa Aulas Felices. Psicología positiva aplicada a la Educación (Arguís, et al., 2010). En esta obra se dedica un espacio al optimismo en el capítulo 9, titulado El desarrollo de las Fortalezas Personales. Propuestas específicas, más concretamente en el apartado dedicado a la Virtud 6, Fortaleza nº20 “Esperanza y Optimismo”, pág. 323-336.

Programa Fortius. Fortaleza psicológica y prevención de las dificultades emocionales (Méndez et al., 2012): Este programa incluye diversas actividades u herramientas útiles para desarrollar una visión positiva y unas expectativas de éxito.

Programa Sonrisa (Sánchez-Hernández, 2014): Centrado en el optimismo, la resiliencia y la prevención de la depresión, se sustenta en ideas de los programas de psicología positiva de la universidad de Pensilvania y de Martin Seligman.

CAPÍTULO 4

OPTIMISMO FUNDADO EN EL ÁMBITO ACADÉMICO

4.1. DEFINICIÓN Y MARCO TEÓRICO

4.2. INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN

4.3. IMPLICACIONES CON EL ÁMBITO ACADÉMICO

“Yo soy el dueño de mi destino, yo soy el capitán de mi alma”.
Henley.

“Un optimista ve una oportunidad en toda calamidad, un pesimista ve una calamidad en toda oportunidad”.
Winston Churchill.

“No entiendes realmente algo a menos que seas capaz de explicárselo a tu abuela”.
Albert Einstein.

“Las personas que funcionan bien en este mundo son las que al levantarse por la mañana buscan las circunstancias que quieren, y si no las encuentran las inventan”.
George Bernard Shaw, *La profesión de la Sra. Warren*.

4.1. DEFINICIÓN Y MARCO TEÓRICO

4.1.1. Raíces del optimismo fundado

El profesor de la Universidad de Salamanca, David L. Palenzuela, tras décadas de investigación y docencia en el campo de la personalidad, y más específicamente en el área de las expectativas generalizadas de control y de la motivación, ha propuesto un modelo sobre las expectativas que ha bautizado como *optimismo fundado*, en el que ha integrado diferentes conceptos de la psicología social del aprendizaje y de la personalidad. Palenzuela es un buen conocedor de los dos enfoques principales de optimismo y de los aspectos que los sustentan, como queda reflejado en su trayectoria investigadora desde su tesis doctoral de 1982, en la que revisó de un modo muy crítico toda una serie de constructos relacionados con la psicología del control y las teorías principales de donde surgieron, como las teorías cognitivos sociales de Rotter y Bandura, la teoría de la indefensión aprendida y la teoría atribucional de Weiner entre otras (Palenzuela, 1984, 1985, 1986, 1987a, 1987b, 1988, 1989). Las aportaciones de este investigador a este campo dentro de la comunidad científica internacional son relevantes por varias razones: la dificultad que por diversas razones, como investigador español, existía en los años 80 para publicar en revistas internacionales de prestigio y la dificultad particular que entrañaba publicar algo que cuestionaba lo establecido. Así pues, los precedentes del enfoque de Palenzuela (2008) sobre el optimismo, recogido en la expresión *optimismo fundado*, se encuentran en sus aportaciones al campo de la psicología del control que tuvieron lugar a lo largo de las década de los años 90 y 2000 (1990, 1991, 1992, 1993, 1994, 1997, 2008). Como él mismo ha expresado recientemente (Palenzuela, 2010) optimismo fundado es sólo una etiqueta acorde con el lenguaje científico prevaleciente en las últimas décadas en las que la noción de optimismo ha acaparado la atención mucha gente tanto a nivel científico, como a nivel divulgativo y popular.

La esencia del optimismo fundado se encuentra en una serie de constructos relacionados con el control personal percibido que han tenido un enorme protagonismo en la literatura psicológica desde hace ya varias décadas. Ha sido tal la proliferación de constructos relacionados con el control que se han llevado a cabo varias revisiones integradoras del campo a lo largo de todas estas décadas (Averill, 1973; Palenzuela, 1989, 1993; Skinner, 1996). Una de estas revisiones fue la llevada a cabo por

Palenzuela (1988, 1993) organizando las nociones relacionadas con el control en tres grandes tipos de conceptualizaciones: 1) el control como *motivación* (White, 1959), 2) el control *percibido* que es el más extenso y diferenciado (Bandura, 1977; Rotter, 1966; DeCharms, 1968; Weiner, 1974) y 3) el control *real*, muy vinculado con los modelos de autocontrol y autorregulación (Kanfer, 1970; Carver, 1979, Kuhl, 1984). A su vez dentro del ámbito del control percibido, y de acuerdo con una perspectiva del tiempo, se refirió al enfoque atribucional como una perspectiva del control retrospectivo, a la perspectiva de la libertad percibida como más relacionada con una perspectiva del tiempo presente y a las expectativas como una orientación del control relativa al futuro. Esta organización de la literatura sobre el control personal permitía distinguir claramente entre los constructos relacionados con las atribuciones y los referidos a expectativas. Tal vez sea dentro de esta última categoría en la que se han desarrollado los constructos más influyentes en relación con la psicología del control. Esto queda patente en el volumen de investigación y de publicaciones que existen sobre las expectativas de LOC, autoeficacia y éxito. Por otro lado, ha habido mucha confusión entre ellas, incluso debates sobre la necesidad de considerar esas tres expectativas como constructos independientes, como queda precisamente recogido en las publicaciones de Palenzuela a lo largo de la década de los 80. Por todo ello, Palenzuela (1988, 1993) propuso reservar la expresión *expectativas de control* para referirse a esos tres tipos de expectativas y considerarlas y evaluarlas conjuntamente. Así es como nació lo que *explícitamente* más tarde se ha referido a ellas como un constructo multifacético de personalidad (González-Tablas, Palenzuela, Pulido y Sáez-Regidor, 2001).

4.1.2. Fundamentación teórica

Como defiende el profesor Palenzuela (2011), dentro del modelo de rasgos de personalidad más actual y asentado en el campo de la psicología de la personalidad, como es el modelo de Cinco Factores (McCrae y Costa, 1989) o también llamado modelo de los Cinco Grandes (*Big Five*) (Goldberg, 1990), el optimismo no está recogido como una de las grandes cinco dimensiones de personalidad pero en realidad podría constituir una verdadera Sexta dimensión. De acuerdo con el planteamiento de Palenzuela (2011), esta sexta dimensión englobaría toda una serie de características de personalidad de naturaleza cognitiva que han ido desarrollándose y cogiendo fuerza en las últimas tres décadas, coincidiendo en parte con la crítica y propuesta alternativa al

enfoque de los rasgos que, desde la psicología del aprendizaje y la psicología social, plantearon psicólogos como Walter Mischel (1968, 1973). En este sentido, tras su dura crítica a la psicología de los rasgos, Mischel (1973) impulsó teorías de la personalidad de naturaleza cognitiva asentadas en premisas y conceptos de teorías cognitivas del aprendizaje (célebre por sus aportaciones iniciales al tema todavía de actualidad de la demora de la gratificación y la resistencia a la frustración), como la teoría de los constructos personales de George Kelly (1955) y como la teoría del aprendizaje social de la personalidad de Julian Rotter (1954), esta última, una de las teorías de la personalidad en las que Mischel (1973) se apoyó para impulsar el aprendizaje cognitivo social como un nuevo enfoque en el estudio de la personalidad. Curiosamente, este nuevo enfoque propuso cinco grandes categorías de variables cognitivas para el estudio de la personalidad. Una de ellas tiene que ver con el constructo *expectativas*, un concepto cuyos antecedentes se remontan al menos a teóricos clásicos del aprendizaje como E. Tolman (1932) y que ocupa un lugar prominente en la teoría de la personalidad de Rotter (1954, 1966, 1978), donde podemos encontrar las raíces del enfoque más influyente sobre optimismo recogido en el término *optimismo disposicional* acuñado por Scheier y Carver (1985).

No obstante, a pesar de la dura crítica de que fue objeto el enfoque de los rasgos durante las décadas de los 60 y 70, y la fuerza que tomó el enfoque del aprendizaje cognitivo social, en la década de los 80 tuvo lugar un resurgimiento del enfoque de los rasgos como consecuencia de la gran cantidad de estudios que de un modo u otro desembocaron en el consenso e implantación del modelo de los Cinco Factores o Cinco Grandes (Digman, 1990); siendo estos los dos enfoques predominantes en el panorama científico actual de la personalidad y con una gran correspondencia con la nueva corriente de la psicología positiva. Así pues, si bien el optimismo no es uno de los “Cinco Grandes”, sí que es uno de los rasgos de personalidad que más interés está despertando y mayor volumen de investigación está generando, tanto desde la psicología de la personalidad, como desde la psicología positiva.

Los dos enfoques sobre el optimismo con mayor volumen de investigación y publicaciones son el enfoque del optimismo disposicional (Carver, Scheier y Segerstrom, 2010) y el enfoque de los estilos explicativos optimistas vs pesimistas de Martin Seligman y sus colegas, quien a su vez es, como ya hemos comentado, el principal impulsor de la psicología positiva. Sin embargo, a diferencia del optimismo disposicional, centrado en las expectativas y por lo tanto orientado hacia el futuro, los

estilos explicativos optimistas vs pesimistas representa una perspectiva del optimismo más bien orientada al pasado (atribuciones o explicaciones de los sucesos positivos y negativos que acontecen en las vidas de las personas).

Scheier y Carver (1985) fueron los primeros en desarrollar un enfoque del optimismo basado en el constructo expectativa, en concreto, en el concepto de Rotter (1954) de expectativas generalizadas del refuerzo o éxito, también conocidas como expectativas generalizadas de resultados. Con su expresión de *optimismo disposicional* se refieren al grado en que uno espera que ocurran más cosas buenas que malas en su vida, es decir, el grado en que uno espera que las cosas le vayan bien. Desarrollaron un test para medir el optimismo como un rasgo disposicional de personalidad, el Life Orientation Test conocido por LOT, que fue revisado en el año 1994 y pasó a llamarse LOT-R. Dos décadas después, Ey *et al.* (2005, p. 549) desarrollaron una versión de este test para jóvenes que denominaron YLOT (Young Life Orientation Test).

Profundizando en las bases teóricas de las expectativas, hay que señalar que Rotter (1954, 1960) vino a decir que las expectativas de éxito o de buenos resultados, es decir, que altas expectativas de que ocurran las cosas que uno desea podrían estar de algún modo supeditadas a otras expectativas, como el grado en que uno cree que el que ocurran las cosas que uno desea dependen en gran parte de uno mismo o más bien de factores externos que están más allá de nuestro control. Ese fue el razonamiento que en parte llevó a Rotter a proponer una nueva expectativa dentro de su teoría, la expectativa de control interno-externo del refuerzo (Rotter, 1966) conocida como *locus de control* (Rotter, 1975). Es fácil deducir que en la medida que una persona tenga altas expectativas de control interno o contingencia sus expectativas de que ocurran cosas buenas en la vida tenderán a ser más altas, y si además posee una elevada autoconfianza, o digamos autoeficacia, (Bandura, 1977) en su capacidad para lograr que ocurran esas cosas, todavía se incrementará más sus expectativas de éxito.

Coincidiendo temporalmente con la importante propuesta de Bandura (1977) de la expectativa de autoeficacia, Rotter publicó en 1978, un artículo en el que describió seis tipos de expectativas generalizadas para la solución de problemas en psicoterapia, siendo las dos primeras las expectativas de locus de control y las de búsqueda de alternativas. Si la expectativa más conocida y estudiada ha sido la expectativa de locus de control, sobre todo a partir de su artículo de 1966, sin embargo, Rotter (1954) ya había hablado mucho antes de estas expectativas de búsqueda de alternativas en relación con la psicoterapia en su libro *Social Learning and Clinical Psychology*, en un capítulo

titulado "Psychological therapy". En este sentido, dado el carácter clínico de su teoría y el papel que concede a las expectativas, uno podría preguntarse por qué Rotter no prestó más atención a esta expectativa de búsqueda de alternativas, a la que consideró muy relacionada con la de locus de control (Rotter, 1978). De este modo, esperar que puede haber soluciones alternativas para los problemas de la vida no sólo estaría relacionado con esperar que la solución de los problemas de la vida es algo que depende en gran parte de uno mismo (expectativa de control interno), sino que también debería estar relacionado con una expectativa de éxito, de que las cosas irán bien, de que se pueden lograr los objetivos, metas, sueños que uno se propone en su vida, bien sean de naturaleza clínica o de otra índole.

Este modelo comparte con el optimismo disposicional sus raíces en las teorías de Rotter (1954) sobre las expectativas de éxito (rescatado posteriormente para su teoría del optimismo disposicional por Scheier y Carver, 1985), pero aporta la novedad de añadir tres conceptos que tratan de complementar la forma de pensar y actuar de una persona optimista. Por un lado el locus de control interno o contingencia (Rotter, 1966) y la autoeficacia (Bandura, 1977) y como aspecto más novedoso, la expectativa de búsqueda de alternativas, concepto que fue desarrollado inicialmente por Rotter (1978).

4.1.3. Definición de optimismo fundado

Continuando con la fundamentación previa, en la que se destacaba el concepto de optimismo disposicional, y tomando como base para el optimismo la expectativa de éxito (*success*) o de buenos resultados (*outcome*), si una persona cree o espera que las cosas que sucedan en su vida dependerán en gran medida de ella misma, espera ser capaz de hacer que las cosas le vayan bien y mantiene la expectativa de que siempre habrá modos alternativos de hacer, enfocar y resolver las cosas y desafíos de la vida, entonces puede decirse que esa persona es *fundadamente* optimista, piensa que las cosas le irán bien porque el control está, en gran medida, en sus manos, se siente capaz de ejercerlo y piensa en términos de búsqueda de alternativas.

El autor nos explica qué significa poseer unas creencias de optimismo fundadas (Palenzuela, 2008, Contador, Fernández-Calvo, Palenzuela *et al.*, 2013): “si una persona tiene la disposición a *estar con los pies en la tierra*, pero con unas expectativas generalizadas de control optimistas, podemos decir que es una persona con *optimismo*

fundado o fundamentado”. Continuando con las palabras del autor (Palenzuela, 2013) la definición de Optimismo Fundado que propone es:

Optimismo fundado sería una combinación de esas cuatro expectativas generalizadas de control (contingencia, autoeficacia, búsqueda de alternativas y expectativa de éxito). Así un optimista fundado espera encontrar un mundo controlable, en el que las cosas que puedan acontecerle estarán en gran medida en sus manos, dependerán de él, de sus acciones y decisiones; también espera sentirse capaz de ejercer ese control desenvolviéndose adecuada y eficazmente en los diferentes ámbitos de su vida; también espera que las cosas siempre podrán enfocarse y resolverse de modos alternativos y, por último, espera que las cosas le vayan relativamente bien en la vida y que logrará sus objetivos, las cosas que más desea y le importan de su vida.

4.1.4. Constructos componentes del optimismo fundado

La teoría del Optimismo Fundado descansa en cuatro constructos principales que reflejan expectativas generalizadas de control de naturaleza positiva u optimista:

Cuadro 33. Expectativas componentes del optimismo fundado.

| OPTIMISMO FUNDADO |
|--|
| 1. Expectativas de contingencia o locus de control interno |
| 2. Expectativas de éxito |
| 3. Expectativas de autoeficacia |
| 4. Expectativas de búsqueda de alternativas |

Palenzuela (2013) las define en los siguientes términos:

4.1.4.1. Expectativa de Contingencia (o locus de control interno): el grado en que uno cree que su entorno personal es *controlable*, que *se puede o es posible* ejercer algún grado de control, que en general la mayoría de las cosas o sucesos que le acontezcan a uno en su vida serán, en gran medida, contingentes con o dependientes de sus propias conductas, modo de ser o actuar.

4.1.4.1. Expectativa de Éxito: el grado en que uno tiende a mantener una actitud optimista en cuanto a las cosas, objetivos o metas que desea conseguir en su vida.

4.1.4.3. Expectativa de Autoeficacia: el grado de confianza en uno mismo, grado en que uno *se cree con capacidad* para ejercer control en un entorno que percibe

como controlable y, por lo tanto, de desenvolverse adecuada o eficazmente en los diversos ámbitos de su vida y de poder afrontar adecuada o eficazmente los problemas y desafíos de la vida),

4.1.4.4. Expectativa de Búsqueda de Alternativas: el grado en que uno tiende a pensar que siempre puede haber otras formas de abordar las cosas, modos alternativos de encarar los problemas y desafíos de su vida.

De acuerdo con lo argumentado en los apartados anteriores, y siguiendo la explicación de Palenzuela (2011) la expectativa de éxito (componente de éxito) es la más relacionada con las otras tres expectativas. Pero el hecho de que puedan estar más o menos altamente relacionadas, no deben ser confundidas y consideradas como equivalentes (véase al respecto Palenzuela, 1984, 1985, 1986, 1987a). Esto es lo que ha sucedido con las expectativas de locus de control interno y de autoeficacia. La expectativa de autoeficacia ha sido incluso vista por muchos investigadores como equivalente a la expectativa de éxito (véase por ejemplo Kirsch, 1985; y Palenzuela, 1987b para una evaluación crítica). No es lo mismo percibir un entorno como controlable, lo que significa que uno cree que lo que le suceda dependerá en gran parte de uno mismo, de sus propias acciones, que percibir o creer que uno tiene o se siente con la capacidad para manejarse y desenvolverse en un entorno que percibe como que es posible ejercer algún grado de control, lo cual no significa ni implica necesariamente que uno se sienta capaz de ello, que pensar que uno va a tener éxito en la tarea u objetivo que pretende. Son tres aspectos diferentes del control percibido que, aunque relacionados, no son equivalentes, ni se refieren un mismo constructo. En cada caso estamos utilizando diferentes expectativas: de locus de control interno, de autoeficacia y de éxito. Cuando nos encontramos en situaciones muy específicas, dentro de un continuo de generalidad-especificidad suelen ir unidas, obviamente, cuando estas expectativas se utilizan en términos generalizados, como rasgos o disposiciones, deberíamos encontrar una mayor relación, en particular, entre las expectativas de autoeficacia y de éxito. Es decir, la tendencia a pensar que las cosas le irán bien a uno, que podrá alcanzar sus metas, objetivos o sueños (expectativa de éxito) ha de estar altamente asociada a la tendencia a pensar que uno será capaz de manejarse y desenvolverse relativamente en cualquier entorno y hacer frente a cualquier desafío. De

igual manera, y en menor medida, se relaciona con la tendencia a pensar que las cosas que le puedan acontecer a uno en la vida dependerán en gran medida de él mismo y con la forma de pensar que siempre habrá modos alternativos de abordar y resolver los problemas y desafíos de la vida. Partimos de la idea de que si bien las expectativas de locus de control, autoeficacia y éxito están relacionadas, no son equivalentes, por lo que no han de ser confundidas ni mezcladas, aunque puedan ser combinadas en un constructo de orden superior como es el optimismo fundado. Pero éste, aunque derive de las expectativas generalizadas de control, no puede identificarse con ellas, en cuanto a que la expectativa de locus de control no es un constructo unidimensional sino multidimensional. Así, sólo la dimensión de control interno forma parte del optimismo fundado, expresión utilizada para tratar de recoger lo que tienen en común esas cuatro expectativas (contingencia, autoeficacia, éxito y, la recién añadida, búsqueda de alternativas).

La nueva aportación que daría solución a situaciones en las que no se avanza o se está pensando en desistir es la *expectativa de búsqueda de alternativas*, fundamentado en la expectativa del mismo nombre que definió Rotter (1966).

El constructo de Optimismo Fundado se puede enfocar desde los dos ángulos: bien como que las expectativas de que las cosas van a salir bien (éxito) está sustentada por otras 3 expectativas (EC, EA, EBA), o bien, que el poseer las 3 expectativas, alimenta la creencia de *una visión, ilusión o expectativa de que las metas, los sueños, se pueden cumplir*.

4.1.5. Optimismo infundado y locus externo

El profesor e investigador Palenzuela desarrolla otras expectativas y creencias que conforman el optimismo infundado y las expectativas de control externo, que son en cierta medida opuestas a las cuatro expuestas anteriormente y que conforman el modelo global del optimismo fundado.

4.1.5.1. Optimismo infundado

Siguiendo a Palenzuela (2008), el optimismo infundado se refiere al grado en que una persona espera, de un modo poco fundamentado, que las cosas en la vida le vayan bien. Palenzuela distingue al menos dos creencias que configuran ese optimismo infundado:

- 1- **Creencia en el don de la suerte:** grado en que uno cree que posee el don de la suerte, que ha “nacido con estrella”, por lo que aunque corra riesgos le irán bien las cosas en la vida.
- 2- **Invulnerabilidad percibida:** grado en que uno apenas es consciente de las potenciales desgracias, adversidades e infortunios que a todos nos puede deparar la vida.

4.1.5.2. Locus Externo

Dentro de las expectativas o creencias de locus de control externo define cuatro tipos de ellas:

1- Creencia en la suerte: grado en el que uno cree que el azar y la casualidad determinan, están detrás de muchas de las cosas que pueden sucedernos en la vida.

2- Creencia en el destino: grado en el que uno cree que todo lo que pueda sucederle en la vida está predestinado.

3- Otros poderosos: grado en el que uno piensa que las cosas que puedan sucederle en la vida, incluido el logro de sus metas, estará bajo el control de gente poderosa que está por encima de él.

4- Indefensión o no contingencia: grado en el que uno cree que el mundo en el que vive no responderá de un modo contingente a sus acciones, o que éstas serán consistentemente ignoradas y despreciadas.

Aunque las cuatro facetas tengan en común la creencia de que las cosas que a uno puedan sucederle en su vida están fuera de su control y, por lo tanto, podrían combinarse en una puntuación global de control externo, dada la heterogeneidad de contenido, deberían utilizarse como escalas independientes.

4.1.6. Síntesis

Cuadro 34. Síntesis expectativas de control y del optimismo fundado.

| EXPECTATIVAS DE CONTROL Y DEL OPTIMISMO FUNDADO | | |
|--|--|--|
| Enfoque multidimensional de las EXPECTATIVAS GENERALIZADAS DE CONTROL (EGC) | 1-Expectativa de Éxito (EE): “una estimación de que las metas o resultados deseados se van a lograr”. 2-Expectativa de autoeficacia (EA): “creencia en las propias habilidades para iniciar acciones con el objetivo de lograr una meta y para hacer frente los asuntos de la vida de uno” 3-Expectativa de locus de control interno o contingencia (EC): “hace referencia a en qué medida una persona espera que los sucesos o resultados de su vida serán consecuencia de sus propias acciones. | Palenzuela, 1987; Palenzuela, Prieto, Barros y Almeida, 1997; González-Tablas, Palenzuela, Pulido y Sáez-Regidor, 2001) |
| OPTIMISMO FUNDADO “inicial” = con 3EGC | 1- Expectativa de Éxito (EE) 2-Expectativa de autoeficacia (EA) 3- Expectativa de contingencia (locus de control interno) o (EC) | (Palenzuela, 2008; Contador <i>et al.</i> , 2012) |
| OPTIMISMO FUNDADO “revisado” con 4EGC | 4- Expectativa de Búsqueda de Alternativas (EBA): <i>esperar</i> que las cosas siempre podrán enfocarse y resolverse de modos alternativos, modos alternativos de encarar los problemas y desafíos de su vida | Palenzuela, 2011 |
| OPTIMISMO FUNDADO ESPECÍFICO PARA SITUACIONES ACADÉMICAS | BEECESA | Palenzuela, 2011 |

4.2. INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN

Evaluación de las expectativas de control

El primer paso para evaluar el constructo multifacético de personalidad que recoge las expectativas de control tuvo lugar a comienzos de los 90 (Palenzuela, 1990) con la construcción de una escala para evaluar las expectativas generalizadas de control. En los años siguientes lleva cabo investigaciones conjuntas con colegas portugueses desarrollando nuevas versiones de la escala original tanto en español como en portugués (Palenzuela, Almeida, Prieto y Barros, 1992, 1994; Palenzuela, Prieto, Almeida y Barros, 1997), pasando a denominarse con las siglas BEEGC (Batería de Escalas de las Expectativas Generalizadas de Control). A lo largo de los años 90 se ha utilizado en

muchas investigaciones de tesis doctorales (Diez, 1994; Rodríguez-Morejón, 1994; Manzano, 1998; Pérez, 2000; y ha dado lugar a varias publicaciones (p.ej.: Palenzuela, Rodríguez-Morejón, Barros, Prieto y Almeida, 1997; González-Tablas *et al.*, 2001).

A comienzos del presente siglo tiene lugar una nueva etapa en la que se lleva a cabo una revisión y actualización de las primeras versiones de la BEEGC de modo que se modifica la redacción de muchos de los ítems y se incorpora la medición de una nueva expectativa, muy relacionada con las tres originales. Se trata de la expectativa generalizada de búsqueda de alternativas, formulada por Rotter (1978) pero completamente ignorada. Esta nueva versión se denomina BEEGC-R y se distingue por evaluar cuatro expectativas, las tres originarias de la BEEGC (locus de control, autoeficacia y éxito) y la expectativa generalizada de búsqueda de alternativas. Y es a partir de este momento en el que Palenzuela acuña la expresión optimismo fundado para referirse a esas cuatro expectativas generalizadas de control. La primera versión de la nueva BEEGC-R es utilizada con los estudiantes de primero de psicología del curso 2001-2002, utilizándose en los cursos sucesivos. El primer estudio realizado con la nueva BEEGC-R fue presentado en el Congreso de las SEAS (Palenzuela, 2004) y el segundo en el Congreso de las SEAS (Palenzuela, 2008).

La BEECESA, que es el instrumento utilizado en la presente investigación de tesis doctoral, es una adaptación al ámbito académico de la BEEGC-R, en cuya adaptación se ha tenido en cuenta las escalas específicas de situaciones *académicas* elaboradas en los años 80 por el propio Palenzuela para evaluar las expectativas de LOC (Palenzuela, 1988), la autoeficacia (Palenzuela, 1983) y la expectativa de éxito (Palenzuela, 1982). Cada una de las cuatro expectativas generalizadas de control (contingencia, autoeficacia, éxito y búsqueda de alternativas) dan lugar a cuatro escalas. Pueden obtenerse puntuaciones para cada una de las cuatro escalas por separado, así como una puntuación global de *optimismo fundado*, que saldría de la combinación de los ítems utilizados para medir cada una de las cuatro expectativas.

4.3. IMPLICACIONES CON EL ÁMBITO ACADÉMICO

Expectativa de búsqueda de alternativas

Uno de los aspectos más novedosos del modelo de optimismo fundado es la inclusión de la expectativa de búsqueda de alternativas como complemento de las otras tres expectativas ya que aporta una capacidad a la mentalidad optimista muy valiosa, ya que permite abrir una puerta a la persistencia aunque para ello haya que buscar la salida por otra puerta o bien pedir a alguien que nos ayude a encontrar la respuesta.

También resulta interesante porque esta expectativa que expuso por primera vez Rotter, no obtuvo un desarrollo tan potente como otras de sus propuestas, y eso ha conllevado que no existiera un cuestionario que midiera esa expectativa. Pensamos que aunque Rotter (1978), propuso esta expectativa para la solución de problemas en psicoterapia, es fácilmente extrapolable al ámbito académico, en el que se dan circunstancias problemáticas que no necesariamente requieren de psicoterapia pero si de una intervención que desatasque la situación, y aunque en un principio las intervenciones son lideradas por profesores y orientadores, el objetivo final es que el alumno adquiera la capacidad para en próximas ocasiones ser el capaz de resolver los problemas que le vayan apareciendo.

Por otro lado, un aspecto muy relacionado con esta expectativa lo podemos encontrar en dos áreas de estudio y trabajo, una de ellas es la subescala “rutas” (pathways) del constructo esperanza definido por Snyder, con la que podremos ver más adelante que como era de esperar, ha aparecido correlación positiva entre ambas.

La otra área es la de Solución de Problemas, un protocolo o herramienta muy utilizada tanto en terapia como en el ámbito escolar para resolver diferentes dificultades que se presentan en la vida personal, social y académica. Un escalón del protocolo ineludible es presentar diferentes opciones o alternativas ante la situación problemática, que como podemos ver coincide con la teoría de la búsqueda de alternativas. También podemos unir a esta cercanía el protocolo de toma de decisiones, y en particular, la toma de decisiones vocacional, que utilizamos habitualmente en el ámbito escolar, ya que requiere realizar el esfuerzo de plantear también diferentes alternativas para poder avanzar.

Algunas dinámicas de grupo que se utilizan en ámbitos educativos y profesionales también utilizan la generación de ideas y alternativas, pongamos como ejemplo la famosa Tormenta de Ideas (*braistorming*) o la Philips 6-6.

También podemos relacionar el término con las Virtudes y las Fortalezas de Carácter que propusieron Peterson y Seligman, en particular, la virtud de Sabiduría y Conocimiento, y dentro de la misma, las fortalezas de curiosidad, la de pasión por aprender, la de creatividad, la de mentalidad abierta y la de perspectiva.

Como ejemplo veamos en el Cuadro 35 un sencillo protocolo de solución de problemas utilizado en el ámbito escolar y terapéutico.

Cuadro 35. Protocolo de solución de problemas (D’Zurilla y Goldfried, 1971).

| PROTOCOLO DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS. INDICE GENERAL |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Describir el problema y valorar su intensidad• Determinar cuáles son las características del problema• Especificar los objetivos que deben alcanzarse para poder considerar que la situación problemática ha desaparecido.• Buscar las posibles soluciones / alternativas• Valorar las soluciones (ventajas/inconvenientes)• Seleccionar la mejor o mejores soluciones• Elaborar planes precisos de acción• Ponerlos en práctica• Evaluación |

Otro ejemplo más desarrollado aplicable al ámbito de la psicoterapia pero igualmente válido para ámbitos académicos lo podemos ver en este ejemplo de solución de problemas (ver Cuadro 36) dentro de un programa más amplio de autocontrol (Fábregas y García, 1995).

Cuadro 36. Protocolo de solución de problemas, autocontrol y autorregulación (Fábregas y García, 1995).

| PROTOCOLO SOLUCIÓN DE PROBLEMAS. AUTOCONTROL Y AUTORREGULACIÓN |
|--|
| <p>1: Valorar la intensidad de forma objetiva, p.ej. con la escala “este problema hace que me sienta sumamente mal / muy mal / bastante mal”.</p> <p>2: Determinar con la mayor exactitud los componentes de la situación y los de la respuesta. P.ej. para la situación con preguntas tipo como ¿Dónde sucede? ¿Cuántas veces? ¿Cuándo sucede? ¿Qué personas están implicadas? ¿Qué es lo que hacen o dejan de hacer esas personas que me molesta? ¿Qué sucede exactamente? ¿Por qué sucede? Y para la respuesta ¿qué hago yo exactamente? ¿Qué pienso? ¿Qué siento? ¿En qué lugar se da mi respuesta? ¿Por qué razón actué así?</p> <p>3: Hay que tratar de responderse la pregunta “qué quieres conseguir”.</p> <p>4: Plantearlo desde una perspectiva objetiva que permita aplicar la estrategia de resolución de problemas (el problema fundamental no es...sino que es...)</p> <p>5: ¿Qué puedo hacer para conseguir los objetivos que me he propuesto? Es más importante la cantidad de soluciones que se nos ocurran que la calidad.</p> <p>6: Se evalúa cada una de las soluciones apuntadas, 1º anotas los obstáculos que pueden surgir y evalúas la dificultad que te va a representar salvarlos, 2º anotas las posibles consecuencias positivas que tendrá cada solución, una por una, y las evalúas en función de la escala propuesta, 3º lo mismo con las negativas. Finalmente haces el resumen de las valoraciones.</p> <p>7: Escoger 2 por si falla una. Haces una lista de todas las soluciones valoradas y pones a la derecha de cada una las puntuaciones totales de los obstáculos y consecuencias. Finalmente seleccionas las 2 mejores en función de las valoraciones.</p> <p>8: Estructurar el plan de acción para llevar a cabo las soluciones seleccionadas.</p> <p>9: Antes de la puesta en práctica evalúa otra vez la intensidad con que te afecta el problema. Probablemente después del proceso seguido verás las cosas de otra forma. Si la solución elegida en primer lugar no te da los resultados esperados, pon en marcha la de reserva.</p> |

Momentos clave que en el ámbito educativo se puede aplicar un protocolo de búsqueda de alternativas pueden ser:

Justo antes y después de las evaluaciones trimestrales, o tras cada control o prueba si se trata de evaluación continua.

En esos momentos previos a la evaluación se pueden preparar estrategias necesarias para conseguir los objetivos marcados. Tras el proceso evaluativo, se analizan los resultados y tras un proceso reflexivo, antes de tomar decisiones es aconsejable un tiempo dedicado a proponer soluciones y alternativas que propicien una mejoría para la siguiente ocasión. El profesor tutor es el responsable de guiar este proceso y propiciar que los alumnos lo encuentren positivo para su desarrollo académico y personal y se impliquen de forma activa.

Programas de Prevención de Drogas

Otro lugar en el que se aplica curricularmente actividades de solución de problemas, y en la que aparece como un paso fundamental, es en los programas de prevención de drogas. En dichos programas, como por ejemplo el programa Charrando, del Ayuntamiento de Zaragoza, aparece una dinámica de toma de decisiones, basada en

la metodología de Solución de Problemas y en la que uno de los pasos principales es la elaboración de alternativas.

Programas de Solución de Conflictos

Otro tipo de trabajo educativo en el que aparece la Búsqueda de Alternativas, es en el Protocolo de Solución de Conflictos, en el que como un paso fundamental, una vez analizados los objetivos y deseos que se quieren obtener, aparece el paso de la propuesta de alternativas o búsqueda de soluciones. Después se valoran todas y se elige la más conveniente.

Tutorías

La tutoría también es un ámbito donde se pueden incluir como herramienta la búsqueda de alternativas, por ejemplo cuando el tutor plantea un problema del grupo aula que quiere que se resuelva con la participación e implicación de todos. En lugar de dar la solución el mismo, o pedirla al equipo directivo, puede partir por tratar de que sean los propios alumnos los que propongan alternativas para resolver o avanzar en la solución del problema.

Toma de decisiones vocacionales

En momentos clave del proceso educativo, como es al término de la E.S.O. o del Bachillerato o F.P., gran parte del alumnado se encuentra indeciso sobre el camino a seguir. En esos momentos es muy útil ofrecerle una herramienta de trabajo como es un proceso de toma de decisiones en el que se sienta protagonista, y dentro del mismo debe aparecer el paso de la generación de propuesta y alternativas.

Dificultades de aprendizaje

A los alumnos con dificultades de aprendizaje les resulta útil tener algo donde agarrarse en los momentos en los que se sienten desvalidos y quieren abandonar, una herramienta muy útil para ellos es aprender a generar diferentes soluciones ante diferentes problemas, al principio de manera guiada, para posteriormente ser capaces de hacerlo por ellos mismos.

CAPÍTULO 5

OTROS CONSTRUCTOS ANALIZADOS

5.1. ESPERANZA, AUTOESTIMA Y BIENESTAR

5.2. RELACIÓN ENTRE CONSTRUCTOS

5.3. INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN

5.4. IMPLICACIONES CON EL ÁMBITO ACADÉMICO

“La verdadera esperanza es rauda y vuela con alas de golondrina; crea dioses y reyes, y eleva al trono a las más humildes criaturas”.
W. Shakespeare.

*“Bernard Shaw fue a ver a un amigo suyo gravemente enfermo y habló a solas con el médico que salía de visitarle. Después. La mujer del enfermo le preguntó al escritor:
- ¿Hay alguna esperanza?
- Bueno, eso depende de lo que espere usted, señora- concluyó”.*
Bernard Shaw.

“Lo peor que puede ocurrirle al hombre es pensar mal de sí mismo”.
J.W.Goethe

“Donde con toda seguridad encontrarás una mano que te ayude será en el extremo de tu propio brazo”.
Napoleón

“ ... gentes de pobreza absoluta de medios económicos y de absoluta riqueza de medios para ser felices. Esto es: son millonarios de resignación y alegría”.
Ignacio Aldecoa, *Solar del paraíso*.

“Dios te de salud y gozo, y casa con corral y pozo”.
Chascarrillo, bar de Las Palmas.

5.1. ESPERANZA, AUTOESTIMA Y BIENESTAR

5.1.1. Esperanza: definición y marco teórico

Definición académica del término esperanza

El término científico actual de esperanza procede de las teorías cognitivas de la motivación (Deci, 1985, Deci y Ryan, 1985) y la conducta dirigida a metas del ser humano, que dan lugar a toda una serie de líneas de pensamiento en torno a la autorregulación y las expectativas generalizadas de resultados (Rotter, 1966, 1978, 1990). Hallazgos de los teóricos del aprendizaje social y de la psicología social son tenidos en cuenta para su desarrollo. De todos ellos surge el núcleo del constructo actual basado en tres elementos principales: metas, maestría y rutas. El primero es un pensamiento dirigido a metas, el segundo es una sensación interna de poder conseguirlas, y el tercero la generación de planes y caminos para alcanzarlas.

Los investigadores Valle, Huebner, and Suldo (2006), que realizan una excelente revisión de la Children's Hope Scale, se refieren a la esperanza como una fortaleza psicológica, en la línea de los resultados de sus estudios con adolescentes, en los que funcionó como un moderador entre las dificultades de la vida y el bienestar.

Revisión histórica

Vamos a definir el constructo esperanza, pero antes veamos algunos de los precedentes que con el paso del tiempo han ido forjando el paso a la idea actual académica más elaborada y analizada científicamente. Se puede considerar que el concepto académico de esperanza tiene sus precursores en el constructo antónimo, en la desesperanza (*hopelessness*), también traducido en ocasiones como indefensión y como pesimismo. Tras un devenir histórico y cultural del concepto esperanza, ligado a algunas tradiciones morales y filosóficas, como por ejemplo la cristiana, que lo sitúa como un valor muy importante a tener en cuenta, los investigadores del campo de la psicología del siglo XX, como Martin Seligman y Aaron T. Beck, dedicaron gran parte de sus esfuerzos a extraer los factores y las razones que conducen a las personas a la desesperanza, a abandonar la lucha por conseguir algo. Tras profundas investigaciones y estudios empíricos elaboraron depuradas teorías, que fueron seguidas por correspondientes tests para el diagnóstico. Cabe citar aquí los cuestionarios de depresión de Beck, de reconocida fama mundial y que se encuentran entre los más utilizados actualmente. Así mismo, la Beck Hopelessness Scale -BHS-, para medir la

desesperanza en adultos y poblaciones adolescentes escolares o clínicas, (Beck, Weissman, Lester y Trexler, 1974, Beck y Steer 1989, 1993). En este sentido, Beck conceptualiza la desesperanza como una visión negativa hacia el futuro, es decir trata de medir el pesimismo y la desesperanza en lo que nos depara el futuro (*a negative view of the future*), que ha mostrado consistencia interna con muestras de adolescentes suicidas y adolescentes con depresión y también validez concurrente con evaluaciones de depresión (Eric, Mash y Barkley, 2007). Dando continuidad a estos estudios con población adulta, un grupo de investigadores se interesó por trasladar estos datos a población infantil. Con los resultados de sus investigaciones elaboraron la Hopelessness Scale for Children (Kazdin *et al.*, 1983, Kazdin, Rodgers y Colbus, 1986), que evalúa las puntuaciones en términos de baja y alta desesperanza, es decir de expectativas negativas hacia el futuro, pero no mide las positivas. Esta prueba aportó unas buenas características psicométricas, como una consistencia interna de $r=.70$ y validez concurrente. Está destinado a edades de entre 8 y 13 años. Son diecisiete ítems que se contestan con la doble opción de verdadero o falso y que ayudan a la población de edad infantil y adolescente a responderlo. Podemos citar como ejemplo “*All I can see of me are bad things not good things*”. En el análisis factorial aparecieron dos subfactores: por un lado, que el futuro es negativo, y por otro, que el niño no es capaz de alterar ese hecho. Demostró validez concurrente con el cuestionario de depresión (CDI) de Weinberg.

Aportación de C.R. Snyder

El profesor e investigador que en la década de los años 90 va a desarrollar más científicamente el constructo esperanza, Charles Richard (Rick) Snyder, de la universidad de Kansas, EE.UU., relata en sus escritos que a la hora de forjar el devenir del constructo esperanza, este proceso tiene no tanto que ver con su contrario como con otra serie de aproximaciones académicas, que ya en los años 50 y 60 comenzaban a tratar el tema de la esperanza de manera más positiva. Así la define el propio Snyder y López (2002) en el completo manual de psicología positiva, *-The handbook of positive psychology-*, en el que con el sugerente título del capítulo XIX, *Hope theory. A Member of the Positive Psychology Family*, se da por aceptado públicamente el constructo de esperanza en la familia de la psicología positiva:

La percepción de que las metas que uno se propone pueden lograrse fue un hilo conductor en el trabajo sobre escolaridad que definió el término esperanza en los años 50 y 60...Nuestra hipótesis fue que esta visión, a pesar de que fue compartida por muchos investigadores...Nuestra hipótesis es que esta visión, aunque compartida por muchos investigadores que nos precedieron, no captó completamente lo que significa la esperanza dirigida a una meta. En este punto del comienzo, buscamos una definición de esperanza que fue a la vez más inclusiva y parsimoniosa. (Snyder, Rand, y Sigmon 2002).

Profundiza más en este tema en su manual sobre esperanza, en el que con más espacio para explicar su teoría, se expone sobre las principales influencias que considera han ido poniendo granitos de arena que le han llevado hasta sus investigaciones y hallazgos:

En esa época estaba leyendo libros sobre la revolución cognitiva, particularmente influyó en mis ideas fue un clásico de Craig, *The Nature of Explanation*, donde razona persuasivamente que el propósito del cerebro es aprehender y anticipar las secuencias causales. Otros teóricos cognitivos también enfatizaron el papel del pensamiento basado en rutas. Especialmente me ayudaron los libros de Miller, Galanter y Pribram de 1960, *Plans and the Structure of Behavior*; el de Newell and Simons de 1972, *Human Problem Solving*; y el de Anderson de 1983, *The Architecture of Cognition*. Esas publicaciones encendieron mi visión sobre la importancia del pensamiento basado en rutas para conseguir metas”. (Snyder, 2000a).

Nos parece interesante resaltar este nuevo giro que se imprime al concepto. Tiene que ver principalmente con que a estas conceptualizaciones académicas iniciales, que lo trataron como unidimensional (la percepción de que puedo obtener mis metas), Snyder le aporta una visión multidimensional sobre como los pensamientos intencionales conducen a acciones adaptativas dirigidas a conseguir la meta.

Con la aparición de la psicología positiva, oficialmente considerado en 1998, pero con varios años previos de desarrollo silencioso pero productivo, se produce una sinergia, serendipity dirían algunos, entre la nueva visión que le da al enfoque de la psicología la psicología positiva, liderado por Seligman, y por otro lado el giro que Snyder le da al concepto académico de desesperanza, al tratarlo de forma positiva y medirlo a partir de entonces como esperanza. Podemos ver que ya introduce en concepto en fechas previas a la eclosión de la psicología positiva con un título tan sugerente como “desde las excusas hacia la esperanza” (Snyder, 1989). Hay que hacer notar, que paradójicamente, también Seligman experimentó un giro similar, ya que antes de reenfocar su trabajo hacia lo positivo, había dedicado 25 años de investigación a la disfunción humana, a la psicopatología, convirtiéndose en uno de los grandes expertos en la indefensión humana, la desesperanza y el pesimismo y la depresión.

Snyder definió el concepto esperanza como “un estado positivo motivacional basado en una sensación combinada de éxito en dos aspectos, uno al que denominó - maestría- explicado como la energía dirigida hacia una meta, y otro que denominó – rutas-, que refiere a los planes para alcanzar esas metas”. (Snyder, Harris *et al.*, 1991).

La traducción del término *agency* al español se ha realizado como maestría, competencia. Por otro lado el término *pathways*, se define como rutas, caminos hacia metas, más ampliamente como la habilidad para generar estrategias para llegar a metas.

Tras bastantes investigaciones y artículos publicados especializados en este tema, en el *Manual de esperanza* de 2002, Snyder redefine la sensación de esperanza, como un pensamiento que refleja la creencia de que una persona puede encontrar rutas hacia las metas deseadas y a la vez estar motivado para utilizar esas rutas (Snyder, 2002a).

Más adelante cuando expone su modelo, lo explica como la suma de tres componentes relacionados entre sí: metas, maestría y rutas (Snyder, Ilardi *et al.*, 2000).

Cuadro 37. Fundamentación teórica del constructo esperanza (Snyder *et al.*, 1991).

| METAS (<i>goals</i>) | MAESTRÍA (<i>agency</i>) | RUTAS (<i>pathways</i>) |
|---|---|----------------------------------|
| Pensamiento dirigido a metas. Generación de metas. | Energía dirigida hacia una meta. Maestría, competencia. La motivación para avanzar. | Planes para alcanzar esas metas. |

Una de las características diferenciales de este modelo con respecto a otros constructos relacionados, como optimismo disposicional, es que los subfactores cognitivos de *maestría* y *rutas* correlacionan positivamente entre ellos, son aditivos y recíprocos, aunque no sinónimos por que el despegue de dicho modelo, en las nuevas definiciones de Snyder a comienzos del siglo XXI, se puede observar que ya ha aceptado su *invitación* a formar parte de la familia de conceptos e ideas de la nueva visión de la psicología positiva, y podemos ver que conceptualiza esperanza como una fortaleza humana manifestada en las capacidades de: 1) Definir metas claramente, que sería el pensamiento dirigido a metas; 2) Desarrollar estrategias específicas para lograr dichas metas, un modo de pensar enfocado a buscar caminos, rutas; 3) Iniciar y mantener la motivación para usar esas estrategias, una sensación de agencia, maestría.

Aspectos emocionales del concepto cognitivo *esperanza*

Tradicionalmente el concepto académico de esperanza se ha enmarcado dentro del área motivacional, y más concretamente, se ha conceptualizado como un proceso

motivacional cognitivo (Snyder, 2002). Pero eso no ha evitado cierta controversia respecto si se trata de un constructo predominantemente cognitivo o emocional. De hecho, la mayor parte de los investigadores están de acuerdo en que tanto cogniciones como emociones aparecen en la sensación de esperanza. Como ejemplo Shorey *et al.* describen esperanza como “un proceso en el que las emociones siguen a las estimaciones cognitivas e interactúan con futuras apreciaciones, esto sugiere que ambos, pensamientos y sentimientos son importantes durante la experiencia de la esperanza”. (Shorey, Snyder, Rand, Hockemeyer, y Feldman, 2002). La esperanza, como concepto que incluye aspectos motivacionales y de búsqueda de soluciones, medida mediante la escala para niños, está considerada conceptualmente como un importante factor en el tratamiento exitoso de los problemas de conducta y emocionales, ya que constituye una medición que puede ser afectada mediante el proceso del tratamiento. En el apartado de aplicaciones podemos ver diferentes formas de trabajar el concepto en intervención.

5.1.2. Autoestima: definición y marco teórico

Estudiosos de la autoestima como Hewitt (1998, 2005) y Seligman (1999, orig. 1966), indican como el gran iniciador del movimiento de defensa de la misma, al considerado por muchos el padre de la psicología en Estados Unidos, William James, que se refirió ella como “la cualidad elemental de la naturaleza humana”, tal cual como lo cita Leary, Tambor, Terdal y Downs (1995, p.518).

Aunque no hay una unanimidad total a la hora de definir el constructo autoestima, se puede observar una tendencia hacia describirla como el valor que una persona atribuye a la descripción de sí mismo, es decir, una apreciación valorativa acompañada de sentimientos, y por tanto emociones, sobre una parte más cognitiva que es el autoconcepto, en dos áreas generales, la de capacidad personal y la de valía personal. Algunos autores tienden a valorarla tanto que la consideran como la clave del éxito o del fracaso, otros sin embargo no la valoran prácticamente e incluso alertan de lo dañino de una excesiva promoción de la misma. Según Hewitt (1988) la autoestima refleja el flujo de emociones nacidos de las evaluaciones sobre su propia efectividad en la conducta de sus vidas. Martín-Albo *et al.* (2007) explicando su visión de la autoestima basándose en las reflexiones de Purkey (1970) define el concepto de autoestima como el componente evaluativo del autoconcepto mediante el que las personas evalúan su propia imagen a partir del feedback que reciben como individuos y con información de

sus interacciones sociales. En su estudio estos autores utilizan el cuestionario de Rosenberg y por tanto su teoría sobre la autoestima, que el autor (Rosenberg, 1965, 1989) considera como un aspecto actitudinal que se desarrolla influido por ámbitos sociales y culturales que impactan sobre la persona en su desarrollo, se crea pues en un proceso de comparación en el que aparecen acuerdos y diferencias. En este sentido el nivel de autoestima de las personas se relacionaría con la percepción del sí mismo en comparación con los valores personales y en la medida que la distancia entre la valoración del sí mismo ideal y el sí mismo real es pequeña, la autoestima es mayor, por el contrario, cuanto mayor es la distancia, menor será la autoestima, a pesar de que sea vista de forma positiva por los demás. Finalmente, Rosenberg (1989) define autoestima como un aspecto evaluativo del autoconcepto basado en la percepción global que el individuo tiene de su persona.

Musitu, Román y Gracia (1988) conciben la autoestima como una cualidad evaluativa de las cogniciones y comportamientos que se expresa en el grado de satisfacción personal. Garaigordobil, Durá y Pérez (2005) establecieron una relación jerárquica entre autoconcepto y autoestima, en la que la autodescripción sirve de autovaloración positiva y de ese modo juega un papel protector en el organismo personal. Investigaciones han identificado diferentes relaciones de la autoestima con otras áreas de la vida, algunas de forma indirecta y otras de forma más directa, por ejemplo con resultados y éxito académicos (Purkey, 1970) con autoeficacia, optimismo y ajuste (Bernard *et al.*, 1996). Muy interesantes son las conclusiones de Heinonen *et al.* (2005) en las que tras un profundo estudio longitudinal a través de 21 años con jóvenes finlandeses, concluyen que las personas con más alta estima a los 12 y 18 también tienen niveles más altos de optimismo y bajos de pesimismo en la edad adulta. Otra relación que se ha estudiado es autoestima y satisfacción vital, citando a San Martín y Barra (2013) que conducen un estudio que analiza la autoestima, el apoyo social y la satisfacción vital en adolescentes de Chile, citando estudios previos en los que se observa la autoestima como una actitud hacia sí mismo que se relaciona con la creencias respecto a las propias habilidades, relaciones sociales y futuro (Rey, Extremera y Pena, 2011). Ellos encuentran que la relación entre satisfacción vital no sería homogénea en distintas sociedades sino que estaría mediada por variables de tipo cultural, encontrándose que en culturas individualistas esta relación es más alta que en culturas colectivistas, mientras que en estas últimas cobra mayor importancia la calidad de las relaciones con los otros (Kang, Shaver, Sue, Min y Jing, 2003). También como citan

San Martín y Barra, 2013 es relevante para nuestro estudio los indicios que encuentran en otras investigaciones que indican una buena relación entre autoestima y bienestar, por ejemplo los estudios revisados por Cummins y Nistico (2002) reportan relaciones significativas entre satisfacción y autoestima en distintas poblaciones, incluyendo a los adolescentes. Además estos autores han planteado que la alta autoestima constituiría uno de los sesgos positivos que contribuirían a la estabilidad en los reportes de satisfacción a lo largo del tiempo.

Sobre los ámbitos de la autoestima, hay bastante coincidencia en distribuirla en un apartado de autoestima general como un todo y varios ámbitos específicos, como por ejemplo los que diferencia en su cuestionario para medirla de Pope, Mc Hale y Craighead (1996) que posee 5 subescalas: Global, académica (profesional), física (Corporal), familia y social

Investigaciones en nuestro país muestran que algunas áreas son más sensibles en la etapa adolescente, y encuentran que la autoestima en relación al físico y lo escolar descende en esta etapa de la vida (Mestre, García, Frías y Llorca, 1992). Otros autores han investigado el tema a la vez que realizaban aportaciones prácticas para tratarlo como en el clásico manual de autoestima de McKay y Fanning (1987) se expone con mucho detalle como los pensamientos pueden dañar nuestra autoestima y ofrece multitud de guiones, explicaciones, ejercicios y sugerencias para cortar esos pensamientos y para elaborar una sana autoestima.

Uno de los principales teóricos e investigadores del panorama nacional sobre desarrollo positivo adolescente da suma importancia a la autoestima, considerándola como uno de pilares sobre los que se construye la personalidad, y uno de los más potentes predictores del grado de ajuste psicológico durante la adolescencia y la adultez (Oliva, 2008), de hecho, junto a otros autores (Parra, Oliva, y Sánchez-Queija, 2004), destaca que la importancia de la autoestima viene avalada por el hecho de que puede considerarse como uno de los más potentes predictores del grado de ajuste psicológico durante la adolescencia y la adultez. En el manual encargado por la Junta de Andalucía para extraer recursos para el desarrollo positivo adolescente, Oliva (2011), incluye entre los cuarenta activos que propone, tres relacionados con la autoestima, el autocontrol y el optimismo, a los que adjudica los números 37, 38 y 40: “Nº 37. Poder personal: chicos y chicas sienten que tienen control sobre las cosas que les ocurren; Nº 38. Autoestima: muestra una alta autoestima; Nº 40. Visión positiva del futuro personal: es optimista sobre su futuro personal”. (Oliva, 2011, p.23).

También tenemos que destacar, al hilo de una de las áreas de interés de esta tesis, nuestra orientación evolutiva en el desarrollo de características humanas, que al igual que el optimismo sufre variaciones según la etapa vital, lo mismo ocurre con la autoestima, sujeta a los vaivenes emocionales que surgen en el devenir del desarrollo, y afectada por los cambios cognitivos, sociales y emocionales que atraviesa cada ser humano en su desarrollo personal, familiar, de amistades y académico-profesional.

Si el desarrollo de una autoestima positiva está relacionado con tantas esferas del desarrollo humano, también será importante tenerlo en cuenta en el ámbito escolar, donde las luchas personales con uno mismo, y en relación con los compañeros, a la hora de enfrentarse a los aprendizajes, ven a hacer necesarios factores muy relacionados con la sensación de competencia y de valía como son la autoestima y la autoeficacia. En este apartado podemos recordar los interesantes experimentos que desarrolló Rosenthal (1963) y Rosenthal y Jacobson (1966) sobre la profecía autocumplida, más conocida como Efecto Pigmalion, que precisamente se hicieron famosos no por los iniciales, que se desarrollaron en condiciones experimentales de laboratorio, sino los desarrollados en una escuela, en los que comprobó, que las expectativas y previsiones de los profesores sobre la forma en que de alguna manera se comportaban con los alumnos, determinan las conductas (y resultados) que los profesores esperaban, es decir, que las expectativas que otros tienen sobre nosotros, influyen sobre nuestro rendimiento. Se podría hablar de un Efecto Pigmalión positivo, cuando el educador produce un efecto positivo en el alumno, de forma que afianza el aspecto sobre el cual se produce el efecto, provocando un aumento de la autoestima del sujeto y del aspecto en concreto, pero también habría que tener en cuenta que lo contrario tendría efectos muy perjudiciales sobre la autoestima e indirectamente sobre la motivación y el rendimiento académico. Algunos estudiosos del tema como Bandura, proponen que se complemente con el efecto Galatea, en el que las propias expectativas (no las de los otros) condicionan nuestro rendimiento, en su caso se refería más concretamente a las expectativas de autoeficacia, sentirse capaz de realizar la tarea.

El trabajo con Fortalezas Humanas descrito por Peterson y Seligman (2004), también es un acercamiento interesante al afianzamiento de la autoestima, puesto que iría en la dirección del efecto Galatea, al hacerse el individuo que conoce bien sus fortalezas, más consciente de sus capacidades y de las posibilidades de mejora.

5.1.3. Bienestar: definición y marco teórico

Revisión histórica

Antes de que surgiera la psicología positiva y reactivara el interés y las investigaciones sobre la experiencia subjetiva del bienestar, pensadores, filósofos e investigadores, a lo largo de la historia se habían planteado y se siguen planteando qué es la felicidad y cómo alcanzarla. Veamos algunas definiciones que dieron de la felicidad autores desde la Grecia clásica, cuando ya empezaron a reflexionar sobre este tema, hasta nuestros días, alcanzando el influjo de este término a algunos textos legales del mundo, como por ejemplo la que parece ser la primera referencia que se conoce, que apareció en la Declaración de Independencia de Estados Unidos, el 4 de julio de 1776, citaba: “Sostenemos como evidentes estas verdades: que todos los hombres son creados iguales; que son dotados por su Creador de ciertos derechos inalienables; que entre éstos están la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad”; Es interesante observar, que en la Constitución que le siguió (1787), en su Preámbulo, aparece el término bienestar en lugar de felicidad: “Nosotros, el Pueblo de los Estados Unidos, a fin de formar una Unión más perfecta, establecer Justicia, afirmar la tranquilidad interior, proveer la Defensa común, promover el bienestar general y asegurar para nosotros mismos y para nuestros descendientes los beneficios de la Libertad, ordenamos y establecemos esta Constitución para los Estados Unidos de América”. Un proceso que sorprendentemente vuelve a aparecer en algunos momentos ya de la época científica, por citar dos casos de relevancia internacional, uno el de Ed Diener, que tuvo que utilizar el término bienestar en lugar de felicidad que era el que a él le gustaba, para que sus estudios e investigaciones científicas no fueran tachadas de poca base científica, así como el cambio que experimenta Seligman desde sus estudios iniciales de la felicidad, plasmados en el bestseller *La auténtica Felicidad* (Seligman, 2002) a preferir el término bienestar en el manual que aúna sus nuevas conclusiones sobre el tema titulado *La vida que florece* (Seligman, 2011). En Francia, en su primera constitución (1791), surgida tras la Revolución Francesa, también aparece citado en el Preámbulo, subtítulo *Declaración de los Derechos del hombre y del ciudadano*, que “el Estado velará para que los ciudadanos puedan ser felices”. En España también tenemos ejemplos significativos, ya en los inicios del siglo XIX, en la malograda Constitución Española de 1812 promulgada en Cádiz durante la invasión francesa y apodada “La Pepa”, en su artículo 13, ya se adelantó a sus tiempos proponiendo: “El objeto del Gobierno es la

felicidad de la Nación, puesto que el fin de toda sociedad política no es otro que el bienestar de los individuos que la componen”. En varios países del mundo se ha introducido el vocablo en su legislación y es interesante recordar que Bután ha saltado a la palestra internacional precisamente por este motivo, ya que en ese país decidieron valorar más que el Producto Interior Bruto, un índice macroeconómico, el índice de bienestar que han denominado Felicidad Interior Bruta, que se introdujo en las políticas sociales del país como uno de los objetivos prioritarios.

Asimismo, al tratarse de un vocablo tan insertado en el lenguaje cotidiano, aparece en los diccionarios oficiales como el de la Real Academia de la Lengua Española.

Repasamos algunas definiciones que han ido dando forma y fondo al término a través de los siglos:

- Aristóteles categorizó a la felicidad como bien supremo y propuso que ser feliz es autorrealizarse, alcanzar las metas propias de un ser humano, y esto lo realiza a través del conocimiento y la contemplación intelectual (*por eso el filósofo es el ser más feliz*) y la virtud, que él definía como la excelencia del carácter. En *Ética a Nicómaco* (S.IV a.de C.) y otros escritos utilizó el término eudaimonia para referirse a esa sensación de bienestar o felicidad.
- Los hedonistas, en principio relacionaron la felicidad con satisfacción del placer inmediato, son las ideas de la escuela cirenaica, liderada por Aristipo de Cirene. Pero la escuela principal, debido a la gran influencia que desplegó, que fue la representada por Epicuro matizó que para ser feliz hay que introducir más allá del placer de los sentidos, el que da la razón y la meditación, hay que experimentar placer intelectual y físico y conseguir evitar el sufrimiento mental y físico, a la vez hacía hincapié en el dominio de sí mismo y la prudencia. De los tres tipos de deseos que definía, proponía que se realizaran solo los naturales y necesarios –alimentarse, beber, abrigarse- y los deseos naturales e innecesarios – las artes, la conversación amena, la satisfacción sexual- aunque sin llegar al egoísmo y procurando el bien ajeno, y por último no aceptaba la búsqueda de los deseos innaturales e innecesarios - fama, poder político, prestigio generados grandes acciones llevadas a cabo-.
- Los cínicos y estoicos defendían que ser feliz es ser autosuficiente, valerse por sí mismo sin depender de nada ni de nadie. Consideraban esencial para ello llegar a desarrollar el buen ánimo o alegría serena -euthymía- y la imperturbabilidad e

impasibilidad -apátheia-, que se obtienen cuando vivimos de acuerdo a lo que nos brinda la naturaleza y en el dominio de las pasiones.

- Las religiones aportan su particular visión para conseguir la felicidad. El Cristianismo se refiere a ser dichoso o bienaventurado si cumples determinados preceptos, que dictó Jesucristo en el sermón de la montaña, y que aparece en el Nuevo Testamento (Mt 5, 1-12) tales como bienaventurados los que eligen ser pobres, los que sufren, los no violentos, los que tienen hambre y sed de justicia, los que prestan ayuda, los limpios de corazón, los que trabajan por la paz, los que viven perseguidos por su fidelidad, etc. A esto hay que añadirle la unión con Jesucristo y seguir las enseñanzas del evangelio. El Islam como religión monoteísta, también propone seguir sus escritos sagrados, el Corán, y una unión muy fuerte con Mahoma el profeta. Por otro lado el budismo, con fuerte influencia del hinduismo, habla de alcanzar la iluminación o nirvana a través del desapego, de evitar los deseos mundanos. Para ello propone una serie de conductas a seguir, definido como El Camino Octuple - comprensión, pensamiento o intención correcta, habla, acción, medio de vida, esfuerzo o diligencia, consciencia del presente o atención, concentración o meditación correcta. La vía para avanzar en ese camino es a partir de trabajos personales de aprendizaje, conocimiento y meditación.
- Arthur Schopenhauer, filósofo que representa un paso entre las teorías ligadas a aspectos religiosos y morales, y un acercamiento más comprensivo de la naturaleza del ser humano, propone 50 reglas en su tratado *El arte de ser feliz* (Schopenhauer, 1814) para llegar a lo que el compara con la felicidad: La alegría de ánimo y temperamento feliz, capacidad para el sufrimiento y la alegría; La salud del cuerpo; La tranquilidad del espíritu. Sorprende ver que el pesimismo que manifestaba habitualmente en sus escritos, se contradice con el optimismo que destila en el fondo, una serie de propuestas para lograr estar mejor y más feliz en la vida. Curiosamente algunos críticos han considerado que probablemente estuviera influenciado por otro “falso pesimista” como lo fue el jesuita aragonés Baltasar Gracián, y en especial por su obra, “Oráculo manual y arte prudencia” (1647) en la que también propone una serie de normas para alcanzar una vida mejor. En cierto modo, parecido a lo que posteriormente y en su etapa de mayor madurez literario llevó a cabo con su obra *El Criticón*, que aun brindando en la superficie una visión amarga y desolada de la vida y de la

condición humana, por otro lado apuesta por la virtuosidad de los dos protagonistas que finalmente sobresalen de la mediocridad reinante y alcanzan fama eterna. Relacionado pasado y futuro, religión y filosofía, es destacable observar que el máximo representante del budismo, la religión más filosófica de las grandes religiones, ya que no tienen dioses como tales, que es el Dalai Lama actual ha escrito junto al psiquiatra Howard Cutler una obra titulada prácticamente igual que la de Shopenhauer: El arte de la felicidad (Dalai Lama y Cutler, 2001, orig 1998).

- Para el psicoanalista Sigmund Freud, que representa la frontera entre filosofía y academicismo, ya que se sitúa en los albores de la psicología como ciencia, felicidad es igual a amar y trabajar (*lieben und arbeiten*), respuesta dada por Freud cuando fue preguntado por las condiciones necesarias para que una persona pueda funcionar bien psicológicamente.
- Ya en nuestros días, el español José Antonio Marina (2010), gran filósofo, ético, educador y escritor, entiende por felicidad una armoniosa satisfacción de nuestras tres grandes necesidades, que serían según sus palabras, el bienestar físico (tener cubiertas las necesidades fisiológicas y de protección), el bienestar afectivo (vínculos sociales agradables y estimulantes) y el sentirnos útiles, (sentir que progresamos)”.
- Para Martin Seligman, psicólogo de formación, y uno de los autores ya académicos, que ha investigado durante muchos años la felicidad desde el paradigma científico (2002), la definió en principio como: “La vida placentera (placeres), la buena vida (virtudes, fortalezas) y la vida con sentido (comprometerse)”. En su obra *La vida que florece* (2011) añade dos factores más: las relaciones sociales y el logro.
- Sonja Lyubomirsky (2008), tras sus profundas investigaciones en el campo de la felicidad (Lyubomirsky y Lepper; 1999, Lyubomirsky, Sheldon y Schkade, 2005), que se extienden hasta la actualidad (Lyubomirsky, 2014, Lyubomirsky y Layous, 2013; Lyubomirsky, Layous, Chancellor y Nelson, 2015) y que la han llevado a estar considerada uno de los máximos exponentes en el ámbito científico relacionado con este tema, la define como una experiencia de alegría, satisfacción o bienestar positivo, combinada con la sensación de que nuestra vida es buena, tiene sentido y vale la pena (2008). Su artículos han sido complementados con dos obras divulgativas –La ciencia de la felicidad (2008) y

Los mitos de la felicidad (2014)- en las que explica para “todos los públicos” sus hallazgos científicos, ambas obras se han convertido en auténticos bestseller mundiales, como en su día lo han sido los libros de Daniel Goleman.

- La RAE (2010) define felicidad como “estado del ánimo que se complace en la posesión de un bien. Satisfacción, gusto, contento”.

Sirva este breve resumen de algunas de las opiniones vertidas a lo largo de la historia, para hacernos pensar que la afluencia de definiciones es debida a la importancia y preocupación que este tema ha suscitado en el ser humano. Pero a la vez podemos ver que aun sin ser dispares las unas con las otras, no se puede decir que haya unanimidad en elegir una única definición. Esto posiblemente allanara el camino hacia el siguiente escalón en el intento del ser humano de apropiarse el término, manejarlo, cuantificarlo y medirlo.

Estudio científico de la felicidad y el bienestar

El estudio científico de la felicidad se inicia en los años 80, época en la que grandes investigadores como Michael W. Fordyce que vivió entre 1944 y 2011, y cuyos estudios (1977, 1980, 1983, 1986) juntos a los de Ed Diener (Diener, Emmons, Larsen y Griffin 1985) y Carol Ryff (1989), abren el camino de investigación de forma académica de este constructo. Fordyce utiliza valientemente desde sus inicios el concepto felicidad (*happiness*) para referirse a esta emoción (1977). Por su parte, Diener crea una escala para medir bienestar subjetivo, término que acuñó él mismo para evitar las críticas de sus colegas universitarios hacia el término que a él le parecía más adecuado y que era el de felicidad. Tras años de estudios, muchos de ellos longitudinales (Diener, 2012), las conclusiones a las que llega es que la felicidad y el bienestar son buenos predictores de salud y longevidad.

Huebner abre una nueva vía al centrar sus investigaciones en la población de edad escolar, ya que las áreas de su interés científico son el bienestar psicológico positivo de los niños, el bienestar y el estrés de los niños en etapa escolar, y la promoción de la salud y la psicología en el ámbito académico. Tras más de 200 artículos académicos sobre el bienestar, fue coeditor de un manual que es referencia obligada en este ámbito, el *Handbook of Positive Psychology in the Schools*, sin traducción al español todavía (Gilman, Huebner y Furlong, 2009) y reeditado posteriormente con nuevos artículos (Furlong, Gilman y Huebner, 2014). Asimismo, elaboró una serie de cuestionarios para medir el bienestar psicológico, con el que nos permite conocer la evaluación global de

satisfacción que hacen los estudiantes de sus vidas en edad escolar, primero con una escala de 7 ítems, la *Students' Life Satisfaction Scale* (Huebner, 1991a), ampliado posteriormente a la *Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale* (Huebner 1994; Huebner, Laughlin, Ash y Gilman, 1998) y la *Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale* (Seligson, Huebner y Valois, 2003). La escala de Huebner fue adaptada a la lengua castellana y catalana por Alsinet con el nombre de Escala de Satisfacción Vital de los Adolescentes (ESVE) (1998) pasando a tener 10 ítems. Fue utilizada en un estudio de una muestra de estudiantes 1590 estudiantes catalanes (Casas, Rosich y Alsinet, 2000). El coeficiente alfa de fiabilidad de la escala con esta muestra fue de 0,88. Esta puntuación se puede considerar como un coeficiente alto, mostrando una relación sólida entre los 10 ítems. Se trata de la escala que hemos elegido en este estudio para medir la felicidad de los estudiantes de la muestra.

Cómo se puede alcanzar la felicidad

Del mismo modo que no hay una unanimidad en cuanto a la definición del término felicidad o bienestar subjetivo, consecuentemente aparecen diferentes propuestas para lograr la tan ansiada felicidad. Podemos ver que los grandes investigadores actuales en esta área como Diener, Fordyce, Ryff, Lyubomirsky o Seligman, sintetizan los resultados de sus investigaciones ofreciendo al público en general sus propias propuestas para tener una vida más satisfactoria y feliz.

Estos autores y sus equipos, comprometidos con la investigación y la práctica en este tema, proponen a la comunidad científica y al público en general sus *Fórmulas de la Felicidad*, que van más allá de la popular tríada clásica de *Salud+Dinero+Amor*.

Ed Diener. Nos ofrece su fórmula para lograr sentir bienestar y por tanto ser felices (Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999):

Bienestar subjetivo = Emociones positivas (*afecto positivo*) + Ausencia de emociones negativas (*afecto negativo*) + Satisfacción vital (Life satisfaction) + Crecimiento personal

Michael Fordyce. Tras varias décadas dedicadas a la investigación de este tema propone 14 rasgos fundamentales (ver Cuadro 38) asociados a la felicidad que son los que encontró en las personas felices, y nos sugiere que si queremos ser felices, simplemente tratemos de parecerlos, o en este caso, hacer lo que hacen las personas felices (Fordyce, 1997, 2000).

Cuadro 38. Rasgos fundamentales asociados a la felicidad (Fordyce, 1997 y 2000).

| 14 RASGOS FUNDAMENTALES ASOCIADOS A LA FELICIDAD. Fordyce, 1997 y 2000 |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Ser más activo y mantenerse ocupado.2. Dedicar más tiempo a la vida social.3. Ser productivo en un trabajo significativo.4. Organizarse mejor y planificar las cosas.5. Evitar las preocupaciones.6. Reducir expectativas y aspiraciones (o adecuarlas correctamente).7. Desarrollar un pensamiento positivo y optimista.8. Centrarse en el presente.9. Trabajar en busca de una personalidad sana (procurarse la salud mental).10. Desarrollar una personalidad sociable y atractiva.11. Ser uno mismo ('natural', 'espontáneo', 'auténtico', 'sincero', etc.).12. Eliminar los sentimientos y problemas negativos.13. Las relaciones íntimas son la primera fuente de felicidad.14. El secreto fundamental: valorar la felicidad, considerar que es algo importante y luchar por conseguirla. |

Carol Ryff. Otra gran investigadora en este tema, concluye tras sus investigaciones hechas a través del cuestionario que desarrolló (Ryff, 1989), que el bienestar psicológico se compone de 6 dimensiones (ver Cuadro 39), en las que debemos avanzar para encontrarnos mejor, algunas de las cuales nos recuerdan a Maslow y su teoría de la motivación humana plasmada en su conocida *Pirámide de Necesidades* (Maslow, 1943; 1991, orig. 1954).

Cuadro 39. Dimensiones del bienestar psicológico (Ryff, 1989).

| DIMENSIONES DEL BIENESTAR PSICOLÓGICO. Ryff, 1989 |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Autoaceptación.2. Relaciones Positivas.3. Autonomía.4. Dominio del entorno.5. Propósito en la vida.6. Crecimiento personal. |

Rothwell y Cohen. Un estudio que se hizo famoso por su repercusión mediática, fue el de Rothwell y Cohen (2003). Los autores, con los datos extraídos con una gran muestra, propusieron una fórmula, no bien avalada científicamente, pero que causó gran expectación no solo en la comunidad científica sino entre el público en general (ver Cuadro 40). La parte más contrastada de su ingente cantidad de datos, son las actividades que resultaron más significativas estadísticamente que las personas encuestadas manifestaban que desarrollaban para ser felices.

Cuadro 40. Actividades para ser felices (Rothwell y Cohen, 2003).

| ACTIVIDADES PARA SER FELICES. Rothwell y Cohen, 2003 |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Tratar de recuperar el equilibrio.- Invertir en las relaciones más íntimas.- Sacar el máximo partido de sus vacaciones.- Disfrutar del momento.- Ejercicio y descanso.- Marcar las propias metas. |

Aun así no debemos olvidar, que el sponsor principal de la investigación fue una gran compañía de ocio y viajes vacacionales, eso explicaría en parte el interés en centrarse en actividades concretas que promueven felicidad, y que una de ellas esté relacionada con las vacaciones.

La que está considerada actualmente como una de las investigadoras más profundas y prolíficas en el campo de la felicidad es Sonja Lyubomirsky, que tras años de investigaciones, y publicar dos manuales que son bestseller mundiales (2008, 2014) nos propone una de las fórmulas más difundidas (2008), que incluso Seligman la acepta en sus trabajos:

FELICIDAD = S + C + V. Donde S = Genético; C = Circunstancias; V = Voluntad

Sonja Lyubomirski, Ken Sheldon y David Schkade (2005) se atreven a dar un porcentaje a cada uno de esos aspectos. Valor de referencia (lo genético) un 50%; Las circunstancias, un 10%; La actividad deliberada (la voluntad) un 40%.

A partir de esa fórmula y las investigaciones que ha llevado a cabo desde su base en la universidad de California, Lyubomirsky nos propone varias acciones para ser más felices (ver Cuadro 41).

Cuadro 41. Acciones para ser felices (Lyubomirsky, 2008).

| ACCIONES PARA SER FELICES. Lyubomirsky, 2008 |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Expresar gratitud.- Cultivar el optimismo.- Evitar pensar demasiado y evitar la comparación social.- Practicar la amabilidad.- Cuidar las relaciones sociales.- Desarrollar estrategias para afrontar.- Aprender a perdonar.- Fluir más.- Saborear las alegrías de la vida.- Comprometerte con tus objetivos.- Ocuparte de tu cuerpo y de tu alma. |

Martin Seligman. Por último, no podemos dejar de citar al, iniciador de la psicología positiva, que ha dedicado gran parte de sus escritos a la felicidad y el

bienestar, y ha provocado con la introducción de este tópico como una de las grandes áreas de la psicología positiva, una gran explosión de artículos y manuales dedicados a este tema, ya que este movimiento tiene como uno de sus objetivos sentar las bases de una ciencia para la felicidad. En su trabajo de 2002, Seligman propone tres ámbitos para alcanzar la felicidad, que resume con el acrónimo PEM.

-P: *Positive emotions*: La vida placentera, a la que se llega a través de las emociones positivas.

-E: *Engagement*. La vida comprometida o “buena vida”, en la que hay que desarrollar las virtudes y fortalezas humanas y fluir con ellas.

-M: *Meaning*. La vida con sentido, en la que el ser humano se implica en diferentes actividades que trascienden más allá de él mismo.

Tras las críticas recibidas a su modelo de únicamente tres elementos, y a la utilización de la palabra felicidad sin una clara fundamentación teórica, que él mismo ya no quería utilizar, pero como confiesa Seligman (2011) tuvo que hacerlo por exigencias del editor, realiza nuevas investigaciones y reflexiones y añade dos nuevos elementos. A su nuevo modelo le pone como objetivo alcanzar no la felicidad, sino el bienestar, que la trasciende a esta. Para ello recupera los tres anteriores aspectos y les añade dos nuevos: los logros y las relaciones positivas como podemos ver resumido en el Cuadro 42.

Cuadro 42. P.E.R.M.A. (Seligman, 2011).

| P.E.R.M.A. Seligman, 2011 | |
|-------------------------------|----------------------------------|
| <i>Positive emotions.</i> | Emociones positivas |
| <i>Engagement</i> | Compromiso, virtudes, fortalezas |
| <i>Positive Relationships</i> | Relaciones positivas |
| <i>Meaning and purpose</i> | Vida con sentido y propósito |
| <i>Accomplishment</i> | Logros, metas |

En nuestro país numerosos investigadores, escritores y pensadores se han hecho eco de este deseo por comprender las raíces de la felicidad y cómo alcanzarla, y tenemos publicaciones de profesionales de reconocido prestigio como Eduardo Punset (2005), Enrique Rojas (2000, 2014), Luis Rojas Marcos (2004), Bernabé Tierno (2002, 2006, 2008), Elsa Punset (2014), José Antonio Marina (2004), M^a Jesús Álava Reyes (2003, 2007, 2014), etc.

Como hemos podido ver, el tema de la felicidad es abordado desde múltiples ámbitos, no solo desde la filosofía y libros de autoayuda, sino también con manuales

divulgativos, investigaciones rigurosas y artículos científicos. En relación al estudio que planteamos en esta investigación, es importante señalar que en muchos estudios se resalta la relación del bienestar psicológico o felicidad con el optimismo, siendo dos constructos que correlacionan, como podremos ver más concretamente en próximos capítulos.

Ante la falta de acuerdo entre los grandes investigadores sobre cuál es el constructo que hay que medir cuando queramos saber cómo de bien se encuentran las personas en diferentes aspectos de su vida o en general: el bienestar psicológico (psychological wellbeing), el bienestar subjetivo (subjective wellbeing), la felicidad (happiness), el sentirse bien (wellbeing), sentirse bien en lo material y físico “dinero y salud” (wellness) la satisfacción con la vida (satisfaction with life), calidad de vida (quality of life), bienestar económico (welfare state = estado del bienestar) nosotros también nos hemos debatido entre estos dilemas

En nuestro país contamos con diversas investigaciones que han pasado por similares procesos de debate, como el interesante trabajo liderado por el profesor Ferrán Casas del Institut de Recerca sobre Qualitat de Vida de la Universidad de Girona (*Research Institute on Quality of Life*) de la Universidad de Gerona, para UNICEF España (Casas y Bello, 2012) en el que se pregunta antes de tomar las mediciones similares dilemas. Algunos datos que incitan al debate y a posteriores investigaciones, son la comprobación de que la satisfacción global con la vida desciende de los 12 a los 16 años, datos que vamos a comparar con los obtenidos en nuestro estudio. Algunos autores que hemos seguido en esta investigación consideran que la satisfacción vital sería el elemento más cognitivo del bienestar subjetivo, una medida de la satisfacción con la vida en general, mientras que los aspectos emocionales se extraerían de los otros dos ámbitos: afecto positivo (frecuencias de emociones positivas como alegría, júbilo...) y afecto negativo (frecuencia de emociones desagradables como enfado o tristeza (Diener 1994, Huebner 2004). Investigaciones conjuntas de estos dos grandes investigadores mostraron que los adolescentes que mostraron altos niveles de satisfacción vital, también mostraron niveles altos en las áreas interpersonales, personal y escolar (Huebner y Diener, 2008). En el otro extremo, los que mostraron puntuaciones más bajas correlacionaron con dificultades en sus vidas como conducta violenta, ideación suicida, consumos de riesgo (drogas, alcohol), inactividad física, conductas sexuales de riesgo, problemas físicos y de alimentación. Aun así la mayor

parte de los adolescentes referían estar satisfechos con sus vidas y con las áreas familiares, de amistades y escolar.

En Chile se ha estudiado (San Martín y Barra, 2013) la relación de las variables autoestima y apoyo social con la satisfacción vital en adolescentes de 15 a 19 años y los resultados mostraron, que tanto la autoestima como el apoyo social tenían relaciones positivas significativas con la satisfacción vital, esta última ligeramente superior a la primera. En Brasil y Argentina también se han llevado interesantes estudios sobre estas variables (Castellá, Saforcada, Tonon, Rodríguez, Mozobancyk, y Bedin, 2012) así como en España en diversas investigaciones del grupo de investigación sobre calidad de vida de la Universidad de Gerona (Dinisman, Montserrat y Casas, 2012).

Como definición más clara, nos vamos a quedar con la de Bisquerra: “El bienestar subjetivo consiste en una valoración sobre la satisfacción en la vida” (Bisquerra, 2013, p.92). Aunque este autor, que ha dedicado ya dos interesantes libros al tema del bienestar y felicidad (Bisquerra, 2000, 2013) que aclaran muy bien el debate actual, especialmente el más reciente, *Cuestiones sobre Bienestar* (2013), en el que toma como sinónimos los conceptos cercanos de bienestar subjetivo, satisfacción con la vida, calidad de vida, bienestar personal, bienestar emocional y felicidad, pero como él mismo indica...*con matices y pasa a puntualizar cada uno*. Interesante y sugestiva su propuesta que titula *La flor de Benicia* para su sugerencia del estudio del bienestar por la ciencia (bienestar i ciencia) se base en cinco grandes áreas de bienestar: emocional, social, físico, material y profesional.

Este interés generalizado en el estudio del bienestar y la felicidad en diversos ámbitos ha llegado hasta el ámbito educativo, y ya contamos con abundantes propuestas, algunas de ellas muy destacadas elaboradas en nuestro país, en las que se propone que los centros educativos sean al mismo tiempo entornos de aprendizaje, y entornos donde se promueve y se enseña el bienestar.

5.2. RELACIÓN ENTRE CONSTRUCTOS

Existen bastantes investigaciones en las que se han analizado las relaciones que se establecían entre esperanza y constructos cercanos, en contextos personales y sociales. Entre ellos podemos citar los hallazgos en la relación entre esperanza, autoeficacia y optimismo (Magaletta y Oliver 1999) en los que aparece una correlación entre pares; esperanza y autoestima (Snyder *et al.*, 1997); creencias en la habilidad para completar las metas (Snyder *et al.*, 2000); y satisfacción con la vida (Chang, 1998). Otros estudios han mostrado su predictibilidad para depresión (Kwon, 2000), así altos niveles de esperanza aparecieron relacionados con bajos niveles de depresión en niños (Snyder *et al.*, 1997). Los investigadores Valle, Huebner y Suldo (2006) nombran la esperanza como una fortaleza psicológica, en la línea de los resultados de sus estudios con adolescentes, en los que funcionó como un moderador entre las dificultades de la vida y el bienestar. A pesar de que los lazos entre estos constructos y esperanza es fuerte, hay que remarcar que esperanza, optimismo y autoeficacia predicen de diferente forma los resultados, y por tanto son constructos independientes. Vamos a repasar algunas de estas investigaciones

Esperanza y optimismo

El constructo optimismo formulado científicamente desde la visión futura disposicional y la visión más centrada en el pasado del estilo explicativo, se relaciona con otros constructos que han trabajado otros investigadores.

En la definición de su teoría de optimismo disposicional, Scheier y Carver (1985) enfatizan las expectativas generalizadas de resultados, y asumen que el optimismo es un enfoque dirigido a la consecución de metas que aparece cuando conseguir un resultado es altamente valorado. Según este modelo, la persona se percibe a sí misma como capaz de avanzar hacia las metas deseadas y abandonar o escapar de las metas indeseadas (Carver y Scheier, 2000).

El más cercano es el concepto de esperanza (Snyder, 2002) que comparte con optimismo disposicional una visión futura positiva, pero a diferencia del optimismo, la esperanza se divide en dos factores diferentes, pero a la vez necesarios y complementarios, que son maestría (*agency*) y vías (*pathways*), dirigidos por un pensamiento dirigido a metas que los alimenta. La parte que correlaciona con

optimismo es la de pensar que se va a conseguir lo que se desea, aunque la esperanza le aporta una sensación de control, en su factor de agencia, que a su vez se relaciona con autoeficacia (Bandura) un concepto que nos habla de la percepción de capacidad que el sujeto siente sobre la tarea que va a desempeñar.

Snyder (2002) hace notar que el modelo de optimismo de Scheier y Carver (1985) enfatiza las expectativas generalizadas de resultados o éxito, que de un modo similar a la teoría de la esperanza, asumen un proceso cognitivo o pensamiento dirigido a metas, que aparece cuando quiera que un resultado es percibido como de valor. En el modelo de las expectativas generalizadas de resultado la persona se percibe como capaz de dirigirse hacia las metas deseadas y evitar las no deseadas como indican en su trabajo Carver y Scheier, 1999, por eso Snyder piensa que dentro del modelo de optimismo están implícitos los pensamientos de maestría (*agency*) y de búsqueda de vías (*pathways*), pero mientras en el modelo de optimismo las expectativas de resultado (lo más cercano a agencia) son los principales elicitadores de las conductas dirigidas a metas (Scheier y Carver, 1985, 1987), Snyder hace hincapié en que en la teoría de la esperanza, hay un peso igual en el pensamiento de maestría y de vías (Snyder, Cheavens y Michael, 1999, tabla 2). Y eso aun explorando artículos en los que se adivina en el optimismo un pensamiento planificado, es decir, dirigido (Carver y Scheier, 2000). Esto también se observa en un trabajo en el que se denotan las estrategias de afrontamiento centradas en el problema de los optimistas de Scheier, Weintraub y Carver, (1989). Por tanto, deduce Snyder, las expectativas positivas dirigidas a metas, podrían estar encubriendo implícitamente un pensamiento relacionado con las vías (*pathways*) del constructo esperanza. Pero lo que más se acercaría la constructo de esperanza sería la sensación de agencia, para ello aporta un estudio (Crouch, 1989) en el que la subescala agencia correlacionaba más fuertemente con la de optimismo que la de rutas (*pathways*). En otro estudio (Magaletta y Oliver, 1999) encontraron en el análisis factorial que el componente rutas es ortogonal a los ítems del LOT.

Podemos concluir que pesar de que algo similar a las rutas (Snyder, *et al.*, 2002, p. 261) y a los pensamientos de maestría están implícitos en el modelo de Scheier y Carver, las expectativas de resultados (similares a sentir agencia o maestría en la teoría de la esperanza) serían los principales impulsores del comportamiento dirigido a metas (Scheier y Carver, 1985, 1987). Aquí es donde se puede remarcar una diferenciación con la teoría básica de la esperanza, ya que en esta, se enfatizan por igual los

pensamientos de maestría y las rutas, a diferencia de la teoría del optimismo disposicional que solo enfatiza los pensamientos de maestría o logro, quizá porque el pensamiento dirigido a metas tape en parte el pensamiento de rutas, (esperanza), este dato lo avalaría un estudio que demuestra más alta correlación entre la subescala agencia y optimismo que con la subescala rutas *-pathways-* (Crouch, 1989)

Coinciden eso sí, en ser teorías cognitivas, que explican los comportamientos a partir de situaciones (Snyder, 1994) y se acercan en su fundamentación, ya que ambos constructos correlacionan .50 (Snyder, Harris *et al.* 1991). Como diferencia de ambos constructos, nombrar varios aspectos, que el de esperanza ha producido una varianza única más allá que el optimismo en la predicción de varias variables, que la estructura factorial de los dos constructos difiere (Magaletta y Oliver, 1999), que el componente rutas del cuestionario de esperanza es ortogonal a los items del LOT y que la teoría de la esperanza describe la etiología de emociones positivas y negativas, mientras que la del optimismo de Scheier y Carver no las cita. En un estudio comparativo encontró que la esperanza predecía los resultados académicos de estudiantes de derecho, sin embargo el optimismo no, pero por otro lado, tanto esperanza como optimismo predecían una posterior satisfacción vital. (Rand, Martin y Shea, 2011). Más estudios serían necesarios para elucidar las similitudes y diferencias entre ambos constructos, no solo por su cercanía sino por la aplicabilidad que se ha demostrado que ambos constructos tienen en ambientes educativos.

Esperanza y autoestima

Snyder *et al.* (1997) en el estudio que valida la escala de esperanza para adolescentes, considera que las cogniciones de esperanza preceden a la autoestima, es decir, el grado con que los niños perciben que pueden ser exitosos les servirá de guía para su auto-valoración. En este sentido, los datos muestran que los niños con esperanza que creen que pueden obtener sus metas, a su vez piensan positivamente sobre ellos mismos y al contrario, los niños que piensan que no pueden conseguir sus objetivos se valoran negativamente a sí mismos. Estos hallazgos pueden tener consecuencias de cara a la intervención, en primer lugar en el trabajo de autovaloración que implica el autoconcepto y la autoestima, tratando de medir la percepción de esperanza que subyace por debajo de ese aspecto, y en segundo lugar, tratando de ayudar a los niños a que consigan sus metas, más que a realzar su autoestima sin más.

Según Hewitt (1988) la autoestima refleja el flujo de emociones nacidos de las evaluaciones sobre su propia efectividad en la conducta de sus vidas, además el modelo de la autoestima está construido implícitamente sobre los pensamientos dirigidos a metas, y se asume que una actividad debe ser bien valorada para implicar la autoestima. En esto coincide parcialmente con la teoría de la esperanza, aunque esta resalta el análisis del proceso dirigido a metas que elicitó emociones o estima. La correlación entre autoestima y esperanza es de .45 (Snyder, Harris, *et al.*, 1991), pero hay evidencias que apoyan el argumento teórico de que los pensamientos dirigidos a metas influyen la autoestima pero no viceversa, también se han reportado datos en los que la esperanza incrementa la predicción de bastantes resultados positivos más allá que la autoestima (Snyder, Cheavens y Michael, 1999).

Esperanza y resiliencia

La forma de pensar basada en un alto grado de sensación de esperanza que resulta de enfrentar con éxito los inconvenientes es similar a un proceso de inmunización. Enseñando en tempranas edades a cómo manejar las dificultades y los problemas mediante las pautas del modelo de pensamiento de esperanza, podemos ofrecerles cierto grado de protección ante dificultades futuras. Investigaciones en el campo del afrontamiento infantil han analizado un proceso similar de inmunización que han llamado resiliencia (Werner, 1989; Werner y Smith, 1982; Rutter, 1985 y 1993). El modelo de esperanza que defiende Snyder es consistente con varias definiciones de resiliencia, incluso puede ser preferible porque ofrece un modelo con dos claros componentes que describen de forma positiva una forma de pensar dirigida a metas (Snyder *et al.*, 1997)

En el *Handbook of Positive Psychology* (2002) Snyder *et al.* repasan cinco constructos de la familia de la psicología positiva que tienen relación con la teoría de la esperanza. Afortunadamente para el proceso de comparación además de la exposición teórico, todos esos conceptos tienen una escala individual de medición. La premisa es elucidar si la teoría de la esperanza guarda alguna relación y similitud con dichos constructos, es decir mostrar una validez convergente, lo cual apoyaría el que forme parte de la psicología positiva, y por otro lado debería mostrar las diferencias suficientes como para no ser una teoría ya existente, y por tanto mostrar validez discriminante.

Esperanza y autoeficacia

De acuerdo con la teoría de Bandura (1977) la premisa de que para que la autoeficacia se active un resultado dirigido a meta debe ser lo suficientemente importante para captar nuestra atención, coincide en parte con lo que sustenta la teoría de la esperanza. Sin embargo, a pesar de que algunos han querido ver un rasgo de personalidad en la autoeficacia, Bandura ha sostenido firmemente que el procesamiento cognitivo en su teoría se debe concentrar en situaciones de metas específicas. Pero aun coincidiendo en parte con el aspecto de las metas, la teoría de la esperanza difiere en que esta cognición debe ser duradera, deben ser estables los pensamientos dirigidos a metas en diferentes situaciones.

Como diferencias también remarcar que en la teoría de la autoeficacia, la persona tiende a analizar las contingencias en una situación de meta determinada, lo que serían las expectativas de resultado, y en cierta medida cercano al concepto de rutas de la teoría de la esperanza en palabras de Snyder *et al.* “en el caso de las expectativas donde el foco está en las contingencias, los pensamientos que acompañan al concepto rutas reflejan un análisis sobre las propias capacidades para producir rutas iniciales a metas y también rutas adicionales si la primera no funciona y solo después de eso, la persona evalúa la capacidad para desplegar acciones inherentes a las expectativas de resultado (en este caso las expectativas de autoeficacia, similares a los pensamientos de maestría” (Snyder *et al.*, 2002, p.262). En resumen, mientras que las expectativas de autoeficacia enfatizan la percepción personal sobre como una persona puede realizar las actividades requeridas en una situación dada, la teoría de la esperanza acentúa el pensamiento referido a uno mismo sobre la posibilidad de iniciar y continuar las acciones requeridas. La teoría de Bandura utilizaría mas el término poder o ser capaz, y la de esperanza el de deseo o voluntad. Bandura quiere enfatizar que la cognición de autoeficacia es situacional y se trata del último paso y más importante justo antes de iniciar una acción dirigida a una meta, mientras que la agencia de la teoría de la esperanza se sitúa antes y durante la persecución de la meta. Magaletta y Oliver (1999) reportan que la esperanza aporta una varianza independiente de autoeficacia en la predicción del bienestar, y que la estructura factorial de ambos constructos varía. Al igual que ocurre con la teoría del optimismo, en la de la autoeficacia no se reportan tipos de emociones que pueden surgir, mientras que sí lo hace la teoría de la esperanza, como resultado de los pensamientos dirigidos a metas.

Solución de problemas, esperanza y búsqueda de alternativas

Siguiendo las ideas que comparan estos constructos (Snyder *et al.*, 2002), en la teoría de solución de problemas la identificación de la persona con una meta deseada es explícitamente remarcada, y se asume que el sujeto está comprometido con una meta importante. Similar a esta idea, está en la base de la teoría de la esperanza que se refiere a las rutas, como camino hacia la solución de un problema. Con respecto a la teoría de la solución de problemas, tengamos en cuenta que los pensamientos de agencia de la teoría de la esperanza, proveen la motivación necesaria para activar los pensamientos dirigidos a rutas (solución del problema), de este modo la agencia aparece más explícita y adquiere relevancia. Se han encontrado correlaciones positivas r_s de .40 a .50 entre esperanza y solución de problemas (Snyder, Harris, *et al.*, 1991). Como diferencia apreciable, anotar que la teoría de solución de problemas no aborda las emociones.

Comentar por último, que la solución de problemas es un constructo cercano a la expectativa de búsqueda de alternativas que aparece en la escala de optimismo fundado (Palenzuela, 2008) y que se repasa en su capítulo.

Bienestar, optimismo y esperanza

Cada día son más los datos que aparecen demostrando la relación entre el bienestar psicológico o felicidad, y constructos relacionados con esta investigación como son el optimismo y la esperanza en contextos académicos (Miller, Gilman y Martens, 2008). Nos encontramos ante constructos que son cualidades y fortalezas que pueden promover el bienestar y psicológico y social de nuestro alumnado por lo que potenciar estos rasgos personales pueden traer en el futuro efectos positivos en lo académico y profesional.

5.3. INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN

5.3.1. Escalas para medir esperanza

Vamos a revisar estas tres escalas, dos creadas para adultos y una para población infantil, en su orden cronológico de creación: *The Adult Trait Hope Scale* (Snyder,

Harris *et al.*, 1991); *The Adult State Hope Scale* (Snyder, Sympson *et al.*, 1996) y *The Children's Hope Scale* (Snyder, Hoza *et al.*, 1997).

Escalas de esperanza para adultos

El autor del modelo y sus colaboradores han ido diseñando a través del tiempo, y como resultado de sus investigaciones, diferentes escalas para medir esperanza. En un primer momento la medición se centró en la teoría de los rasgos, y más concretamente en medirlo como una característica más de la personalidad (1991), posteriormente en 1996 Snyder, Sympson *et al.*, elaboraron una escala para medir el estado actual de sensación de esperanza de las personas. Al año siguiente, un grupo liderado por Snyder elaboró la versión para niños, que es la que hemos utilizado en nuestro estudio una vez traducida.

A continuación vamos a visualizar las dos escalas iniciales destinadas a población adulta, que abrieron paso a la versión para niños y adolescentes que analizaremos en la sección de procedimiento.

La escala de esperanza-rasgo para adultos, elaborada y validada en 1991, consta de 12 ítems 4 que miden Rutas: 1,3,4,5 (en negrita), 4 que miden Agencia: 2,6,7,8 (en cursiva) y 4 de relleno que no se reproducen aquí.

Cuadro 43. The adult trait hope Scale (Snyder *et al.*, 1991, en Chang, 2002, Apéndice 5.1)

| THE ADULT TRAIT HOPE SCALE |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. I can think of many ways to get out of a jam. 2. <i>I energetically pursue many goals.</i> 3. There are lots of ways around any problem. 4. I can think in many ways to get the things in life that are important to me. 5. Even when others get discouraged, I know I can find a way to solve the problem. 6. <i>My past experiences have prepared me well for my future.</i> 7. <i>I have been pretty successful in life.</i> 8. <i>I meet the goals that I set for myself.</i> |

En esta escala podemos apreciar que de los cuatro ítems de agencia, uno se refiere al pasado (7), dos al presente (2, 8), y uno al presente-futuro (6).

El análisis factorial mostró que aunque correlacionan los dos factores obtienen una correlación moderada entre ellos ($r=.40$), no están midiendo lo mismo porque tienen pesos factoriales diferenciados.

En el año 1996 Snyder *et al.*, elaboran y validan la *escala de esperanza-estado para adultos*, en este caso consta de 6 ítems, tres que miden rutas (1,3,5) y tres que miden agencia (2,4,6).

Cuadro 44. The adult state hope scale (Snyder *et al.*, 1996, en Chang, 2002, Apéndice 5.2).

| THE ADULT STATE HOPE SCALE |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. If I should find myself in a jam, I could think of many ways to get out of it.2. <i>At the present time, I am energetically pursuing my goals.</i>3. There are lots of ways around any problem that I am facting now.4. <i>Right now, I see myself as being pretty successful.</i>5. I can think of many ways to reach my current goals.6. <i>At this time, I am meeting the goals that I have set for myself.</i> |

La escala de esperanza para niños (*The Children's Hope Scale*)

Como vemos por los títulos, con las dos primeras escalas, midió el constructo en población adulta, y en 1997 publicó la versión para población infantil. En este sentido, el autor asume que también los niños y jóvenes, de una forma permanente, se orientan a la consecución de metas, y por tanto eso le sugiere que sus pensamientos están relacionados con los componentes de maestría y rutas. De forma similar al caso de los adultos, los pensamientos de agencia o maestría reflejan la percepción de que el niño puede iniciar y mantener una acción hacia una meta deseada, como cuando desea alcanzar algún objeto, o cuando desea sacar cierta calificación en una asignatura. Los pensamientos de rutas reflejan que el niño percibe la capacidad de generar los caminos, rutas, o soluciones transitables hacia la meta deseada. Pero también parte de la idea de que no se habían realizado estudios refinados en población infantil y juvenil que midieran estas consideraciones. Según Snyder *et al.*, (1997) los fundamentos de la forma de pensar basada en los factores de agencia y rutas se ponen en marcha entre los dos y tres años de edad. Posteriormente, lecciones básicas en esperanza continúan durante la etapa preescolar, la educación primaria y la adolescencia, y el nivel de esperanza, según sus estudios, debería permanecer estable durante estos estadios. Aun pensando que los niños de corta edad ya tienen sus propios pensamientos elaborados en torno a su maestría y la búsqueda de rutas, las habilidades comunicativas no están tan desarrolladas como para responder a un autocuestionario. Pero en segundo curso de primaria ya pueden responder unas cuestiones simples sobre ellos mismos, es por eso que el cuestionario para niños y adolescentes sobre esperanza disposicional está indicado para edades entre ocho y dieciséis años, en la que lo pueden responder fácilmente.

Siguiendo las definiciones iniciales de los conceptos de agencia y rutas, Snyder y su equipo desarrolló esta nueva escala para medir esperanza en niños, y redujo la inicial de 12 ítems a 6 ítems. El primer objetivo de los autores fue elegir los ítems que denotan

agencia y rutas hacia metas, y asegurarse de que esos ítems cumplen los estándares psicométricos habituales de consistencia, estabilidad temporal y validez. El segundo objetivo fue documentar la validez del constructo, focalizando sobre la validez convergente y discriminante de la escala en términos de su relación predictiva con respecto a otros índices o medidas. Para cumplir este objetivo, la escala se administró a alumnado de escuelas públicas y a niños con diferentes problemas médicos y sociales: diagnóstico de TDA-H, tratamiento de cáncer, adolescentes expuestos a violencia, adolescentes con anemia, niños y niñas en tratamiento por asma, y niños y niñas que habían sobrevivido a heridas por quemaduras (Snyder *et al.*, 1997, Moon y Snyder, 2000; Moon, Snyder, y Rapoff, 2001).

Los resultados publicados por Snyder *et al.*, (1997) evidenciaron buenas características psicométricas, por ejemplo la fiabilidad tomando la medida de consistencia interna mostró: α en toda la escala entre los rangos de .72–.86, y una mediana de .77. Una relativa estabilidad a través del tiempo en test-retest de .71-.73 después de un mes., así como validez convergente y discriminante, por ejemplo correlación de .03 con inteligencia (Moon y Snyder, 2000; Snyder, Hoza, *et al.*, 1997). Las medias entre muestras han oscilado entre 25.41 (Desviación típica = 4.99) y 27.03 (Desviación típica = 4.51) (Snyder *et al.*, 1997). No aparecieron diferencias significativas de género.

A pesar de que los análisis factoriales indicaron que ambos factores, agencia y rutas, tuvieron un peso diferenciado, hay que subrayar que entre ambos también apareció una correlación positiva de $r = .52$ en la muestra pre y de $r = .61$ en la muestra post.

Para demostrar un alto grado de esperanza, ambos constructos deben ser puntuados alto por el niño. Altas puntuaciones en estas subescalas denotan también una alta percepción de control, similar a la sensación de competencia percibida. Una de las conclusiones que deducen los autores, teniendo en cuenta las definiciones de agency y pathways, es que ven el constructo de esperanza, más cercano al de autoeficacia de Bandura (definido en su apartado correspondiente) que al del Optimismo.

En el presente apartado vamos a tratar el estudio más profundo realizado para analizar las propiedades psicométricas de la CHS tras los realizados por los autores, que es el realizado por Valle, Huebner y Suldo (2004). Administraron la prueba a una muestra de 460 estudiantes de secundaria, y a su vez tomaron medidas de satisfacción con la vida, extraversión, neuroticismo apoyo social y conductas externas e internas. El

resultado reveló una adecuada consistencia interna. También los análisis factoriales confirmatorios confirmaron el modelo conceptual de dos factores relacionados que subyace en la Children's Hope Scale. También se mostró evidencia de validez de criterio. Tomados los dos estudios conjuntamente apoyan la fiabilidad y validez de la escala con adolescentes.

Posteriormente ha habido un estudio con población europea, que además de analizar las propiedades psicométricas en otro tipo de población, ha superado un proceso de traducción de la escala al portugués, de donde se ha extraído la muestra. En este estudio, participó junto a los profesores portugueses Susana Marques y José Luis Pais-Ribeiro, de la Universidad de Oporto, uno de los más estrechos colaboradores de Snyder, el profesor Shane Lopez de la Universidad de Kansas (2009). En el mismo estudio, los alumnos y alumnas también cumplieron otras escalas: la Students' Life Satisfaction Scale (SLSS, Huebner, 1991), Global Self-Worth Sub-scale (Harter, 1985) and Mental Health Inventory-5 (Berwick *et al.*, 1991). Los pasos iniciales incluyeron la traducción directa e inversa del cuestionario, la inspección del léxico para comprobar la equivalencia y la validez de contenido. También examinaron la fiabilidad, medida con consistencia interna y estabilidad, la estructura factorial, y la validez de criterio. Los resultados mostraron similares propiedades psicométricas, comparadas con las muestras analizadas en EE.UU. en lengua inglesa.

Los ítems de la escala, que hay que valorar de 1 a 6 son los siguientes:

1. I think I am doing pretty well.
2. I can think of many ways to get the things in life that are most important to me.
3. I am doing just as well as other kids my age.
4. When I have a problem, I can come up with lots of ways to solve it.
5. I think the things I have done in the past will help me in the future.
6. Even when others want to quit, I know that I can find ways to solve the problem.

En nuestra investigación, ante la falta de evidencia de estudios con muestras de habla hispana española con la escala CHS, se decidió incluir este cuestionario para analizarlo al tratarse de un constructo cercano a optimismo. Al mismo tiempo se ha podido analizar las propiedades psicométricas del *cuestionario de esperanza para niños* de en tres grupos de adolescentes de distinta edad que nos dará información de los aspectos evolutivos sobre esperanza. Un proceso previo necesario ha consistido en elaborar una versión en idioma castellano traducida directamente del original, para ello se ha utilizado el modelo de comité de expertos.

5.3.2. Escalas para medir bienestar

Tras las investigaciones iniciadas a principios de los años 80, aparecen los primeros cuestionarios, elaborados de forma científica para medir bienestar, felicidad o satisfacción en población adulta, siempre teniendo en cuenta el modelo teórico del investigador. Algunos ejemplos en población adulta son:

- Diener: Escala de Satisfacción Vital (Satisfaction With Life Scale, 1985)
- Fordyce: Cuestionario de emociones de Fordyce (The Fordyce Emotions Questionnaire, 1988)
- Carol Ryff. Escala de bienestar subjetivo (Ryff y Singer, 1989)
- Lyubomirsky y Lepper: Escala de Felicidad Subjetiva (1999)
- Hills y Argyle: Cuestionario de Felicidad de Oxford (Oxford Happiness Questionnaire, 2001)
- Seligman: Inventario de la Auténtica Felicidad (Authentic Happiness Inventory Questionnaire, 2002)
- Rothwell y Cohen: Cuestionario Cociente de Felicidad (Happiness Quotient Questionnaire, 2003)

A raíz de los estudios con población adulta, se dirigió la mirada hacia la población infantil y adolescente en edad escolar, como germen del futuro sentimiento de bienestar y felicidad, y surgieron buenos ejemplos de medición:

- Huebner: Escala de Satisfacción Vital de los Estudiantes (Students' life satisfaction Scale, 1991a)
- Huebner. Escala Multidimensional de Satisfacción Vital de los Estudiantes (Multidimensional Students Life Satisfaction Scale, 2001)
- Seligson, Huebner y Valois, R.F.). Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale, BMSLSS, 2003)
- Alsinet: Escala de satisfacción vital de los estudiantes, ESVE, Alsinet, 1998.

A partir de los años 90, uno de los campos de estudio donde con más fuerza se ha abordado este tema es el de la psicología, y dentro de ella en el paradigma de la *psicología positiva*. Como ya hemos avanzado, Seligman, después de tres décadas dedicadas al estudio de la *indefensión aprendida* y la depresión, decidió proponer a la comunidad científica de la psicología un cambio radical de punto de vista, uno de cuyos objetivos principales fue centrar parte de las investigaciones en cómo alcanzan las personas la felicidad y el bienestar y su propuesta en general, se basa por un lado en el

temas de las fortalezas humanas, la eudaimonia de Aristóteles, que mide con el instrumento VIA Inventory (2004) y en las emociones positivas, el hedonismo de Epicuro. Las investigaciones de su equipo de la Universidad de Pennsylvania y la de otros grandes investigadores de reconocido prestigio en la materia aportan datos concluyentes sobre las bondades de la búsqueda de la Felicidad (Lyubomirsky, 1999, 2005, 2008). La escala inicial de Huebner (*Students' Life Satisfaction Scale*) que dio paso a la que hemos utilizado consta de los siguientes ítems que se valoran de 1 a 6:

1. My life is going well
2. My life is just right
3. I would like to change many things in my life*
4. I wish I had a different kind of life*
5. I have a good life
6. I have what I want in life
7. My life is better than most kids

*Ítems que deben ser revertidas las puntuaciones.

5.3.3. Escalas para medir autoestima

La Escala de Rosenberg, creada inicialmente en 1965 y actualizada en 1989, es la de mayor aceptación por la comunidad científica, utilizada en multitud de investigaciones. El cuestionario está redactado acorde con la concepción teórica de la autoestima del autor, y aunque ideada originalmente para población adolescente, se ha utilizado con todo tipo de población adulta, obteniendo siempre buenos coeficientes de fiabilidad. En población española cuenta con diversas traducciones y validaciones (Echeburúa, 1995; Atienza, Moreno y Balaguer, 2000; Gázquez, Pérez, Ruiz, Miras y Vicente, 2006; Martín-Albo, Núñez, Navarro y Grijalvo, 2007; Reina, Oliva y Parra, 2010).

Los ítems originales quedaron redactados de la siguiente forma (Escala de Rosenberg, 1965, 1989):

1. On the whole, I am satisfied with myself.
2. At times I think I am no good at all.
3. I feel that I have a number of good qualities.
4. I am able to do things as well as most other people.
5. I feel I do not have much to be proud of.
6. I certainly feel useless at times.
7. I feel that I'm a person of worth, at least on an equal plane with others.
8. I wish I could have more respect for myself.
9. All in all, I am inclined to feel that I am a failure.
10. I take a positive attitude toward myself.

Estudios de la autoestima posteriores a las aportaciones iniciales de Rosenberg, propusieron la evaluación diferenciada de varios aspectos de la autoestima, en cierta medida solapándose con el constructo autoconcepto. En esta línea destaca el Cuestionario de Autoestima elaborado por Pope, Mc Hale y Craighead (1996) que posee 5 subescalas cada una de 10 ítems: Global, Académica, Corporal, Familiar, Social. Otros autores han añadido la subcategoría emocional, como la Escala de Autoconcepto de Tennessee de Roid y Fitts, utilizada a partir de los 12 años, que valora el autoconcepto, el aspecto físico, la ética, y los aspectos personales, familiares y sociales. En nuestro país, la propuesta de Musitu y García (1988), que miden Autoconcepto a partir de 12 años en los aspectos sociales, académico, emocional y familiar.

5.4. IMPLICACIONES CON EL ÁMBITO ACADÉMICO

Desde la aparición del concepto académico de esperanza se han llevado a cabo estudios en adultos para buscar las relaciones de esperanza y logros en diferentes ámbitos, tanto de la salud mental, como con lo educativo (Snyder, 2002a). Entre ellos se pueden ver los nexos de relación entre esperanza y resultados deportivos y académicos que tienen especial relevancia para nuestro estudio. Descubrieron que las personas con alta esperanza tendieron a ser más exitosas en el logro de sus metas, y como resultado, también a experimentar más emociones positivas, por el contrario, personas con baja esperanza tienden a tener más dificultades para superar las barreras que se les aparecen para alcanzar sus metas, y por tanto, experimentan más emociones negativas (Lopez *et al.* 2003; Snyder, Sympson, Michael y Cheavens, 2002). Destacan los estudios llevados a cabo en Portugal por los investigadores Susana Marques y José Luis Pais-Ribeiro, en 2009, en los que corroboran los hallazgos de Snyder (1997) en población infantil y adolescente. En el citado artículo nos informan con una exhaustiva revisión sobre los hallazgos de las investigaciones con población infantil donde aparecen relaciones significativas de esperanza con satisfacción global, extraversión, apoyo social percibido (Valle *et al.*, 2004), ajuste personal (Gilman *et al.*, 2006), bienestar psicológico (Snyder *et al.* 2000c), mayor apoyo parental (Hodgkins, 2001), apego seguro (Shorey *et al.*, 2003), mayor satisfacción con las relaciones interpersonales (Snyder, 2002a),

competencia física y autovaloración percibida (Snyder *et al.*, 1997). Por el contrario las puntuaciones en esperanza correlacionan negativamente y significativamente con medidas de neuroticismo, internalización y externalización de problemas de conducta, indicadores de distress y desajuste escolar (Gilman, Dooley y Florell, 2006), y depresión (Snyder *et al.*, 1997). Estudios más centrados en el ámbito académico revelan un gran poder predictivo a la escala CHS en relación al éxito académico (Gilman *et al.*, 2006; Snyder *et al.*, 1997). Los autores del estudio también observan que a pesar de que ha habido modestas aportaciones sobre las consecuencias debidas a diferencias individuales en esperanza, recientes estudios han mostrado una cierta relación en adolescentes entre su satisfacción global en la vida y su posterior nivel de conductas internalizadas (Valle *et al.* 2006). En este estudio se aportó evidencia de que la esperanza refleja una fortaleza psicológica que sirve de amortiguador ante los efectos de acontecimientos negativos agudos. Tras todos estos hallazgos un grupo de investigadores, máximos exponentes de la investigación y medición de la esperanza, implementaron un programa de intervención de cinco semanas de duración (Lopez *et al.*, 2009), con el que trataban de aumentar la esperanza en adolescentes, y los resultados mostraron que los alumnos participantes elevaron sus niveles de esperanza. Los mismos autores (Marques *et al.* 2009a) remarcan que tras estos estudios se hace necesarias nuevas validaciones de la escala para niños en otros contextos culturales y en otros países para explorar la influencia de los factores sociales y culturales en la esperanza, y hacen notar que no son conocedores de la existencia de estudios en otras naciones que repliquen esos resultados, debido a lo cual ellos iniciaron sus estudios en Portugal.

Ya han sido publicados buenos ejemplos de propuestas de intervención y de programas ya aplicados, como los que desarrollaron varios investigadores del campo de la esperanza y que dejaron plasmados en sendos artículos (Lopez, Rose, Robinson, Marques y Pais Ribeiro, 2009; Marques, Lopez, Pais-Ribeiro, 2011), en los que incluyen sus propuestas para trabajar en el aula la esperanza, incluso como incluyen al profesorado y los progenitores o cuidadores de los alumnos como parte importante para el éxito de un programa de estas características

En el Anexo 9, hemos querido dejar constancia de esta interesante propuesta aplicada, dividida en tres cuadros:

1. Pasos para incrementar la esperanza en estudiantes
2. Lista de acciones para incrementar las Rutas y la Maestría en estudiantes

3. Explicación del proceso

Con respecto a la autoestima y el bienestar, hay una amplia y variada oferta de programas e intervenciones, que se materializan en diversas publicaciones que las diferentes editoriales ofrecen renovadas cada curso escolar a los centros educativos. Una iniciativa muy pionera y destacada que ya hemos comentado es el programa Aulas Felices, que utiliza las fortalezas humanas y el mindfulness en su propuesta de crear unas aulas en las que los alumnos se sientan felices y los centros sean lugares de bienestar.

TERCERA PARTE

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 6

FUNDAMENTACIÓN, OBJETIVOS E HIPÓTESIS

6.1. FUNDAMENTACIÓN

6.2. OBJETIVOS

6.3. HIPÓTESIS

“No estar seguro del todo, es estar incómodo, pero estar completamente seguro es ridículo”
Proverbio chino

6.1. FUNDAMENTACIÓN

Como hemos comentado en la introducción y en la parte teórica, ciertas variables personales como el optimismo, que incluye factores cognitivos, motivacionales y emocionales, influye en diversos apartados de la vida de las personas, como la salud, el deporte, el bienestar, la esperanza de vida, etc. Así mismo, teniendo en cuenta una perspectiva evolutiva del estudio del desarrollo del ser humano, pensamos que esa variable, es un factor destacado dentro del desarrollo positivo adolescente. Y debido a nuestra faceta de investigadores y docentes, consideramos que dentro de esa etapa evolutiva trascendental del ser humano, ocupa un papel destacado el ámbito educativo y los entornos de aprendizaje, en el cual nos queremos centrar.

Pensamos que la comunidad científica y educativa se beneficiaría de avances con respecto a este constructo y su posible relación con el rendimiento así como en la forma de adaptarse al centro educativo que despliega cada alumno, temas que tanto la administración educativa, como los equipos docentes de los centros educativos siempre se encuentran preocupados por mejorar y avanzar.

Creemos que hay diferencias individuales apreciables con respecto a esta variable y otras cercanas, no solo teniendo en cuenta la edad analizada, sino también la etapa educativa que se encuentre realizando el alumno evaluado, por ejemplo en el caso de Bachillerato y Ciclos Formativos de Formación Profesional. En esta línea, también hemos incluido la variable sexo, por si los resultados nos pudieran indicar alguna diferencia apreciable en este apartado en general o en algún curso en particular.

Junto al optimismo, hemos querido introducir ciertas variables cercanas al constructo como la esperanza, las expectativas de éxito, la autoeficacia, el locus de control, la autoestima y la felicidad. Para ello hemos seleccionado diferentes pruebas estandarizadas, que analizaremos más profundamente posteriormente, para medir los diferentes constructos.

Pero también hemos querido aportar nuestro granito de arena en este apartado metodológico en un triple sentido:

En primer lugar la inclusión de una batería de pruebas que miden *optimismo fundado*, en ámbitos educativos de enseñanza secundaria, diseñada por Palenzuela (2008), y cuya validación es una de las metas de esta investigación. Se trata de una batería porque incluye varias subpruebas que miden constructos clásicos como las expectativas de éxito, las expectativas de autoeficacia y las expectativas de

contingencia, y una aportación rescatada de las teorías de Rotter, las expectativas de búsqueda de alternativas. Una tarea de la investigación en curso es la de validar el cuestionario creado ad-hoc.

Queremos resaltar el trabajo de traducción que hemos tenido que realizar para poder utilizar una escala de optimismo para adolescentes (YLOT), debido a que no existía en versión en castellano. Lo mismo podemos decir de la escala de esperanza para niños (CHS), con la que hemos seguido el mismo proceso de traducción, llevado a cabo por el método de comité de expertos. Las edades y etapas educativas en las que hemos centrado la investigación son las que incluyen al alumnado de educación secundaria obligatoria, concretamente de los cursos de primero y tercero, y los alumnos que cursan primer curso de bachillerato y ciclos formativos, por lo que el rango aproximado de edad es de 12 a 18 años.

Para afinar la investigación al máximo, hemos llevado a cabo un estudio piloto en los cuatro cursos de educación secundaria obligatoria, que nos ha aclarado el camino que debíamos seguir. Los comportamientos del alumnado de la prueba piloto nos sirvieron para modificar algunas estrategias a la hora del diseño final, así como para las indicaciones que impartimos a los centros donde se realizó el estudio final.

Para analizar la validación de los cuestionarios y el análisis de los datos correlacionales se ha utilizado el paquete estadístico SPSS en su versión 19. Posteriormente se han llevado a cabo análisis de modelos de ecuaciones estructurales, utilizando el programa computacional SPSS-Amos en su versión 17.

6.2. OBJETIVOS

Como ya avanzamos en la introducción de este trabajo, el objetivo general de este estudio es analizar las diferentes relaciones que se pueden establecer entre el optimismo, enfocado desde una definición académica científica, como variable predictora principal, con respecto a dos variables criterio: resultados académicos por un lado, y ajuste escolar por otro.

El principal objetivo que nos planteamos es investigar las relaciones existentes entre optimismo, enfocado desde una definición académica científica, y otros constructos como esperanza, autoestima y bienestar, con el rendimiento académico y la adaptación escolar. Junto al optimismo, que es la variable predictora principal, se ha introducido la medición de otras variables cercanas que engloban aspectos cognitivos y emocionales, representadas por constructos del desarrollo positivo adolescente y de la psicología positiva, con la intención de completar los datos obtenidos con el constructo principal de optimismo.

Nos proponemos averiguar si existe una relación entre sentirse optimista en la adolescencia y obtener lo que consideramos como éxito en el ámbito escolar, es decir, obtener unos buenos resultados académicos y a su vez sentirse adaptados y ajustados al ambiente y tareas que se piden al alumnado desde el centro educativo. Un lugar en que el alumnado pasa muchas horas de su vida teniendo que desplegar no solo acciones dirigidas a metas como adaptarse y rendir académicamente, sino que en muchas ocasiones sus expectativas de control, sus inclinaciones optimistas o pesimistas, así como aspectos más afectivos como su sensación de bienestar y autoestima consigo mismo van a ejercer influencia. Tengamos en cuenta que desde los 3 años hasta los 18, son 15 años los que de una forma mayoritaria prácticamente toda la población de nuestro país va a tener que asistir durante un promedio de 6 horas diarias durante 40 semanas al año a un centro educativo, eso sin contar un acceso posterior a la universidad o a un Ciclo Formativo de Grado Superior (Formación Profesional), por eso pensamos que es importante conocer qué características personales del alumnado hacen que el recorrido sea exitoso y en cierta forma agradable. Exitoso en el doble sentido de sentirse el alumno y su familia que ha conseguido las titulaciones correspondientes a cada etapa así como buenas calificaciones. Y agradable en la acepción de sentirse a gusto y que encaja y que puede enfrentar y responder adecuadamente a la ingente cantidad de demandas que ese ambiente le demanda.

La etapa adolescente, que coincide con la Educación Secundaria obligatoria y postobligatoria, con una duración de 6 cursos académicos, resulta crucial para este camino. Un momento en el que junto a las crecientes demandas de tipo científico que van ascendiendo de nivel curso tras curso, así como el gran volumen de conceptos nuevos que hay que asimilar, y las competencias que hay que desarrollar, aparecen fuertes cambios en las áreas físicas, sociales y emocionales, que van a requerir del

adolescente un gran esfuerzo de adaptación a la situación cambiante, y no exenta de incertidumbre en relación a su futuro.

Primer objetivo específico: validación de las escalas BEECESA, YLOT y CHS

Para poder llegar a nuestro objetivo general se hace necesario completar unos pasos que hemos definido en forma de objetivos específicos. El primer objetivo específico de nuestro estudio es la validación de las escalas utilizadas por primera vez y las que no han sido validadas en población española. La batería de escalas que miden optimismo fundado y locus de control externo, desarrolladas por el profesor e investigador David L. Palenzuela (2004, 2008, 2011, 2013) de la Universidad de Salamanca, y adaptadas al ámbito escolar por él mismo en la versión que se ha utilizado en este estudio. Denominada Batería de Escalas de Expectativas de Control Específicas de Situaciones Académicas (BEECESA, 2011) consta de 24 ítems repartidos equitativamente en seis escalas. Cuatro miden expectativas positivas -de éxito, de autoeficacia, de contingencia y de búsqueda de alternativas-, y tiene dos escalas relacionadas con la percepción del locus de control externo, una mide indefensión y la otra suerte. Se obtendrán datos inéditos al ser la primera vez que se utiliza esta batería de cuestionarios en una muestra de estudiantes de educación secundaria.

Durante el análisis de las investigaciones previas a la nuestra sobre optimismo y esperanza en población infantil y adolescente no encontramos ningún estudio científico de validación de las dos pruebas estandarizadas más reconocidas internacionalmente para medir estos constructos como son el *cuestionario de orientación vital para adolescentes* (Ey et al. 2005) en su acepción original, *Youth Life Orientation Test* (YLOT) en el caso del optimismo en jóvenes. Y la escala de esperanza para niños (Snyder et al., 1997), en su versión original, *Children'S Hope Scale* (CHS).

El primero mide *optimismo disposicional* (Carver y Scheier, 1985) basándose su elaboración en el LOT (1985), y el YLOT-R (1994) de Scheier y Carver. El segundo mide esperanza (Snyder, 1989, 2000a, 200b), basándose para su elaboración en la *Adult Trait Hope Scale* (Snyder, Harris, Anderson, Holleran, Irving y Sigmon, 1991) y en la *Adult State Hope Scale* (Snyder y Sympson, 1996), siguiendo las teorías iniciales de Snyder sobre el constructo científico de esperanza.

Segundo objetivo específico: aspectos evolutivos de edad y género

Hemos considerado que no debíamos olvidarnos de dos aspectos muy importantes del desarrollo humano en esta etapa vital que es la adolescencia, como son la edad y el género, para poder extraer conclusiones de tipo evolutivo. En la aproximación hacia el objetivo general, tendremos que extraer y analizar estos aspectos considerados muy relevantes en esta edad, como lo muestra el que se incluyan en muy diferentes estudios.

En nuestro caso, se han analizado todos los cuestionarios por edades, y se ha introducido en todos ellos un sencillo ítem para diferenciar el género, y así poder extraer las posibles diferencias que puedan surgir por separado en cada uno de los cursos analizados.

Algunas de las razones por las que hemos introducido el estudio de la variable género son las siguientes:

- Obtener datos de las variaciones evolutivas con respecto a la edad y el sexo.
- Gran relevancia actual de los estudios de género, que responde a la preocupación social y política con respecto al tema de la igualdad de género en la sociedad y en la educación, y la defensa de la igualdad de derechos de hombres y mujeres.
- Amplia bibliografía precedente en la que se introduce la variable género, por ejemplo en el análisis de la esperanza en niños (Snyder *et al.*, 1997; Ey *et al.*, 2005; Boman y Yates, 2011).

Tercer objetivo específico: modelos transversales de análisis de regresión con base teórica que muestren las relaciones entre constructos

Una vez validadas las pruebas utilizadas y extraídos los datos referidos a edad y sexo, el siguiente objetivo específico consiste en extraer los datos relativos a las relaciones entre los constructos considerados variables predictivas y los considerados variables criterio. Para ello se han llevado a cabo análisis de correlación y análisis de regresión. Para poder realizar estos últimos se hace necesario un modelo teórico que lo sustente, y hemos optado por acercarnos a través de un modelo por pasos, desde variables medidas de una forma general, como el optimismo disposicional y la esperanza, para pasar a constructos medidos de forma más específica en el ámbito académico, mediante las subescalas de la BEECESA. El siguiente paso en la regresión está formado por los constructos que se refieren al bienestar desde los dos puntos de vista analizados, con uno mismo a través de la autoestima y con la vida en general a

través de la medición de la satisfacción. Estos pasos desembocan en la adaptación, y esta a su vez en el rendimiento académico, si tenemos en cuenta que de una forma coherente se podría explicar que el sentirse adaptado y a gusto con los diferentes aspectos de la vida escolar, permite rendir mejor.

Cuarto objetivo específico: estudio longitudinal de las variables criterio

Hemos considerado importante introducir un objetivo específico que aporte datos longitudinales extraídos durante el mismo curso escolar, pero referidos a dos cursos académicos diferenciados. Pensamos que resultaría relevante estudiar el cambio que se puede producir en las variables dependientes, en este caso las variables criterio adaptación y resultados académicos. Este objetivo puede completar los datos transversales obtenidos con los anteriores análisis, y de este modo recabar la información suficiente que nos pueda garantizar extraer conclusiones sobre el objetivo general al que nos estamos dirigiendo con este proceso.

6.3. HIPÓTESIS

Teniendo en cuenta la fundamentación teórica y metodológica, los objetivos generales de la investigación así como los objetivos más específicos, nos planteamos una serie de hipótesis de trabajo, que esperamos poder demostrar mediante los datos obtenidos. Son las siguientes:

HIPÓTESIS-1.

La variable predictora optimismo, medida con el YLOT y con la BEECESA, correlacionará en sentido positivo con las variables criterio: resultados académicos y adaptación escolar y en sentido negativo con resultados académicos e inadaptación escolar.

HIPÓTESIS-2.

Las variables predictoras esperanza (CHS), autoestima (Rosenberg) y bienestar (ESVE), correlacionarán en sentido positivo con las variables criterio: resultados

académicos y adaptación escolar y en sentido negativo con resultados académicos e inadaptación escolar.

HIPÓTESIS-3.

Las 6 escalas que componen el cuestionario BEECESA (indefensión; suerte; expectativas de éxito; expectativas de contingencia; expectativas de autoeficacia; expectativas de búsqueda de alternativas) son válidas, fiables y de alta consistencia interna.

Las cuatro subescalas del BEECESA que miden expectativas positivas (éxito, contingencia, autoeficacia, búsqueda de alternativas), que conforman el modelo de Optimismo Fundado, correlacionarán significativamente entre sí y negativamente con las dos subescalas escalas de locus de control externo (*suerte* y de *indefensión*).

HIPÓTESIS-4.

Las escalas YLOT y CHS son válidas, fiables y de alta consistencia interna en muestra de población española.

HIPÓTESIS-5.

Habrán diferencias estadísticas significativas en las puntuaciones de optimismo en función del curso escolar y su correspondiente media de edad. Esas diferencias por edad también se manifestarán entre las puntuaciones de optimismo de bachillerato y formación profesional.

HIPÓTESIS-6.

Habrán diferencias estadísticas significativas entre las puntuaciones de optimismo según el sexo.

HIPÓTESIS-7.

Las puntuaciones de las variables criterio (ajuste y notas) del primer muestro correlacionarán con las del segundo muestreo.

CAPÍTULO 7

METODOLOGÍA

7.1. PARTICIPANTES

7.2. VARIABLES PREDICTORAS E INSTRUMENTOS

7.3. VARIABLES CRITERIO E INSTRUMENTOS

7.4. DISEÑO

“No hay nada más práctico que una buena teoría”.

James Clerk Maxwell.

De acuerdo con lo explicado en los apartados anteriores esta investigación se ha centrado, de entre todos los constructos analizados, principalmente en el optimismo, pero teniendo en cuenta una perspectiva que mira hacia el futuro, es decir, más centrada en creencias sobre lo que va a ocurrir, que en el análisis de lo sucedido o de las atribuciones causales, que es una mirada más centrada hacia el pasado. En esta línea cobran gran importancia los constructos centrados en *expectativas*. De este modo, hemos elegido como variables predictoras principales el *optimismo disposicional* y el *optimismo fundado*. También utilizaremos como variables predictoras otros constructos muy afines al optimismo como son: *esperanza*, *autoestima* y *felicidad*. Por lo que respecta a las variables criterio utilizaremos el rendimiento y el ajuste en el ámbito académico.

A continuación se explica la elección de la muestra, las variables, instrumentos de medición utilizados y la metodología de investigación utilizada.

7.1. PARTICIPANTES

Para obtener la muestra se realizó un muestreo aleatorio utilizando programa estadístico, con un listado de todos los centros educativos públicos y concertados de enseñanza secundaria de Aragón. Para no descartar datos de ninguna provincia, y que se puedan realizar mediciones en todas ellas, se realizaron tres estratos, separando los listados de centros educativos por provincias y por su capital de provincia, con lo que pudimos obtener una representatividad de centros educativos, por un lado de las ciudades de Zaragoza, Huesca y Teruel, así como de sus respectivas provincias.

Las edades medias de los cursos evaluados son las siguientes:

- 1º de E.S.O. (12 y 13 años)
- 3º de E.S.O. (14 y 15 años)
- 1º de Bachillerato (16-17)
- 1º de FP (16-17)

Los alumnos están distribuidos equitativamente en ambos sexos y son representativos del colectivo del alumnado escolarizado.

Dado que el tipo de estudio es de auto-informe y extracción de las calificaciones personales de los alumnos, la elección de colegios concertados e institutos, es idónea para la representatividad de la tipología de alumnos de Aragón.

Los centros educativos que han participado en el estudio son

1. Estudio Piloto: 112 alumnos
Colegio concertado Don Bosco. Cursos 1º, 2º, 3º y 4º ESO.
2. Muestra definitiva: 1885 alumnos
Centros públicos y concertados de las tres capitales de provincia de Aragón y de las tres provincias de Aragón, elegidos al azar.

Cuadro 45. Participantes.

| PARTICIPANTES: CENTROS PÚBLICOS Y CONCERTADOS DE ARAGÓN | |
|--|---|
| ZARAGOZA CAPITAL | <ol style="list-style-type: none"> 1. IES GOYA 2. COLEGIO LA PURÍSIMA Y SAN ANTONIO 3. IES RAMÓN Y CAJAL 4. COLEGIO SAN ANTONIO DE PADUA 5. COLEGIO VILLA CRUZ 6. IES SANTIAGO HERNÁNDEZ 7. COLEGIO ANTONIO MACHADO 8. IES FRANCISCO GRANDE COVIÁN 9. ESCUELAS PÍAS SANTA ENGRACIA |
| PROVINCIA DE ZARAGOZA | <ol style="list-style-type: none"> 10. COLEGIO SANTA ANA (CASPE) 11. IES BENJAMÍN JARNÉS (FUENTES DE EBRO) 12. IES MAR DE ARAGÓN (MAELLA) |
| HUESCA CAPITAL | <ol style="list-style-type: none"> 13. IES LUCAS MALLADA |
| PROVINCIA DE HUESCA | <ol style="list-style-type: none"> 14. IES CINCA – ALCANADRE (ALCOLEA DE CINCA) 15. IES BIELLO ARAGÓN (SABIÑÁNIGO) |
| PROVINCIA DE TERUEL | <ol style="list-style-type: none"> 16. IES VALLE DEL JILOCA (CALAMOCHA) |

7.2. VARIABLES PREDICTORAS E INSTRUMENTOS

Como el constructo principal que se deseaba medir era el optimismo, hemos utilizado dos pruebas para medirlo, por un lado la diseñada por Palenzuela (2011), que es una batería con 6 subescalas de expectativas de control en situaciones académicas, que mide cuatro Expectativas Específicas de Control: Contingencia, Autoeficacia,

Éxito, y Búsqueda de Alternativas y dos subescalas de control externo que miden indefensión y suerte. Por otro hemos utilizado para medir Optimismo Disposicional en adolescentes la prueba diseñada originalmente por Ey *et al.* (2005), siguiendo las teorías originales de Scheier y Carver (1985). Como se pensó que el estudio arrojaría más luz sobre las características positivas adolescentes que se pueden relacionar con las variables criterio si incluíamos algunas variables cercanas al constructo optimismo, en este caso los constructos elegidos han sido: esperanza, autoestima y bienestar.

Pertinencia de las pruebas

La prueba para medir Optimismo Fundado es la Batería de Escalas de Expectativas de Control Específicas en Situaciones Académicas (BEECESA). Es de nuevo diseño, enfocada al ámbito educativo y basada en otra que mide optimismo de forma general. Está avalada por los estudios e investigaciones de su autor (Palenzuela, 2004, 2008, 2011) y se realizará su validación estadística en el transcurso de la investigación.

Las pruebas estandarizadas elegidas para medir optimismo disposicional y esperanza son:

- Escala de Orientación en la Vida para Jóvenes (*Youth Life Orientation Test, YLOT*). Traducida y Adaptada al castellano por los autores para la investigación. Diseñada originalmente en inglés por Ey *et al.* (2005).
- Escala de Esperanza para Niños (*Children Hope Scale, CHS*). Traducida y Adaptada al castellano por los autores para la investigación. Diseñada originalmente en inglés por Snyder *et al.* (1997).

Ambas han sido utilizadas por sus autores en sus propias investigaciones y por otros investigadores y validadas en lengua inglesa. En el trascurso del estudio se procedió a su traducción al castellano investigación y a su validación estadística.

Para medir satisfacción vital y autoestima se han utilizado las siguientes pruebas:

- Escala de Satisfacción Vital de los Estudiante (ESVE). Traducida y validada por Alsinet (1998) a partir de la Escala de Huebner (SLSS1991a).
- Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR). Traducido y validado por Martín-Albo *et al.* (2007) a partir de la Escala de Autoestima de Rosenberg (RSES, 1989).

Para el caso de la Satisfacción Vital de los Estudiantes (SLSC) y Autoestima (Rosenberg) ambos cuestionarios han sido utilizadas por sus autores en sus propias investigaciones, por otros investigadores en lengua inglesa y traducidas al castellano y otras lenguas para ser utilizadas en múltiples investigaciones, por lo que se encuentran avaladas por metodologías de corte científico.

7.2.1. Optimismo fundado: BEECESA

La Batería de Escalas de Expectativas de Control Específicas de situaciones Académicas (BEECESA) ha sido diseñada por Palenzuela (2011) en castellano.

En este estudio se ha decidido utilizar como un instrumento principal para analizar la variable predictora *optimismo*, de forma específica, dentro de un marco más amplio de fundamentación teórica sobre el *optimismo fundado*, que el mismo autor lleva desarrollando durante varios años. Algunas de las razones de su elección son:

- Está basada en un modelo del optimismo muy completo e integrador, ya que incluye cuatro tipos de expectativas (locus de control, éxito, autoeficacia, búsqueda de alternativas), ocupando las tres primeras un lugar prominente en la investigación psicológica desde hace varias décadas y siendo la expectativa de éxito la base del *optimismo disposicional*, el enfoque más prolífico a su vez sobre el optimismo.

- Los modelos teóricos del autor relacionan los constructos de personalidad del control personal y la motivación, de corte cognitivo, con comportamientos conductuales evaluables, en este caso en el ámbito académico, lo cual resulta interesante para nuestra investigación, en la que queremos aportar luz sobre esta relación.

- Se valora positivamente que el autor ha elaborado cuestionarios para medir expectativas tanto de forma generalizada como específica, concretamente los destinados al ámbito académico.

- Se tratan de una propuesta avalada por muchos años de trabajo e investigación serios y rigurosos, desde el año 1982, año de su tesis doctoral, hasta la actualidad, habiendo sido utilizados sus cuestionarios en diversas investigaciones y tesis doctorales, y que han dado lugar a muchas publicaciones. Entre estos cuestionarios cabe destacar la BEECESAC, que mide tres expectativas (locus de control, autoeficacia y éxito) y la BEECESAC-RA que mide cuatro expectativas, las tres originarias de la BEECESAC y la expectativa generalizada de búsqueda de alternativas.

Cuadro 46. Subescalas de la BEECESA (Palenzuela, 2011).

| ÍTEMS DE LAS SUBESCALAS DE LA BEECESA |
|---|
| Subescalas de control externo |
| <p>A) INDEFENSIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - La experiencia me dice que las notas que se ponen nada tienen que ver con lo bien o mal que yo haga las cosas. - Lo haga como lo haga los profesores pondrán siempre las notas que les dé la gana. - Da lo mismo prepararse bien o no una materia, los profesores siempre irán a "pillarte". - En relación con mi vida académica no sé a qué atenerme, puede que haga bien un examen y me suspendan o que lo haga mal y me aprueben. <p>B) SUERTE</p> <ul style="list-style-type: none"> - El que yo saque buenas o malas notas depende de si aquellos factores fortuitos que pueden influir en los exámenes me son favorables. - Sacar buenas o malas notas depende de cosas como que te pregunten justo lo estudiado. - Las notas que yo pueda sacar dependerán siempre de un cúmulo de casualidades. - La suerte es algo decisivo en el tipo de notas que yo pueda obtener. |
| Subescalas de optimismo fundado |
| <p>EXPECTATIVAS DE ÉXITO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuando deseo sacar una nota determinada tiendo a pensar que lo conseguiré. - Soy optimista en cuanto a la consecución de las notas que me fijo. - Suelo tener altas expectativas de conseguir las notas que me propongo. - Tiendo a pensar que las cosas me irán bien en los estudios. <p>EXPECTATIVAS DE CONTINGENCIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las notas que reciba al final de un curso estarán siempre en estrecha relación con lo que yo haga durante el curso. - Tengo muy claro que según lo bien o mal que yo haga los exámenes así obtendré unas notas u otras. - En general pienso que si uno se esfuerza y estudia obtendrá buenos resultados. - El tipo de notas que yo obtenga está en función de lo capaz que yo sea de prepararme bien las asignaturas. <p>EXPECTATIVAS DE AUTOEFICACIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Me considero capaz de enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica. - Creo que soy capaz de conseguir muchos éxitos académicos. - Me veo con capacidad para comprender bien y con rapidez una materia. - Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica. <p>EXPECTATIVAS DE BÚSQUEDA DE ALTERNATIVAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Creo que siempre hay más alternativas de las que uno piensa para resolver cualquier tarea académica. - Siempre habrá algún modo, por muy imposible que parezca, de superar cualquier dificultad académica. - Cuando me quedo bloqueado en la realización de alguna tarea enseguida tiendo a pensar que ya se me ocurrirá algo. - Si alguna cosa relacionada con los estudios no parece ir bien, suelo pensar que habrá algún modo de superarlo. |

Es una adaptación al ámbito académico de la BEECESAC-RA, en cuya adaptación se ha tenido en cuenta, además, las escalas específicas de situaciones académicas elaboradas en los años 80 por el propio Palenzuela para evaluar las expectativas de LOC (Palenzuela, 1988), la autoeficacia (Palenzuela, 1983) y la expectativa de éxito (Palenzuela, 1982).

Consta de 24 ítems distribuidos en seis subescalas con cuatro ítems cada una, agrupadas a su vez en dos subconstructos. La valoración es con una escala tipo Likert

de 9 puntos en función de estar completamente de acuerdo-9 o completamente en desacuerdo-1. El primer constructo, denominado optimismo fundado, está formado por cuatro subescalas que miden expectativas positivas (contingencia, éxito, autoeficacia, búsqueda de alternativas). El otro constructo evalúa locus de control externo y está formado por las subescalas, la de indefensión y la de suerte. Los rangos de puntuaciones de optimismo fundado si medimos el constructo en general van de 16 a 144, y si las evaluamos por separado las puntuaciones fluctúan en cada escala individual entre 4 y 36. Con respecto al locus de control externo, al tratarse de dos escalas, las puntuaciones en general van de 8 a 72 medido en general, y de 4 a 9 si las medimos individualmente.

7.2.2. Optimismo disposicional: YLOT

La Escala de Orientación en la Vida para Jóvenes, titulada originalmente *Youth Life Orientation Test* (Ey *et al.*, 2005), es conocida en el ámbito científico como *YLOT*. Se diseñó para medir el constructo optimismo desde el punto de vista de la teoría del Optimismo Disposicional de Scheier y Carver (1985) y se validó con alumnos de tercero a sexto grado del sistema educativo estadounidense, que corresponde a las edades de entre 8 a 12 años del nuestro. Los encuestados deben responder a 16 cuestiones utilizando una escala tipo Likert de cinco puntos (*Nunca pienso así; Casi nunca pienso así; Algunas veces pienso así; Casi siempre pienso así; 5. Siempre pienso así*). Teniendo en cuenta que dos ítems son de relleno, la puntuación total máxima de optimismo global oscila entre 14 y 70, y teniendo en cuenta las subescalas de optimismo y pesimismo de 7 a 35.

Las investigaciones iniciales (Ey *et al.*, 2005) obtuvieron unas propiedades psicométricas apropiadas con una media de α de Cronbach de 0,77, validez convergente y discriminante, tras un mes de test-retest correlación de 0,71, diferenciando optimismo y pesimismo, tras siete meses la fiabilidad test-retests fueron .46 para optimismo y .45 para pesimismo

Una reciente investigación en Polonia (Trzcinska, 2010), se ha desarrollado siguiendo similares parámetros e intenciones que la nuestra, ha demostrado la fiabilidad y validez del cuestionario para edades entre 9 y 20 años.

En nuestro caso, al no contar con versión en lengua castellana, hemos seguido un proceso de traducción de la versión original en inglés al castellano por los investigadores de la tesis y validada por un profesor experto, ajeno a la investigación.

Para el estudio hemos mantenido los dos ítems de relleno iniciales. La escala se puede consultar en ANEXO-2.

Para el análisis psicométrico hay que tener en cuenta que los ítems impares están formulados en negativo y los pares en positivo, por lo que en el caso de los impares hay que revertir la puntuación.

7.2.3. Esperanza: CHS

La Escala de Esperanza para Niños, cuya denominación original es *The Children's Hope Scale* (CHS) fue desarrollada y validada por Snyder *et al.*, (1997) con el objetivo de medir el constructo esperanza desde los dos aspectos que la engloban, rutas y maestría en población infantil y adolescente. Teniendo en cuenta la importancia de captar esperanza y evitando medir desesperanza, los ítems están todos ellos formulados en forma de cogniciones positivas de esperanza. Indicada inicialmente para edades entre 8-16 años, estudios posteriores demostraron su adecuación hasta edades de 19 años (Valle, Huebner, y Suldo, 2004). Pregunta a los niños o jóvenes que informen sobre su habilidad para generar rutas hacia metas y perseverar hacia esas metas. Consta de 6 ítems a los que se responde en una escala tipos Likert de 5 puntos. Están a su vez divididos en dos subescalas: rutas (*pathways*) y maestría (*agency*) que han mostrado cohesión en los estudios estadísticos. Inicialmente los investigadores contaban con doce ítems, seis para cada subescala que redujeron a la mitad tras un estudio piloto. Las respuestas se valoran con *Nunca pienso así; Casi nunca pienso así; Algunas veces pienso así; Casi siempre pienso así; Siempre pienso así.* Las puntuaciones oscilarán entre seis y treinta si evaluamos esperanza en general, y de tres a quince si evaluamos por separado maestría y rutas. La fiabilidad y validez de la escala ha sido probada repetidamente en sucesivos estudios con diferentes muestras (Snyder *et al.*, 1997, p.405; Valle *et al.*, 2004, p.323). En el estudio de Snyder obtienen alfas de Cronbach desde .72 a .86, con una mediana alfa de .77. En el estudio de Valle obtuvieron obtienen de nuevo alfas de Cronbach desde .72 a .86. Y una medida de fiabilidad y estabilidad test-retest, después de una semana de $r_{359} = .73$ y de .71 después de un mes.

Incluso ha demostrado su validez en poblaciones de otras culturas, como la llevada a cabo con niños nativos americanos del medio oeste que obtuvo resultados similares a los obtenidos en los estudios iniciales (Roberts, 2015) y en otros países como Portugal (Marques, Pais-Ribeiro y Lopez, 2009a).

El constructo esperanza elaborado científicamente, está considerada no solo una actitud, sino una fortaleza positiva humana.

Los investigadores partieron de estudios previos, en los que se habían desarrollado dos escalas para medir esperanza en población adulta, la Escala de Esperanza-Rasgo para Adultos, nombrada originalmente como Adult Trait Hope Scale (Snyder *et al.*, 1991) y la Escala de Esperanza-Estado para Adultos, bautizada en inglés como Adult State Hope Scale (Snyder *et al.*, 1996).

Una vez decidida la inclusión del constructo esperanza en el estudio en curso, al tratarse del constructo más cercano al de optimismo, se detectó la carencia de estudios científicos que utilizaran la CHS con muestras de población adolescente de habla española con la escala CHS. Por ese motivo hubo que seguir los pasos para traducir la escala al castellano, utilizando el método de traducción de *Comité de Expertos*, participando los investigadores así como un experto ajeno a la investigación. La escala se puede consultar en Anexo-3. La subescla maestría (*agency*) la componen los ítems 1, 3 y 5 y la subescla rutas (*pathways*) la componen los ítems 2, 4 y 6.

Pertinencia e interés de la utilización de la escala CHS:

En resumen, pensamos que puede resultar de interés para la comunidad investigadora el haber utilizado la Escala de Esperanza Para Niños por las siguientes razones: Validar la escala en una muestra española, analizar los datos en tres edades diferentes de la etapa adolescente, analizar las diferencias de género y establecer correlaciones en muestra adolescente española entre los resultados en optimismo y esperanza.

7.2.4. Autoestima: Escala de Rosenberg

La Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR), titulada inicialmente *Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES)* se presentó por primera vez en 1965 (Rosenberg, 1965), pero la que se ha venido utilizando sistemáticamente ha sido la que posteriormente revisó el mismo autor (Rosenberg, 1989). La EAR es una valoración de la autoestima global mediante autoinforme. Consta de 10 ítems con afirmaciones relativas a sentimientos generales de autovaloración o autoaceptación, calificados de 1 a 4 con *muy en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo, muy de acuerdo*. Las puntuaciones oscilan de cuarenta, el máximo, a diez, el mínimo.

Inicialmente fue desarrollada durante la década de los años 60 utilizando muestra de participantes de escuelas del estado de Nueva York seleccionadas al azar. Inicialmente la consistencia interna que mostró fue de $\alpha = .82$, la correlación entre ítems de $r = .31$, y $.87$, inter-item correlación, $r = .40$ (Rosenberg, 1965). En ese estudio y posteriores siempre ha mostrado una alta fiabilidad con correlaciones test-retest de $.82$ a $.88$, y α de Cronbach en un rango de entre $.77$ a $.88$ (Rosenberg, 1989).

Martín-Albo *et al.* Explican que “existen muchos estudios en población española, (Baños y Guillén, 2000; Vázquez, Jiménez, y Rodríguez-Morejón, 2004), con muestras de adolescentes (Atienza, Moreno, y Balaguer, 2000; Pastor, Navarro, Tomás, y Oliver, 1997), y con adultos (Salgado y Iglesias, 1995), pero pone en duda la rigurosidad intercultural de la traducción” (Martín-Albo *et al.*, 2007, p.459). El análisis factorial confirmatorio de ese estudio confirmó que el modelo que mejor se ajustaba a los datos tanto en la muestra total como en las submuestras de hombres y mujeres tenían una estructura unifactorial con efectos de método en los ítems formulados en positivo. Los resultados indicaron correlaciones positivas altas entre la autoestima y cinco dimensiones del autoconcepto. En el estudio de validación, los autores encontraron que la escala mostró niveles satisfactorios de consistencia interna y estabilidad temporal tras un periodo de cuatro semanas. Obtuvieron diferencias de género significativas.

La traducción que hemos utilizado procede de la revisión llevada a cabo por Martín-Albo *et al.* (2007), cuyos ítems quedaron redactados como podemos ver en el Anexo-4.

Finalmente, con respecto a los análisis estadísticos posteriores, consideramos que debido a su amplia difusión en el campo de investigación no es necesaria su validación en el aspecto estadístico en esta investigación.

7.2.5. Escala de Satisfacción: ESVE

La Escala de Satisfacción Vital de los Estudiantes (ESVE) ha sido traducida al castellano y al catalán y realizada una primera validación por Alsinet en el proceso de redacción de su tesis doctoral (Alsinet 1998), ampliados los datos en una publicación más extensa (Alsinet, 2000) y validada para población española por Casas *et al.*, (2000). En el proceso la escala pasó de 7 a 10 ítems que se valoran en una intensidad de 1 a 10, por lo que la máxima puntuación es 100 y la mínima 10. La formulación de los ítems es

en positivo en ocho de ellos, mientras que únicamente dos están formulados en negativo y hay que invertir sus puntuaciones.

Para crear la escala, los autores españoles se basaron en la The Students' Life Satisfaction Scale de Huebner (1991a), que a su vez se basó en una escala de satisfacción de Diener *et al.* (1985). La de Huebner se trata de una escala breve de 7 ítems que mide satisfacción en la vida en población infantil desde 8 a 18 años, que mostró buenas propiedades psicométricas, con una consistencia interna aceptable y una fiabilidad que presenta índices de α de Cronbach que oscilan desde 0,73 a 0,88 y una estructura factorial de una única dimensión (Huebner, 1991^a, 1991b, 1991c; Alsinet 1998; Casas *et al.*, 2000; Gilman y Huebner, 2003; Valle, Huebner y Suldo, 2004). Los niños y adolescentes encuestados realizan una valoración de sus vidas en global, sin hacer referencia a áreas específicas de su vida como familia, amistades o colegio, y el tiempo que deben valorar son las últimas semanas. En el Anexo-5 pueden verse los ítems de la escala final.

Cuadro 47. Variables predictoras y pruebas utilizadas para su medición.

| VARIABLES PREDICTORAS | ESCALA DE MEDICIÓN | BASADA EN LA TEORÍA |
|---|--|---|
| Optimismo fundado. Palenzuela, 2008. | Batería de Escalas de Expectativas de Control Específicas de Situaciones Académicas (BEECESA) David L. Palenzuela, 2011. | Expectativas de control y optimismo fundado. David L. Palenzuela, 2008. |
| Optimismo disposicional. Scheier y Carver, 1985. | Cuestionario de Orientación en la Vida para Jóvenes. Traducida y Adaptada al castellano por los autores para la investigación | Traducido del Youth Life Orientation Test (YLOT). Ey, Hadley, Allen, Palmer, Klosky, Deptula, Thomas y Cohen, 2005. Basado en el LOT (1985), y el YLOT-R (1994) de Scheier y Carver. |
| Esperanza. Snyder <i>et al.</i> , 1991, 1996, 1997. | Escala de Esperanza para Niños. Traducida y adaptada al castellano por los autores para la investigación | Elaborada a partir de la <i>Children's Hope Scale</i> (Snyder <i>et al.</i> , 1997). Que fue elaborada a partir de la Adult Trait Hope Scale, de Snyder <i>et al.</i> (1991) y de la Adult State Hope Scale de Snyder <i>et al.</i> (1996) |
| Felicidad. Huebner, 1991. | Escala de Satisfacción Vital de los Estudiantes (ESVE). Mide satisfacción vital y felicidad. Traducida y validada por Alsinet (1998) | Students' Life Satisfaction Scale, SLSS. Huebner, 1991a. |
| Autoestima Rosenberg, 1965, 1989. | Cuestionario de Autoestima de Rosenberg Traducido por Martín-Albo, J. <i>et al.</i> , 2007. | The Rosenberg Self Esteem Scale, 1965 y 1989. |

En el Cuadro 47 están reflejados las variables predictoras elegidas para el estudio, sus correspondientes cuestionarios elegidos para su medición y los orígenes de la teoría en que se basan.

7.3. VARIABLES CRITERIO E INSTRUMENTOS

En el Cuadro 48 podemos ver un resumen de las variables criterio utilizadas en la investigación, que han sido evaluadas en dos momentos temporales para dotar al estudio de datos longitudinales.

Cuadro 48. Variables criterio y pruebas utilizadas para su medición.

| MEDICIONES | VARIABLES CRITERIO | INSTRUMENTOS |
|------------------------------------|---|--|
| 1ª: Al comienzo de curso | <ol style="list-style-type: none"> 1. Resultados académicos 2. Ajuste escolar | <ol style="list-style-type: none"> 1. Calificaciones de la evaluación global del curso anterior 2. Cuestionario TAMAI (Test Evaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil), subescalas de ajuste escolar (Hernández, 1987). |
| 2ª: Al término de la 1ª evaluación | <ol style="list-style-type: none"> 1. Resultados académicos 2. Ajuste escolar | <ol style="list-style-type: none"> 1. Calificaciones de la 1ª evaluación 2. Cuestionario TAMAI |

7.3.1. Resultados académicos

Para obtener las calificaciones se preguntó a los alumnos mediante cuestionario elaborado ad-hoc con diferentes calificaciones, que informaran de sus notas, valorándolas de la misma forma que se les califica a ellos en sus boletines de notas: suspenso, suficiente, bien, notable, sobresaliente. En la primera medición al comienzo de curso, sobre las calificaciones globales del curso anterior y en la segunda medición, realizada tras la primera evaluación, sobre las notas obtenidas en la esa primera evaluación, como podemos ver en el cuadro 48. Esto nos servirá como una medida pre-post.

Tras la revisión de estudios que miden el rendimiento académico, hemos visto que la medida más habitual por su objetividad es la de las notas o calificaciones (Vahtera 2007 y 2008, Jiménez y López-Zafra, 2009, Feldman y Kubota, 2015, etc.)

7.3.2. Ajuste escolar

Para valorar el ajuste y la adaptación al medio escolar se ha utilizado la subescala de ajuste escolar del Test Evaluativo Multifactorial de Inadaptación Infantil, conocido como TAMAI (Hernández, 1983), actualizada en sucesivas ediciones (1990, 1996, 2002, 2004, 2009, 2015). Ha sido utilizada en multitud de estudios, y editada (y reeditada) por la gran casa editorial española de test psicológicos y educativos TEA (1990, 2002, 2004, 2009, 2015).

Este test proporciona información sobre diversos aspectos de la adaptación como inadaptación general, inadaptación personal, inadaptación escolar, inadaptación social, insatisfacción familiar, insatisfacción con los hermanos, educación adecuada del padre, educación adecuada de la madre, discrepancia educativa, pro-imagen y contradicciones. Además completa esa información mediante otras subescalas. En nuestro estudio solo utilizaremos la subescala correspondiente al ámbito escolar, que está formada por 31 ítems de respuesta sí-no. Del 1-20 miden inadaptación y del 21-31 adaptación. De este modo podemos obtener dos medidas, de adaptación y de inadaptación por separado, pero para confluir con la línea general del trabajo en la que los resultados de los cuestionarios se valoran en positivo, seguiremos aquí el proceso de extraer una puntuación de adaptación total, para ello daremos un punto a las respuestas positivas de adaptación y otro a las negativas de inadaptación. Los rangos de adaptación general irán de 31 como máximo a 0 el mínimo. Podemos ver los ítems que hemos utilizado en el Anexo-6.

El cuestionario ha sido utilizado fundamentalmente para dos funciones, la evaluación y diagnóstico de dificultades de tipo personal, familiar o escolar del niño o adolescente, así como para estudiar los cambios al realizar intervenciones con programas educativos. También se ha utilizado, como en nuestro caso para investigación.

Como ya hemos comentado la elección de este cuestionario es por varias razones, la primera porque esta creado originalmente en lengua española, la segunda porque ha sido validado en multitud de estudios e investigaciones en población de lengua española (Sisto *et al*, 2008.; Medrano y Pérez, 2010; Mojica y Moreno, 2014; Arce *et al.*, 2014), y también por la simplicidad con la que evalúa al tratarse de respuestas SÍ-NO. Esta última cuestión nos parece importante de cara a los errores que puede causar un cuestionario más complejo conceptualmente como puede ser el BEECESA o el YLOT,

si tenemos en cuenta que el TAMAI es el último que se pasa a los estudiantes, ya que la pasación se va a realizar en una sola sesión, pero podría haber cierto cansancio al haber tenido que responder varios cuestionarios previamente a este.

7.4. DISEÑO

7.4.1. Proceso de recogida de datos

Estudio piloto

Se realizó inicialmente un estudio piloto, para analizar la pertinencia de las escalas escogidas y para observar los posibles errores e inconvenientes que nos pudiéramos encontrar en cuanto a la respuesta del alumnado así como otros factores como la comprensión, el tiempo estimado, la motivación y el esfuerzo, para tenerlos cuando se realizara el estudio definitivo. Este estudio se aplicó en mayo de 2011 a una muestra de 112 alumnos de un colegio concertado de la ciudad de Zaragoza, que cursan sus estudios en 1º ESO (30 alumnos), 2º ESO (28 alumnos), 3º ESO (27 alumnos), y 4º de E.S.O. (27 alumnos).

Se vaciaron los datos en programa estadístico de tratamiento de datos SPSS para analizar los datos de esta muestra inicial y establecer las primeras conclusiones. Con esos datos se realizaron las modificaciones pertinentes, tanto metodológicas, como instrumentales, como por ejemplo eliminar alguna cuestiones relativas a las repeticiones de curso y las faltas de asistencia, incidir en la informaciones que se enviarían a los centros sobre cómo informar a los alumnos que iban a realizar el cuestionario, el diseño del paquete de cuestionarios, la introducción, etc.

Recogida de datos-I

Posteriormente se realizó el estudio definitivo consistente en dos mediciones con una muestra representativa, una al inicio de curso y otra tras la primera evaluación. La primera tuvo lugar al inicio de curso 2011-2012, entre los meses de septiembre y octubre de 2011, para medir las variables predictoras.

En la primera medición, también se solicitó información de las variables criterio: calificaciones (concretamente las obtenidas en la última evaluación del curso anterior) y ajuste escolar, para poder realizar análisis longitudinales de estas dos variables.

Una vez analizados los resultados del estudio piloto, y hechas las modificaciones y correcciones necesarias en metodología y forma de pasar las pruebas, se procedió a la segunda fase, la más gruesa de la investigación, en la que se pasaron todas las pruebas de la investigación a todos los alumnos participantes, tanto las correspondientes a las variables predictoras, como las criterio. En este caso respondieron el TAMAI y se preguntó por las calificaciones finales del curso anterior.

Recogida de datos-II

Una vez terminada la primera evaluación, se realizó la segunda recogida de datos, entre los meses de diciembre de 2011 y enero de 2012, para medir las variables criterio.

Esta última fase consistió en una prueba retest, en la que únicamente se les preguntaba a los mismos alumnos por las variables criterio, es decir, por las calificaciones (en este caso de la primera evaluación) y de nuevo el cuestionario de ajuste escolar (TAMAI).

7.4.2. Condiciones y duración de la recogida de datos

Se pidió permiso a los centros seleccionados mediante una carta dirigida a dirección, firmada por los directores de tesis y la universidad de Zaragoza, en la que se explicaba brevemente el sentido de la investigación, que fue completada posteriormente con llamada telefónica para confirmar verbalmente la participación y consensuar las normas. La mayor parte de las pruebas de la ciudad de Zaragoza fueron pasadas directamente por el doctorando, y las correspondientes al resto de ciudades capitales de provincia, así como los de las tres provincias fueron administrados por personal docente de los centros, generalmente orientadores y tutores. Los instrumentos de evaluación se aplicaron de forma colectiva bajo las mismas condiciones para la muestra de sujetos. La aplicación de los cuestionarios a los alumnos se realizó en su propia aula, con una duración de una hora aproximadamente, respetando su horario académico. Las instrucciones se dieron de forma verbal, al inicio de la aplicación, enfatizando en la importancia de contestar con sinceridad y de forma completa a los cuestionarios, además de alentar a los alumnos a preguntar, en caso de dudas, durante la realización

del cuestionario. Del mismo modo, se aseguró a todos los alumnos la confidencialidad absoluta de sus respuestas.

7.4.3. Análisis de datos

Para facilitar la comprensión de los datos obtenidos a partir de las respuestas emitidas por el alumnado, vamos a realizar un breve comentario de los procedimientos estadísticos empleados en este trabajo de investigación.

El análisis estadístico de los datos se ha realizado controlando el sexo, la edad, y el curso académico. Se han llevado a cabo diversos análisis descriptivos de las variables, de las demográficas y de las características personales de las distintas variables predictivas (V.I.) y variables criterio (V.D.) que están siendo objeto de estudio. Además, se han llevado a cabo análisis de varianza y comparaciones de medias que nos permiten estudiar las diferencias de las distintas variables cuantitativas en función de determinados valores poblacionales o sociodemográficos. También se han realizado análisis factoriales exploratorios para la validación de instrumentos y el mejor agrupamiento de los distintos componentes de los instrumentos de medida. En este sentido, y para comprobar el valor evolutivo de los distintos constructos se han sometido a los cuestionarios nuevos y adaptados a un proceso de validación (estudios de validez y fiabilidad de todos los cuestionarios nuevos y los traducidos) en el que dividiendo la muestra en dos submuestras independientes, en la primera se ha estudiado la factorización exploratoria de los constructos y a partir del marco teórico dado y en una segunda submuestra hemos podido estudiar mediante técnicas de modelos de ecuaciones estructurales la confirmación del marco teórico mediante la realización de distintos modelos factoriales confirmatorios para cada curso.

En términos generales se ha optado por seguir en las distintas pruebas de regresión y en las comparaciones de medias, ANOVAS y modelos lineales generalizados (MLG), los criterios establecidos por Pardo y Ruiz (2005).

Respecto a las consideraciones de los tamaños de los efectos de las relaciones entre distintas variables, se ha optado por el cálculo principalmente de η^2 (η^2), que siguiendo los criterios de Cohen (1988) y Ellis (2010), presentan un tamaño del efecto pequeño si presenta valores entre 0,01 y 0,05, intermedio si presenta valores entre 0,06 y 0,13 y grande si el valor de η^2 es mayor o igual que 0,14.

A partir de estos agrupamientos y tras el estudio de las diferencias de medias de las distintas variables criterio sujetas a estudio mediante la realización de ANOVAS y MLG fundamentalmente, se plantearon distintos modelos de regresión por pasos hacia adelante. En este sentido, autores como Oceja, Ambrona, López-Pérez, Salgado y Villegas (2010), comentan acerca de las diferentes técnicas de regresión que éstas nos permiten valorar la capacidad predictiva de las distintas variables predictivas o independientes sobre la variable criterio escogida.

Similar proceso se ha seguido para estudiar el cambio con respecto a las variables predictoras, realizándose análisis de regresión por pasos, introduciendo para profundizar en el análisis de las regresiones, los diferentes subconstructos o subescalas trabajados.

El programa informático empleado para la realización de las pruebas ha sido el SPSS en su versión 19.0. Es uno de los principales paquetes estadísticos de tratamiento de datos empleados en el ámbito investigador, no solo en áreas de psicología o educación sino también en otras áreas científicas como la sociológica, la biomédica, o la económicas entre otras.

CAPÍTULO 8

RESULTADOS

8.1. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

8.2. DESCRIPCIÓN DE LAS VARIABLES PEDAGÓGICAS Y SOCIODEMOGRÁFICAS

8.3. ANÁLISIS DE LAS ASOCIACIONES ENTRE VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y PEDAGÓGICAS

8.4. ADAPTACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA. ESTUDIOS DE FIABILIDAD Y VALIDEZ

8.5. RELACIONES ENTRE VARIABLES CRITERIO Y FACTORES FIJOS

8.6. CORRELACIONES Y ANÁLISIS DE REGRESIÓN

8.7. ANÁLISIS LONGITUDINAL

“¡Pero no se ha cumplido lo que esperábamos!... ¡Tendremos que anunciar que nuestras hipótesis son erróneas!... No pasa nada, así avanza la ciencia... Desconocido.

8.1. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

Participantes

Disponemos de una muestra total de participantes formada por 1885 estudiantes repartidos en centros concertados y públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón. Vemos que el centro que más alumnos ha aportado a este estudio es el Instituto de Educación Secundaria Santiago Hernández cuyos alumnos suponen aproximadamente el 17% de la muestra. En el caso del centro con menos participantes en esta investigación encontramos al Colegio Villacruz cuyos 37 estudiantes suponen aproximadamente el 2% de la muestra recogida.

Tabla 1. Centros educativos y número de alumnos.

| | Colegios / Institutos | Frecuencia | Porcentaje |
|----------|---------------------------------|------------|------------|
| Válidos | IES SANTIAGO HERNÁNDEZ | 316 | 16,8 |
| | IES GRANDE COVIÁN | 205 | 10,9 |
| | IES GOYA | 195 | 10,3 |
| | IES VALLE DEL JILOCA | 177 | 9,4 |
| | IES BENJAMÍN JARNÉS | 166 | 8,8 |
| | IES LUCAS MALLADA | 127 | 6,7 |
| | C. SAN ANTONIO DE PADUA | 101 | 5,4 |
| | C. ESCUELAS PÍAS SANTA ENGRACIA | 94 | 5 |
| | IES RAMÓN Y CAJAL | 87 | 4,6 |
| | IES BIELLO ARAGÓN | 80 | 4,2 |
| | IES CINCA-ALCANADRE | 72 | 3,8 |
| | C. ANTONIO MACHADO | 68 | 3,6 |
| | IES MAR DE ARAGÓN | 57 | 3 |
| | C. SANTA ANA | 48 | 2,5 |
| | C. LA PURÍSIMA Y SAN ANTONIO | 38 | 2 |
| | C. VILLACRUZ | 37 | 2 |
| | Total | 1868 | 99,1 |
| Perdidos | Sistema | 17 | 0,9 |
| Total | | 1885 | 100 |

8.2. DESCRIPCIÓN DE LAS VARIABLES PEDAGÓGICAS Y SOCIODEMOGRÁFICAS

1. Curso

Respecto al curso de los estudiantes encontramos que la mayor parte de los estudiantes del estudio, en torno al 36% pertenecen al curso de 1° de la ESO, el 34% a 3° de la ESO, el 21% a 1° de Bachillerato, en torno al 6% al primer curso de Ciclo Formativo de Grado Medio y en torno al 1% únicamente 21 estudiantes al 2° curso de Ciclo Formativo de Grado Medio.

Tabla 2. Cursos y participantes.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|-----------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | 1° ESO | 683 | 36,2 | 36,6 | 36,6 |
| | 3° ESO | 639 | 33,9 | 34,2 | 70,8 |
| | 1° FP | 125 | 6,6 | 6,7 | 77,5 |
| | 1° Bachillerato | 400 | 21,2 | 21,4 | 98,9 |
| | 2° FP | 21 | 1,1 | 1,1 | 100,0 |
| | Total | 1868 | 99,1 | 100,0 | |
| Perdidos | Sistema | 17 | ,9 | | |
| Total | | 1885 | 100,0 | | |

2. Edad

En cuanto a la edad de los participantes encontramos estudiantes desde los 11 años hasta los 55, con una edad media de 13.83 años (D.T. 2.89).

3. Sexo

En cuanto al sexo de los participantes que lo reportaron, encontramos que el 45.3% de los mismo son chicos mientras que en torno al 54.7% de las mujeres son chicas pudiendo pensar que nos encontramos ante una muestra con cierta prevalencia de chicas más que de chicos.

Tabla 3. Porcentajes de mujeres y varones.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Varón | 815 | 43,2 | 45,3 | 45,3 |
| | Mujer | 985 | 52,3 | 54,7 | 100,0 |
| | Total | 1800 | 95,5 | 100,0 | |
| Perdidos | Sistema | 85 | 4,5 | | |
| Total | | 1885 | 100,0 | | |

8.3. ANÁLISIS DE LAS ASOCIACIONES ENTRE VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y PEDAGÓGICAS

Sexo-Curso

En este caso hemos encontrado una ligera asociación en cuanto al sexo de los participantes y el curso o nivel de estudios que cursa ($\chi^2=12.655$; $p=.005$; $\phi=.084$). Así, tomando como referencia los residuos corregidos vemos que encontramos más chicos de los esperados en primero de la ESO mientras que encontramos menos chicas de las esperadas en el mismo nivel educativo. Sin embargo, en el bachillerato encontramos una descompensación en sentido contrario, estadísticamente encontramos más mujeres de las esperadas estudiantes de bachillerato y menos hombres de los esperados estudiando cursando el bachillerato.

Tabla 4. Tabla de contingencia. Cursos y sexo.

| | | | SEXO | | Total |
|----------------|---------------------|---------------------|-------|-------|--------|
| | | | Varón | Mujer | |
| Curso agrupado | 1° de ESO | Recuento | 322 | 335 | 657 |
| | | % de Curso agrupado | 49,0% | 51,0% | 100,0% |
| | 3° de ESO | Recuento | 286 | 327 | 613 |
| | | % de Curso agrupado | 46,7% | 53,3% | 100,0% |
| | FP | Recuento | 57 | 83 | 140 |
| | | % de Curso agrupado | 40,7% | 59,3% | 100,0% |
| | Bachillerato | Recuento | 150 | 240 | 390 |
| | | % de Curso agrupado | 38,5% | 61,5% | 100,0% |
| Total | Recuento | | 815 | 985 | 1800 |
| | % de Curso agrupado | | 45,3% | 54,7% | 100,0% |

8.4. ADAPTACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA. ESTUDIOS DE FIABILIDAD Y VALIDEZ

A. Análisis de los cuestionarios de las variables predictivas

Para comprobar el valor evolutivo de los distintos constructos se van a someter a los cuestionarios nuevos y adaptados a un proceso de validación en el que dividiendo la muestra en dos submuestras independientes, en la primera se estudie la factorización exploratoria de los constructos y a partir del marco teórico dado y en una segunda

submuestra podamos estudiar mediante técnicas de modelos de ecuaciones estructurales la confirmación del marco teórico mediante la realización de distintos modelos factoriales confirmatorios para cada curso.

A.1. Optimismo disposicional (YLOT)

En el caso del optimismo un primer acercamiento a la fiabilidad de las subescalas a partir del estadístico α de Cronbach muestra que en términos generales presenta buena fiabilidad con valores todos ellos superiores a .50 lo cual para escalas con tan pocos ítems y teniendo en cuenta la sensibilidad de este estadístico al número de ítems es importante.

Tabla 5. Estadístico α de Cronbach en YLOT.

| | Optimismo-pares | Pesimismo-impares |
|-------------------|-----------------|-------------------|
| 1 ESO | .618 | .749 |
| 3º ESO | .707 | .784 |
| FP Y BACHILLERATO | .692 | .756 |

1º ESO

Un primer análisis descriptivo muestra un índice α de Cronbach para la escala de pesimismo en 1º de ESO igual a .749 con valores medios que oscilan entre el 2.4 del ítem 9 al 1.83 del ítem 13 con desviaciones típicas homogéneas en el rango [1.10-1.3]. Además encontramos que no existe variación especialmente grande en el estadístico α de Cronbach en el caso de eliminar algún ítem, indicándonos esto la idoneidad de pertenencia de cada ítem a la escala refrendado esto último por la buena correlación entre los elementos superiores en todos los casos a .30 con el total de la escala así como con el resto de ítems por separado. Además se debe comentar la existencia significativa de medias distintas entre las puntuaciones medias de cada elemento de la escala como lo pone de manifiesto la prueba ANOVA inter-sujetos cuya F toma un valor igual a 22.942 y un valor crítico de .000

Tabla 6. YLOT. Descriptivos y ANOVA inter-elementos pesimismo. 1ºESO.

| | N | Media | Desviación típica | Media de la escala si se elimina el elemento | Varianza de la escala si se elimina el elemento | Correlación elemento-total corregida | Alfa de Cronbach si se elimina el elemento | F | Sig |
|---------|-----|-------|-------------------|--|---|--------------------------------------|--|--------|------|
| YLOT 3 | 297 | 2,30 | 1,09 | 10,62 | 18,66 | ,512 | ,770 | | |
| YLOT 5 | 297 | 2,12 | 1,22 | 10,81 | 17,32 | ,578 | ,755 | | |
| YLOT 7 | 297 | 2,36 | 1,21 | 10,57 | 17,82 | ,527 | ,767 | 22.942 | .000 |
| YLOT 9 | 297 | 2,43 | 1,32 | 10,50 | 17,96 | ,443 | ,791 | | |
| YLOT 11 | 297 | 1,87 | 1,10 | 11,06 | 17,58 | ,638 | ,742 | | |
| YLOT 13 | 297 | 1,83 | 1,10 | 11,10 | 17,83 | ,609 | ,749 | | |

En lo que respecta a la subescala de optimismo en los estudiantes de 1º de la ESO vemos que un primer análisis de fiabilidad arroja un estadístico α de Cronbach igual a .618, algo más bajo que el de la escala de pesimismo si bien sigue siendo alto para una subescala con únicamente 6 ítems. Vemos además que la escala presenta un rango de valores medios por encima de la media teórica (3) todos ellos con desviaciones típicas algo más bajas que en la escala de pesimismo en el rango [0.9-1.1]. Además podemos comprobar cómo no existe incremento alguno en el índice α de Cronbach en el caso de eliminar algún elemento y cómo sí que existen diferencias de medias significativas entre los elementos. Sin embargo debe comentarse que las correlaciones de cada elemento con el total de la escala presenta en algunos ítems (4 y 6) correlaciones relativamente bajas $<.30$.

Tabla 7. YLOT. Descriptivos y ANOVA inter-elementos optimismo. 1ºESO.

| | N | Media | Desviación Típica | Media de la escala si se elimina el elemento | Varianza de la escala si se elimina el elemento | Correlación elemento-total corregida | Alfa de Cronbach si se elimina el elemento | F | Sig. |
|---------|-----|--------|-------------------|--|---|--------------------------------------|--|---------|------|
| YLOT 4 | 308 | 3,9416 | 1,08731 | 20,16 | 9,71 | ,249 | ,617 | | |
| YLOT 6 | 308 | 3,1104 | 1,14750 | 21,00 | 9,35 | ,273 | ,610 | | |
| YLOT 8 | 308 | 4,4903 | ,93602 | 19,62 | 9,42 | ,398 | ,556 | 106,080 | ,000 |
| YLOT 10 | 308 | 4,3506 | ,87701 | 19,75 | 9,47 | ,434 | ,546 | | |
| YLOT 12 | 308 | 3,7922 | 1,07185 | 20,31 | 8,83 | ,409 | ,548 | | |
| YLOT 14 | 308 | 4,4253 | ,90111 | 19,68 | 9,65 | ,378 | ,565 | | |

Ambos análisis previos sobre la fiabilidad de la escala indican en términos generales que parecen dos escalas fiables con algún que otro ítem relativamente

problemático o que debe estudiarse más su pertenencia a la escala o no. En este sentido el conjunto de pruebas conocidas como AFE es un buen método para dicho estudio confirmado por los estadísticos KMO igual a .852 y la prueba de esfericidad de Bartlett la cual arroja un resultado de $\chi^2=755.477$; $p=.000$ indicando que el AFE es pertinente.

ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO (AFE). 1º ESO

Un primer estudio de las comunalidades muestra cómo existe una gran diferencia en la capacidad del modelo obtenido de explicar distintas cantidades de varianza de los ítems que lo conforman. Así encontramos que con la mejor agrupación factorial obtenida explicamos el 34.4% de la varianza del ítem 9 mientras que podemos explicar el 68.6% de la varianza del ítem 4. Vemos por otra parte que en la solución planteada somos capaces de explicar el 52.3% de la varianza del modelo teniendo en cuenta las dos subescalas en su conjunto a partir de 3 factores con autovalores mayores que 1. Podemos indicar además en el aspecto correlacional que el componente 1 está inversamente correlacionado con los componentes 2 y 3 (-.321; -.076) y que el componente 2 está directamente correlacionado con el componente 3 (.036) si bien en principio estas correlaciones aunque puedan ser significativas no parecen tener demasiada entidad.

Tabla 8. YLOT. Varianza total explicada. AFE-1º ESO.

| Componente | Autovalores iniciales | | | Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción | | | Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación ^a |
|------------|-----------------------|------------------|-------------|--|------------------|-------------|--|
| | Total | % de la varianza | % acumulado | Total | % de la varianza | % acumulado | Total |
| 1 | 3,826 | 31,887 | 31,887 | 3,826 | 31,887 | 31,887 | 3,584 |
| 2 | 1,443 | 12,025 | 43,913 | 1,443 | 12,025 | 43,913 | 2,311 |
| 3 | 1,015 | 8,455 | 52,368 | 1,015 | 8,455 | 52,368 | 1,053 |
| 4 | ,867 | 7,224 | 59,592 | | | | |
| 5 | ,797 | 6,642 | 66,234 | | | | |
| 6 | ,747 | 6,227 | 72,461 | | | | |
| 7 | ,720 | 6,001 | 78,462 | | | | |
| 8 | ,630 | 5,250 | 83,712 | | | | |
| 9 | ,585 | 4,873 | 88,585 | | | | |
| 10 | ,536 | 4,465 | 93,051 | | | | |
| 11 | ,435 | 3,624 | 96,674 | | | | |
| 12 | ,399 | 3,326 | 100,000 | | | | |

Podemos ver así cómo se distribuyen los ítems en los tres factores. Encontramos un primer factor que aglutina principalmente a los ítems de la subescala de pesimismo (ítems impares) así como de manera inversa a un ítem de la escala de optimismo (ítem 12). Por otra parte encontramos un segundo factor que aglutina a los elementos de la escala de optimismo (ítems 4, 8,10 y 14) exceptuando al 12 que lo agrupa en el factor 1 y a los ítems 4 y 6 que los agrupa a ambos en un tercer factor. No resulta rara la presencia de un tercer factor en el sentido de que anteriormente ambos ítems (4 y 6) fueron los que peores datos de pertenencia a la escala de optimismo arrojaron.

Tabla 9. YLOT. Matriz de configuración. 1º ESO.

| | Componente | | | Comunalidad |
|---------|------------|------|-------|-------------|
| | 1 | 2 | 3 | |
| YLOT 3 | ,686 | | | ,505 |
| YLOT 4 | | ,484 | -,676 | ,686 |
| YLOT 5 | ,777 | | | ,588 |
| YLOT 6 | | | ,631 | ,614 |
| YLOT 7 | ,684 | | | ,449 |
| YLOT 8 | | ,620 | | ,417 |
| YLOT 9 | ,509 | | | ,344 |
| YLOT 10 | | ,765 | | ,586 |
| YLOT 11 | ,801 | | | ,629 |
| YLOT 12 | -,426 | | | ,438 |
| YLOT 13 | ,778 | | | ,603 |
| YLOT 14 | | ,622 | | ,427 |

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO (AFC). 1º ESO

Teniendo en cuenta que el AFC se emplea para identificar factores latentes que subyacen en las varianzas y covarianzas del conjunto de indicadores de una muestra determinada a partir de una estructura prefigurada por el investigador.

Debido a lo inconcluso de los datos obtenidos en el AFE especialmente en lo concerniente a la presencia de un tercer factor, inviable si tenemos en cuenta el marco teórico expuesto con anterioridad, se testeó un modelo factorial confirmatorio en el que pudieran tener cabida todos los ítems empleados para el estudio de las características personales de optimismo en la población de 1º de ESO. En este sentido, en primer lugar se completaron todos los valores perdidos de los ítems con las medias poblacionales de la escala para poder realizar un modelo con un ajuste de máxima verosimilitud. Tras

esto el modelo presentado en el que se incluyen todos los ítems presentó desde primera instancia un buen ajuste con los datos. Así, el estudio de ajuste a partir de la relación del estadístico χ^2 con los grados de libertad del modelo arrojó un valor de 2.645, por debajo del margen recomendado por Carmines y McIver (1981) para quienes si esta relación está entre 1 y 3 es indicativo de un ajuste aceptable del modelo con los datos. Además el índice de ajuste comparativo (CFI) toma un valor de .907 (>.90) lo cual para autores como Weiber y Mühlhaus (2009) es indicativo de aceptabilidad en el ajuste. Además encontramos que el error de aproximación medido a partir del RMSEA toma un valor de .067, menor de .08 el cual para nuevamente Weiber y Mühlhaus (2009) es el valor crítico máximo aceptable para este estadístico.

Podemos pensar por lo tanto que si bien se pueden emplear unos criterios más restrictivos en lo que a valores de ajuste se refiere, el modelo en términos generales presenta un buen ajuste con los datos confirmando la pertinencia de la pertenencia de todos los ítems empleados en las distintas escalas para posteriores análisis. Así encontramos que los ítems pares pertenecen a la escala de optimismo mientras que los impares según la distribución de los mismos empleada en esta investigación se ubican de mejor modo en el constructo o idea de pesimismo.

Tabla 10. YLOT. CMIN, CFI, RMSEA. 1° ESO.

| Estadístico | Mínimo/Máximo aceptable | Modelo 1° ESO |
|-------------|-------------------------|---------------|
| CMIN/DF | < 3.0 | 2.645 |
| CFI | >.90 | .907 |
| RMSEA | <.080 | .067 |

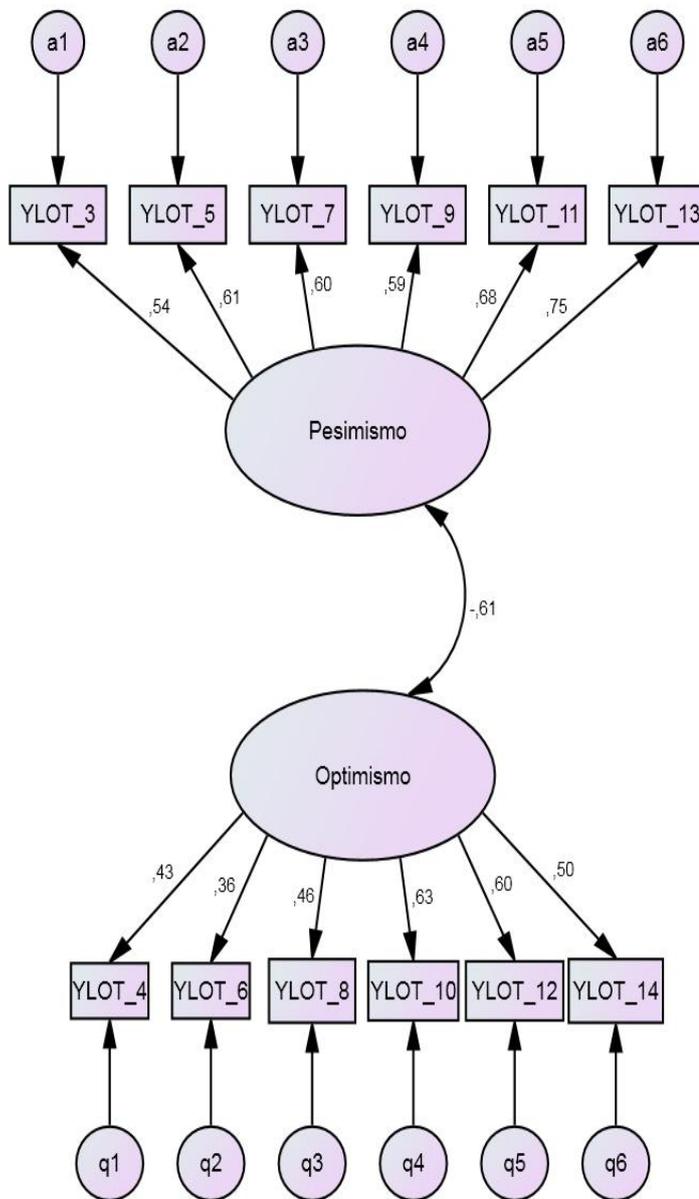


Figura 1. YLOT. AFC-1ºESO.

3º ESO

En lo que respecta al análisis del cuestionario en 3º de la ESO vemos que los valores medios de todos los elementos de la escala de optimismo se sitúan por encima de la media teórica del cuestionario con desviaciones típicas poco oscilantes en un

rango bajo (0.82-1-08) indicativo esto de la estabilidad en las respuestas de los estudiantes. Decir que un primer análisis de fiabilidad de esta escala arrojó un α de Cronbach igual a .707 y que únicamente con la eliminación del ítem 6 subiría ligeramente. Debemos recalcar que al igual que ocurría en 1º de ESO los ítems 4 y 6 son los que menor relación con la varianza total de la escala presentan siendo los únicos ítems que no superan el .40. Por otra parte, la prueba F del ANOVA intra-sujetos pone de manifiesto que no todas las puntuaciones medias son estadísticamente cercanas siendo indicativo también de una primera fiabilidad de la escala aceptable.

Tabla 11. YLOT. Descriptivos y ANOVA intra-elementos optimismo. 3º ESO.

| | N | Media | Desviación típica | Media de la escala si se elimina el elemento | Varianza de la escala si se elimina el elemento | Correlación elemento-total corregida | Alfa de Cronbach si se elimina el elemento | F | Sig |
|---------|-----|--------|-------------------|--|---|--------------------------------------|--|---------|------|
| YLOT 4 | 310 | 3,5774 | ,97483 | 19,5323 | 9,887 | ,381 | ,686 | | |
| YLOT 6 | 310 | 3,0355 | 1,08924 | 20,0742 | 9,823 | ,317 | ,712 | | |
| YLOT 8 | 310 | 4,2645 | ,88918 | 18,8452 | 9,989 | ,426 | ,672 | | |
| YLOT 10 | 310 | 4,2355 | ,83571 | 18,8742 | 9,787 | ,514 | ,648 | 124,488 | ,000 |
| YLOT 12 | 310 | 3,6903 | 1,04938 | 19,4194 | 8,354 | ,613 | ,605 | | |
| YLOT 14 | 310 | 4,3065 | ,82808 | 18,8032 | 10,262 | ,419 | ,674 | | |

En lo que concierne a la subescala de pesimismo vemos que presentan valores medios por debajo de la media teórica del cuestionario así como desviaciones típicas en torno a un punto indicando estabilidad y cierta tendencia homogénea en la población en la respuesta. Por otra parte el cómputo general del α de Cronbach para esta subescala es de .748 y únicamente eliminando de la escala los ítems 7 y 9 podría mejorarse ligerísimamente este indicador. Además vemos a partir de F (31.69; p=.000) que existen diferencias de medias significativas entre las puntuaciones de la subescala.

Tabla 12. YLOT. Descriptivos y ANOVA intra-elementos pesimismo. 3º ESO.

| | N | Media | Desviación típica | Media de la escala si se elimina el elemento | Varianza de la escala si se elimina el elemento | Correlación elemento-total corregida | Alfa de Cronbach si se elimina el elemento | F | Sig |
|---------|-----|--------|-------------------|--|---|--------------------------------------|--|--------|------|
| YLOT 3 | 307 | 2,4104 | ,92229 | 11,3322 | 14,798 | ,557 | ,747 | | |
| YLOT 5 | 307 | 2,3420 | 1,11010 | 11,4007 | 13,653 | ,575 | ,740 | | |
| YLOT 7 | 307 | 2,5733 | 1,08631 | 11,1694 | 14,671 | ,451 | ,771 | | |
| YLOT 9 | 307 | 2,5016 | 1,23768 | 11,2410 | 13,635 | ,485 | ,767 | 31,619 | ,000 |
| YLOT 11 | 307 | 1,9805 | 1,01923 | 11,7622 | 13,953 | ,606 | ,734 | | |
| YLOT 13 | 307 | 1,9349 | ,98468 | 11,8078 | 14,509 | ,550 | ,747 | | |

ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO (AFE). 3º ESO

Guiados por los estadísticos KMO igual a .866 y la prueba de esfericidad de Bartlett $\chi^2=892.746$; $p=.000$ y de manera similar al proceso anteriormente descrito en el alumnado de primero se procedió a un AFE. De esta forma, se obtuvieron dos factores con autovalores mayores que 1 que explicaban en torno al 46.6% de la varianza. En lo que concierne a las comunalidades de los ítems (parte de la varianza de cada ítem que se explica por su pertenencia al modelo) encontramos que los ítems 6, 7 y 8 presentan valores relativamente bajos (<.40) mientras que otros ítems como el 11 y 12 presentan valores elevados cercanos a .60.

Tabla 13. YLOT. Varianza total explicada. AFE-3º ESO.

| Componente | Autovalores iniciales | | | Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción | | | Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación(a) |
|------------|-----------------------|------------------|-------------|--|------------------|-------------|--|
| | Total | % de la varianza | % acumulado | Total | % de la varianza | % acumulado | Total |
| 1 | 4,189 | 34,912 | 34,912 | 4,189 | 34,912 | 34,912 | 3,656 |
| 2 | 1,405 | 11,712 | 46,624 | 1,405 | 11,712 | 46,624 | 2,974 |
| 3 | ,963 | 8,025 | 54,649 | | | | |
| 4 | ,829 | 6,907 | 61,556 | | | | |
| 5 | ,778 | 6,483 | 68,039 | | | | |
| 6 | ,687 | 5,727 | 73,766 | | | | |
| 7 | ,666 | 5,548 | 79,314 | | | | |
| 8 | ,601 | 5,007 | 84,321 | | | | |
| 9 | ,542 | 4,514 | 88,835 | | | | |
| 10 | ,507 | 4,223 | 93,058 | | | | |
| 11 | ,448 | 3,737 | 96,794 | | | | |
| 12 | ,385 | 3,206 | 100,000 | | | | |

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

a Cuando los componentes están correlacionados, las sumas de los cuadrados de las saturaciones no se pueden añadir para obtener una varianza total.

A diferencia del modelo anterior de 1° de ESO en donde la matriz de configuración mostraba 3 factores diferenciados, en este caso los ítems se han agrupado en dos factores de acuerdo a lo establecido en el marco teórico, es decir, los ítems pares referidos al optimismo como un factor y los impares referidos al pesimismo como el otro factor. Sin embargo podemos ver cómo el ítem 6 no presenta peso factorial en ninguno de los dos factores y haciendo esta aproximación factorial inconclusa y necesitada de un análisis factorial confirmatorio que estudie la idoneidad de incluirlo en el modelo o no. De cara a un estudio correlacional posterior, podemos ver en primer lugar cómo entre ambos factores existe además una correlación inversamente proporcional de $r=-.385$.

Tabla 14. YLOT. Matriz de configuración^a. 3° ESO.

| | Componente | | Comunalidad |
|---------|------------|------|-------------|
| | 1 | 2 | |
| YLOT 3 | ,625 | | ,476 |
| YLOT 4 | | ,714 | ,464 |
| YLOT 5 | ,709 | | ,521 |
| YLOT 6 | | | ,202 |
| YLOT 7 | ,599 | | ,344 |
| YLOT 8 | | ,426 | ,359 |
| YLOT 9 | ,762 | | ,503 |
| YLOT 10 | | ,723 | ,554 |
| YLOT 11 | ,762 | | ,576 |
| YLOT 12 | | ,613 | ,596 |
| YLOT 13 | ,619 | | ,493 |
| YLOT 14 | | ,738 | ,506 |

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 6 iteraciones.

ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO (AFC). 3° ESO

Siguiendo la dinámica establecida, podemos estudiar mediante la realización del AFC para la muestra de estudiantes de 3° de ESO la adecuación del constructo del optimismo así como la pertenencia de una serie de ítems a unos determinados factores u otros.

De esta forma, en el modelo presentado y teniendo en cuenta los índices de autores como los anteriormente señalados como índices máximos y mínimos de tolerancia, encontramos que todos ellos cumplen con los estándares previstos. Así el índice CMIN/df toma un valor de 2.398, el CFI es igual a .904 y el RMSEA igual a

.067. Por ello podemos pensar nuevamente que la agrupación factorial de los ítems en ítems de pesimismo e ítems de optimismo como se viene haciendo de forma clásica es en este caso para los estudiantes de 3º de ESO óptima para la evaluación y medición de esta característica personal.

Tabla 15. YLOT. CMIN, CFI, RMSEA. 3º ESO.

| Estadístico | Mínimo/Máximo aceptable | Modelo 3º ESO |
|-------------|-------------------------|---------------|
| CMIN/DF | < 3.0 | 2.398 |
| CFI | >.90 | .904 |
| RMSEA | <.080 | .067 |

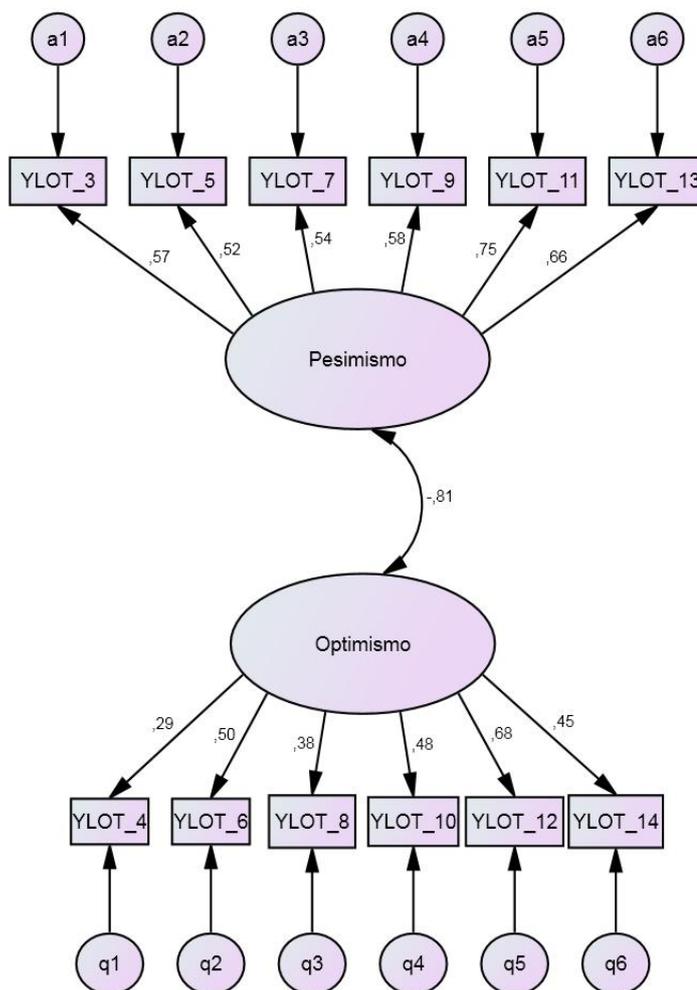


Figura 2. YLOT. AFC-3ºESO.

BACHILLERATO Y FP

En lo que respecta al alumnado de bachillerato vemos que al igual que ocurría con la población de estudiantes de 1º de ESO y de 3º de ESO las puntuaciones medias en la subescala de optimismo están todas ellas por encima de la media teórica del cuestionario y de forma similar presenta una desviación típica con un rango muy pequeño (0.8-1.0). El índice α de Cronbach general para la subescala es de .692 y no encontramos ningún tipo de mejora en dicho índice con la eliminación de ningún ítem. En cuanto a las correlaciones ítem total, nuevamente es el ítem 6 el que presenta una correlación menor con el resto de elementos (.316) mientras que el ítem 12 presenta una correlación mayor igual a .529. En cuanto a la prueba F encontramos que ésta es significativa ($F= 95.951$; $p=.000$) indicando que existen diferencias de medias significativas entre las distintas puntuaciones de la escala.

Tabla 16. YLOT. Descriptivos y ANOVA intra-elementos optimismo. FP y Bachillerato.

| | N | Media | Desviación típica | Media de la escala si se elimina el elemento | Varianza de la escala si se elimina el elemento | Correlación elemento-total corregida | Alfa de Cronbach si se elimina el elemento | F | Sig. |
|---------|-----|--------|-------------------|--|---|--------------------------------------|--|--------|------|
| YLOT 4 | 241 | 3,5892 | ,94941 | 19,4813 | 9,126 | ,451 | ,642 | | |
| YLOT 6 | 241 | 3,0498 | 1,05555 | 20,0207 | 9,454 | ,316 | ,692 | | |
| YLOT 8 | 241 | 4,2282 | ,91389 | 18,8423 | 9,817 | ,343 | ,677 | 95,951 | ,000 |
| YLOT 10 | 241 | 4,2241 | ,85123 | 18,8465 | 9,330 | ,492 | ,632 | | |
| YLOT 12 | 241 | 3,6307 | 1,05304 | 19,4398 | 8,297 | ,529 | ,613 | | |
| YLOT 14 | 241 | 4,3485 | ,80809 | 18,7220 | 9,777 | ,433 | ,651 | | |

Por lo que respecta a la subescala de pesimismo, ésta toma un valor α de Cronbach igual a .756 y vemos que al igual que en la subescala de optimismo, no mejora su valor en caso de eliminar algún ítem. Sobre las puntuaciones medias vemos cómo están todas por debajo de la media teórica del cuestionario con un rango de desviaciones típicas escaso como viene ocurriendo en el resto de escalas y cursos (0.80-1.1). Respondiendo a la correlación de los ítems con el total de la escala encontramos por ejemplo al ítem 5 con una correlación relativamente baja (.373) mientras que la del ítem 11 siendo la mayor de todas presenta una correlación relativamente alta igual a .694. Además indicativo de la capacidad discriminatoria de los ítems encontramos a partir de $F=38.224$; $p=.000$ que existen diferencias de medias significativas entre las puntuaciones de los ítems.

Tabla17. YLOT. Descriptivos y ANOVA intra-elementos pesimismo. FP y Bachillerato.

| | N | Media | Desviación típica | Media de la escala si se elimina el elemento | Varianza de la escala si se elimina el elemento | Correlación elemento-total corregida | Alfa de Cronbach si se elimina el elemento | F | Sig |
|---------|-----|--------|-------------------|--|---|--------------------------------------|--|--------|------|
| YLOT 3 | 236 | 2,3898 | ,80460 | 10,7924 | 12,157 | ,454 | ,733 | | |
| YLOT 5 | 236 | 2,1822 | 1,05823 | 11,0000 | 11,549 | ,373 | ,756 | | |
| YLOT 7 | 236 | 2,4873 | 1,05782 | 10,6949 | 10,332 | ,573 | ,698 | | |
| YLOT 9 | 236 | 2,4958 | 1,17961 | 10,6864 | 10,037 | ,525 | ,716 | 38,224 | ,000 |
| YLOT 11 | 236 | 1,7966 | ,83089 | 11,3856 | 11,208 | ,620 | ,694 | | |
| YLOT 13 | 236 | 1,8305 | ,84355 | 11,3517 | 11,795 | ,491 | ,723 | | |

ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO (AFE). BACH Y FP

A partir de estos resultados podemos pensar que un análisis factorial exploratorio pudiera ser pertinente. Así encontramos que el índice KMO arroja un valor igual a .850 y el teste de esfericidad de Bartlett es igual a $\chi^2=660.014$; $p=.000$ indicando nuevamente la pertinencia del AFE

Así, en la agrupación factorial resultante vemos que volvemos a obtener 2 factores claramente diferenciados con autovalores mayores que 1 que explican alrededor del 44.8%% de la varianza total, los cuales, salvo el ítem 6 que se podría pensar que está descolocado, si bien su peso negativo lo puede ubicar correctamente, se agrupan en función de su orientación optimista o pesimista.

Referente a las comunales de los ítems encontramos que los ítems 5 y 6 son los ítems que ven explicada en menor medida su varianza en el modelo con una comunalidad que no alcanza el .30, por otra parte los ítems 10 y 11 casi alcanzan el importante valor de .60 en lo que a comunalidad se refiere.

Tabla 18. YLOT. Varianza total explicada. AFE-FP y Bachillerato.

| Componente | Autovalores iniciales | | | Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción | | | Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación(a) |
|------------|-----------------------|------------------|-------------|--|------------------|-------------|--|
| | Total | % de la varianza | % acumulado | Total | % de la varianza | % acumulado | Total |
| 1 | 4,083 | 34,025 | 34,025 | 4,083 | 34,025 | 34,025 | 3,614 |
| 2 | 1,303 | 10,859 | 44,884 | 1,303 | 10,859 | 44,884 | 2,942 |
| 3 | ,952 | 7,933 | 52,817 | | | | |
| 4 | ,892 | 7,436 | 60,253 | | | | |
| 5 | ,833 | 6,945 | 67,198 | | | | |
| 6 | ,774 | 6,452 | 73,650 | | | | |
| 7 | ,632 | 5,269 | 78,919 | | | | |
| 8 | ,608 | 5,063 | 83,981 | | | | |
| 9 | ,586 | 4,887 | 88,869 | | | | |
| 10 | ,537 | 4,477 | 93,345 | | | | |
| 11 | ,418 | 3,486 | 96,831 | | | | |
| 12 | ,380 | 3,169 | 100,000 | | | | |

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

a Cuando los componentes están correlacionados, las sumas de los cuadrados de las saturaciones no se pueden añadir para obtener una varianza total.

Tabla 19. YLOT. Matriz de configuración^a. AFE-FP y Bachillerato.

| | Componente | | Comunalidades |
|---------|------------|------|---------------|
| | 1 | 2 | |
| YLOT 3 | ,711 | | ,448 |
| YLOT 4 | | ,742 | ,529 |
| YLOT 5 | | | ,263 |
| YLOT 6 | -,470 | | ,260 |
| YLOT 7 | ,822 | | ,589 |
| YLOT 8 | | ,588 | ,336 |
| YLOT 9 | ,663 | | ,469 |
| YLOT 10 | | ,761 | ,595 |
| YLOT 11 | ,767 | | ,578 |
| YLOT 12 | | ,444 | ,490 |
| YLOT 13 | ,542 | | ,433 |
| YLOT 14 | | ,621 | ,395 |

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser

a. La rotación ha convergido en 6 iteraciones.

Tabla 20. YLOT. Matriz de correlaciones de componentes. AFE-FP y Bachillerato.

| Componente | 1 | 2 |
|------------|-------|-------|
| 1 | 1,000 | ,447 |
| 2 | ,447 | 1,000 |

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.

ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO (AFC). BACH Y FP

Teniendo en cuenta los resultados poco concluyentes obtenidos en el AFE creemos necesario ahondar más en el análisis estadístico del constructo para los estudiantes de Bachillerato y FP. En este sentido vemos que los índices de ajuste manteniendo el mismo modelo son un poco más inexactos, los cuales sin ser malos de partida deben ser tomados como buenos a partir de criterios de ajuste más laxos como puedan ser los de investigadores como Rodríguez-Barreiro et al. (2013). En todo caso y manteniendo los índices de ajuste de los autores tenidos en cuenta para el resto de AFC únicamente encontramos el CFI por ligeramente por debajo del punto de corte. De esta forma en términos generales podemos pensar que presenta, a falta de otras replicaciones del estudio un relativo buen ajuste con los datos reportados por los estudiantes de bachillerato y ciclos formativos.

Tabla 21. YLOT. CMIN, CFI, RMSEA. FP y Bachillerato.

| CMIN/DF | CFI | RMSEA |
|---------|------|-------|
| 2,834 | .872 | .078 |

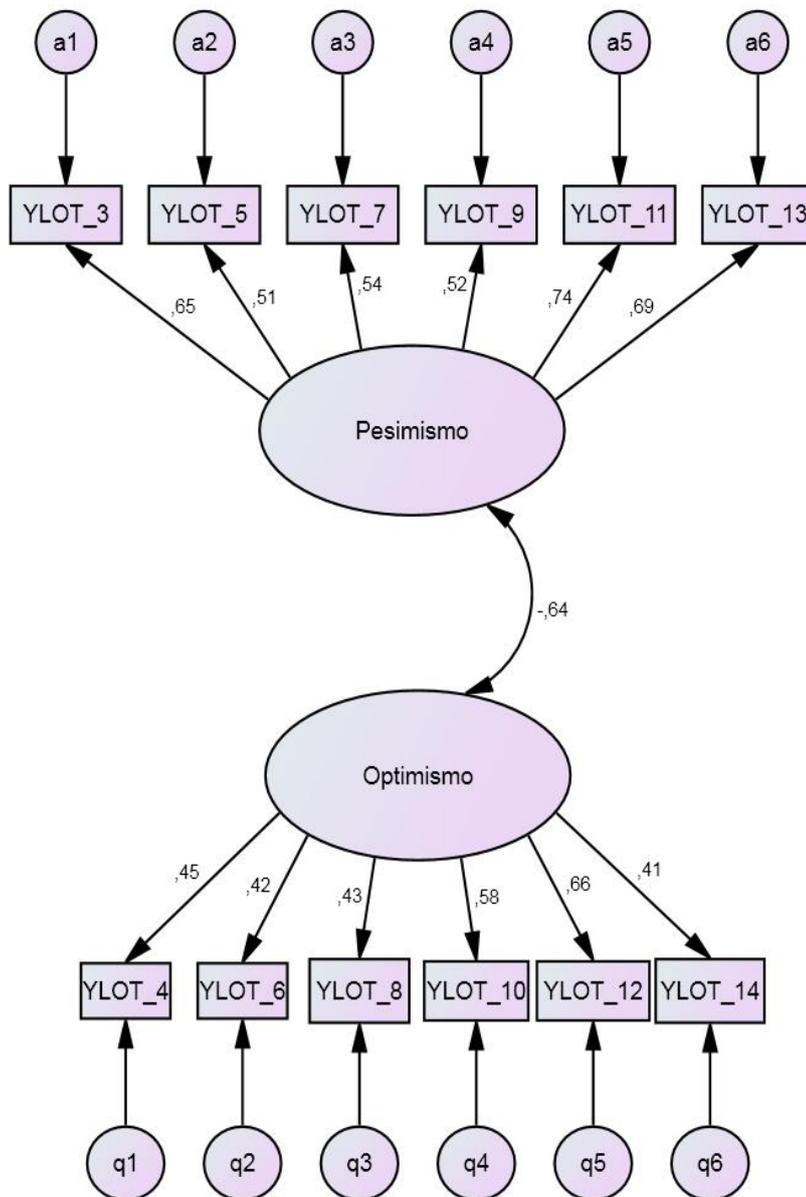


Figura 3. YLOT. AFC-FP y Bachillerato.

DESCRIPTIVOS FINALES ESCALA DE OPTIMISMO YLOT

En cuanto al agrupamiento final de los ítems de las subescalas de optimismo y pesimismo que se suelen hacer vemos que la puntuación media mayor la presenta la subescala de optimismo estando además por encima de la media teórica del

cuestionario (15 puntos), mientras que la subescala de pesimismo no llega a la puntuación media de mismo quedándose en 13.43 puntos. En términos de ajuste con una curva normal ninguna de las dos distribuciones de ajusta correctamente como así se pone de manifiesto a partir de los índices de asimetría, normalidad y las pruebas K-S resultando en ambos casos significativas.

Tabla 22. YLOT. Estadísticos descriptivos finales.

| | N | Mínimo | Máximo | Media | Desv. típ. | S | K | K-S | Sig |
|------------------------|------|--------|--------|-------|------------|--------|------|-------|------|
| Y LOT OPTIMISMO | 1811 | 6,00 | 30,00 | 23,28 | 3,66 | -11.29 | 5.73 | 4.305 | .000 |
| Y LOT PESIMISMO | 1784 | 6,00 | 30,00 | 13,43 | 4,60 | 11.672 | 2.76 | 4.116 | .000 |
| N válido (según lista) | 1752 | | | | | | | | |

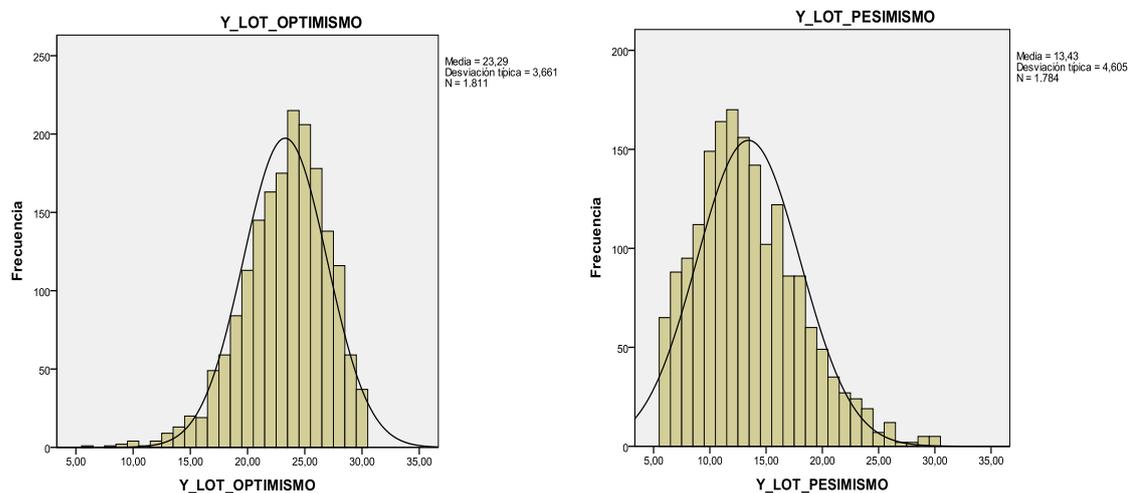


Figura 4. YLOT. Distribución-Optimismo; Distribución -Pesimismo.

A.2. Batería de Escalas de Expectativas de Control Específicas de Situaciones Académicas (BEECESA): Optimismo fundado y locus de control de externo

Esta batería agrupa por un lado cuatro escalas de expectativas de control específicas de situaciones académicas que son éxito, contingencia, autoeficacia y búsqueda de alternativas, y por otro lado dos subescalas que miden locus de control externo, que son suerte e indefensión.

En este caso, el proceso de validación del cuestionario Batería de Escalas de Expectativas de Control en Situaciones Académicas (BEECESA) ha sufrido el mismo camino que el de adaptación y validación para el contexto español del YLOT. Se ha procedido a separar la muestra por cursos para así validarlo en distintas etapas

evolutivas de los estudiantes. En el caso de esta escala no se ha hecho la recodificación de ningún ítem del cuestionario.

Tabla 23. BEECESA. Descriptivos.

| | N | Mínimo | Máximo | Media | Desv. típ. | Asimetría | Curtosis |
|------|------|--------|--------|-------|------------|-----------|----------|
| B 1 | 1850 | 1 | 9 | 6,642 | 1,713 | -3,772 | 0,207 |
| B 2 | 1857 | 1 | 9 | 6,684 | 1,823 | -2,467 | 1,554 |
| B 3 | 1846 | 1 | 9 | 7,422 | 1,923 | -1,470 | 10,009 |
| B 4 | 1842 | 1 | 9 | 6,791 | 2,050 | -2,088 | 3,754 |
| B 5 | 1840 | 1 | 9 | 4,382 | 2,596 | 10,656 | -9,461 |
| B 6 | 1843 | 1 | 9 | 4,506 | 2,493 | 18,064 | -8,999 |
| B 7 | 1852 | 1 | 9 | 7,540 | 1,734 | -1,293 | 14,309 |
| B 8 | 1857 | 1 | 9 | 6,870 | 1,842 | -1,986 | 5,575 |
| B 9 | 1846 | 1 | 9 | 8,294 | 1,331 | -0,466 | 87,607 |
| B 10 | 1833 | 1 | 9 | 6,718 | 1,853 | -1,826 | 8,630 |
| B 11 | 1843 | 1 | 9 | 6,159 | 1,914 | -3,064 | 0,132 |
| B 12 | 1851 | 1 | 9 | 4,837 | 2,501 | -40,240 | -9,352 |
| B 13 | 1854 | 1 | 9 | 7,242 | 1,740 | -1,619 | 8,760 |
| B 14 | 1844 | 1 | 9 | 6,605 | 1,770 | -2,258 | 5,631 |
| B 15 | 1843 | 1 | 9 | 2,886 | 2,322 | 2,016 | 2,304 |
| B 16 | 1840 | 1 | 9 | 2,471 | 2,142 | 1,324 | 15,713 |
| B 17 | 1851 | 1 | 9 | 3,478 | 2,391 | 3,199 | -4,048 |
| B 18 | 1854 | 1 | 9 | 4,238 | 2,711 | 7,827 | -10,315 |
| B 19 | 1820 | 1 | 9 | 3,368 | 2,242 | 3,431 | -4,777 |
| B 20 | 1839 | 1 | 9 | 6,038 | 2,038 | -4,442 | -2,882 |
| B 21 | 1855 | 1 | 9 | 5,654 | 2,273 | -6,112 | -5,431 |
| B 22 | 1852 | 1 | 9 | 7,285 | 1,724 | -1,587 | 9,466 |
| B 23 | 1855 | 1 | 9 | 6,863 | 1,850 | -1,935 | 7,092 |
| B 24 | 1858 | 1 | 9 | 6,903 | 1,947 | -1,979 | 4,800 |

1º ESO

Una primera aproximación al estudio de la escala en 1º de la ESO muestra que en cuanto a términos de fiabilidad de las subescalas que lo conforman, Contingencia, Suerte, Indefensión, Autoeficacia, Éxito, Búsqueda de alternativas, todas ellas con 4 ítems y con índices α entre el .546 de la subescala de contingencia hasta .769 de la subescala de autoeficacia. En este sentido podemos considerar por lo tanto todos estos primeros indicadores de fiabilidad como buenos debido a la influencia que tiene en el estadístico α de Cronbach en número de ítems a analizar.

Tabla 24. BEECESA. Estadístico α de Cronbach. 1° ESO.

| Factor | α | Curso | n° de ítems |
|-----------------------------------|----------|--------|-------------|
| α Contingencia | .546 | 1° ESO | 4 |
| α Suerte | .688 | 1° ESO | 4 |
| α Indefensión | .698 | 1° ESO | 4 |
| α Autoeficacia | .769 | 1° ESO | 4 |
| α Éxito | .750 | 1° ESO | 4 |
| α Búsqueda de alternativas | .579 | 1° ESO | 4 |

En cuanto a las distintas subescalas podemos ver que en el caso de la de contingencia encontramos que con la eliminación de cualquiera de los ítems el índice de fiabilidad α de Cronbach disminuye pudiéndose considerar por lo tanto como estable y confiable esta escala en un primer análisis.

Respecto de la escala de suerte (α de Cronbach =.688) encontramos nuevamente que tampoco se produce ningún incremento en el índice α de Cronbach con la eliminación de algún ítem de la escala.

En lo que concierne a la subescala de indefensión, encontramos que con la eliminación del ítem 6 de la misma se produciría un incremento del índice α de Cronbach original de .688 a .712. Respecto de este ítem 6 debemos señalar la aparente poca relación que tiene con el total de la misma (.361) así como la escasa capacidad explicativa como integrante de esta subescala ($R^2=.132$).

Por otra parte y relacionado con los ítems de autoeficacia, vemos que en esta subescala tampoco se producen mejoras en el índice α de Cronbach en caso de eliminar algún ítem así como que todos los elementos de la misma presentan buenas relaciones con el resto de la escala con correlaciones ítem-total superiores al .50.

Respecto a las expectativas de éxito, encontramos nuevamente un caso similar al de la autoeficacia. No se produce ninguna mejora en el estadístico de fiabilidad α de Cronbach mediante la eliminación de ningún ítem y además todas las relaciones entre los ítems y el resto de la escala son superiores a .50 con buenas correlaciones múltiples de cada ítem.

Sin embargo, relativo a la búsqueda de alternativas vemos que el ítem 21 aparentemente no presenta una relación tan clara con la escala en términos de estudio del índice de fiabilidad α de Cronbach. Mediante su eliminación se produce un incremento de dicho índice y además la correlación ítem total baja que presenta (.272) así como la correlación múltiple al cuadrado escasa .082 hacen pensar que pudiera ser eliminado en análisis posteriores.

CORRELACIONES DE LAS ESCALAS DE LAS BEECESA

Tabla 25. BEECESA. Estadísticos total-elemento. 1º ESO.

| | | Media de la escala si se elimina el elemento | Varianza de la escala si se elimina el elemento | Correlación elemento-total corregida | Correlación múltiple al cuadrado | Alfa de Cronbach si se elimina el elemento |
|--------------------------|------|--|---|--------------------------------------|----------------------------------|--|
| Contingencia | B 3 | 23,9742 | 11,799 | ,286 | ,101 | ,518 |
| | B 7 | 24,0935 | 11,477 | ,322 | ,114 | ,484 |
| | B 9 | 23,2065 | 13,368 | ,400 | ,163 | ,442 |
| | B 22 | 24,0968 | 11,777 | ,351 | ,137 | ,457 |
| Suerte | B 5 | 9,9597 | 29,978 | ,503 | ,369 | ,604 |
| | B 12 | 9,4564 | 29,569 | ,541 | ,388 | ,576 |
| | B 16 | 11,8725 | 37,741 | ,408 | ,263 | ,662 |
| | B 19 | 10,7718 | 35,207 | ,445 | ,289 | ,640 |
| Indefensión | B 6 | 9,4710 | 39,033 | ,361 | ,132 | ,712 |
| | B 15 | 11,4903 | 37,299 | ,615 | ,410 | ,565 |
| | B 17 | 10,4161 | 37,105 | ,487 | ,296 | ,630 |
| | B 18 | 10,1097 | 34,499 | ,500 | ,286 | ,623 |
| Autoeficacia | B 2 | 20,1410 | 22,623 | ,558 | ,335 | ,721 |
| | B 8 | 20,0096 | 21,913 | ,600 | ,364 | ,699 |
| | B 11 | 20,7147 | 21,439 | ,535 | ,301 | ,735 |
| | B 14 | 20,2596 | 21,865 | ,592 | ,353 | ,703 |
| Éxito | B 4 | 20,8373 | 22,007 | ,502 | ,255 | ,717 |
| | B 10 | 20,9593 | 22,638 | ,540 | ,304 | ,697 |
| | B 20 | 21,5729 | 19,450 | ,596 | ,370 | ,664 |
| | B 24 | 20,6305 | 21,873 | ,550 | ,311 | ,690 |
| Búsqueda de alternativas | B 1 | 20,4677 | 19,971 | ,391 | ,184 | ,490 |
| | B 13 | 19,9581 | 19,885 | ,371 | ,177 | ,502 |
| | B 21 | 21,6645 | 17,434 | ,272 | ,087 | ,607 |
| | B 23 | 20,2065 | 17,860 | ,451 | ,208 | ,436 |

ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO (AFE). 1ºESO

Una vez tenida una primera aproximación a la fiabilidad de la escala, encontramos necesario estudiar la pertinencia de la realización de un análisis factorial exploratorio para su refinamiento así como para una mayor profundización en el funcionamiento de algunos ítems un poco outliers.

En este sentido, el índice KMO toma un valor igual a .846 y la prueba de esfericidad de Bartlett arroja un estadístico χ^2 igual a 2083.255 para un p value igual a .000 indicando ambos datos la pertinencia de la realización del AFE.

Podemos ver cómo las respuestas de los ítems se agrupan en 5 factores con autovalores mayores que 1 y que explican alrededor del 54% de la varianza total del conjunto de respuestas.

Tabla 26. BEECESA. Varianza total explicada. AFE-1° ESO.

| Componente | Autovalores iniciales | | | Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción | | | Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación(a) |
|------------|-----------------------|------------------|-------------|--|------------------|-------------|--|
| | Total | % de la varianza | % acumulado | Total | % de la varianza | % acumulado | Total |
| 1 | 5,824 | 24,266 | 24,266 | 5,824 | 24,266 | 24,266 | 5,086 |
| 2 | 3,165 | 13,189 | 37,455 | 3,165 | 13,189 | 37,455 | 3,744 |
| 3 | 1,674 | 6,977 | 44,432 | 1,674 | 6,977 | 44,432 | 1,948 |
| 4 | 1,213 | 5,052 | 49,485 | 1,213 | 5,052 | 49,485 | 2,429 |
| 5 | 1,085 | 4,522 | 54,007 | 1,085 | 4,522 | 54,007 | 1,937 |
| 6 | ,950 | 3,957 | 57,964 | | | | |
| 7 | ,922 | 3,841 | 61,805 | | | | |
| 8 | ,854 | 3,558 | 65,362 | | | | |
| 9 | ,828 | 3,450 | 68,812 | | | | |
| 10 | ,781 | 3,255 | 72,067 | | | | |
| 11 | ,742 | 3,090 | 75,158 | | | | |
| 12 | ,671 | 2,797 | 77,955 | | | | |
| 13 | ,609 | 2,538 | 80,493 | | | | |
| 14 | ,582 | 2,423 | 82,916 | | | | |
| 15 | ,543 | 2,263 | 85,179 | | | | |
| 16 | ,521 | 2,172 | 87,351 | | | | |
| 17 | ,501 | 2,089 | 89,440 | | | | |
| 18 | ,479 | 1,996 | 91,436 | | | | |
| 19 | ,422 | 1,759 | 93,195 | | | | |
| 20 | ,389 | 1,620 | 94,815 | | | | |
| 21 | ,344 | 1,433 | 96,248 | | | | |
| 22 | ,325 | 1,354 | 97,602 | | | | |
| 23 | ,317 | 1,322 | 98,925 | | | | |
| 24 | ,258 | 1,075 | 100,000 | | | | |

Por otra parte, el estudio de las comunalidades, parte de la varianza de un factor que está explicada por el propio modelo, encontramos que el ítem 1 es el de menor valor además de no presentar presencia factorial significativa en ninguno de los 5 factores obtenidos ocurriendo de forma similar con los ítems 7, 22 y 23 encuadrados todos ellos en las escalas relativas a la búsqueda de alternativas y de contingencia.

Por otra parte podemos ver que un único ítem el 6, presenta carga factorial de más de .40 en más de un único factor y que los ítems del instrumento se distribuyen en factores están del siguiente modo: Factor 1 ítems: 2, 4, 8, 10, 11, 14, 20 y 24; Factor 2: 6, 15, 16, 17, 18 y 19, Factor 3: 5 y 12; Factor 4: 13 y 21; Factor 5: 3 6 y 9.

Tabla 27. BEECESA. Matriz de configuración. 1° ESO.

| | Comunalidades | Agrupación original | Componente | | | | |
|-----|---------------|--------------------------|------------|------|------|------|------|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| B1 | ,418 | Búsqueda de alternativas | | | | | |
| B2 | ,538 | Autoeficacia | ,694 | | | | |
| B3 | ,677 | Contingencia | | | | | ,841 |
| B4 | ,460 | Éxito | ,635 | | | | |
| B5 | ,693 | Suerte | | | ,788 | | |
| B6 | ,510 | Indefensión | | ,583 | | | ,448 |
| B7 | ,481 | Contingencia | | | | | |
| B8 | ,638 | Autoeficacia | ,842 | | | | |
| B9 | ,475 | Contingencia | | | | | ,433 |
| B10 | ,557 | Éxito | ,733 | | | | |
| B11 | ,451 | Autoeficacia | ,618 | | | | |
| B12 | ,751 | Suerte | | | ,812 | | |
| B13 | ,430 | Búsqueda de alternativas | | | | ,532 | |
| B14 | ,590 | Autoeficacia | ,673 | | | | |
| B15 | ,670 | Indefensión | | ,793 | | | |
| B16 | ,519 | Suerte | | ,689 | | | |
| B17 | ,529 | Indefensión | | ,649 | | | |
| B18 | ,475 | Indefensión | | ,704 | | | |
| B19 | ,506 | Suerte | | ,628 | | | |
| B20 | ,595 | Éxito | ,736 | | | | |
| B21 | ,535 | Búsqueda de alternativas | | | | ,727 | |
| B22 | ,447 | Contingencia | | | | | |
| B23 | ,457 | Búsqueda de alternativas | | | | | |
| B24 | ,560 | Éxito | ,680 | | | | |

El factor 1 está compuesto principalmente por los ítems que en la aproximación teórica del instrumento describen situaciones englobadas dentro del constructo de la expectativa de autoeficacia y de la expectativa de éxito. Por otra parte encontramos que el factor 2 está descrito por las escalas de indefensión y suerte y el resto de factores, en este caso, el ítem 6 presenta mayor carga factorial en el factor 2, formado por ítems que corresponden a indefensión y suerte, que en el 5, que corresponde a contingencia, de modo que para análisis posteriores podría considerarse su pertenencia a este segundo factor en lugar de al 5.

Vemos además que el resto de factores, 3, 4 y 5 está compuestos únicamente por 2 ítems cada factor de modo que en el factor 3 tiene presencia la subescala suerte, en el factor 4 la subescala de búsqueda de alternativas y en el factor 5 en mayor medida la contingencia puesto que el ítem 6 relaciona más con la indefensión.

ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO (AFC). 1º ESO

Consideramos por todo lo anterior obtenido en el AFE que esta aproximación y reducción factorial difiere de la aproximación teórica establecida ya que no discrimina aspectos como la suerte o la indefensión, así como la autoeficacia y el éxito los cuales los considera como un único factor agrupable. Es por ello que se hace necesaria la realización del AFC para confirmar una aproximación factorial y otra a las respuestas de los estudiantes.

Una primera aproximación confirmatoria de los ítems de acuerdo al cuestionario original como el que se puede ver en la Figura 55 nos arroja unos índices de ajuste mejorables según los criterios de Sommer (2013) CMIN/df = 2.598; CFI=.849; RMSEA= .066; además, encontramos relaciones no significativas entre algunos ítems con su categoría correspondiente como el ítem 21 ($\beta=.103$; $p=.079$), así como covarianzas entre factores no significativas indicando la poca relación entre dichas variables y la necesidad de controlarlas ($S_{\text{Suerte-Éxito}} = -.160$; $p=.300$; $S_{\text{Indefensión-Éxito}}: \beta=-.240$; $p=.062$). Además encontramos un importante problema en el tipo de distribución muestral ya que está muy alejada de parámetros de normalidad, tanto univariante como multivariante con un índice de curtosis igual a 199.516 y un critical ratio igual a 53.950. Esto implica que se deben emplear otro tipo de técnicas estadísticas que ayuden a paliar este problema.

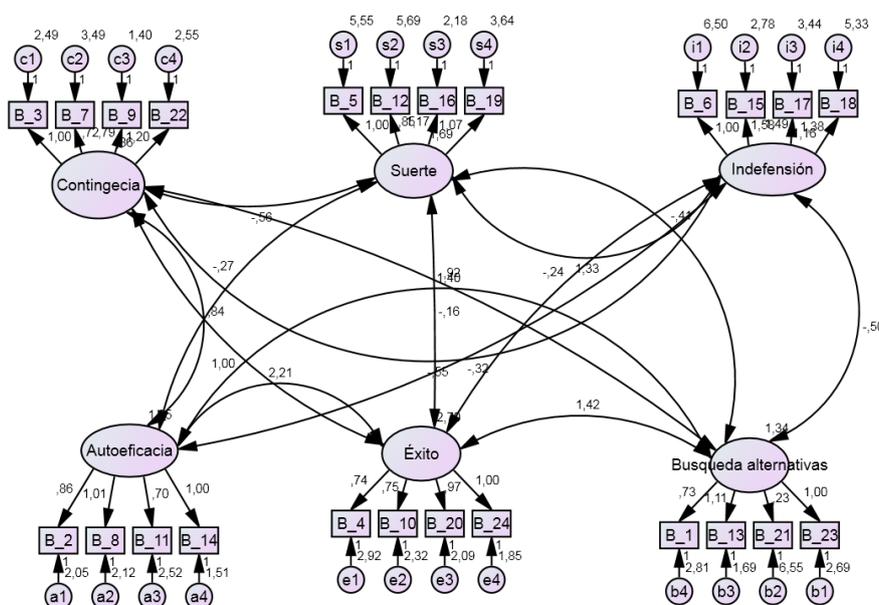


Figura 5. BEECESA. AFC-1ºESO. 6 factores

Una de las técnicas de análisis SEM que proponen Nevitt y Hancock (2001) para obtener datos fiables en casos extremos de anormalidad multivariante es el *Bootstrapping resample* en la cual se establecen muestras empíricas aleatorias a partir del patrón original y la distribución muestral original. En el empleo del bootstrapping se hace un acercamiento totalmente no paramétrico aportando la ventaja de que no se parte de la asunción del principio básico de normalidad uni-multi-variada. En este sentido el programa informático empleado en esta investigación ofrece aproximaciones robustas que solventan el problema de normalidad muestral ajustando los errores estándar así como los *p values* ajustados a los mismos.

Sin embargo, y de acuerdo a la teoría del modelo de optimismo fundado, en la que Palenzuela (2008) incluye únicamente las expectativas positivas (contingencia-control interno, éxito, autoeficacia y búsqueda de alternativas) dejando fuera las que hacen referencia a locus de control externo como la indefensión (o falta de contingencia) y la suerte, consideramos que debemos realizar un nuevo modelo confirmatorio que confirme o ayude a aclarar este aspecto teórico.

Para ello un primer modelo como el presentado a continuación arroja de nuevo unos datos de ajuste buenos según los criterios de Sommer (2013) en cuanto que $CMIN/df = 2.017$; $CFI = .938$; $RMSEA = .053$, aunque ligeramente peores que el modelo anteriormente presentado, si bien vuelve a presentar el problema capital de una inexistencia total de normalidad uni-multi-variante ($Kurtosis = 139.487$; $C.R. = 55.519$). Para tratar de solventar este problema de normalidad, debemos recurrir nuevamente a la técnica anteriormente comentada del *bootstrapping resampling* con la corrección inicial de aceptación o desestimación del modelo de Bollen-Stine. Con esta corrección encontramos un *p value* Bollen-Stine que el *p value* igual a .045 situándolo por encima del límite mínimo de aceptación (.035) de autores como Nevitt y Hancock (2001) y pudiendo considerar por lo tanto este modelo confiable.

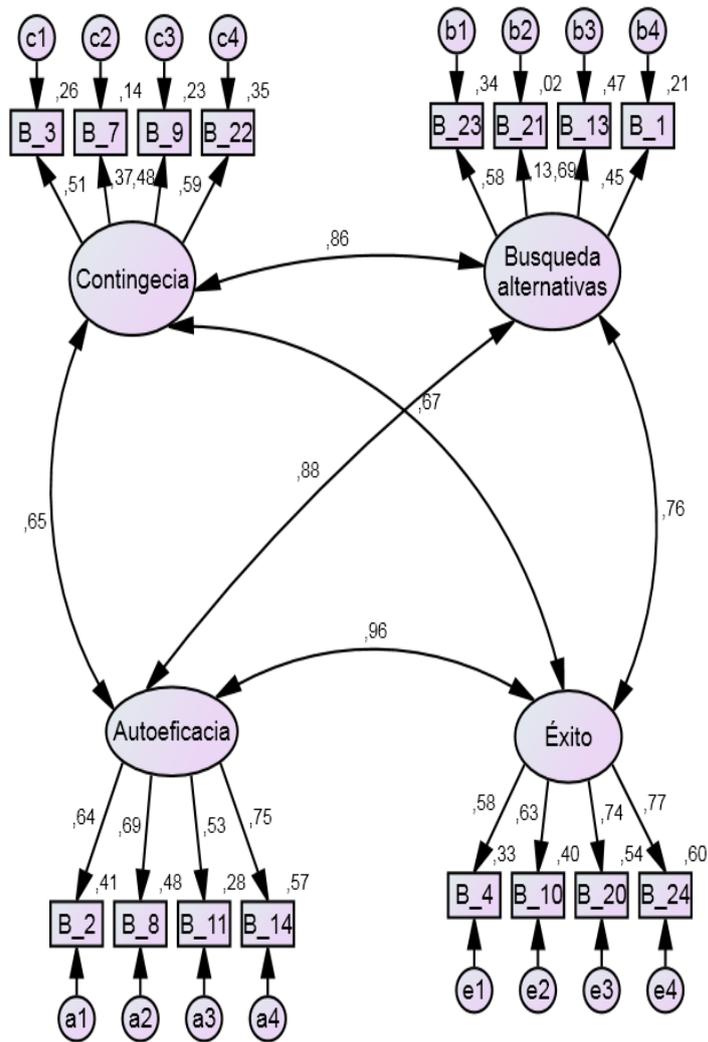


Figura 6. BEECESA. Bootstrapping.-Optimismo fundado (4 factores). 1°ESO.

Así encontramos que todos los ítems tienen pesos de regresión significativos en todos los niveles a los que corresponden abarcando un rango desde el ítem 24 con una carga de .772 hasta el ítem 21 con una carga de .126. Siendo todos ellos salvo el del ítem 21 superiores a .30.

Tabla 28. BEECESA. Pesos de regresión estandarizados. Ajuste de bootstrapping con intervalos y significación. 1° ESO.

| Ítem | Factor | β | Bootstrapping estimates | | | | Bias corrected percentil method | | | |
|------|-----------------------|---------|-------------------------|-------|-------------------|---------|---------------------------------|-------|-------|-------|
| | | | SE | SE-SE | β MEAN BIAS | SE-BIAS | Lower | Upper | p | |
| B24 | Éxito | 0,772 | 0,034 | 0,001 | 0,772 | 0 | 0,001 | 0,712 | 0,822 | 0,002 |
| B14 | Autoeficacia | 0,752 | 0,03 | 0,001 | 0,752 | 0 | 0,001 | 0,698 | 0,796 | 0,003 |
| B20 | Éxito | 0,738 | 0,038 | 0,001 | 0,737 | -0,001 | 0,001 | 0,669 | 0,796 | 0,002 |
| B8 | Autoeficacia | 0,694 | 0,048 | 0,001 | 0,695 | 0,001 | 0,002 | 0,598 | 0,762 | 0,004 |
| B13 | Búsqueda alternativas | 0,686 | 0,054 | 0,001 | 0,687 | 0,001 | 0,002 | 0,584 | 0,766 | 0,003 |
| B2 | Autoeficacia | 0,642 | 0,048 | 0,001 | 0,641 | -0,001 | 0,002 | 0,553 | 0,716 | 0,003 |
| B10 | Éxito | 0,629 | 0,052 | 0,001 | 0,629 | 0 | 0,002 | 0,533 | 0,709 | 0,003 |
| B22 | Contingencia | 0,589 | 0,055 | 0,001 | 0,596 | 0,006 | 0,002 | 0,493 | 0,675 | 0,004 |
| B23 | Búsqueda alternativas | 0,582 | 0,064 | 0,001 | 0,583 | 0,001 | 0,002 | 0,471 | 0,679 | 0,003 |
| B4 | Éxito | 0,578 | 0,055 | 0,001 | 0,577 | -0,001 | 0,002 | 0,484 | 0,662 | 0,003 |
| B11 | Autoeficacia | 0,527 | 0,058 | 0,001 | 0,525 | -0,001 | 0,002 | 0,43 | 0,618 | 0,002 |
| B3 | Contingencia | 0,512 | 0,064 | 0,001 | 0,507 | -0,005 | 0,002 | 0,407 | 0,619 | 0,001 |
| B9 | Contingencia | 0,483 | 0,084 | 0,002 | 0,488 | 0,005 | 0,003 | 0,319 | 0,602 | 0,004 |
| B1 | Búsqueda alternativas | 0,454 | 0,059 | 0,001 | 0,452 | -0,002 | 0,002 | 0,349 | 0,547 | 0,002 |
| B7 | Contingencia | 0,374 | 0,072 | 0,002 | 0,368 | -0,006 | 0,002 | 0,261 | 0,498 | 0,001 |
| B 21 | Búsqueda alternativas | 0,126 | 0,066 | 0,001 | 0,125 | -0,001 | 0,002 | 0,014 | 0,227 | 0,05 |

Como vemos, el estudio de las covarianzas indica que las relaciones entre los 4 factores son significativas y atendiendo nuevamente a los estimados estandarizados vemos que las más potentes son nuevamente las que relacionan las expectativas de éxito con la autoeficacia y la búsqueda de alternativas.

Tabla 29. BEECESA. Covarianzas. Optimismo fundado. 1° ESO.

| | | | Bootstrapping estimates | | | | Bias corrected percentil method | | | | |
|--------------|------|-----------------------|-------------------------|------|-------|-----------|---------------------------------|-------|-------|-------|------|
| | | | Estimate | SE | SE-SE | Mean Bias | SE-Bias | Lower | Upper | p | |
| Éxito | <--> | Autoeficacia | ,964 | ,040 | ,001 | ,962 | -,002 | ,001 | ,890 | 1,024 | ,002 |
| Éxito | <--> | Búsqueda alternativas | ,758 | ,078 | ,002 | ,754 | -,005 | ,002 | ,622 | ,879 | ,002 |
| Contingencia | <--> | Autoeficacia | ,653 | ,087 | ,002 | ,652 | -,002 | ,003 | ,496 | ,783 | ,002 |
| Contingencia | <--> | Búsqueda alternativas | ,864 | ,103 | ,002 | ,866 | ,002 | ,003 | ,703 | 1,037 | ,002 |
| Autoeficacia | <--> | Búsqueda alternativas | ,878 | ,063 | ,001 | ,872 | -,006 | ,002 | ,767 | ,972 | ,002 |
| Contingencia | <--> | Éxito | ,667 | ,079 | ,002 | ,668 | ,000 | ,003 | ,521 | ,782 | ,003 |

Ahora que hemos encontrado 2 modelos igualmente válidos en términos de ajuste con los datos, pensamos que es interesante someterlos a la prueba de comparación de χ^2 para comprobar si se puede considerar algún modelo mejor que otro.

Mediante esta prueba se pone a juicio la hipótesis nula de no existencia de diferencias en los diferentes modelos expuestos con anterioridad. Es decir, si encontramos una diferencia entre las diferentes χ^2 que lleven asociada una diferencia entre los diferentes gl y para $p \text{ value} \leq 0,05$ mayor que la indicada en la distribución teórica χ^2_{gl} , $p \text{ value} \leq 0,05$ podremos decir que un modelo es mejor frente a otro modelo.

Tabla 30. BEECESA. Comparación Modelos Optimismo Fundado. 1° ESO.

| Modelos 1° ESO | $\Delta\chi^2$ | Δgl | <i>P value asociado a $\Delta\chi^2_{\Delta gl}$</i> |
|--------------------|----------------|-------------|---|
| Modelo 1- Modelo 2 | 208.992 | 119 | {.001} |

3° ESO

Análisis descriptivo muestra total

La siguiente tabla muestra los valores descriptivos de los 24 ítems de la escala para el total de los alumnos de 3° de ESO. Dicha escala con la muestra total muestra α de Cronbach igual a .756 y podemos considerar el instrumento en general a partir de este estadístico como un instrumento de una relativamente buena consistencia interna pudiendo observar además como presenta un índice α de Cronbach con muy poca variabilidad no superando en ningún momento el .02 en caso de eliminar algún elemento de la escala.

La media teórica del cuestionario es 5 y la media general obtenida de los 24 ítems es 5.846, sin embargo como revela la F del ANOVA ($F=377.610$; $p=.000$) existen diferencias significativas entre algunos ítems. Especialmente reseñables son las medias de los ítems 9, 15, 16, 17 y 19 los cuales presentan una media más de $|2|$ puntos alejada de la media teórica y con desviaciones típicas poco alejadas de la media de las desviaciones típicas.

Además 11 de los 24 ítems presentan correlaciones elemento-total mayores de .30 mientras que 13 de ellos presentan correlaciones con el total de la escala relativamente escasas, menores de .30. Especialmente reseñables son los casos de los ítems 3, 6, 7 y 16 los cuales presentan correlaciones con el total de la escala menores de .20 haciendo pensar que tal vez tengan poca relación con el resto de ítems de la escala.

Tabla 31. BEECESA Estadísticos total-elemento. 3ºESO.

| | N | Media | Desviación típica | Correlación elemento-total corregida | Correlación múltiple al cuadrado | Alfa de Cronbach si se elimina el elemento |
|------|-----|--------|-------------------|--------------------------------------|----------------------------------|--|
| B 1 | 555 | 6,4775 | 1,70393 | ,224 | ,224 | ,752 |
| B 2 | 555 | 6,7550 | 1,69021 | ,488 | ,503 | ,737 |
| B 3 | 555 | 7,4306 | 1,87809 | ,081 | ,228 | ,760 |
| B 4 | 555 | 6,7117 | 2,05865 | ,392 | ,415 | ,741 |
| B 5 | 555 | 4,3838 | 2,55667 | ,202 | ,465 | ,756 |
| B 6 | 555 | 4,4523 | 2,42411 | ,163 | ,222 | ,758 |
| B 7 | 555 | 7,5982 | 1,62305 | ,166 | ,194 | ,755 |
| B 8 | 555 | 6,9730 | 1,70823 | ,473 | ,549 | ,738 |
| B 9 | 555 | 8,2036 | 1,34754 | ,222 | ,336 | ,752 |
| B 10 | 555 | 6,6234 | 1,80167 | ,484 | ,569 | ,737 |
| B 11 | 555 | 6,1784 | 1,86906 | ,390 | ,411 | ,742 |
| B 12 | 555 | 4,8991 | 2,47965 | ,207 | ,439 | ,755 |
| B 13 | 555 | 7,0919 | 1,80168 | ,342 | ,373 | ,745 |
| B 14 | 555 | 6,5784 | 1,67878 | ,477 | ,529 | ,738 |
| B 15 | 555 | 3,0793 | 2,31714 | ,279 | ,465 | ,749 |
| B 16 | 555 | 2,6072 | 2,16735 | ,192 | ,388 | ,755 |
| B 17 | 555 | 3,6577 | 2,41047 | ,214 | ,440 | ,754 |
| B 18 | 555 | 4,5586 | 2,69806 | ,219 | ,349 | ,755 |
| B 19 | 555 | 3,4072 | 2,25455 | ,201 | ,409 | ,755 |
| B 20 | 555 | 6,0559 | 1,96231 | ,478 | ,474 | ,736 |
| B 21 | 555 | 5,7604 | 2,14170 | ,367 | ,176 | ,743 |
| B 22 | 555 | 7,1802 | 1,59307 | ,224 | ,242 | ,752 |
| B 23 | 555 | 6,8180 | 1,76642 | ,388 | ,413 | ,743 |
| B 24 | 555 | 6,8847 | 1,82671 | ,469 | ,535 | ,738 |

ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO (AFE). 3º ESO

Llegados a este punto y siguiendo la dinámica anteriormente planteada consideramos necesaria la realización de un AFE para estudiar la distribución factorial de los ítems como anteriormente se realizó. Un primer análisis de los índices de esfericidad de Bartlett ($\chi^2=4532.201$; $p=.000$) y KMO igual a .888 hacen pensar que es procedente un primer acercamiento factorial. En este sentido se dividió nuevamente a la muestra total de manera aleatoria en dos mitades de modo que con la primera mitad se estudiará el instrumento de forma exploratoria.

Así vemos que en la submuestra 1 (N=273) encontramos un índice KMO igual a .855 y una prueba de Bartlett ($\chi^2=2606.270$; $p=.000$) que igualmente indican la idoneidad de la realización de un AFE.

Por otra parte un estudio de la fiabilidad de las subescalas en esta submuestra en términos de α de Cronbach, muestra que para 3º de la ESO la escala que nuevamente

presentaba un índice menor es la escala de contingencia con un valor de .600, la de suerte .740, la de indefensión .726, la de éxito .795, la de búsqueda de alternativas .644 y la de autoeficacia presenta un valor de .828.

Además en la tabla siguiente podemos apreciar cómo únicamente mediante la eliminación de los ítems 6 en la subescala de indefensión y del ítem 21 en la escala de búsqueda de alternativas podemos mejorar algo en términos de fiabilidad a partir del α de Cronbach las subescalas a las que pertenecen.

Tabla 32. BEECESA. Varianzas y correlaciones. AFE-3° ESO.

| | | Media de la escala si se elimina el elemento | Varianza de la escala si se elimina el elemento | Correlación elemento- total corregida | Correlación múltiple al cuadrado | Alfa de Cronbach si se elimina el elemento |
|-----------------------------|------|---|--|--|--|---|
| Contingencia | B 3 | 22,7619 | 11,596 | ,373 | ,148 | ,542 |
| | B 7 | 22,6032 | 12,852 | ,363 | ,145 | ,543 |
| | B 9 | 21,9333 | 13,878 | ,447 | ,201 | ,497 |
| | B 22 | 23,0159 | 12,933 | ,367 | ,138 | ,539 |
| Suerte | B 5 | 11,2533 | 28,297 | ,580 | ,442 | ,652 |
| | B 12 | 10,7467 | 29,615 | ,551 | ,434 | ,669 |
| | B 16 | 12,9900 | 33,120 | ,474 | ,337 | ,712 |
| | B 19 | 12,2400 | 32,156 | ,527 | ,360 | ,684 |
| Indefensión | B 6 | 11,4919 | 37,991 | ,353 | ,128 | ,751 |
| | B 15 | 12,8673 | 31,771 | ,605 | ,402 | ,612 |
| | B 17 | 12,2848 | 30,782 | ,613 | ,413 | ,605 |
| | B 18 | 11,5016 | 31,322 | ,505 | ,274 | ,673 |
| Autoeficacia | B 2 | 19,6859 | 18,692 | ,675 | ,468 | ,775 |
| | B 8 | 19,4487 | 17,843 | ,711 | ,515 | ,758 |
| | B 11 | 20,3077 | 18,317 | ,599 | ,360 | ,811 |
| | B 14 | 19,9231 | 19,152 | ,641 | ,420 | ,790 |
| Éxito | B 4 | 19,6326 | 21,175 | ,573 | ,336 | ,764 |
| | B 10 | 19,7220 | 22,483 | ,620 | ,392 | ,739 |
| | B 20 | 20,3770 | 21,268 | ,636 | ,424 | ,729 |
| | B 24 | 19,4952 | 22,539 | ,602 | ,375 | ,747 |
| Búsqueda de alternativas | B 1 | 19,6709 | 17,733 | ,371 | ,204 | ,611 |
| | B 13 | 19,0190 | 15,625 | ,507 | ,323 | ,518 |
| | B 21 | 20,2722 | 16,872 | ,278 | ,133 | ,693 |
| | B 23 | 19,3703 | 15,167 | ,585 | ,355 | ,466 |

Habiendo empleado una rotación Oblimin para la extracción de los resultados (de manera teórica no podemos presuponer independencia en los constructos manejados) encontramos que se pueden agrupar en 5 factores con autovalores mayores que 1 al igual que ocurría con la escala en 1° de la ESO. Estos 5 factores son capaces de explicar en torno al 57.4% de la varianza total del instrumento presentando por tanto una capacidad explicativa algo mayor que en los estudiantes de 1° de ESO.

Tabla 33. BEECESA. Varianza total explicada. AFE-3° ESO.

| Componente | Autovalores iniciales | | | Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción | | | Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación(a) |
|------------|-----------------------|------------------|-------------|--|------------------|-------------|--|
| | Total | % de la varianza | % acumulado | Total | % de la varianza | % acumulado | Total |
| 1 | 6,413 | 26,722 | 26,722 | 6,413 | 26,722 | 26,722 | 5,782 |
| 2 | 3,598 | 14,993 | 41,715 | 3,598 | 14,993 | 41,715 | 3,657 |
| 3 | 1,675 | 6,977 | 48,692 | 1,675 | 6,977 | 48,692 | 2,947 |
| 4 | 1,057 | 4,404 | 53,096 | 1,057 | 4,404 | 53,096 | 2,295 |
| 5 | 1,041 | 4,337 | 57,432 | 1,041 | 4,337 | 57,432 | 1,833 |
| 6 | ,995 | 4,145 | 61,578 | | | | |
| 7 | ,937 | 3,904 | 65,481 | | | | |
| 8 | ,874 | 3,643 | 69,125 | | | | |
| 9 | ,809 | 3,372 | 72,497 | | | | |
| 10 | ,699 | 2,912 | 75,409 | | | | |
| 11 | ,654 | 2,727 | 78,136 | | | | |
| 12 | ,637 | 2,656 | 80,792 | | | | |
| 13 | ,549 | 2,289 | 83,081 | | | | |
| 14 | ,533 | 2,219 | 85,300 | | | | |
| 15 | ,486 | 2,024 | 87,324 | | | | |
| 16 | ,468 | 1,949 | 89,273 | | | | |
| 17 | ,422 | 1,757 | 91,030 | | | | |
| 18 | ,413 | 1,720 | 92,750 | | | | |
| 19 | ,379 | 1,577 | 94,327 | | | | |
| 20 | ,342 | 1,424 | 95,751 | | | | |
| 21 | ,301 | 1,253 | 97,004 | | | | |
| 22 | ,263 | 1,097 | 98,101 | | | | |
| 23 | ,246 | 1,025 | 99,126 | | | | |
| 24 | ,210 | ,874 | 100,000 | | | | |

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

a Cuando los componentes están correlacionados, las sumas de los cuadrados de las saturaciones no se pueden añadir para obtener una varianza total.

En términos de comunalidades (proporción de la varianza de cada ítem explicada por el modelo obtenido) éstas van desde valores altos como el ítem 5 (.802), hasta valores más escasos como las comunalidades de los ítem 1 y 3 que no llegan al .40.

En la tabla siguiente también podemos apreciar cómo se configura la repartición del modelo en 5 factores de los ítems. Igual que en el modelo anterior el ítem 1 no presenta carga factorial superior a .40 en ningún factor siendo el único ítem que no lo hace. Vemos que el factor 1 (10 ítems) está compuesto por los ítems 2, 4, 8, 10, 11, 13, 14, 20, 23 y 24. El factor 2 (6 ítems) está compuesto por los ítems 6 (con carga también en el factor 5), 15, 16, 17, 18 y 19. El factor 3 (4 ítems) tiene como componentes a los ítems 3, 7, 9 y 22, este último ítem 22 además presenta carga factorial de signo contrario

en el factor 5. El factor 4 (2 ítems) tiene como componentes a los ítems 5 y 12 y el factor 5 (3 ítems) tiene como componentes a los ítems 6, 21 y 22.

Tabla 34. BEECESA. Matriz de configuración. 3º ESO.

| | Comunalidades | Agrupación original | Componente | | | | |
|------|---------------|--------------------------|------------|------|------|-------|-------|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| B 1 | ,341 | Búsqueda de alternativas | | | | | |
| B 2 | ,621 | Autoeficacia | ,802 | | | | |
| B 3 | ,339 | Contingencia | | | ,434 | | |
| B 4 | ,534 | Éxito | ,728 | | | | |
| B 5 | ,802 | Suerte | | | | -,854 | |
| B 6 | ,655 | Indefensión | | ,566 | | | ,559 |
| B 7 | ,526 | Contingencia | | | ,755 | | |
| B 8 | ,691 | Autoeficacia | ,731 | | | | |
| B 9 | ,606 | Contingencia | | | ,637 | | |
| B 10 | ,706 | Éxito | ,873 | | | | |
| B 11 | ,537 | Autoeficacia | ,675 | | | | |
| B 12 | ,767 | Suerte | | | | -,832 | |
| B 13 | ,455 | Búsqueda de alternativas | ,435 | | | | |
| B 14 | ,580 | Autoeficacia | ,701 | | | | |
| B 15 | ,623 | Indefensión | | ,773 | | | |
| B 16 | ,476 | Suerte | | ,596 | | | |
| B 17 | ,688 | Indefensión | | ,769 | | | |
| B 18 | ,521 | Indefensión | | ,741 | | | |
| B 19 | ,546 | Suerte | | ,610 | | | |
| B 20 | ,549 | Éxito | ,746 | | | | |
| B 21 | ,649 | Búsqueda de alternativas | | | | | -,687 |
| B 22 | ,475 | Contingencia | | | ,411 | | -,450 |
| B 23 | ,533 | Búsqueda de alternativas | ,420 | | | | |
| B 24 | ,562 | Éxito | ,659 | | | | |

Podemos ver cómo en esta primera aproximación factorial el factor 1 está compuesto por ítems pertenecientes a las categorías principalmente de autoeficacia, éxito y búsqueda de alternativas, cómo el segundo factor agrupa a los ítems de suerte e indefensión y el tercer factor a los de contingencia. El cuarto factor está compuesto por dos ítems referidos a la suerte mientras que el 5 está compuesto por un ítem de indefensión, un ítem de búsqueda de alternativas y otro de contingencia que funcionan en sentido contrario a lo que lo hace el de indefensión.

Debido a que en este punto el AFE no es concluyente y presenta cierta desigualdad con el modelo teórico presentado de 6 factores o con el de 4 factores obtenido a partir de la teoría del optimismo fundado excluyendo los locus de control externos creemos necesario repetir el proceso seguido en la escala de primaria y comprobar estos tipos de agrupamientos en la población de 3º de la ESO.

ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO (AFC). 3º ESO

En la aproximación presentada a continuación encontramos unos índices de ajuste relativamente escasos en el sentido que no llegan a estándares confiables como los de Sommer (2013). Así el valor CMIN/df es igual a 2.417, CFI= .851 y RMSEA =.067. AIC=698.881. Además encontramos covarianzas no significativas entre la indefensión y la búsqueda de alternativas ($S = -.215$; D.T.=.117; $p=.065$) y entre la indefensión y la autoeficacia ($S = -.145$; D.T.=.109; $p=.184$). Además los índices de modificación reportan valores especialmente altos por encima de 15 puntos para el control de los errores de los ítems B5 con B12 y B4 con B10. Por otra parte, en este primer modelo nuevamente nos encontramos con un severo problema de normalidad multivariante (Kurtosis=171.510; C.R.=43.151) que hace que para sucesivos análisis deba ser tenido en cuenta para tratar de solventarlo y encontrar un modelo confiable que ajuste a los datos reportados por los estudiantes si fuera posible.

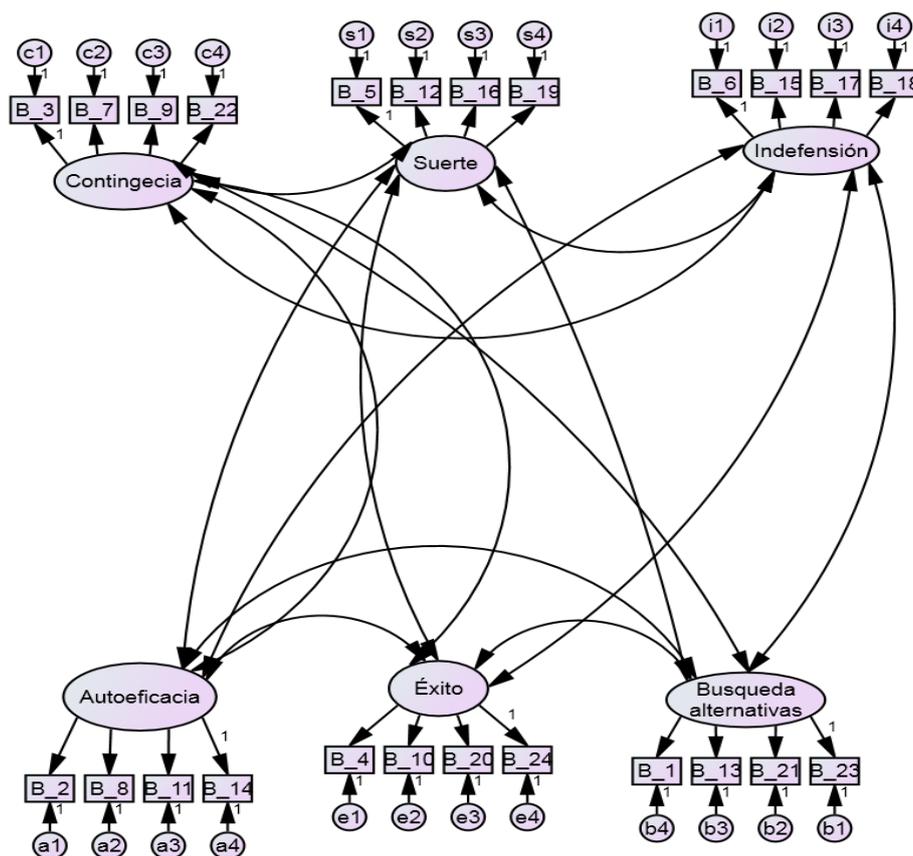


Figura 7. BEECESA. AFC-3ºESO. 6 factores.

Sin embargo, como se señaló anteriormente, las categorías de confianza en la suerte e indefensión tanto en el modelo teórico como en el modelo confirmatorio, muestran como era de esperar baja relación con las otras 4, invitando a proseguir el estudio del ajuste del modelo sin esos dos factores.

En un primer acercamiento al modelo de 4 factores encontramos que los índices de ajuste aunque relativamente buenos, CMIN/df=2.470; CFI=.905; RMSEA=.068; AIC=318.034; arrojan en primer lugar un problema claro de normalidad muestral multivariante (Kurtosis =120.267; C.R.=44.540) y en segundo lugar pesos de regresión estandarizados menores de .30 (Ítem 21=.238) así como índices de modificación que sugieren que existe la necesidad de controlar las covarianzas de los ítems B4 y B10 así como de unir el ítem 23 con la categoría de éxito en cierta medida.

Siguiendo el mismo método que anteriormente y aunque a tenor del resultado de la $p_{B-S}=.020$ (Kurtosis= 116.779 C.R.= 45.961) podemos pensar en rechazar el modelo, debemos tener en cuenta que en términos de ajuste general, una vez realizados estos ajustes encontramos que el ajuste global del modelo mejora (CMIN/df=2.112; CFI=.939; RMSEA=.059; AIC=249.201) pudiendo considerar que el siguiente modelo presentado presenta un ajuste muy mejorado con respecto al anterior y original de 4 factores, en especial en el ejemplo de ajuste una vez eliminado el ítem 21, como podemos ver en la Figura 9.

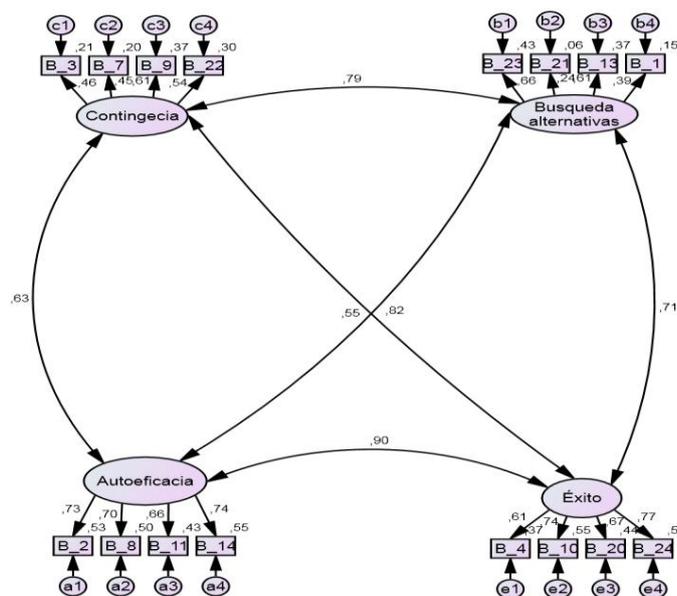


Figura 8. BEECESA. Bootstrapping-Optimismo fundado. 3ºESO.

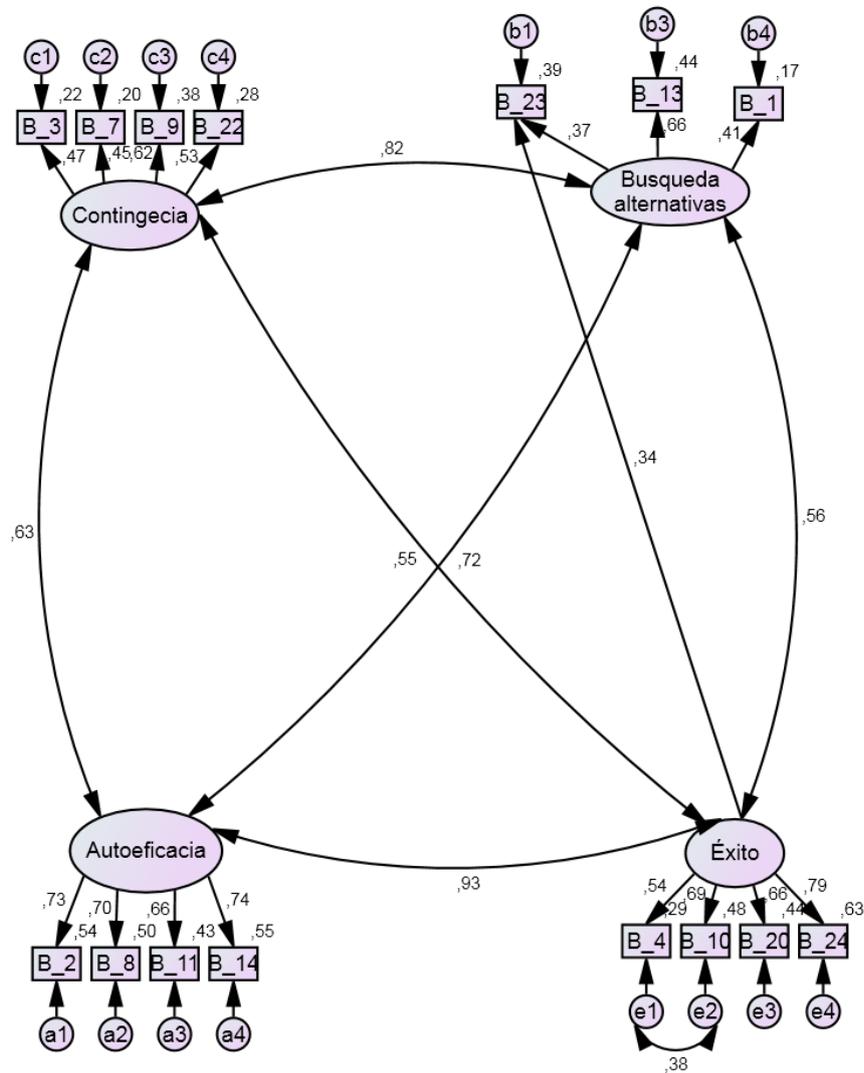


Figura 9. BEECESA. Bootstrapping-Optimismo fundado, sin ítem 21. 3ºESO.

Podemos ver cómo en el modelo presentado los ítems que mayor peso de regresión presentan son los ítems 24, 14, 2 y 8 todos ellos pertenecientes a las categorías de éxito o autoeficacia y siempre mayores de .70. Además en términos generales podemos observar que todos los ítems presentan cargas factoriales significativas e importantes siendo la mínima la del ítem 23 (Búsqueda de Alternativas) con un valor igual a .338. En lo que respecta a los valores obtenidos a partir del bootstrapping encontramos que todos los valores máximos y mínimos obtenidos responden a valores significativos en los que el 0 no se encuentra incluido y sí el valor medio obtenido en

nuestra muestra directa. Del mismo modo podemos atender a la robustez del estadístico β obtenido por estimación muestral real analizando las escasas diferencias con la media del bootstrapping y sus errores de la desviación nunca superiores a .05.

Tabla 35. BEECESA. Pesos de regresión estandarizados. Ajuste de bootstrapping con intervalos y significación. 3° ESO.

| | | Bootstrapping estimates | | | | | Bias Corrected percentil method | | | |
|------|--------------------------|-------------------------|-------|-------|-----------------|--------|---------------------------------|-------|-------|-------|
| | | β | SE | SE-SE | β MEAN | BIAS | SE- BIAS | Lower | Upper | p |
| B 24 | Éxito | 0,794 | 0,036 | 0,001 | 0,791 | -0,003 | 0,001 | 0,729 | 0,847 | 0,002 |
| B 14 | Autoeficacia | 0,743 | 0,05 | 0,001 | 0,743 | 0 | 0,002 | 0,641 | 0,813 | 0,004 |
| B 2 | Autoeficacia | 0,734 | 0,045 | 0,001 | 0,734 | -0,001 | 0,001 | 0,653 | 0,801 | 0,002 |
| B 8 | Autoeficacia | 0,704 | 0,045 | 0,001 | 0,704 | 0 | 0,001 | 0,625 | 0,773 | 0,002 |
| B 10 | Éxito | 0,689 | 0,047 | 0,001 | 0,689 | 0 | 0,001 | 0,602 | 0,759 | 0,003 |
| B 13 | Búsqueda alternativas | 0,664 | 0,094 | 0,002 | 0,668 | 0,004 | 0,003 | 0,501 | 0,791 | 0,003 |
| B 20 | Éxito | 0,663 | 0,055 | 0,001 | 0,665 | 0,003 | 0,002 | 0,552 | 0,738 | 0,005 |
| B 11 | Autoeficacia | 0,655 | 0,047 | 0,001 | 0,654 | -0,001 | 0,001 | 0,573 | 0,731 | 0,002 |
| B 9 | Contingencia | 0,617 | 0,076 | 0,002 | 0,609 | -0,007 | 0,002 | 0,49 | 0,736 | 0,001 |
| B 4 | Éxito | 0,537 | 0,056 | 0,001 | 0,535 | -0,002 | 0,002 | 0,446 | 0,631 | 0,002 |
| B 22 | Contingencia | 0,528 | 0,071 | 0,002 | 0,539 | 0,011 | 0,002 | 0,397 | 0,634 | 0,005 |
| B 3 | Contingencia | 0,465 | 0,069 | 0,002 | 0,465 | 0 | 0,002 | 0,346 | 0,571 | 0,002 |
| B 7 | Contingencia | 0,451 | 0,074 | 0,002 | 0,452 | 0,001 | 0,002 | 0,298 | 0,555 | 0,004 |
| B 1 | Búsqueda alternativas | 0,41 | 0,075 | 0,002 | 0,402 | -0,008 | 0,002 | 0,275 | 0,51 | 0,002 |
| B 21 | Búsqueda alternativas | 0,368 | 0,133 | 0,003 | 0,373 | 0,005 | 0,004 | 0,15 | 0,54 | 0,003 |
| B 23 | Búsqueda alternativas | 0,338 | 0,121 | 0,003 | 0,335 | -0,004 | 0,004 | 0,137 | 0,488 | 0,013 |

En cuanto a las covarianzas podemos comprobar cómo los factores que más pueden aportar a la explicación del modelo es la interacción o asociación entre el éxito y la autoeficacia, la contingencia y la autoeficacia.

Tabla 36. BEECESA. Covarianza normalizada. 3° ESO.

| | | | Bootstrapping estimates | | | | | Bias Corrected percentil method | | | |
|--------------|------|--------------------------|-------------------------|------|-------|------|-------|---------------------------------|-------|-------|------|
| | | | Estimate | SE | SE-SE | Mean | Bias | SE- Bias | Lower | Upper | p |
| Contingencia | <--> | Éxito | ,548 | ,086 | ,002 | ,544 | -,005 | ,003 | ,411 | ,688 | ,001 |
| Éxito | <--> | Autoeficacia | ,926 | ,032 | ,001 | ,929 | ,002 | ,001 | ,865 | ,972 | ,004 |
| Contingencia | <--> | Autoeficacia | ,628 | ,083 | ,002 | ,617 | -,011 | ,003 | ,501 | ,767 | ,001 |
| Éxito | <--> | Búsqueda alternativas | ,562 | ,094 | ,002 | ,557 | -,006 | ,003 | ,388 | ,695 | ,002 |
| Contingencia | <--> | Búsqueda alternativas | ,817 | ,119 | ,003 | ,813 | -,004 | ,004 | ,615 | 1,005 | ,002 |
| Autoeficacia | <--> | Búsqueda alternativas | ,716 | ,110 | ,002 | ,711 | -,005 | ,003 | ,514 | ,879 | ,002 |
| e2 | <--> | e1 | ,383 | ,083 | ,002 | ,378 | -,006 | ,003 | ,238 | ,514 | ,001 |

COMPARATIVA DE MODELOS

Al igual que se hizo con la muestra de estudiantes de 1º de ESO creemos necesario comprobar si existen diferencias significativas entre los modelos presentados mediante el estudio de los $\Delta\chi^2_{\Delta gl}$. Así en el primer modelo de 3º de la ESO de 6 factores vemos que $\chi^2= 453,856$ para 241 grados de libertad y en el modelo de 4 factores $\chi^2= 173.201$ para 82 grados de libertad.

Tabla 37. BEECESA. Comparativa de modelos de 4 y 6 factores. 3º ESO.

| Modelos 3º ESO | $\Delta\chi^2$ | Δgl | <i>P value asociado a $\Delta\chi^2_{\Delta gl}$</i> |
|--------------------|----------------|-------------|---|
| Modelo 1- Modelo 2 | 172.747 | 159 | {.001} |

Vemos que la diferencia entre las relaciones $\Delta\chi^2_{\Delta gl}$ se sitúa en un nivel marginal $<.05$ permitiéndonos pensar que el modelo de 4 factores es si no mejor, más estable en términos de ajuste que el de 6 debido a la mayor parsimonia, menor valor de χ^2 y menores grados de libertad.

Bachillerato y FP

Ya para finalizar el estudio y adaptación de este instrumento de medida, queda comprobar cómo se comporta en la población de estudiantes de bachillerato y ciclos formativos de grado medio, tanto de primer curso como de segundo curso.

Un primer análisis descriptivo con toda la muestra de estudiantes de estos estadios formativos muestra, en términos de fiabilidad medida con el índice α de Cronbach arroja un valor general igual a .772 presentando además una varianza en caso de eliminar algún elemento escasa que en ningún momento llega a $|.02|$.

Además teniendo en cuenta el valor medio de la desviación típica (1.88) únicamente encontramos tres valores por alejados de la media en más de una desviación típica como son los valores medios de los ítems 3 (7.052), 7 (7.5), 9 (8.13) y 22 (7.010).

De cara a la realización de un AFE encontramos por otra parte que la prueba de esfericidad de Bartlett arroja un resultado significativo ($\chi^2=4316.608$; $p=.000$) así como que el índice KMO es igual a .873 indicando así pertinencia en la realización de un AFE.

Tabla 38. BBECESA. Estadísticos total-elementos. FP y Bachillerato.

| | N | Media | Desviación típica | Correlación elemento-total corregida | Correlación múltiple al cuadrado | Alfa de Cronbach si se elimina el elemento |
|------|-----|--------|-------------------|--------------------------------------|----------------------------------|--|
| B 1 | 498 | 6,4980 | 1,50418 | ,265 | ,185 | ,767 |
| B 2 | 498 | 6,4297 | 1,83529 | ,498 | ,498 | ,753 |
| B 3 | 498 | 7,0522 | 1,95762 | ,177 | ,268 | ,772 |
| B 4 | 498 | 6,5663 | 1,93575 | ,466 | ,462 | ,755 |
| B 5 | 498 | 4,7289 | 2,35074 | ,198 | ,555 | ,773 |
| B 6 | 498 | 4,4799 | 2,14105 | ,086 | ,223 | ,779 |
| B 7 | 498 | 7,5000 | 1,60514 | ,169 | ,278 | ,771 |
| B 8 | 498 | 6,6245 | 1,74811 | ,548 | ,555 | ,751 |
| B 9 | 498 | 8,1365 | 1,25173 | ,264 | ,320 | ,767 |
| B 10 | 498 | 6,5502 | 1,82496 | ,523 | ,542 | ,752 |
| B 11 | 498 | 5,9317 | 1,83070 | ,453 | ,394 | ,756 |
| B 12 | 498 | 5,0924 | 2,22106 | ,218 | ,541 | ,771 |
| B 13 | 498 | 7,1165 | 1,49798 | ,337 | ,350 | ,763 |
| B 14 | 498 | 6,4438 | 1,63643 | ,525 | ,566 | ,753 |
| B 15 | 498 | 3,2851 | 2,20276 | ,201 | ,486 | ,772 |
| B 16 | 498 | 2,5743 | 1,97456 | ,129 | ,322 | ,775 |
| B 17 | 498 | 3,4518 | 2,07861 | ,199 | ,469 | ,771 |
| B 18 | 498 | 4,5783 | 2,46155 | ,138 | ,339 | ,778 |
| B 19 | 498 | 3,3635 | 2,01564 | ,245 | ,446 | ,768 |
| B 20 | 498 | 5,7249 | 1,94766 | ,540 | ,586 | ,750 |
| B 21 | 498 | 5,6566 | 2,00517 | ,250 | ,162 | ,768 |
| B 22 | 498 | 7,1044 | 1,63252 | ,284 | ,340 | ,766 |
| B 23 | 498 | 6,5502 | 1,67911 | ,503 | ,465 | ,754 |
| B 24 | 498 | 6,6908 | 1,86592 | ,498 | ,546 | ,753 |

ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO (AFE). BACH Y FP

A partir de una división muestral aleatoria al 50% de la muestra original, encontramos en un principio que en la submuestra 1 la prueba de esfericidad de Bartlett es igual a $\chi^2=209.009$; $p=.000$ y el KMO es igual a .840 indicando nuevamente la idoneidad de la realización del AFE.

Un análisis pormenorizado de los índices de fiabilidad (α de Cronbach) de cada subescala en cada submuestra indica que para la escala de contingencia el estadístico toma un valor de .690, para la escala de suerte toma un valor de .694, para la escala de indefensión es igual a .716, para la escala de autoeficacia toma un valor de .819, para la de éxito es igual a .857 y para la de búsqueda de alternativas alcanza el valor de .571. Así podemos ver en la tabla siguiente cómo eliminando de la escala suerte el ítem 16 ésta mejora ligeramente. Ocurre también con el ítem 6 en la escala de indefensión y con el ítem 21 en la subescala de búsqueda de alternativas.

Tabla 39. BEECESA. Varianzas y correlaciones. AFE-FP y Bachillerato.

| | | Media de la escala si se elimina el elemento | Varianza de la escala si se elimina el elemento | Correlación elemento-total corregida | Correlación múltiple al cuadrado | Alfa de Cronbach si se elimina el elemento |
|-----------------------------|------|---|--|--|--|---|
| Contingencia | B 3 | 23,0336 | 9,872 | ,430 | ,186 | ,546 |
| | B 7 | 22,4076 | 13,424 | ,430 | ,194 | ,532 |
| | B 9 | 21,8277 | 15,384 | ,394 | ,165 | ,573 |
| | B 22 | 22,9958 | 12,046 | ,412 | ,172 | ,540 |
| Suerte | B 5 | 11,0508 | 20,457 | ,591 | ,587 | ,549 |
| | B 12 | 10,6229 | 22,381 | ,574 | ,573 | ,566 |
| | B 16 | 13,2712 | 28,607 | ,293 | ,181 | ,732 |
| | B 19 | 12,4576 | 24,802 | ,468 | ,265 | ,635 |
| Indefensión | B 6 | 11,5417 | 30,149 | ,375 | ,177 | ,725 |
| | B 15 | 12,7542 | 23,709 | ,651 | ,431 | ,559 |
| | B 17 | 12,6542 | 27,014 | ,549 | ,331 | ,630 |
| | B 18 | 11,6250 | 25,608 | ,461 | ,251 | ,685 |
| Autoeficacia | B 2 | 19,0636 | 18,162 | ,709 | ,512 | ,740 |
| | B 8 | 18,8729 | 19,226 | ,676 | ,485 | ,756 |
| | B 11 | 19,4661 | 20,914 | ,558 | ,320 | ,810 |
| | B 14 | 19,0975 | 21,110 | ,629 | ,403 | ,779 |
| Éxito | B 4 | 19,1513 | 23,429 | ,689 | ,500 | ,823 |
| | B 10 | 19,1597 | 22,768 | ,735 | ,549 | ,803 |
| | B 20 | 19,8319 | 23,136 | ,716 | ,518 | ,811 |
| | B 24 | 18,8992 | 24,758 | ,663 | ,458 | ,833 |
| Búsqueda de alternativas | B 1 | 19,3802 | 15,548 | ,310 | ,141 | ,534 |
| | B 13 | 18,7645 | 14,695 | ,393 | ,194 | ,478 |
| | B 21 | 20,3926 | 13,011 | ,255 | ,095 | ,608 |
| | B 23 | 19,3636 | 11,884 | ,506 | ,266 | ,365 |

Habiendo realizado el análisis factorial con una rotación Oblimin como en los casos anteriores análogos llegamos a una solución en la que con 5 factores con autovalores mayores que 1 explicamos alrededor del 58.3% de la varianza de conjunto del instrumento. Debemos recalcar en este punto el posible factor evolutivo del constructo en tanto en cuanto conforme hemos subido de edad de los estudiantes hemos sido capaces de explicar más varianza con el mismo número de factores.

Tabla 40. BEECESA. Varianza total explicada. AFE-FP y Bachillerato.

| Componente | Autovalores iniciales | | | Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción | | | Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación(a) |
|------------|-----------------------|------------------|-------------|--|------------------|-------------|--|
| | Total | % de la varianza | % acumulado | Total | % de la varianza | % acumulado | Total |
| 1 | 6,174 | 25,727 | 25,727 | 6,174 | 25,727 | 25,727 | 5,704 |
| 2 | 3,258 | 13,573 | 39,300 | 3,258 | 13,573 | 39,300 | 2,845 |
| 3 | 1,862 | 7,757 | 47,056 | 1,862 | 7,757 | 47,056 | 3,347 |
| 4 | 1,630 | 6,791 | 53,848 | 1,630 | 6,791 | 53,848 | 2,277 |
| 5 | 1,071 | 4,461 | 58,309 | 1,071 | 4,461 | 58,309 | 1,268 |
| 6 | ,995 | 4,145 | 62,454 | | | | |
| 7 | ,877 | 3,654 | 66,109 | | | | |
| 8 | ,839 | 3,498 | 69,606 | | | | |
| 9 | ,789 | 3,286 | 72,892 | | | | |
| 10 | ,735 | 3,062 | 75,954 | | | | |
| 11 | ,694 | 2,892 | 78,846 | | | | |
| 12 | ,627 | 2,612 | 81,458 | | | | |
| 13 | ,591 | 2,462 | 83,920 | | | | |
| 14 | ,553 | 2,305 | 86,224 | | | | |
| 15 | ,513 | 2,137 | 88,361 | | | | |
| 16 | ,430 | 1,792 | 90,153 | | | | |
| 17 | ,383 | 1,598 | 91,751 | | | | |
| 18 | ,372 | 1,549 | 93,300 | | | | |
| 19 | ,362 | 1,509 | 94,810 | | | | |
| 20 | ,288 | 1,199 | 96,009 | | | | |
| 21 | ,273 | 1,139 | 97,147 | | | | |
| 22 | ,265 | 1,105 | 98,252 | | | | |
| 23 | ,226 | ,943 | 99,195 | | | | |
| 24 | ,193 | ,805 | 100,000 | | | | |

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

a Cuando los componentes están correlacionados, las sumas de los cuadrados de las saturaciones no se pueden añadir para obtener una varianza total.

En lo que respecta a las comunalidades encontramos que hay ítems con valores relativamente altos y por encima de .60 y .70 y que en todo caso todos los ítems presentan comunalidades superiores al .30. De esta forma una primera aproximación factorial muestra cómo, al igual que en los análisis anteriores, el componente 1 está formado principalmente por ítems de las subescalas de autoeficacia y éxito. El componente 2 está formado por la acción de ítems de la subescala de indefensión y un ítem de la escala de suerte. El componente 3 tiene la acción de los ítems de las subescalas de contingencia y un ítem de búsqueda de alternativas. El componente 4 está formado por los ítems de suerte y el componente 5 está conformado por la acción de un

único ítem, el 21. Por otra parte encontramos que hay dos ítems, el 1 y el 16 que no presentan carga factorial en ninguno de los componentes del modelo.

Tabla 41. BEECESA. Matriz de configuración. FP y Bachillerato.

| | Comunalidades | Subescala | Componente | | | | |
|-----|---------------|--------------------------|------------|------|------|---|-------|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| B1 | ,352 | Búsqueda de alternativas | | | | | |
| B2 | ,637 | Autoeficacia | ,718 | | | | |
| B3 | ,379 | Contingencia | | | ,565 | | |
| B4 | ,607 | Éxito | ,776 | | | | |
| B5 | ,837 | Suerte | | | | | -,901 |
| B6 | ,535 | Indefensión | | ,616 | | | |
| B7 | ,478 | Contingencia | | | ,691 | | |
| B8 | ,650 | Autoeficacia | ,791 | | | | |
| B9 | ,434 | Contingencia | | | ,584 | | |
| B10 | ,655 | Éxito | ,820 | | | | |
| B11 | ,560 | Autoeficacia | ,596 | | | | |
| B12 | ,820 | Suerte | | | | | -,908 |
| B13 | ,483 | Búsqueda de alternativas | | | ,462 | | |
| B14 | ,651 | Autoeficacia | ,735 | | | | |
| B15 | ,683 | Indefensión | | ,792 | | | |
| B16 | ,486 | Suerte | | | | | |
| B17 | ,638 | Indefensión | | ,707 | | | |
| B18 | ,487 | Indefensión | | ,694 | | | |
| B19 | ,601 | Suerte | | ,528 | | | |
| B20 | ,741 | Éxito | ,851 | | | | |
| B21 | ,703 | Búsqueda de alternativas | | | | | ,789 |
| B22 | ,386 | Contingencia | | | ,614 | | |
| B23 | ,559 | Búsqueda de alternativas | ,495 | | ,436 | | |
| B24 | ,632 | Éxito | ,793 | | | | |

Al igual que anteriormente y ya que no se ha obtenido la misma agrupación factorial que teóricamente debería esperarse, creemos necesaria la comprobación y ajuste de la misma mediante análisis factorial confirmatorio.

ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO (AFC). BACH Y FP

Un primer modelo como el mostrado a continuación a partir de todos los ítems distribuidos desde el marco teórico contemplado arroja unos datos de ajuste si no malos, sí que mejorables. CMIN/df= 2.356; CFI=.863; RMSEA=.067. Además encontramos que existen correlaciones entre categorías no significativas entre la indefensión y el éxito ($S=-.132$; $p=.082$), indefensión y autoeficacia ($S=-.132$; $p=.082$), suerte y autoeficacia ($S=-.025$; $p=.730$) y la suerte y éxito ($S=-.067$; $p=.118$). Además en esta ocasión también encontramos un severo problema con la normalidad

(Kurtosis=157.547; C.R.38.686) de la distribución que obligará de nuevo al empleo de la técnica del bootstrapping resample.

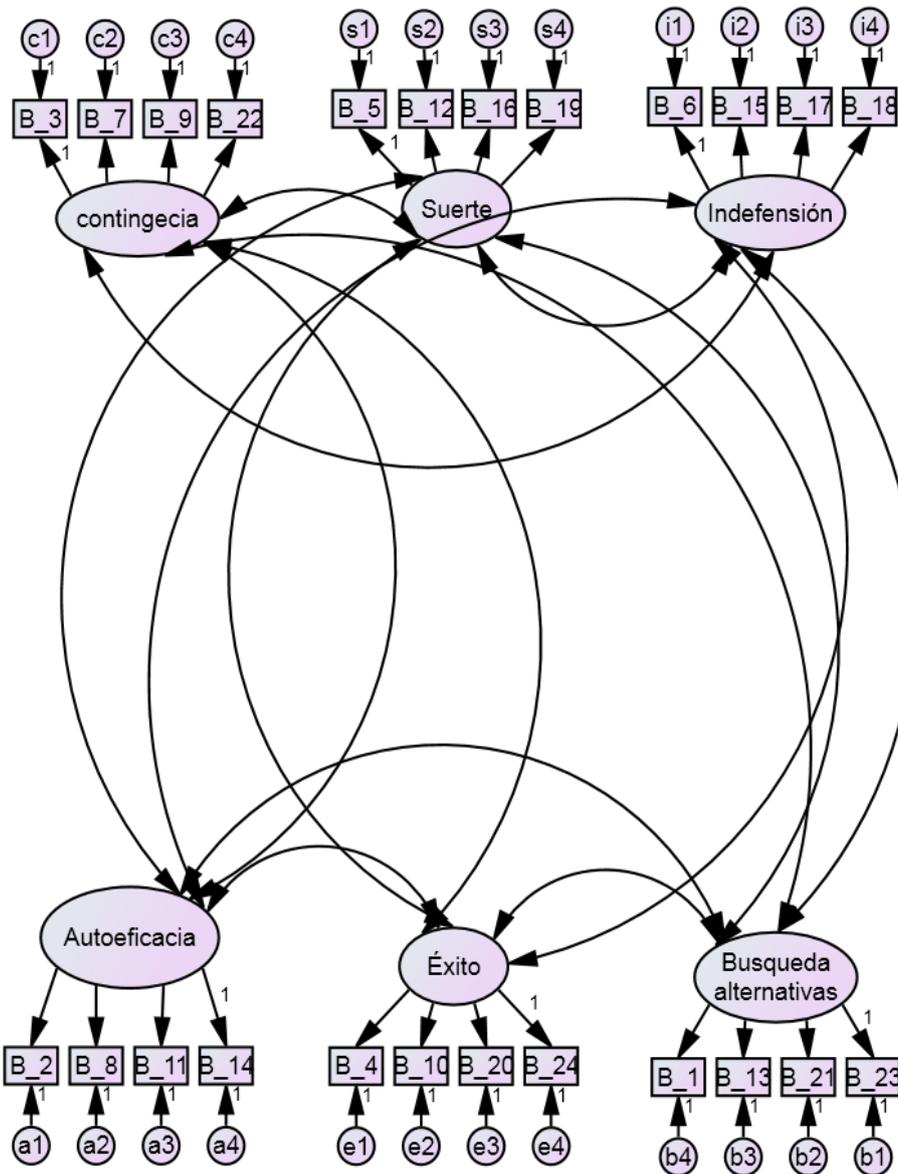


Figura 10. BEECESA. AFC- FP y Bachillerato. 6 factores

Retomando la idea del optimismo fundado, se hace necesario por lo tanto probar otro modelo en el que no estén incluidas las opciones de locus de control externo como

puedan ser la suerte y la indefensión y comprobar cuál de los dos modelos es más apropiado para su estudio y desarrollo en investigaciones posteriores.

Una primera aproximación al modelo presentado a continuación muestra un claro problema de normalidad (Kurtosis=101.911; C.R.=36.835) si bien es el menor índice de Kurtosis y Critical Ratio de todos los obtenidos hasta ahora, que se ha resuelto con un bootstrapping resample de 1000 muestras ($p_{B-S}=.001$). Los índices de ajuste de este modelo, aunque los mejores de partido parecen relativamente insuficientes siguiendo a Sommer (2013) y a Pardo, Ruiz y Sanmartín (2009) CMIN/df=2.529; CFI=.908; RMSEA=.071. Además pese a que todas las relaciones que se observan son significativas, hay pesos de regresión escasos (ítem 21=.280) y otras relaciones entre errores que deben ser controladas (ítems 8-14).

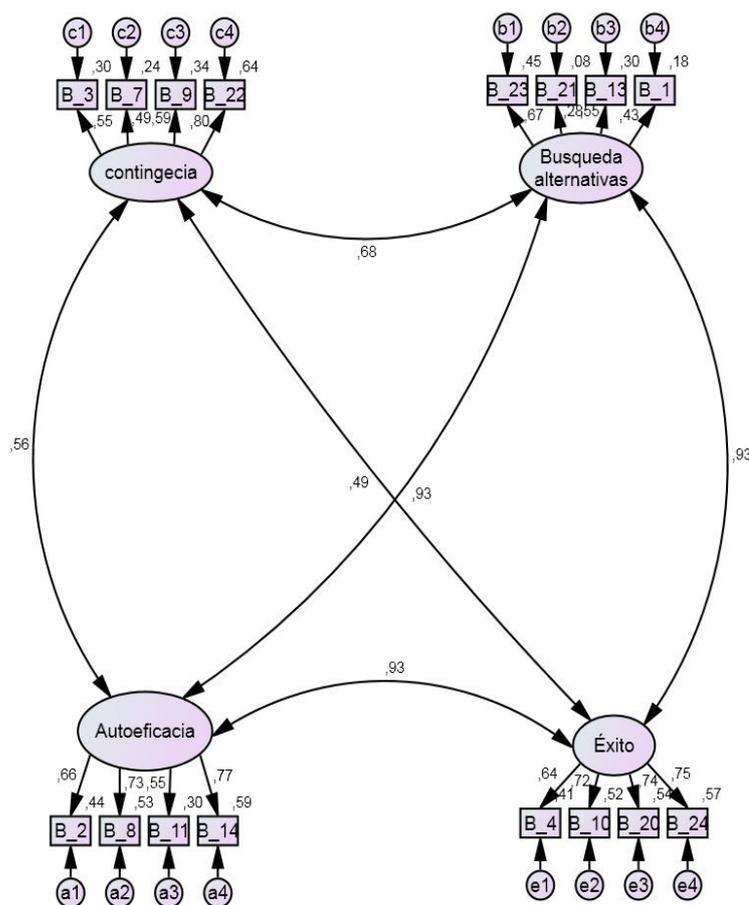


Figura 11. BEECESA. Bootstrapping-Optimismo fundado. FP y Bachillerato.

Así tras el control de los distintos elementos y la eliminación del ítem 21, este último modelo presenta unos índices de ajuste similares al anterior llegando a superar la rule of thumb de Sommer (2013) o Pardo, Ruiz y San Martín (2010). Así encontramos que (CMIN/df=2.302; CFI=.932; RMSEA=.066; AIC=265.048).

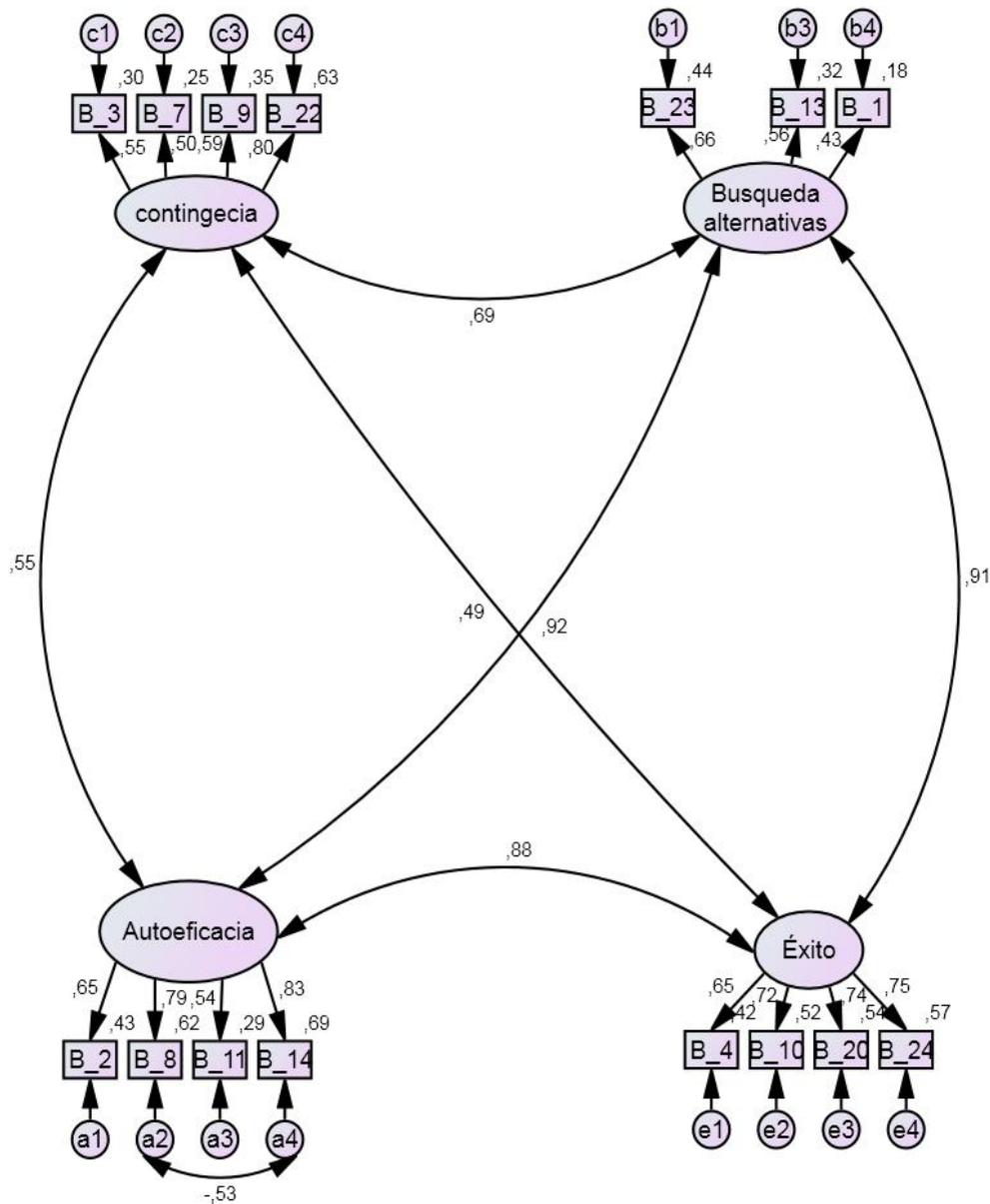


Figura 12. BEECESA. Bootstrapping-Optimismo fundado, sin ítem 21. FP y Bachillerato.

En cuanto a las estimaciones de los elementos encontramos que los pesos de regresión son todos ellos significativos en el bootstrapping y además superiores en

todos los casos a .40 indicativo de la potencia de cada elemento en relación a la pertenencia a la categoría correspondiente.

Tabla 42. BEECESA. Pesos de regresión estandarizados. Optimismo fundado. FP y Bachillerato.

| | | Bootstrapping estimates | | | | | Bias Corrected percentil method | | | |
|------|-----------------------|-------------------------|------|-------|-----------------|-------|---------------------------------|-------|-------|------|
| | | β | SE | SE-SE | β MEAN | BIAS | SE- BIAS | Lower | Upper | p |
| B 3 | Contingencia | ,552 | ,066 | ,001 | ,552 | ,000 | ,002 | ,441 | ,657 | ,002 |
| B 7 | Contingencia | ,497 | ,075 | ,002 | ,493 | -,004 | ,002 | ,371 | ,616 | ,002 |
| B 9 | Contingencia | ,588 | ,059 | ,001 | ,591 | ,003 | ,002 | ,479 | ,674 | ,004 |
| B 22 | Contingencia | ,797 | ,049 | ,001 | ,796 | -,001 | ,002 | ,695 | ,863 | ,003 |
| B 24 | Éxito | ,754 | ,034 | ,001 | ,755 | ,002 | ,001 | ,689 | ,804 | ,004 |
| B 20 | Éxito | ,736 | ,045 | ,001 | ,733 | -,003 | ,001 | ,659 | ,803 | ,002 |
| B 10 | Éxito | ,719 | ,040 | ,001 | ,719 | -,001 | ,001 | ,651 | ,782 | ,002 |
| B 4 | Éxito | ,651 | ,051 | ,001 | ,653 | ,001 | ,002 | ,564 | ,732 | ,003 |
| B 14 | Autoeficacia | ,829 | ,030 | ,001 | ,830 | ,001 | ,001 | ,772 | ,873 | ,003 |
| B 11 | Autoeficacia | ,538 | ,054 | ,001 | ,534 | -,004 | ,002 | ,450 | ,630 | ,001 |
| B 8 | Autoeficacia | ,788 | ,038 | ,001 | ,789 | ,000 | ,001 | ,722 | ,848 | ,002 |
| B 2 | Autoeficacia | ,653 | ,052 | ,001 | ,651 | -,002 | ,002 | ,551 | ,724 | ,003 |
| B 23 | Búsqueda alternativas | ,662 | ,060 | ,001 | ,661 | -,001 | ,002 | ,560 | ,753 | ,002 |
| B 13 | Búsqueda alternativas | ,564 | ,058 | ,001 | ,567 | ,003 | ,002 | ,452 | ,650 | ,004 |
| B 1 | Búsqueda alternativas | ,428 | ,064 | ,001 | ,426 | -,002 | ,002 | ,322 | ,530 | ,002 |

Por otra parte, vemos que en lo concerniente a las correlaciones entre las distintas subescalas, éstas son todas significativas y muy potentes superiores todas ellas superiores a .50 salvo la de contingencia con éxito que se queda en .49.

Tabla 43. BEECESA. Covarianza normalizada. Optimismo fundado. FP y Bachillerato.

| | | Bootstrapping estimates | | | | | Bias Corrected percentil method | | | | |
|--------------|------|-------------------------|-------|-----------|------|-------|---------------------------------|-------|-------|-------|------|
| | | Estimate | SE | SE- SE | Mean | Bias | SE- Bias | Lower | Upper | p | |
| Éxito | <--> | Autoeficacia | ,882 | ,035 | ,001 | ,880 | -,002 | ,001 | ,821 | ,936 | ,002 |
| Éxito | <--> | Búsqueda alternativas | ,914 | ,051 | ,001 | ,916 | ,002 | ,002 | ,831 | 1,001 | ,002 |
| Contingencia | <--> | Autoeficacia | ,548 | ,072 | ,002 | ,547 | -,002 | ,002 | ,426 | ,658 | ,002 |
| Contingencia | <--> | Éxito | ,490 | ,077 | ,002 | ,490 | ,000 | ,002 | ,368 | ,634 | ,002 |
| Autoeficacia | <--> | Búsqueda alternativas | ,916 | ,050 | ,001 | ,916 | ,000 | ,002 | ,837 | 1,005 | ,002 |
| Contingencia | <--> | Búsqueda alternativas | ,687 | ,088 | ,002 | ,689 | ,003 | ,003 | ,517 | ,816 | ,003 |
| a4 | <--> | a2 | -,525 | ,137 | ,003 | -,543 | -,018 | ,004 | -,765 | -,323 | ,003 |

COMPARATIVA DE MODELOS

Al igual que se hizo con la muestra de estudiantes de 1º de ESO y 3º de la ESO creemos necesario comprobar si existen diferencias significativas entre los modelos presentados mediante el estudio de los $\Delta\chi^2\Delta gl$ en la muestra de Bachillerato. Así en el primer modelo de Bachillerato de 6 factores vemos que $\chi^2= 470.240$ para 240 grados de libertad y en el modelo de 4 factores $\chi^2= 191.048$ para 83 grados de libertad.

Tabla 44. BEECESA. $\Delta\chi^2$ y Δgl . FP y Bachillerato.

| Modelos BACH Y FP | $\Delta\chi^2$ | Δgl | <i>P value asociado a $\Delta\chi^2_{\Delta gl}$</i> |
|--------------------|----------------|-------------|---|
| Modelo 1- Modelo 2 | 278.989 | 157 | {.001} |

Vemos que la diferencia entre las relaciones $\Delta\chi^2\Delta gl$ se sitúa en un nivel marginal $<.05$ permitiéndonos pensar que el modelo de 4 factores es si no mejor, más estable en términos de ajuste que el de 6 debido a la mayor parsimonia, menor valor de χ^2 y menores grados de libertad.

Continuando con la comparación de ajuste de modelos, los de 4 factores presentan en los tres cursos los valores de χ^2 y g.l. que se pueden ver en la tabla siguiente:

Tabla 45. BEECESA. χ^2 y g.l. 1º ESO, 3º ESO, FP y Bachillerato.

| Modelos | χ^2 | gl |
|---------|----------|----|
| 1º ESO | 197.695 | 98 |
| 3º ESO | 173.201 | 82 |
| BACH-FP | 191.048 | 83 |

En este sentido una nueva comprobación entre los modelos de 4 factores entre los tres cursos estudiados pone de manifiesto que modelo de 4 factores es más estable en términos de ajuste que el de 6.

Tabla 46. BEECESA. $\Delta\chi^2$ y Δgl . 1º ESO, 3º ESO, FP y Bachillerato.

| Modelos | $\Delta\chi^2$ | Δgl | <i>P value asociado a $\Delta\chi^2_{\Delta gl}$</i> |
|-----------------|----------------|-------------|---|
| 1º ESO- 3º ESO | 24.494 | 16 | (.05-0.1] |
| 1º ESO- BACH/FP | 6.647 | 15 | > .5 |
| 3º ESO- BACH/FP | 17.847 | 1 | <.001 |

Comprobamos por lo tanto que de cara a considerar el modelo más estable o que presenta un mejor ajuste comparado con los otros dos modelos de dos factores, el modelo que presenta diferencias más claras es el modelo de los estudiantes de 3º de la ESO puesto que es el que menor χ^2 reporta para el menor número de grados de libertad.

DESCRIPTIVOS BEECESA Y DISTRIBUCIÓN DE LOS DATOS

En este momento, debido a la complejidad del constructo planteado a lo largo de los tres cursos así como la dificultad, en términos generales, de eliminar algún ítem en concreto de cara a estudiar las relaciones de BEECESA con el resto de constructos y factores fijos que se disponen en esta investigación, estimamos conservar todas las subescalas con el número total de ítems y con el número total de subescalas originales. Así vemos que la subescala que mayor media presenta es la subescala de contingencia con 30.56 (D.T.4.57) seguida de las escalas de éxito, alternativas, y autoeficacia con valores todas ellas por encima de la media teórica del cuestionario mientras que las subescalas de suerte e indefensión están por debajo de la media teórica del cuestionario. En términos de ajuste con una distribución normal debemos apuntar que ninguna de las subescalas presenta tal ajuste como también se puede apreciar de forma gráfica en las siguientes Figuras.

Tabla 47. BEECESA, Estadísticos descriptivos.

| | N | Mínimo | Máximo | Media | Desv. típ. | S | K | K-S | Sig |
|------------------------|------|--------|--------|---------|---------------|---------|--------|-------|------|
| CONTINGENCIA | 1815 | 6,00 | 36,00 | 30,5642 | 4,57151 | -20,719 | 15,147 | 5,526 | .000 |
| SUERTE | 1778 | 4,00 | 36,00 | 14,9634 | 6,90928 | 5,414 | -3,284 | 2,373 | .000 |
| INDEFENSIÓN | 1811 | 4,00 | 36,00 | 15,0795 | 7,21664 | 8,534 | -2,886 | 3,239 | .000 |
| AUTOEFICACIA | 1821 | 4,00 | 36,00 | 26,3103 | 5,77897 | -12,526 | 4,295 | 3,656 | .000 |
| EXITO | 1798 | 4,00 | 36,00 | 26,4739 | 6,23051 | -14,190 | 6,165 | 3,431 | .000 |
| ALTERNATIVAS | 1835 | 4,00 | 36,00 | 26,4163 | 4,91331 | -8,263 | 3,526 | 2,814 | .000 |
| N válido (según lista) | 1643 | | | | | | | | |

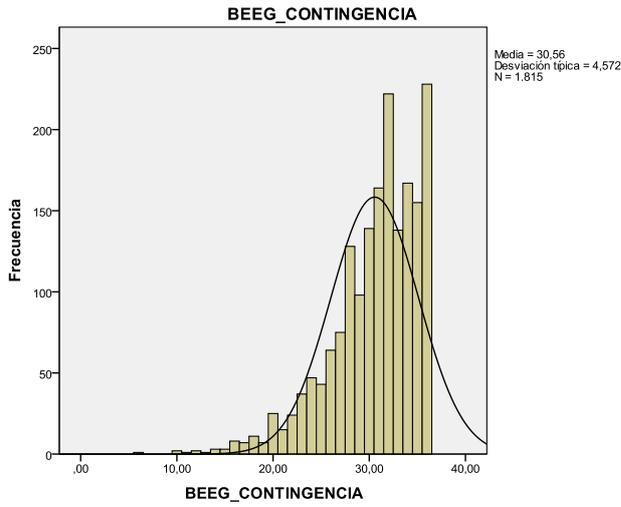


Figura 13. Distribución contingencia.

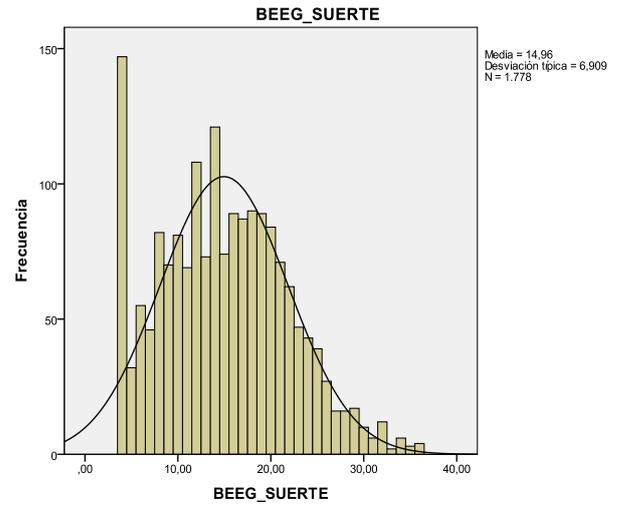


Figura 14. Distribución suerte.

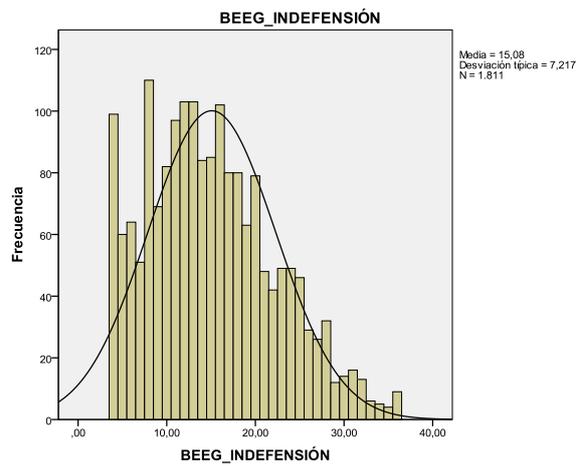


Figura 15. Distribución indefensión.

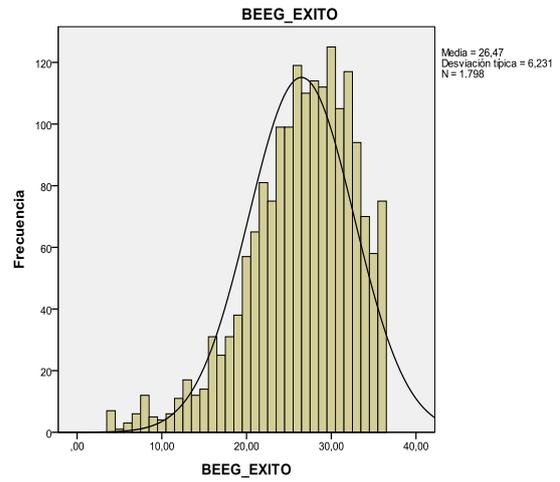


Figura 16. Distribución éxito.

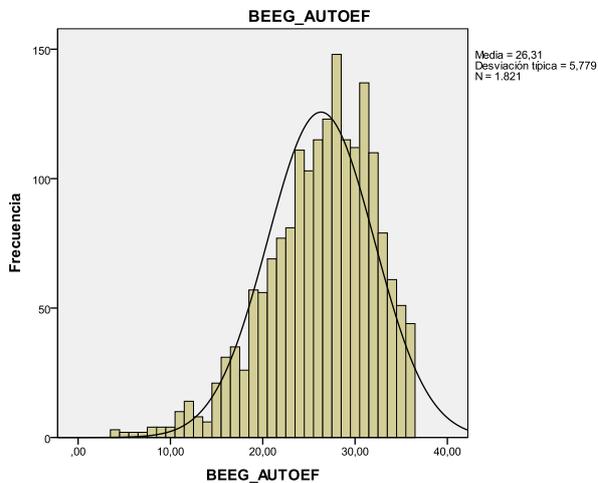


Figura 17. Distribución autoeficacia.

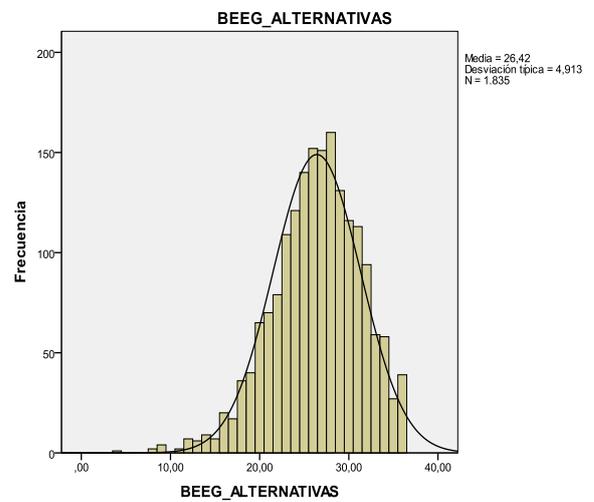


Figura 18. Distribución alternativas.

A.3. Esperanza (CHS)

1º ESO

En lo concerniente al constructo de la esperanza se va a realizar un proceso similar al realizado con el optimismo, ya que al ser instrumentos plenamente establecidos, se debe comprobar si se replica la estructura factorial que teóricamente se emplean en otros contextos y poder emplearlo con ciertas garantías de discriminación en los niveles de agency y pathways.

Así una primera aproximación con la submuestra 1 (N=318) que se viene empleando para el estudio factorial exploratorio muestra que la fiabilidad de las escalas con tres ítems cada una en términos de α de Cronbach es alta y similar (.524 para Agency; .598 para Pathways).

Respecto de los descriptivos de esta primera muestra, vemos que para la subescala agency las puntuaciones de todos ellos se encuentra por encima de la media teórica del cuestionario que son tres puntos y además que todos los ítems salvo el 5 presentan correlaciones superiores a .30 con el total de la subescala. Por otra parte en esta misma escala apreciamos que se mejoraría ligeramente tras la eliminación del ítem 5 la fiabilidad interna medida con el estadístico α de Cronbach. Además el ANOVA (F=17.702; p=.000) que estudia diferencias inter-elementos de la escala muestra cómo hay diferencias significativas entre las puntuaciones medias de cada ítem dentro de esta subescala.

En lo relativo a la subescala de pathways vemos cómo nuevamente todos los ítems se encuentran valorados de media por encima de la media teórica del cuestionario. Sin embargo y de manera diferente a la escala de agency, no encontramos mejora en términos de fiabilidad interna tras la eliminación de ningún ítem. Lo anterior refrenda el hecho de que todos los ítems presenten correlaciones con el total superiores a .30. El ANOVA (F=.789; p=.455) muestra una prueba inter-elementos que no arroja diferencias de medias significativas entre las respuestas de los ítems.

Tabla 48. CHS (Esperanza). Estadísticos de los elementos. 1º ESO.

| Subescala | Ítem | N | Media | Desviación típica | Media de la escala si se elimina el elemento | Varianza de la escala si se elimina el elemento | Correlación elemento -total corregida | Correlación múltiple al cuadrado | Alfa de Cronbach si se elimina el elemento |
|-----------|------|-----|--------|-------------------|--|---|---------------------------------------|----------------------------------|--|
| Agency | CHS1 | 309 | 3,8350 | ,90916 | 7,6699 | 3,300 | ,364 | ,172 | ,400 |
| | CHS3 | 309 | 3,6149 | 1,08588 | 7,8900 | 2,689 | ,410 | ,197 | ,298 |
| | CHS5 | 309 | 4,0550 | 1,20882 | 7,4498 | 2,807 | ,262 | ,071 | ,571 |
| Paths | CHS2 | 309 | 4,0874 | ,86910 | 8,0518 | 3,004 | ,346 | ,138 | ,583 |
| | CHS4 | 309 | 4,0453 | 1,01828 | 8,0939 | 2,248 | ,497 | ,247 | ,357 |
| | CHS6 | 309 | 4,0065 | 1,04445 | 8,1327 | 2,434 | ,392 | ,176 | ,527 |

Una primera aproximación factorial exploratoria muestra cómo a partir de los valores KMO= .781 y el tres de esfericidad de Bartlett ($\chi^2=283.236$; $p=.000$) el estudio exploratorio del instrumento es pertinente.

Así comprobamos que en el modelo se ha obtenido un único componente de tal forma que la solución no ha podido ser rotada, y que además este único componente explica aproximadamente el 41.137% de la varianza total del instrumento de medida. Decir también que este único componente agrupa a los 6 ítems del cuestionario y que además todos ellos presentan cargas factoriales mayores de .50 y comunalidades superiores a .30 en todos los ítems salvo en el 2 (.289) y el 5 (.297).

Tabla 49. CHS (Esperanza). Varianza total explicada. 1º ESO.

| Componente | Autovalores iniciales | | | Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción | | |
|------------|-----------------------|------------------|-------------|--|------------------|-------------|
| | Total | % de la varianza | % acumulado | Total | % de la varianza | % acumulado |
| 1 | 2,468 | 41,137 | 41,137 | 2,468 | 41,137 | 41,137 |
| 2 | ,924 | 15,394 | 56,531 | | | |
| 3 | ,801 | 13,344 | 69,875 | | | |
| 4 | ,692 | 11,526 | 81,401 | | | |
| 5 | ,567 | 9,456 | 90,857 | | | |
| 6 | ,549 | 9,143 | 100,000 | | | |

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 50. CHS (Esperanza). Matriz de componentes. 1º ESO.

| | Componente | |
|-------|-------------|------|
| | Comunalidad | 1 |
| CHS 1 | ,425 | ,652 |
| CHS 2 | ,289 | ,537 |
| CHS 3 | ,459 | ,678 |
| CHS 4 | ,504 | ,710 |
| CHS 5 | ,297 | ,545 |
| CHS 6 | ,495 | ,703 |

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
a. 1 componentes extraídos

Debido a que el AFE es en cierto modo opuesto a lo que en la exposición teórica se viene defendiendo de la estructura bi-factorial del constructo de esperanza (*hope*), creemos necesario tratar de replicar esta estructura de modo confirmatorio mediante análisis SEM.

ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO (AFC). 1º ESO

En el modelo de dos factores presentado a continuación encontramos unos índices de ajuste generales óptimos (CMIN/df=1.544; CFI=.988; RMSEA=.039; AIC=50.349) mientras que en el modelo de un único factor testado a partir del AFE los índices generales de ajuste son malos (CMIN/df=5.469; CFI=.893; RMSEA=.111) pudiendo considerar por tanto mejor el modelo de dos factores frente al de un único factor.

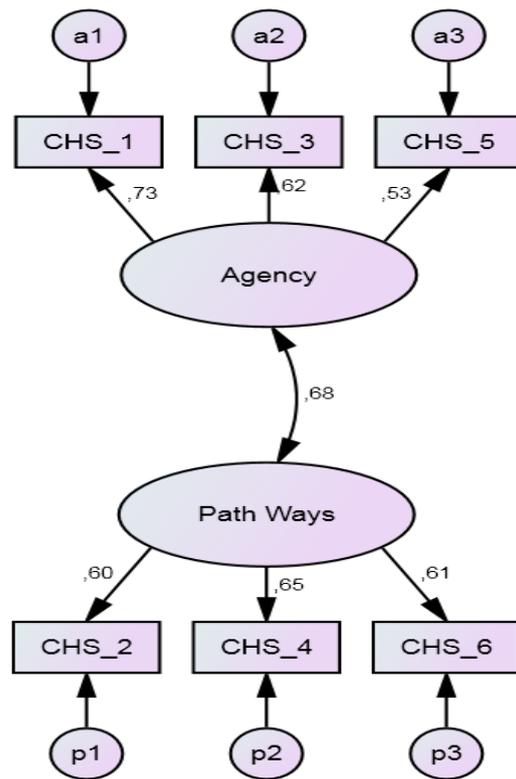


Figura 19. CHS (Esperanza). AFC-1º ESO.

Por otra parte, en lo concerniente a los pesos de regresión de cada ítem encontramos que todos ellos son significativos y superiores a .50, así como la relación entre la subescala de paths y agency ($r=.675$; $p=.000$).

Tabla 51. CHS (Esperanza). AFC-1º ESO.

| | | | Estímato | p |
|-------|------|----------|----------|------|
| CHS 1 | <--- | Agency | ,728 | .000 |
| CHS 3 | <--- | Agency | ,617 | .000 |
| CHS 5 | <--- | Agency | ,533 | .000 |
| CHS 6 | <--- | Pathways | ,610 | .000 |
| CHS 4 | <--- | Pathways | ,646 | .000 |
| CHS 2 | <--- | Pathways | ,595 | .000 |

3º ESO

Siguiendo el mismo proceso que con el cuestionario en 1º de ESO, un primer acercamiento a la fiabilidad de la escala muestra cómo para la subescala de agency el α de Cronbach obtenido es igual a .524 y cómo para la subescala de pathways es de .599. Nuevamente únicamente mejora el α de Cronbach en la subescala de agency mediante la eliminación del ítem 5. Por otra parte podemos ver cómo todas las correlaciones ítem total son superiores a .30 salvo la del ítem 2 (.295). Indicando una sólida fiabilidad para análisis posteriores. Por otra parte en lo concerniente a la pertinencia de un AFE el índice KMO toma un valor igual a .781 y el teste de esfericidad de Bartlett es igual a $\chi^2=283.236$; $p=.000$ indicando ambos estadísticos la adecuación de la realización de un AFE.

Tabla 52. CHS, Esperanza. Estadísticos de los elementos. 3º ESO.

| Subescala | Ítem | N | Media | Desviación típica | Media de la escala si se elimina el elemento | Varianza de la escala si se elimina el elemento | Correlación elemento-total corregida | Alfa de Cronbach si se elimina el elemento |
|-----------|-------|-----|--------|-------------------|--|---|--------------------------------------|--|
| Agency | CHS 1 | 319 | 3,5517 | ,83345 | 7,4013 | 2,908 | ,472 | ,440 |
| | CHS 3 | 319 | 3,5298 | 1,02710 | 7,4232 | 2,484 | ,434 | ,464 |
| | CHS 5 | 319 | 3,8715 | 1,10136 | 7,0815 | 2,515 | ,348 | ,609 |
| Paths | CHS 2 | 319 | 3,9404 | ,78881 | 7,5486 | 2,689 | ,295 | ,546 |
| | CHS 4 | 319 | 3,7680 | ,94642 | 7,7210 | 2,057 | ,413 | ,366 |
| | CHS 6 | 319 | 3,7806 | 1,02889 | 7,7085 | 1,905 | ,391 | ,407 |

ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO (AFE). 3º ESO

En la realización del AFE vemos que se obtiene nuevamente un único factor con autovalor mayor que 1 que explica el 41.452% de la varianza del instrumento. Además tanto las cargas factoriales de los ítems en un único factor como las comunales de los mismos superan el .50 en todas las ocasiones.

Tabla 53. CHS (Esperanza). Varianza total explicada. 3º ESO.

| Componente | Autovalores iniciales | | | Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción | | |
|------------|-----------------------|------------------|-------------|--|------------------|-------------|
| | Total | % de la varianza | % acumulado | Total | % de la varianza | % acumulado |
| 1 | 2,487 | 41,452 | 41,452 | 2,487 | 41,452 | 41,452 |
| 2 | ,860 | 14,327 | 55,778 | | | |
| 3 | ,794 | 13,226 | 69,004 | | | |
| 4 | ,688 | 11,459 | 80,463 | | | |
| 5 | ,625 | 10,424 | 90,886 | | | |
| 6 | ,547 | 9,114 | 100,000 | | | |

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 54. CHS (Esperanza). Matriz de componentes. 3º ESO.

| | Componente | |
|-------|---------------|------|
| | Comunalidades | 1 |
| CHS 1 | ,687 | ,687 |
| CHS 2 | ,503 | ,503 |
| CHS 3 | ,695 | ,695 |
| CHS 4 | ,659 | ,659 |
| CHS 5 | ,617 | ,617 |
| CHS 6 | ,682 | ,682 |

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 1 componentes extraídos

ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO (AFC). 3º ESO

Nuevamente se hace necesario contrastar la interpretación teórica bifactorial del modelo con la opción unifactorial emergida del AFE. Así comprobamos que, en términos de ajuste, el modelo bifactorial aún siendo mejor que el unifactorial, no presenta unos datos especialmente buenos aunque sí aceptablemente razonables de estar indicando cierto ajuste de los datos al modelo planteado.

Tabla 55. CHS (Esperanza). AFC-3º ESO.

| Modelo | CMIN/DF | CFI | RMSEA | AIC |
|-------------------|---------|------|-------|---------|
| MODELO 2 FACTORES | 3,429 | .936 | .088 | 64.432 |
| MODELO 1 FACTOR | 7,701 | .801 | .146 | 105.311 |

Dicho esto, podemos ver cómo todos los pesos de regresión son significativos además de superiores en todos los casos a .30. Por otra parte también existe una potente correlación directamente proporcional entre las subescalas que conforma el modelo igual a $r=.547$; $p=.000$.

Tabla 56. CHS (Esperanza). Peso regresión estandarizado. 3º ESO.

| | | | Estimate | p value |
|-------|------|----------|----------|---------|
| CHS 1 | <--- | Agency | ,787 | .000 |
| CHS 3 | <--- | Agency | ,634 | .000 |
| CHS 5 | <--- | Agency | ,424 | .000 |
| CHS 6 | <--- | Pathways | ,699 | .000 |
| CHS 4 | <--- | Pathways | ,596 | .000 |
| CHS 2 | <--- | Pathways | ,501 | .000 |

BACHILLERATO y FP

En el caso de los estudiantes de bachillerato y ciclos formativos podemos ver cómo el α de Cronbach para la subescala de agency es igual a .539, buena si tenemos en cuenta el número de ítems y observándose mejora únicamente tras la eliminación del ítems 5. Respecto a la escala de paths encontramos que el α de Cronbach general es igual a .642. En el caso de ambas escalas encontramos que todos los ítems se encuentran puntuados por encima de la media teórica del cuestionario y además hay diferencias de puntuaciones significativas entre ellos a partir de las F inter-elementos obtenidas ($F_{\text{agency}}=38.846$; $p=.000$; $F_{\text{paths}}=13.065$; $p=.000$).

Tabla 57. CHS (Esperanza). Estadísticos de los elementos. FP y Bachillerato.

| Subescala | Ítem | N | Media | Desv. típica | Media de la escala si se elimina el elemento | Varianza de la escala si se elimina el elemento | Correlación elemento-total corregida | Alfa de Cronbach si se elimina el elemento |
|-----------|-------|-----|--------|--------------|--|---|--------------------------------------|--|
| Agency | CHS 1 | 240 | 3,5250 | ,83803 | 7,4708 | 2,928 | ,405 | ,384 |
| | CHS 3 | 240 | 3,4125 | 1,10942 | 7,5833 | 2,135 | ,439 | ,279 |
| | CHS 5 | 240 | 4,0583 | 1,06520 | 6,9375 | 2,795 | ,242 | ,617 |
| Paths | CHS 2 | 243 | 4,0453 | ,86841 | 7,4979 | 2,747 | ,444 | ,560 |
| | CHS 4 | 243 | 3,7119 | ,98299 | 7,8313 | 2,215 | ,546 | ,406 |
| | CHS 6 | 243 | 3,7860 | 1,00592 | 7,7572 | 2,548 | ,379 | ,650 |

ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO (AFE). BACH Y FP

En la realización del AFE encontramos nuevamente que se obtiene un único factor con autovalor mayor que 1 que es capaz de explicar en torno al 42.646% de la varianza del instrumento.

Tabla 58. CHS (Esperanza). AFE. Varianza total explicada. FP y Bachillerato.

| Componente | Autovalores iniciales | | | Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción | | |
|------------|-----------------------|------------------|-------------|--|------------------|-------------|
| | Total | % de la varianza | % acumulado | Total | % de la varianza | % acumulado |
| 1 | 2,559 | 42,646 | 42,646 | 2,559 | 42,646 | 42,646 |
| 2 | ,945 | 15,757 | 58,404 | | | |
| 3 | ,832 | 13,866 | 72,270 | | | |
| 4 | ,681 | 11,342 | 83,612 | | | |
| 5 | ,526 | 8,768 | 92,381 | | | |
| 6 | ,457 | 7,619 | 100,000 | | | |

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Este único factor está compuesto por las cargas factoriales superiores a .50 de los 6 ítems y que además todos ellos presentan comunalidades superiores al .30.

Tabla 59. CHS (Esperanza). AFE. Matriz de componentes. Factores. FP y Bachillerato.

| | Componente | |
|-------|---------------|----------|
| | Comunalidades | 1 |
| CHS 1 | ,388 | ,623 |
| CHS 2 | ,433 | ,658 |
| CHS 3 | ,450 | ,671 |
| CHS 4 | ,571 | ,756 |
| CHS 5 | ,304 | ,551 |
| CHS 6 | ,413 | ,643 |

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 1 componentes extraídos

ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO (AFC). BACH-FP

Como se viene haciendo, es necesario contrastar la interpretación teórica del constructo expuesta y su ajuste a uno o dos factores.

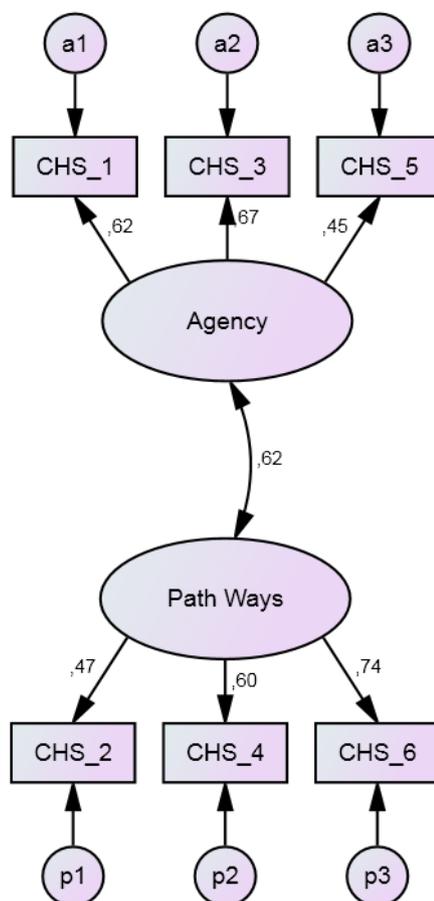


Figura 20. CHS (Esperanza). AFC-FP y Bachillerato.

Así, el modelo presentado de 2 factores que engloban los ítems de agency y pathways separadamente presenta unos índices de ajuste globales mejores que los de un único factor sin llegar a ser exactos del todo. En este sentido podemos apreciar que se necesita cierta laxitud en la interpretación de los datos de ajuste y acogernos al criterio de Marsh y Hocevar (1985) quienes sitúan la relación CMIN/df admisible hasta un valor de 5 puntos como indicativo de un ajuste medianamente razonable. En lo concerniente al RMSEA encontramos que Browne y Cudeck (1993) no emplearían un

modelo con un estadístico mayor de .10 situando el punto de corte preferido alrededor de .080.

Tabla 60. CHS (Esperanza). CMIN, CFI, RMSEA, AIC.

| Modelo | CMIN/DF | CFI | RMSEA | AIC |
|-------------------|---------|------|-------|--------|
| MODELO 2 FACTORES | 3,772 | ,920 | .096 | 68.177 |
| MODELO 1 FACTOR | 6,313 | ,827 | .133 | 92.816 |

DESCRIPTIVOS GENERALES ESCALA DE ESPERANZA (CHS)

En términos generales y tras haber comprobado la relativa funcionalidad del ajuste de las escalas en términos de pathways y agency, vemos que la escala que ambas escalas presentan medias muy similares, podemos ver también cómo a partir de, especialmente los índices de asimetría y los valores significativos de la prueba K-S nos vemos obligados a señalar la no normalidad de los datos.

Tabla 61. CHS (Esperanza). Estadísticos descriptivos.

| | N | Mínimo | Máximo | Media | Desv. típ. | S | K | K-S | Sig. |
|------------------------|------|--------|--------|---------|------------|---------|-------|-------|------|
| ESPERANZA-PATH | 1838 | 3,00 | 15,00 | 11,6610 | 2,18021 | -8.614 | 0.815 | 4.701 | .000 |
| ESPERANZA- MAESTRIA | 1830 | 3,00 | 15,00 | 11,1448 | 2,32685 | -10.123 | 1.44 | 5.274 | .000 |
| N válido (según lista) | 1819 | | | | | | | | |

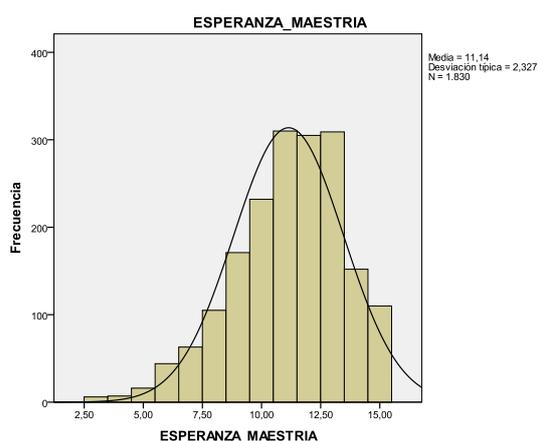


Figura 21. Distribución subescala maestría.

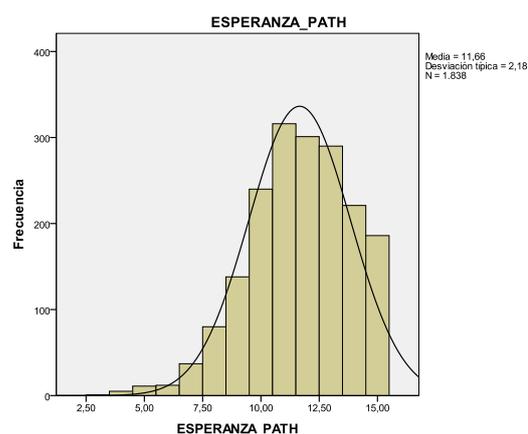


Figura 22. Distribución subescala rutas.

A.4. Autoestima

Así, podemos ver de un modo descriptivo que en términos de fiabilidad, el cuestionario de autoestima de Rosenberg muestra un α de Cronbach bueno, igual a .866 para 10 ítems. El instrumento presenta una puntuación mínima igual a 12 puntos y una puntuación máxima igual a 40. De media obtiene una puntuación de 30.954 con una desviación típica igual a 5.05. En términos de ajuste normal, la prueba K-S del sumatorio del cuestionario muestra, para el total de la muestra presenta un resultado significativo (K-S=2.680; p=.000; Skewness=-8.06; Kurtosis=-0.65) asumiendo por lo tanto la distribución no normal en términos asimétricos de la muestra.

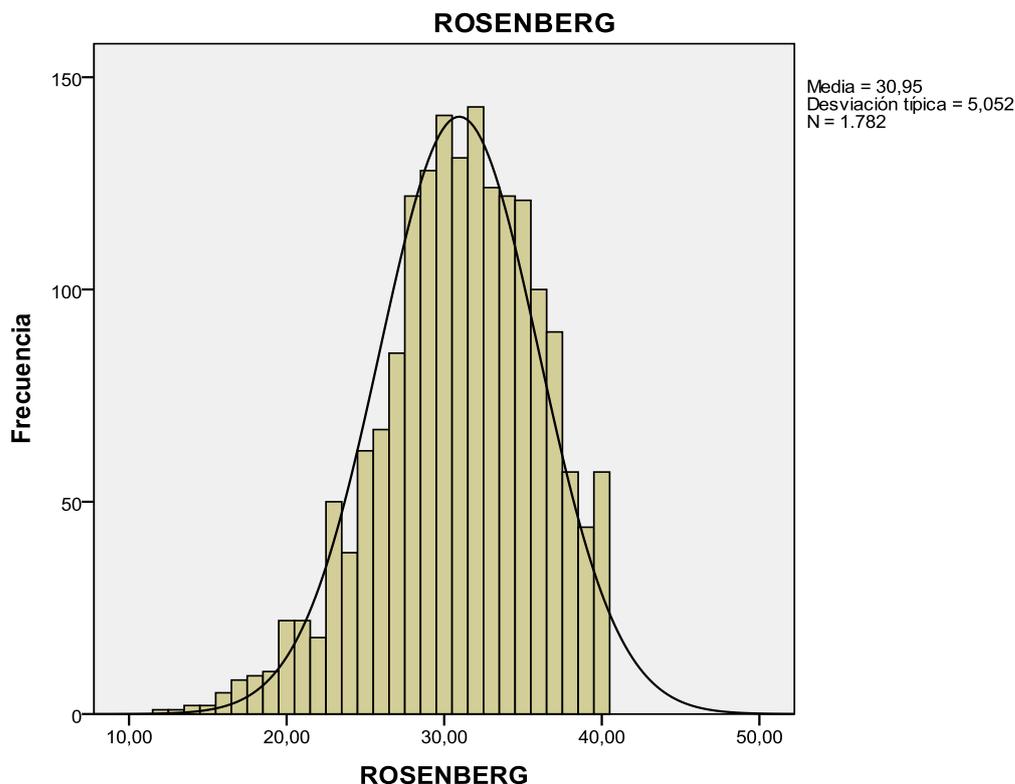


Figura 23. Distribución Escala Autoestima de Rosenberg.

A.5. Satisfacción, bienestar, felicidad

El cuestionario ESVE de felicidad presenta una puntuación mínima de 10 puntos y una puntuación máxima de 100, una media de 72.503 puntos y una desviación típica de 18.177. En términos de asimetría y curtosis encontramos que presenta una prueba K-S significativa (K-S=3.821; p=.000) contrastando por lo tanto la H0 de normalidad muestral (Skewness= -14.31; Kurtosis=3.68).

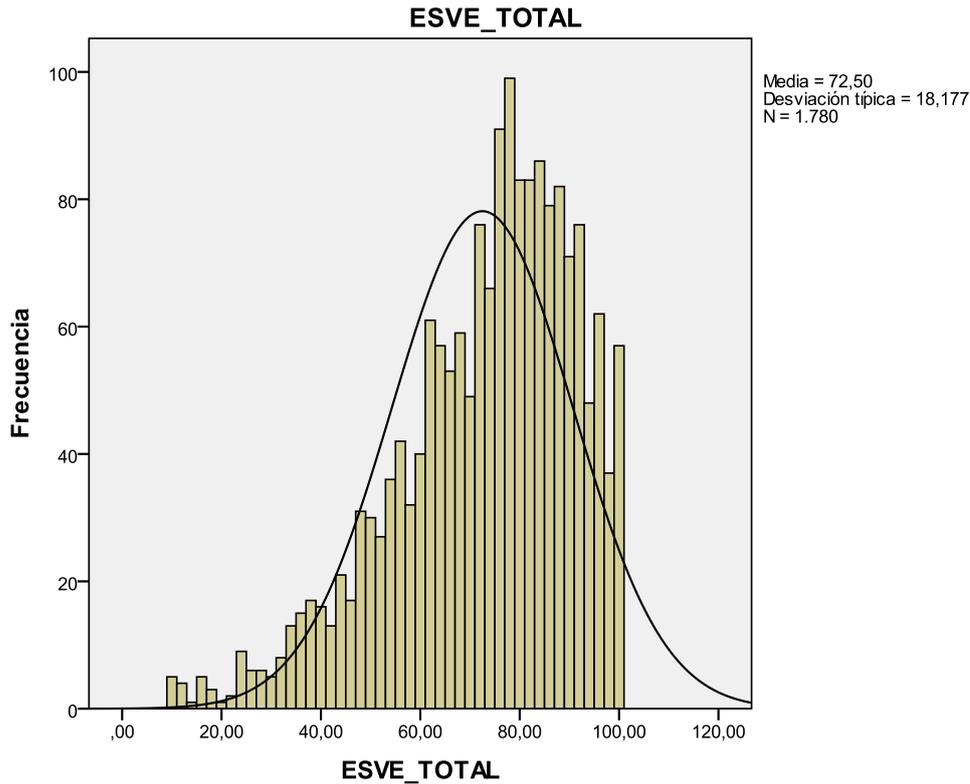


Figura 24. Distribución ESVE-Satisfacción vital.

B. ANÁLISIS DE LAS VARIABLES CRITERIO

B.1. Adaptación/inadaptación escolar

En lo que respecta al cuestionario de adaptación escolar, hemos contado para esta investigación con dos momentos de medida. En lo referido a la subescala de inadaptación escolar pretest encontramos que presenta una puntuación media de 7.25 con una desviación típica de 4.52 puntos. Por otra parte, el cuestionario de adaptación escolar pretest muestra una puntuación media igual a 6.83 puntos (D.T.=2.42). Relativo a los cuestionarios de adaptación/inadaptación posttest vemos que el de inadaptación tiene una media de 8.52 (D.T.=3.81) puntos mientras que el de adaptación tiene una media de 6.64 puntos (D.T.=2.37). En términos de ajuste normal podemos apreciar que ninguna de las medidas se ajustan a una curva normal en términos de asimetría y curtosis quedando refrendado por valores significativos del contraste K-S en todas las escalas de adaptación/inadaptación.

Tabla 62. TAMAI. Estadísticos descriptivos.

| | N | Mínimo | Máximo | Media | Desv. típ. | Asimetría | Kurtosis |
|--------------------------|------|--------|--------|-------|------------|-----------|----------|
| INADAPTACIÓN ESCOLAR-PRE | 1623 | ,00 | 20,00 | 7,26 | 4,52 | 6,75 | -3,51 |
| ADAPT ESCOLAR-PRE | 1624 | ,00 | 11,00 | 6,83 | 2,43 | -10,72 | 0,55 |
| INADAPT ESCOLAR POST | 966 | ,00 | 20,00 | 8,52 | 3,82 | -8,23 | -1,75 |
| ADAPT ESCOLAR POST | 1254 | ,00 | 11,00 | 6,64 | 2,38 | -1,24 | -0,21 |

B.2. Rendimiento académico

En lo que corresponde al estudio del rendimiento académico, vemos que la nota media mayor es la recogida en el pretest mientras que la nota media menor es la recogida en el postest. Por otra parte ninguna de las dos tomas de notas se ajusta a una distribución normal de los datos.

Tabla 63. Rendimiento Académico. Estadísticos descriptivos.

| | N | Mínimo | Máximo | Media | Desv. típ. | S | K |
|------------------|------|--------|--------|-------|------------|--------|-------|
| MEDIA NOTAS PRE | 1538 | ,00 | 4,00 | 2,23 | 1,02 | -2.758 | -6.88 |
| MEDIA NOTAS POST | 1350 | ,00 | 4,00 | 1,90 | 1,04 | 1.612 | -8.15 |

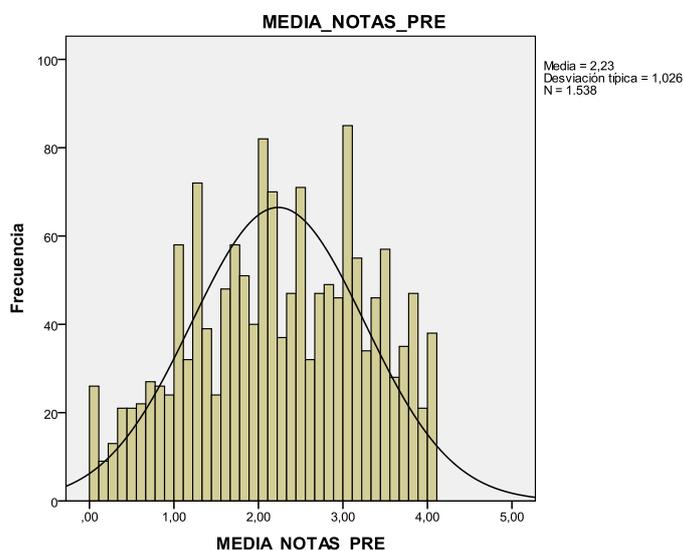


Figura 25. Distribución rendimiento académico-PRE.

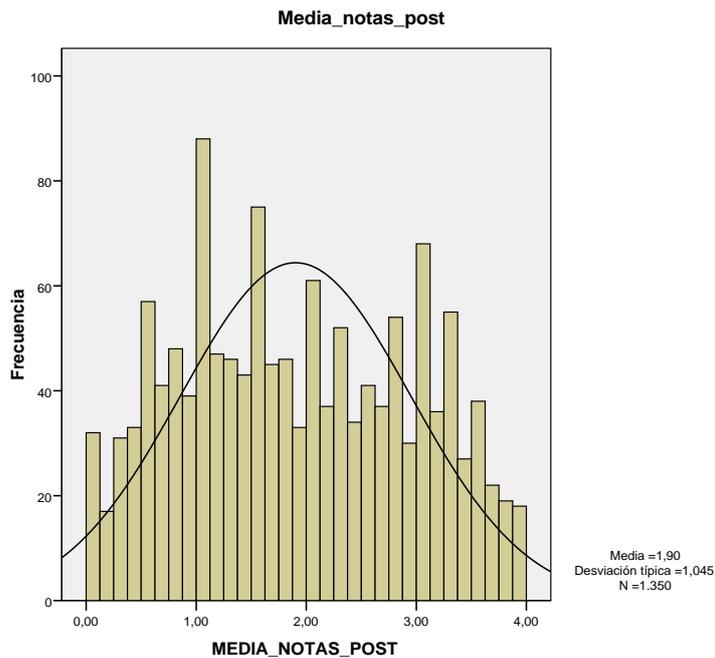


Figura 26. Distribución rendimiento académico-postest.

8.5. RELACIONES ENTRE VARIABLES CRITERIO Y FACTORES FIJOS

OPTIMISMO Y SEXO

Teniendo en cuenta los resultados (Optimismo: $F=1.245$; $p=.265$; Pesimismo: $F=3.733$; $p=.054$) no podemos pensar que exista diferencias de medias significativas entre las puntuaciones medias en los factores de optimismo y pesimismo en función del sexo de los estudiantes.

OPTIMISMO Y CURSO

Sin embargo sí que existen diferencias de medias significativas en función del curso de los estudiantes en la escala de optimismo ($F=7.356$; $p=.000$; Levene=.1.730; $p=.159$) y no así en la de pesimismo ($F=2.139$; $p=.093$).

Las pruebas post hoc revelan que estas diferencias se producen entre los estudiantes de 1º de ESO ($\bar{\sigma} = 23.81$) con los de 3º de ESO ($\bar{\sigma} = 23.00$), $\bar{\sigma}_{1^{\circ}\text{ESO}} > \bar{\sigma}_{3^{\circ}\text{ESO}}$, entre los estudiantes de primero de ESO y los de Ciclos Formativos ($\bar{\sigma} = 22.79$) y entre

los estudiantes de 1º de ESO con los de 1º de Bachillerato ($\sigma = 23.02$) siendo mayor la puntuación por tanto en los estudiantes más jóvenes.

Tabla 64. Descriptivos YLOT y curso.

| | Curso | N | Media | Desv. típica | F | Sig. |
|--------------------|--------------|------|-------|--------------|-------|------|
| Y LOT OPTIMISMO | 1º ESO | 661 | 23,81 | 3,76 | 7.356 | .000 |
| | 3º ESO | 615 | 23,00 | 3,63 | | |
| | FP | 141 | 22,79 | 3,79 | | |
| | Bachillerato | 394 | 23,02 | 3,38 | | |
| | Total | 1811 | 23,28 | 3,66 | | |
| Y LOT PESIMISMO | 1º ESO | 644 | 13,25 | 5,11 | 2.139 | .000 |
| | 3º ESO | 612 | 13,67 | 4,46 | | |
| | FP | 138 | 14,00 | 4,33 | | |
| | Bachillerato | 390 | 13,13 | 3,95 | | |
| | Total | 1784 | 13,43 | 4,60 | | |

BEECESA Y SEXO

Contingencia y sexo

En el caso de las comparaciones entre las puntuaciones medias de la subescala de contingencia encontramos que las diferencias son significativas ($F=4.043$; $p=.044$) siendo mayor la media en las chicas que en los chicos. Vemos por otra parte que el tamaño del efecto a tenor de η^2 es de entorno al 0.2% en la varianza del factor contingencia

Tabla 65. Descriptivos. Contingencia y sexo.

| | N | Media | Desv. típica | F* | Sig. | η^2 |
|-------|------|-------|--------------|-------|------|----------|
| Varón | 792 | 30,35 | 4,85 | 3.953 | .044 | .002 |
| Mujer | 962 | 30,79 | 4,31 | | | |
| Total | 1754 | 30,60 | 4,57 | | | |

*Brown-Forsythe. Levene = 17.912; $p=.000$;

Suerte y sexo

En el caso de la subescala de suerte vemos que también hay diferencias significativas entre las puntuaciones ($F=4.826$; $p=.028$) siendo la puntuación más alta en los chicos frente a la de las chicas. El tamaño del efecto del sexo sobre la varianza del factor suerte es de entorno al 0.3% siendo este un efecto muy bajo según Cohen (1988).

Tabla 66. Descriptivos. Suerte y sexo.

| | N | Media | Desv. típica | F | Sig. | η^2 |
|-------|------|-------|--------------|-------|------|----------|
| Varón | 776 | 15,35 | 7,19 | | | |
| Mujer | 939 | 14,61 | 6,62 | 4.826 | .028 | .003 |
| Total | 1715 | 14,95 | 6,89 | | | |

Indefensión y sexo

En el caso de la indefensión vemos que nuevamente los chicos puntúan más alto que las chicas de forma significativa ($F=23.951$; $p=.000$) siendo el tamaño del efecto bajo y de en torno al 1.4% de la varianza en el factor indefensión.

Tabla 67. Descriptivos. Indefensión y sexo.

| | N | Media | Desv. típica | F* | Sig. | η^2 |
|-------|------|-------|--------------|--------|------|----------|
| Varón | 786 | 15,97 | 7,38 | | | |
| Mujer | 961 | 14,28 | 6,95 | 23.951 | .000 | .014 |
| Total | 1747 | 15,04 | 7,19 | | | |

Brown-Forsythe. Levene=4.534; $p=.033$

Autoeficacia y sexo

En el caso de la subescala encargada de valorar la autoeficacia vemos que también existen diferencias significativas ($F=12.354$; $p=.000$; Levene=.695; $p=.405$) siendo las puntuaciones de los chicos más altas que las de las chicas. En este caso el tamaño del efecto del sexo sobre la varianza del factor autoeficacia es escaso según los criterios de Cohen (1988) y de en torno al 0.7%.

Tabla 68. Descriptivos. Autoeficacia y sexo.

| | N | Media | Desv. típica | F | Sig. | η^2 |
|-------|------|-------|--------------|--------|------|----------|
| Varón | 795 | 26,84 | 5,84 | | | |
| Mujer | 962 | 25,87 | 5,70 | 12.354 | .000 | .007 |
| Total | 1757 | 26,31 | 5,78 | | | |

Éxito y sexo

En este caso no hemos encontrado diferencias de medias significativas entre las puntuaciones medias de los estudiantes en función del sexo ($F=2.332$; $p=.127$; Levene=.010; $p=.919$).

Alternativas y sexo

En lo que respecta a la búsqueda de alternativas y el sexo encontramos diferencias de medias significativas ($F=4.496$; $p=.034$; $Levene=.054$; $p=.816$) siendo la puntuación de los chicos nuevamente mayor que la de las chicas y con un tamaño del efecto nuevamente escaso del 0.3% en la varianza de la subescala.

Tabla 69. Descriptivos. Búsqueda de alternativas y sexo.

| | N | Media | Desv. típica | F | Sig. | η^2 |
|-------|------|-------|--------------|-------|------|----------|
| Varón | 801 | 26,69 | 4,81 | | | |
| Mujer | 970 | 26,19 | 4,96 | 4.496 | .027 | .003 |
| Total | 1771 | 26,41 | 4,90 | | | |

BEECESA Y CURSO

Contingencia y curso

En este caso hemos encontrado diferencias de medias significativas entre los estudiantes de los distintos cursos ($F_{\text{Brown-Forsythe}}=14.624$; $p=.000$) siendo mayor la media en el curso de 1º de ESO y menor en el de FP y con un tamaño del efecto del curso sobre la subescala de contingencia de en torno al 2.6%. Llegados a este punto debemos considerar la realización de pruebas post hoc en las que estudiar entre qué grupos poblacionales se producen estas diferencias.

Tabla 70. Descriptivos. Contingencia y curso.

| | N | Media | Desv. típica | F* | Sig. | η^2 |
|--------------|------|-------|--------------|--------|------|----------|
| 1º ESO | 657 | 31,36 | 4,57 | | | |
| 3º ESO | 621 | 30,39 | 4,33 | | | |
| FP | 143 | 28,76 | 5,32 | 14.624 | .000 | .026 |
| Bachillerato | 394 | 30,14 | 4,37 | | | |
| Total | 1815 | 30,56 | 4,57 | | | |

*Brown-Forsythe. $Levene=3.372$; $p=.009$

Así a partir de las pruebas post hoc vemos que las diferencias de medias significativas se producen entre los grupos de 1º de ESO y el resto de grupos de formación siendo mayor la media en todos los casos en el grupo de estudiantes de 1º de la ESO. Por otra parte también encontramos otra diferencia de medias significativa en la comparación de ciclos formativos y los estudiantes de 3º de eso y bachillerato siendo la media menor en ambos casos en los estudiantes de ciclos formativos.

Tabla 71. Comparaciones múltiples. Variable dependiente: Contingencia.

| (I) CURSO REC | (J) CURSO REC | Diferencia de medias (I-J) | Sig. |
|---------------|---------------|----------------------------|------|
| 1º ESO | 3º ESO | ,97221(*) | ,001 |
| | FP | 2,60610(*) | ,000 |
| | Bachillerato | 1,22621(*) | ,000 |
| FP | 3º ESO | -1,63390(*) | ,001 |
| | Bachillerato | -1,37989(*) | ,011 |

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Suerte y curso

En el caso de la subescala suerte, también encontramos diferencias de medias significativas ($F_{\text{Brown-Forsythe}}=7.523$; $p=.000$) ($\text{Levene}=5.043$; $p=.002$) siendo mayor la puntuación en los estudiantes de 1º de FP (FP) y la menor puntuación en los estudiantes de 1º de ESO. En lo relativo al tamaño del efecto encontramos que nuevamente es bajo, en torno al 1.2%.

Tabla 72. Descriptivos. Suerte y curso.

| | N | Media | Desv. típica | F | Sig. | η^2 |
|--------------|------|--------|--------------|-------|------|----------|
| 1º ESO | 642 | 13,996 | 7,191 | 7.523 | .000 | .012 |
| 3º ESO | 604 | 15,246 | 6,968 | | | |
| FP | 142 | 16,056 | 6,891 | | | |
| Bachillerato | 390 | 15,717 | 6,139 | | | |
| Total | 1778 | 14,963 | 6,909 | | | |

Las comparaciones múltiples ponen de manifiesto que estas diferencias se producen entre los estudiantes de 1º de la ESO y el resto de grupos poblacionales siendo además las medias del resto de grupos mayores en todas las ocasiones frente a las de 1º de ESO.

Tabla 73. Comparaciones múltiples. Variable dependiente: Suerte.

| | (I) CURSO REC | (J) CURSO REC | Diferencia de medias (I-J) | Sig. |
|--------------|---------------|---------------|----------------------------|------|
| Games-Howell | 1º ESO | 3º ESO | -1,24980(*) | ,010 |
| | | FP | -2,05945(*) | ,009 |
| | | Bachillerato | -1,72106(*) | ,000 |

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Indefensión y curso

En lo relativo a la indefensión vemos a tenor de los resultados que nuevamente existen diferencias de medias significativas ($F_{\text{Brown-Forsythe}}=9.990$; $p=.000$) (Levene=5.277; $p=.001$) en función del curso de los estudiantes. Así vemos que los estudiantes de 1º ESO son los estudiantes que menor índice de indefensión presentan mientras que los estudiantes de 1º de FP son los que presentan un índice de indefensión más alto.

Tabla 74. Descriptivos. Indefensión y curso.

| | N | Media | Desv. típica | F | Sig. | η^2 |
|--------------|------|--------|--------------|-------|------|----------|
| 1º ESO | 660 | 13,872 | 7,530 | | | |
| 3º ESO | 616 | 15,797 | 7,251 | | | |
| FP | 139 | 15,877 | 7,390 | 9.990 | .000 | .016 |
| Bachillerato | 396 | 15,694 | 6,263 | | | |
| Total | 1811 | 15,079 | 7,216 | | | |

En este caso, las comparaciones múltiples muestran cómo los estudiantes de 1º de ESO muestran una media significativamente menor que los estudiantes de 3º de ESO, FP y 1º de Bachillerato.

Tabla 75. Comparaciones múltiples. Variable dependiente: Indefensión.

| | (I) CURSO REC | (J) CURSO REC | Diferencia de medias (I-J) | Sig. |
|--------------|---------------|---------------|----------------------------|------|
| Games-Howell | 1º ESO | 3º ESO | -1,924(*) | ,000 |
| | | FP | -2,004(*) | ,022 |
| | | Bachillerato | -1,821(*) | ,000 |

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Autoeficacia y curso

También en este caso se han hallado diferencias de medias significativas en función del curso de los estudiantes ($F_{\text{Brown-Forsythe}}=9.989$; $p=.000$) (Levene=3.217; $p=.022$) con un tamaño sobre el efecto de la autoeficacia de aproximadamente el 1.7%. Así vemos que el grupo de estudiantes de 1º de la ESO son los que mayores índices de autoeficacia muestran mientras que los estudiantes de FP (FP) son los que menores índices de autoeficacia reportan.

Tabla 76. Descriptivos. Autoeficacia.

| | N | Media | Desv. típica | F | Sig. | η^2 |
|--------------|------|--------|--------------|-------|------|----------|
| 1º ESO | 670 | 26,998 | 5,925 | | | |
| 3º ESO | 619 | 26,361 | 5,643 | | | |
| FP | 142 | 24,260 | 6,315 | 9.989 | .000 | .017 |
| Bachillerato | 390 | 25,792 | 5,309 | | | |
| Total | 1821 | 26,310 | 5,778 | | | |

Así encontramos que las diferencias de medias se producen en la comparación del grupo de 1º de ESO con los grupos de FP y de Bachillerato siendo menor la media en ambos casos en el grupo de 1º de ESO y en la comparación de 3º de ESO con el grupo de 1º de Bachillerato y el grupo de FP siendo mayor la media en el grupo de 3º de ESO.

Tabla 77. Comparaciones múltiples. Variable dependiente: Autoeficacia.

| | (I) CURSO REC | (J) CURSO REC | Diferencia de medias (I-J) | Sig. |
|--------------|---------------|---------------|----------------------------|------|
| Games-Howell | 1º ESO | FP | 2,73794(*) | ,000 |
| | | Bachillerato | 1,20620(*) | ,004 |
| | FP | 1º ESO | -2,73794(*) | ,000 |
| | | 3º ESO | -2,10131(*) | ,002 |

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Éxito y curso

En lo concerniente a la subescala de éxito y el curso vemos cómo existen diferencias significativas entre los estudiantes ($F=12.029$; $p=.000$) ($Levene=.899$; $p=.441$). Así, el grupo de personas que tiene una media mayor en la subescala de éxito es el de 1º de ESO mientras que el grupo con una media más baja es el grupo de FP (FP). Además encontramos que nuevamente el tamaño del efecto es bajo suponiendo en torno al 2% de la varianza de la subescala de éxito la influencia del curso.

Tabla 78. Descriptivos. Éxito y curso.

| | N | Media | Desviación típica | F | Sig. | η^2 |
|--------------|------|--------|-------------------|--------|------|----------|
| 1º ESO | 645 | 27,471 | 6,314 | | | |
| 3º ESO | 617 | 26,265 | 6,030 | | | |
| FP | 142 | 24,464 | 6,599 | 10.029 | .000 | .020 |
| Bachillerato | 394 | 25,890 | 6,003 | | | |
| Total | 1798 | 26,473 | 6,230 | | | |

Las comparaciones múltiples ponen de manifiesto que las principales diferencias se producen entre el grupo de estudiantes de 1º de ESO y el resto de estudiantes siendo en todos los casos mayor la media en el grupo de estudiantes de 1º de ESO. Además

también encontramos diferencias de medias significativas entre los estudiantes de ciclos formativos y los de 3º de ESO siendo menor la media en los de Ciclos formativos.

Tabla 79. Comparaciones múltiples. Variable dependiente: Éxito.

| | (I) CURSO REC | (J) CURSO REC | Diferencia de medias (I-J) | Sig. |
|-------|---------------|---------------|----------------------------|------|
| Sidak | 1º ESO | 3º ESO | 1,20552(*) | ,003 |
| | | FP | 3,00653(*) | ,000 |
| | | Bachillerato | 1,58045(*) | ,000 |
| | FP | 3º ESO | -1,80101(*) | ,010 |

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Búsqueda de alternativas y curso

Ya por último, la subescala de búsqueda de alternativas también presenta diferencia de medias significativas ($F_{\text{Brown-Forsythe}}=9.518$; $p=.000$) ($\text{Levene}=6.590$; $p=.000$) con una influencia del curso de en torno al 1.5% en la varianza del factor búsqueda de alternativas.

Así, podemos ver cómo el grupo que mayor media reporta es nuevamente el grupo de estudiantes de 1º de ESO mientras que el que menor media reporta es e grupo de estudiantes de FP.

Tabla 80. Descriptivos. Búsqueda de alternativas y curso.

| | N | Media | Desviación típica | F | Sig. | η^2 |
|--------------|------|--------|-------------------|-------|------|----------|
| 1º ESO | 671 | 27,122 | 5,250 | 9.518 | .000 | .015 |
| 3º ESO | 625 | 26,182 | 4,857 | | | |
| FP | 143 | 25,049 | 4,359 | | | |
| Bachillerato | 396 | 26,083 | 4,415 | | | |
| Total | 1835 | 26,416 | 4,913 | | | |

Las pruebas post hoc ponen de manifiesto que éstas diferencias se producen entre los grupos de 1º de ESO con el resto de grupos poblacionales siendo siempre mayor la puntuación media en el grupo de estudiantes de 1º de ESO. Por otra parte también existen diferencias de medias significativas entre el grupo de estudiantes de FP y el grupo de estudiantes de 3º de ESO siendo mayor la media en los estudiantes de 3º de ESO.

Tabla 81. Comparaciones múltiples. Variable dependiente: Búsqueda de alternativas.

| | (I) CURSO REC | (J) CURSO REC | Diferencia de medias (I-J) | Sig. |
|--------------|---------------|---------------|----------------------------|------|
| Games-Howell | 1º ESO | 3º ESO | ,93981(*) | ,005 |
| | | FP | 2,07325(*) | ,000 |
| | | Bachillerato | 1,03887(*) | ,003 |
| | FP | 3º ESO | -1,13345(*) | ,033 |

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

ESPERANZA Y SEXO

ESPERANZA-Pathways y sexo

En lo relativo al cuestionario de Esperanza (hope), la subescala de pathways ha presentado también diferencias de medias estadísticamente significativas ($F=15.547$; $p=.000$) (Levene=3.247; $p=.072$) siendo la puntuación mayor la del grupo de los chicos frente a la de las chicas. Podemos apreciar también cómo el tamaño del efecto del sexo en este factor es escaso y en torno al 0.9%.

Tabla 82. Descriptivos. Esperanza-Pathways y sexo.

| | N | Media | Desv. típica | F | Sig. | η^2 |
|-------|------|--------|--------------|--------|------|----------|
| Varón | 798 | 11,879 | 2,096 | | | |
| Mujer | 974 | 11,470 | 2,236 | 15.547 | .000 | .009 |
| Total | 1772 | 11,654 | 2,183 | | | |

ESPERANZA-Agency y sexo

En el caso de la subescala de agency, vemos que no existen diferencias de medias significativas entre chicos y chicas ($F=2.090$; $p=.148$).

ESPERANZA Y CURSO

ESPERANZA-Pathways y curso

Vemos en este caso cómo existen diferencias de medias significativas entre los estudiantes de los distintos cursos académicos ($F_{\text{Brown-Forsythe}}=7.449$; $p=.000$) (Levene=5.379; $p=.001$) así como que el tamaño del efecto del curso en este factor es nuevamente escaso y en torno al 1.3%.

Así vemos que el grupo con la media mayor vuelve a ser el grupo de estudiantes de 1º de ESO y que el grupo con la media más baja es el grupo de estudiantes de FP.

Tabla 83. Descriptivos. Esperanza-Pathways y curso.

| | N | Media | Desv. típica | F | Sig. | η^2 |
|--------------|------|--------|--------------|-------|------|----------|
| 1º ESO | 662 | 11,962 | 2,304 | | | |
| 3º ESO | 632 | 11,572 | 2,043 | | | |
| FP | 145 | 11,186 | 2,499 | 7.449 | .000 | .013 |
| Bachillerato | 399 | 11,473 | 1,989 | | | |
| Total | 1838 | 11,661 | 2,180 | | | |

Las pruebas post hoc ponen de manifiesto que las diferencias de medias significativas se producen a la hora de comparar los estudiantes de 1º de ESO con el resto de grupos de estudiantes siendo la media en todos los casos mayor en el grupo de 1º de ESO.

Tabla 84. Comparaciones múltiples. Variable dependiente: Esperanza-Pathways.

| | (I) CURSO REC | (J) CURSO REC | Diferencia de medias (I-J) | Sig. |
|--------------|---------------|---------------|----------------------------|------|
| Games-Howell | 1º ESO | 3º ESO | ,38945(*) | ,007 |
| | | FP | ,77603(*) | ,004 |
| | | Bachillerato | ,48855(*) | ,002 |

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

ESPERANZA-Agency y curso

En el caso de la subescala de agency, encontramos que existen nuevamente diferencias significativas de medias ($F_{\text{Brown-Forsythe}}=4.944$; $p=.002$) (Levene=6.296; $p=.000$), siendo los estudiantes de 1º de la ESO nuevamente quienes más puntuación reportan y los estudiantes de FP los que menos puntuación indican tener en agency.

Tabla 85. Descriptivos. Esperanza-Agency y curso.

| | N | Media | Desv. típica | F | Sig. | η^2 |
|--------------|------|--------|--------------|-------|------|----------|
| 1º ESO | 660 | 11,409 | 2,451 | | | |
| 3º ESO | 631 | 11,047 | 2,271 | | | |
| FP | 143 | 10,762 | 2,531 | 4.944 | .002 | .008 |
| Bachillerato | 396 | 10,997 | 2,075 | | | |
| Total | 1830 | 11,144 | 2,326 | | | |

Las pruebas post hoc pusieron de manifiesto que éstas diferencias se producen entre los estudiantes de 1º de la ESO y los estudiantes de 3º de ESO, de Bachillerato y de FP, siendo mayores siempre en los estudiantes de 1º de la ESO tal y como se vio anteriormente.

Tabla 86. Comparaciones múltiples. Variable dependiente: Esperanza-Agency.

| | (I) CURSO REC | (J) CURSO REC | Diferencia de medias (I-J) | Sig. |
|--------------|---------------|---------------|----------------------------|------|
| Games-Howell | 1º ESO | 3º ESO | ,36155(*) | ,031 |
| | | FP | ,64685(*) | ,030 |
| | | Bachillerato | ,41162(*) | ,019 |

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

AUTOESTIMA (ROSENBERG) Y SEXO

En lo que respecta al cuestionario de autoestima vemos que existen diferencias de sexo significativas ($F = 26.252$; $p = .000$) ($Levene = .015$; $p = .901$) siendo los chicos los que más puntúan y presentando el sexo un tamaño del efecto escaso en la varianza total del constructo (1.5%).

Tabla 87. Descriptivos. Autoestima (Rosenberg) y sexo.

| | N | Media | Desv. típica | F | Sig. | η^2 |
|-------|------|---------|--------------|--------|------|----------|
| Varón | 779 | 31,6624 | 4,94990 | | | |
| Mujer | 941 | 30,4187 | 5,06101 | 26.252 | .000 | .015 |
| Total | 1720 | 30,9820 | 5,04768 | | | |

AUTOESTIMA (ROSENBERG) Y CURSO

En lo que concierne al cuestionario de autoestima y el curso de los participantes en el estudio vemos que no se producen diferencias de medias significativas ($F = .571$; $p = .634$) entre los participantes no pudiendo asumir por lo tanto que un curso de estudiantes puntúe significativamente más alto que otro.

FELICIDAD (ESVE) Y SEXO

En el caso de la escala de felicidad encontramos los chicos puntúan significativamente más alto que las chicas ($F_{Brown-Forsythe} = 11.354$; $p = .001$) ($Levene = 10.945$; $p = .001$), si bien como también viene siendo corriente, el tamaño de la influencia del sexo en la explicación de la varianza del factor felicidad es escaso, en torno al 0.6%.

Tabla 88. Descriptivos. ESVE y sexo.

| | N | Media | Desv. típica | F | Sig. | η^2 |
|-------|------|--------|--------------|--------|------|----------|
| Varón | 772 | 74,149 | 16,698 | | | |
| Mujer | 946 | 71,233 | 19,142 | 11.354 | .001 | .006 |
| Total | 1718 | 72,543 | 18,138 | | | |

FELICIDAD (ESVE) Y CURSO

En esta ocasión sí que se han encontrado diferencias de medias significativas en función del curso en el que se encuentren los estudiantes ($F=6.822$; $p=.000$; $Levene=2.512$; $p=.057$) si bien la influencia del curso en la varianza total del factor es escasa a tenor del valor de η^2 el cual en % toma un valor del 1.1% de capacidad explicativa. Podemos ver cómo son los estudiantes de 1º de ESO los que más alto puntúan y cómo nuevamente son los estudiantes de FP los que más baja puntuación indican.

Tabla 89. Descriptivos. ESVE y curso.

| | N | Media | Desv. típica | F | Sig. | η^2 |
|--------------|------|---------|--------------|-------|------|----------|
| 1º ESO | 644 | 74,4783 | 19,27822 | | | |
| 3º ESO | 601 | 72,8286 | 17,73083 | | | |
| FP | 140 | 69,0286 | 18,03671 | 6.822 | .000 | .011 |
| Bachillerato | 395 | 70,0228 | 16,57798 | | | |
| Total | 1780 | 72,5039 | 18,17718 | | | |

Así la necesidad de las pruebas post hoc ponen de manifiesto que estas diferencias se producen entre los estudiantes de 1º de ESO y los estudiantes de ciclos formativos y de bachillerato siendo en ambos casos mayor la media en los estudiantes de 1º de ESO.

Tabla 90. Comparaciones múltiples. Variable dependiente: ESVE.

| | (I) CURSO REC | (J) CURSO REC | Diferencia de medias (I-J) | Sig. |
|-------|---------------|---------------|----------------------------|------|
| Sidak | 1º ESO | FP | 5,449(*) | .008 |
| | | Bachillerato | 4,455(*) | .001 |

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Estudio del cuestionario de Adaptación escolar TAMAI

En lo que respecta a este cuestionario se poseen dos momentos de medida. Un primer estudio de las posibles diferencias entre las medias de las distintas tomas de los niveles de adaptación muestra cómo, para un intervalo de confianza del 95% existen diferencias de medias significativas entre los datos pretest y postest. Así, podemos ver cómo en el caso del estudio de la adaptación escolar la puntuación mayor corresponde al pretest y cómo en el caso de la inadaptación la puntuación mayor corresponde al postest.

Decir también que los índices de correlación entre ambas medidas pretest y postest son elevados ($r_{\text{adaptación}}=.715$, $p=.000$) ($r_{\text{inadaptación}}=.543$; $p=.000$) lo que nos

permite pensar que las personas que puntuaron alto o bajo en los pretest puntuarían también alto o bajo respectivamente en los postest.

Tabla 91. Estadísticos de muestras relacionadas.

| | | Media | N | Desv. típica | t | Sig. |
|----------|------------------------------|--------|------|--------------|--------|------|
| Par 1 | ADAPT ESCOLAR pretest | 7,0561 | 1123 | 2,32890 | 6.594 | .000 |
| | ADAPT ESCOLAR postest | 6,7079 | 1123 | 2,35416 | | |
| Par 2 | INADAPTACIÓN ESCOLAR pretest | 7,1857 | 867 | 4,57161 | -8.855 | .000 |
| | INADAPT ESCOLAR postest | 8,4095 | 867 | 3,83277 | | |

ADAPTACIÓN ESCOLAR (TAMAI) Y SEXO

Directamente relacionado con los datos anteriores interesa estudiar si existen diferencias de sexo en alguno de los momentos de medida.

ADAPTACIÓN ESCOLAR (TAMAI) - Pretest y sexo

Así podemos comprobar cómo existen diferencias de sexo significativas en cuanto a las puntuaciones de adaptación pretest ($F_{\text{Brown-Forsythe}}=30.854$; $p=.000$; $\text{Levene}=22.797$; $p=.000$) siendo mayor la puntuación de las mujeres en cuanto a adaptación escolar se refiere. Referir que en lo relacionado con el tamaño del efecto, el sexo tiene un efecto escaso, en torno al 2% según se desprende del valor de η^2 .

Tabla 92. Descriptivos. TAMAI-Adaptación escolar pretest y sexo.

| | N | Media | Desv. típica | F | Sig. | η^2 |
|-------|------|--------|--------------|--------|------|----------|
| Varón | 716 | 6,4637 | 2,58723 | 30.854 | .000 | .020 |
| Mujer | 855 | 7,1474 | 2,22700 | | | |
| Total | 1571 | 6,8358 | 2,42119 | | | |

ADAPTACIÓN ESCOLAR (TAMAI) - Postest y sexo

En el caso de las puntuaciones postest y el sexo de los estudiantes encontramos que también se producen diferencias de medias significativas ($F_{\text{Brown-Forsythe}}=29.255$; $p=.000$; $\text{Levene}=31.740$; $p=.000$) siendo nuevamente mayores las puntuaciones en las chicas y con un tamaño del efecto similar en torno al 2.4%.

Tabla 93. Descriptivos. TAMAI-Adaptación escolar postest y sexo.

| | N | Media | Desv. típica | F | Sig. | η^2 |
|-------|------|--------|--------------|--------|------|----------|
| Varón | 565 | 6,2460 | 2,53305 | | | |
| Mujer | 654 | 6,9817 | 2,16111 | 29.255 | .000 | .024 |
| Total | 1219 | 6,6407 | 2,36848 | | | |

ADAPTACIÓN/INADAPTACIÓN ESCOLAR (TAMAI) Y CURSO

ADAPTACIÓN ESCOLAR (TAMAI) - Pretest y curso

En este caso también se han encontrado diferencias significativas ($F_{\text{Brown-Forsythe}}=21.814$; $p=.000$) ($\text{Levene}=4.611$; $p=.003$) en la adaptación escolar pretest en función del curso de los estudiantes. Así, vemos cómo las personas de 3º de la ESO y FP son las que menor puntuación indican mientras que son las personas de 1º de ESO las que mayor media reportan. Por otra parte, según los criterios de Cohen, el tamaño del efecto sigue siendo bajo de en torno al 3.6%.

Tabla 94. Descriptivos. TAMAI-Adaptación escolar pretest y curso.

| | N | Media | Desv. típica | F | Sig. | η^2 |
|--------------|------|--------|--------------|--------|------|----------|
| 1º ESO | 604 | 7,4089 | 2,43114 | | | |
| 3º ESO | 554 | 6,3664 | 2,52389 | | | |
| FP | 131 | 6,3969 | 2,21769 | 21.814 | .000 | .036 |
| Bachillerato | 335 | 6,7313 | 2,12472 | | | |
| Total | 1624 | 6,8319 | 2,42993 | | | |

Por otra parte las pruebas post hoc ponen de manifiesto que las principales diferencias se producen nuevamente entre el grupo de estudiantes de 1º de ESO y el resto de grupos, siendo en todos los casos como ya se vio anteriormente la media mayor en los estudiantes de 1º de ESO.

Tabla 95. Comparaciones múltiples. Variable dependiente: Adaptación escolar pretest.

| | (I) CURSO REC | (J) CURSO REC | Diferencia de medias (I-J) | Sig. |
|--------------|---------------|---------------|----------------------------|------|
| Games-Howell | 1º ESO | 3º ESO | 1,04251(*) | ,000 |
| | | FP | 1,01199(*) | ,000 |
| | | Bachillerato | ,67760(*) | ,000 |

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

ADAPTACIÓN ESCOLAR (TAMAI)- Postest y curso

En el caso de las puntuaciones postest también encontramos diferencias de medias significativas ($F=8.013$; $p=.000$; $\text{Levene}=2.591$; $p=.051$) siendo nuevamente las puntuaciones más altas las correspondientes a los estudiantes de 1º de ESO y las más

bajas a los estudiantes de ciclos formativos teniendo el curso una influencia respecto a la varianza total escasa del 1.9%.

Tabla 96. Descriptivos. TAMAI-Adaptación escolar postest y curso.

| | N | Media | Desviación típica | F | Sig. | η^2 |
|--------------|------|-------|-------------------|-------|------|----------|
| 1º ESO | 506 | 7,021 | 2,431 | | | |
| 3º ESO | 428 | 6,355 | 2,450 | | | |
| FP | 90 | 6,133 | 2,131 | 8.013 | .000 | .019 |
| Bachillerato | 230 | 6,547 | 2,076 | | | |
| Total | 1254 | 6,643 | 2,376 | | | |

En el caso de las pruebas post hoc, éstas ponen de manifiesto, como viene siendo habitual que las principales diferencias se producen en la comparación de los estudiantes de 1º de ESO con el resto de estudiantes, en este caso exceptuando a los de Bachillerato y siendo mayor la media en los estudiantes de 1º de ESO frente a la de los de FP.

Tabla 97. Comparaciones múltiples. Variable dependiente: Adaptación escolar postest.

| | (I) CURSO REC | (J) CURSO REC | Diferencia de medias (I-J) | Sig. |
|-------|---------------|---------------|----------------------------|------|
| Sidak | 1º ESO | 3º ESO | ,666 (*) | ,000 |
| | | FP | ,888 (*) | ,006 |

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

INADAPTACIÓN ESCOLAR (TAMAI) - Pretest y sexo

En lo que concierne a la inadaptación escolar pretest, vemos cómo el sexo presenta una influencia significativa en las puntuaciones ($F_{\text{Brown-Forsythe}}=67.804$; $p=.000$; $\text{Levene}=14.770$; $p=.000$) con una influencia además algo mayor que anteriormente aunque la podemos seguir considerando escasa de en torno al 4.2%. Así vemos cómo los chicos presentan una puntuación significativamente mayor que las chicas.

Tabla 98. Descriptivos. TAMAI-Inadaptación escolar pretest y sexo.

| | N | Media | Desv. típica | F | Sig. | η^2 |
|-------|------|--------|--------------|--------|------|----------|
| Varón | 715 | 8,2769 | 4,70073 | | | |
| Mujer | 857 | 6,4154 | 4,16092 | 67.804 | .000 | .042 |
| Total | 1572 | 7,2621 | 4,50956 | | | |

INADAPTACIÓN ESCOLAR (TAMAI) - Postest y sexo

En lo que respecta a la inadaptación postest encontramos que nuevamente existen diferencias significativas entre los chicos y las chicas si bien éstas no son tan acusadas como en el caso pretest ($F=6.415$; $p=.011$; $Levene=2.668$, $p=.000$) y el tamaño del efecto del sexo en este caso es realmente escaso, 0.07% y la puntuación de las chicas sigue siendo inferior a la de los chicos.

Tabla 99. Descriptivos. TAMAI-Inadaptación escolar postest y sexo.

| | N | Media | Desv. típica | F | Sig. | η^2 |
|-------|-----|--------|--------------|-------|------|----------|
| Varón | 451 | 8,8559 | 3,71173 | | | |
| Mujer | 489 | 8,2311 | 3,83921 | 6.415 | .011 | .007 |
| Total | 940 | 8,5309 | 3,78947 | | | |

INADAPTACIÓN ESCOLAR (TAMAI) - Pretest y curso

En el caso de la inadaptación escolar pretest y el curso vemos que también existen diferencias de medias significativas ($F_{\text{Brown-Forsythe}}=13.971$; $p=.000$; $Levene=3.690$; $p=.012$) siendo mayor nuevamente la puntuación en los estudiantes de FP y menor en los estudiantes de 1º de ESO siendo el tamaño del efecto nuevamente escaso de en torno al 2.5%.

Tabla 100. Descriptivos. TAMAI-Inadaptación escolar pretest y curso.

| | N | Media | Desv. típica | F | Sig. | η^2 |
|--------------|------|--------|--------------|--------|------|----------|
| 1º ESO | 597 | 6,4037 | 4,67352 | | | |
| 3º ESO | 557 | 7,9515 | 4,51012 | | | |
| FP | 131 | 8,2061 | 4,55178 | 13.971 | .000 | .025 |
| Bachillerato | 338 | 7,2544 | 3,98592 | | | |
| Total | 1623 | 7,2575 | 4,52397 | | | |

Las pruebas post hoc ponen de manifiesto en este caso que las principales diferencias se producen en las comparaciones de los estudiantes de 1º de ESO con los estudiantes del resto de estadios formativos siendo, en todos los casos, inferior la media de los estudiantes de 1º de ESO.

Tabla 101. Comparaciones múltiples. Variable dependiente: Inadaptación escolar.

| | (I) CURSO REC | (J) CURSO REC | Diferencia de medias (I-J) | Sig. |
|--------------|---------------|---------------|----------------------------|------|
| Games-Howell | 1º ESO | 3º ESO | -1,54784(*) | ,000 |
| | | FP | -1,80242(*) | ,000 |
| | | Bachillerato | -,85075(*) | ,018 |

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

INADAPTACIÓN ESCOLAR (TAMAI) - Postest y curso

Referido a las puntuaciones postest de inadaptación escolar, vemos que también existen diferencias de medias significativas ($F_{\text{Brown-Forsythe}}=11.553$; $p=.000$; $\text{Levene}=6.219$; $p=.000$) si bien el tamaño del efecto del curso sobre la variable criterio es escaso (3.1%) siendo en este caso los estudiantes de bachillerato los que mayor puntuación reportan y los estudiantes de 1º de ESO los que menor puntuación indican.

Tabla 102. Descriptivos. TAMAI-Inadaptación escolar postest y curso.

| | N | Media | Desv. típica | F | Sig. | η^2 |
|--------------|-----|--------|--------------|--------|------|----------|
| 1º ESO | 431 | 7,9443 | 4,01933 | | | |
| 3º ESO | 321 | 8,6199 | 3,76067 | | | |
| FP | 82 | 8,8293 | 3,53398 | 11.553 | .000 | .031 |
| Bachillerato | 132 | 9,9697 | 2,94981 | | | |
| Total | 966 | 8,5207 | 3,81639 | | | |

RENDIMIENTO ACADÉMICO Y SEXO

Media de notas pretest y sexo

En lo referido al rendimiento académico vemos que en la medición pretest las chicas puntúan significativamente más alto que los chicos ($F_{\text{Brown-Forsythe}}=14.580$; $p=.000$; $\text{Levene}=4.836$; $p=.028$) teniendo en este caso el sexo un tamaño del efecto sobre las notas de aproximadamente el 1%.

Tabla 103. Descriptivos. Rendimiento académico pretest y sexo.

| | N | Media | Desv. típica | F | Sig. | η^2 |
|-------|------|--------|--------------|--------|------|----------|
| Varón | 678 | 2,1321 | 1,05812 | | | |
| Mujer | 813 | 2,3366 | ,99509 | 14.580 | .000 | .010 |
| Total | 1491 | 2,2436 | 1,02894 | | | |

Media de notas postest y sexo

En el caso de la valoración media de las notas en el postest vemos que nuevamente existen diferencias de medias significativas ($F=31.436$; $p=.000$; $Levene=.055$; $p=.814$) siendo mayor la puntuación media en las chicas y menor en los chicos y presentando un tamaño del efecto escaso del 2.3% aunque ligeramente superior que en las puntuaciones pretest.

Tabla 104. Descriptivos. Rendimiento Académico postest y sexo.

| | N | Media | Desviación típica | F | Sig. | η^2 |
|-------|------|--------|-------------------|--------|------|----------|
| Varón | 599 | 1,7415 | 1,03403 | | | |
| Mujer | 710 | 2,0619 | 1,02703 | 31.436 | .000 | .023 |
| Total | 1309 | 1,9153 | 1,04216 | | | |

RENDIMIENTO ACADÉMICO Y CURSO

Media de notas pretest y curso

En lo relativo al estudio de las diferencias de notas en función del curso en el que se esté, vemos que éstas son significativas ($F_{\text{Brown-Forsythe}}=10.180$; $p=.000$; $Levene=7.304$; $p=.000$) y que son más altas en los estudiantes de 1º de ESO y más bajas en los estudiantes de FP.

Tabla 105. Descriptivos. Rendimiento académico pretest y curso.

| | N | Media | Desv. típica | F | Sig. | η^2 |
|--------------|------|-------|--------------|--------|------|----------|
| 1º ESO | 535 | 2,36 | 1,08 | | | |
| 3º ESO | 561 | 2,18 | 1,03 | | | |
| FP | 103 | 1,80 | ,95 | 10.180 | .000 | .018 |
| Bachillerato | 339 | 2,25 | ,91 | | | |
| Total | 1538 | 2,23 | 1,02 | | | |

Las pruebas post hoc revelan que las principales diferencias se producen entre los estudiantes de 1º de ESO y los estudiantes de 3º de ESO y de FP, siendo mayores las notas en los estudiantes de 1º de ESO que en los otros dos grupos, así como en la comparación de los estudiantes de FP con los estudiantes de 1º de ESO, 3º de ESO y bachillerato en donde los que tiene la media más baja son los estudiantes de los ciclos formativos de grado medio (FP).

Tabla 106. Comparaciones múltiples. Variable dependiente: Media notas pretest.

| | (I) CURSO REC | (J) CURSO REC | Diferencia de medias (I-J) | Error típico | Sig. |
|--------------|---------------|---------------|----------------------------|--------------|------|
| Games-Howell | 1º ESO | 3º ESO | ,182 (*) | ,06373 | ,022 |
| | | FP | ,559 (*) | ,10455 | ,000 |
| | FP | 1º ESO | -,559 (*) | ,10455 | ,000 |
| | | 3º ESO | -,376 (*) | ,10310 | ,002 |
| | | Bachillerato | -,451 (*) | ,10584 | ,000 |

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

ESTUDIO DE INTERACCIONES

Vemos que tanto el sexo como el curso son dos factores claves para explicar las diferencias de medias en las distintas puntuaciones obtenidas en las variables criterio, manejadas en esta investigación. Creemos por lo tanto que se hace necesario estudiar si puede haber interacción entre los factores fijos de curso y sexo para estudiar cómo se relacionan con las variables dependientes que se vienen analizando.

CURSO y SEXO y OPTIMISMO-YLOT

Por lo que respecta a la escala de optimismo, encontramos resultados diferentes para las dos sub-escalas consideradas. Así, en el caso de la sub-escala de YLOT-optimismo encontramos una interacción entre el sexo y el curso ($F=3,124$, $p<.025$, $\eta^2=.006$), resultado que no es significativo en el caso del YLOT-pesimismo ($F=1.439$, $p>.05$, $\eta^2=.003$). En relación a la interacción, los resultados quedan recogidos en la siguiente tabla y de la misma se deriva que las diferencias entre chicos y chicas se dan únicamente en el caso de los ciclos formativos, con mayores puntuaciones en esta escala para los chicos. El tamaño del efecto asociado a este efecto es de un nivel bajo, ya que un 3,3% de la varianza está asociada al sexo en este grupo.

Tabla 107. Comparaciones de medias sub-escala de YLOT-optimismo por sexo y curso.

| Sub-escala YLOT-Optimismo | | | | | | | | | |
|---------------------------|---------|-------|------|---------|-------|------|-------|------|----------|
| | Varones | | | Mujeres | | | F | Sig. | η^2 |
| | N | Media | D.T. | N | Media | D.T. | | | |
| 1º CURSO | 310 | 23,94 | 3,74 | 326 | 23,71 | 3,79 | ,611 | ,435 | ,001 |
| 3º ESO | 278 | 22,81 | 3,73 | 314 | 23,21 | 3,53 | 1,770 | ,184 | ,003 |
| FP | 53 | 23,51 | 3,87 | 83 | 22,12 | 3,59 | 4,554 | ,035 | ,033 |
| Bachillerato | 144 | 23,34 | 3,23 | 240 | 22,90 | 3,44 | 1,573 | ,211 | ,004 |

CURSO y SEXO y BEECESA

En el caso de las posibles interacciones entre el curso y el sexo que pudieran ayudar a describir de mejor modo los cambios de puntuaciones medias en las diferentes subescalas del cuestionario BEECESA en función de ambos factores fijos, encontramos que ninguna de éstas ha sido significativa. Así en la subescala de contingencia vemos que $F=1.285$; $p=.278$; en la subescala de suerte $F=1.716$; $p=.162$; en la de indefensión $F=1.746$; $p=.156$; en la de autoeficacia $F=.118$; $p=.950$; en la de éxito $F=.418$; $p=.740$ y por último en la de búsqueda de alternativas $F=-109$; $p=.955$, quedando descartado por lo tanto que exista diferencias de puntuaciones medias debido a la actuación conjunta de la edad y el sexo de los estudiantes.

CURSO y SEXO y ESPERANZA

En relación a la esperanza, encontramos una interacción entre el sexo y el curso en el caso de la sub-escala de pathways ($F=3,096$, $p=.026$, $\eta^2 = .005$), con un tamaño del efecto no muy grande, pero que nos permite analizar las diferencias entre sexos por grupos. Por lo demás, encontramos efectos principales para el curso, tanto en pathways como en agencia (pathways: $F=6,261$, $p<.001$, $\eta^2 = .011$; *agency*: ($F=5,884$, $p=.001$ $\eta^2 = .010$), y para el sexo, aunque en este caso únicamente para las pathways ($F=17,353$, $p<.001$, $\eta^2 = .010$).

Como se puede observar en la siguiente tabla, en relación a la interacción entre ambas variables, las diferencias por sexos se dan únicamente en el caso de las pathways en 1º curso de la ESO y en los ciclos formativos, en este caso de manera más llamativa, con puntuaciones favorables a los chicos en ambos casos. En el caso de la *agency*, en primer curso, se observa una mayor puntuación también en el caso de los chicos. En el caso de las diferencias globales por sexo se mantiene la mayor puntuación de los chicos, aunque como hemos señalado, con un tamaño del efecto pequeño (0,9% de varianza explicada).

Por lo que respecta al efecto principal ligado al curso, las comparaciones a posteriori de Scheffé ponen de manifiesto diferencias a favor de los alumnos de 1º de la ESO frente a los de los ciclos formativos, tanto en pathways [11,96 (2,30) vs 11,18 (2,49)] como en *agency* [11,40 (2,45) vs 10,76 (2,53)].

Tabla 108. Interacción. Comparación de medias Sexo y Curso con Escala de Esperanza.

| Paths | | | | | | | | | |
|--------------|---------|-------|--------------|---------|-------|--------------|--------|------|----------|
| | Varones | | | Mujeres | | | | | |
| | N | Media | Desv. típica | N | Media | Desv. típica | F | Sig. | η^2 |
| 1° CURSO | 310 | 12,23 | 2,14 | 327 | 11,69 | 2,43 | 8,830 | ,003 | ,014 |
| 3° ESO | 283 | 11,66 | 2,04 | 324 | 11,49 | 2,05 | 1,044 | ,307 | ,000 |
| FP | 56 | 11,95 | 2,22 | 83 | 10,69 | 2,53 | 9,147 | ,003 | ,063 |
| Bachillerato | 149 | 11,55 | 1,98 | 240 | 11,42 | 2,03 | ,381 | ,538 | ,001 |
| Total | 798 | 11,88 | 2,10 | 974 | 11,47 | 2,24 | 15,547 | ,000 | ,009 |
| Agency | | | | | | | | | |
| 1° CURSO | 310 | 11,68 | 2,33 | 325 | 11,20 | 2,53 | 6,168 | ,013 | ,010 |
| 3° ESO | 283 | 10,99 | 2,42 | 323 | 11,07 | 2,10 | ,154 | ,695 | ,000 |
| FP | 56 | 10,84 | 2,53 | 81 | 10,60 | 2,53 | ,284 | ,595 | ,002 |
| Bachillerato | 149 | 10,93 | 2,06 | 237 | 11,08 | 2,05 | ,542 | ,462 | ,001 |
| Total | 798 | 11,24 | 2,35 | 966 | 11,08 | 2,28 | 2,090 | ,148 | ,001 |

CURSO y SEXO y Autoestima (Rosenberg)

El patrón de la autoestima es similar al encontrado en el caso de la felicidad, no hay interacción entre el sexo y el curso/ciclo educativo ($F=1,675$, $p=,170$).

CURSO y SEXO y felicidad (ESVE)

Por lo que respecta a la felicidad evaluada a través de la Escala de ESVE, encontramos que no hay interacciones entre el curso y el sexo ($F=1,478$, $p=,219$).

CURSO y SEXO y Adaptación Escolar (TAMAI)**CURSO y SEXO Adaptación pretest/postest**

Como se puede observar en la tabla, existe interacción entre el sexo y el curso de los estudiantes. Así podemos ver cómo en todos los cursos salvo en 1° de la ESO las medias de puntuación son significativamente diferentes. De esta forma vemos que estas diferencias se van acrecentando conforme pasan a estadios formativos superiores oscilando entre el $|.161|$ en 1° de ESO y el $|.1.498|$ en bachillerato a favor de las chicas. Comentar también que en ningún caso se hallaron tamaños del efecto siquiera moderados situándose siempre en la franja de los bajos según los criterios de Cohen puesto que son todos ellos menores de .06.

Tabla 109. Interacción. Comparación de medias curso y sexo con adaptación pretest/postest.

| PRETEST adaptación | | | | | | | | | |
|--------------------|---------|--------|--------------|---------|--------|--------------|--------|------|----------|
| | Varones | | | Mujeres | | | | | |
| | N | Media | Desv. típica | N | Media | Desv. típica | F | Sig. | η^2 |
| 1º ESO | 284 | 7,3204 | 2,57182 | 299 | 7,4816 | 2,31036 | ,690 | ,406 | ,000 |
| 3º ESO | 252 | 5,9881 | 2,55065 | 283 | 6,7350 | 2,40355 | 13,556 | ,000 | ,009 |
| FP | 51 | 5,6078 | 2,12677 | 75 | 6,8533 | 2,09048 | 8,585 | ,003 | ,005 |
| Bachillerato | 129 | 5,8450 | 2,34337 | 198 | 7,3434 | 1,74031 | 31,974 | ,000 | ,020 |
| Total | 716 | 6,4637 | 2,58723 | 855 | 7,1474 | 2,22700 | 6.156 | ,000 | ,012 |
| POSTEST adaptación | | | | | | | | | |
| 1º ESO | 242 | 6,8760 | 2,63576 | 245 | 7,2041 | 2,17832 | 2,459 | ,117 | ,002 |
| 3º ESO | 196 | 5,8980 | 2,45363 | 223 | 6,7534 | 2,36285 | 14,325 | ,000 | ,012 |
| FP | 41 | 5,0732 | 1,99236 | 45 | 6,8444 | 1,77041 | 12,632 | ,000 | ,010 |
| Bachillerato | 86 | 5,8256 | 2,22389 | 141 | 7,0000 | 1,87083 | 13,828 | ,000 | ,011 |
| Total | 565 | 6,2460 | 2,53305 | 654 | 6,9817 | 2,16111 | 3.427 | ,017 | ,008 |

En lo referido al postest encontramos que también existe interacción entre el sexo y el curso ($F=3.427$; $p=.017$) si bien un análisis más pormenorizado revela que estas diferencias en función de sexo y curso se producen a partir de 3º de ESO y hasta el bachillerato y ciclos formativos no existiendo en 1º de ESO. Nuevamente podemos ver que son las chicas las que más alto puntúan así como que estas puntuaciones divergen en mayor medida de las de los chicos cuanto más adultas son y más formación académica presentan o en cursos más elevados se encuentran con rangos diferenciales que abarcan desde el .328 en 1º de ESO hasta el .1771 en ciclos formativos.

Con respecto al descenso del descenso de N, tanto en pre como en post, podemos pensar que algunas variables contextuales, como tener un número más alto de ítems con respecto a los otros cuestionarios que eleva el número de ítems que se dejaron sin contestar, también el tratarse del último cuestionario, eleva el cansancio de los participantes. Por otro lado debemos de sumar la mortandad experimental causada por algunos alumnos que no asistieron a la segunda pasación, así como algunas clases participantes que solo aportaron los cuestionarios pre, especialmente en FP. Otro dato a tener en cuenta es la posibilidad de no responder tan adecuadamente, al detectar los participantes, así como el profesorado participante en la pasación del mismo, de que se trata del mismo cuestionario que la vez anterior, aunque hay que decir que se aclaró por escrito y vía telefónica esta circunstancia a los centros participantes.

CURSO y SEXO e Inadaptación pretest/postest

En lo referido a la posible existencia de interacción de las variables de curso sexo en la subescala de inadaptación, vemos que en la escala pretest no existe interacción entre ambos factores fijos ($F=2.255$; $p=.080$) no pudiendo pensar que existan diferencias de medias producidas por la conjunción de dichas variables. Sin embargo en el caso del postest podemos ver cómo sí que existe interacción entre ambas variables ($F=3.632$; $p=.013$; $\eta^2=.012$) si bien ésta presenta nuevamente un tamaño del efecto escaso. De manera análoga a la escala de adaptación, vemos cómo en 1º de ESO no existen diferencias significativas en función del sexo, pero conforme avanzamos de estadios formativos éstas se van acrecentando desde el .473 de 1º de ESO hasta el 1.672 en los ciclos formativos de grado medio. Hecho a señalar es que, mientras que en FP las diferencias entre chicos y chicas son notables, puntuando en mayor medida en inadaptación los chicos, en el bachillerato no solo no ocurre esto sino que además estas diferencias significativas que ocurrían en 3º de ESO y los de FP se hacen inexistentes en el bachillerato.

Tabla 110. Interacción. Comparación de medias curso y sexo con inadaptación pretest/postest.

| PRETEST adaptación | | | | | | | | | |
|--------------------|---------|--------|-------------------|---------|---------|-------------------|--------|----------|----------|
| | Varones | | | Mujeres | | | F | Sig. | η^2 |
| | N | Media | Desviación típica | N | Media | Desviación típica | | | |
| 1º ESO | 212 | 8,1604 | 4,11133 | 205 | 7,6878 | 3,90702 | 1,698 | ,193 | ,002 |
| 3º ESO | 144 | 9,3750 | 3,19500 | 168 | 7,9405 | 4,02641 | 11,642 | ,001 | ,012 |
| FP | 39 | 9,8718 | 3,46546 | 40 | 8,2000 | 3,02299 | 4,027 | ,045 | ,004 |
| Bachillerato | 56 | 9,4464 | 3,06250 | 76 | 10,3553 | 2,82231 | 1,943 | ,164 | ,002 |
| Total | 451 | 8,8559 | 3,71173 | 489 | 8,2311 | 3,83921 | 3,632 | .01 3 | .012 |

CURSO y SEXO y Notas pretest/postest

En este caso no hemos encontrado interacción alguna entre los factores fijos curso y sexo que puedan explicar variaciones en las puntuaciones medias de las notas, tanto en el pretest ($F=.206$; $p=.892$) como en las puntuaciones postest ($F=.310$, $p=.818$).

8.6. CORRELACIONES Y ANÁLISIS DE REGRESIÓN

8.6.1. Correlaciones

Un buen método que nos puede ayudar de cara a explicar mejor las relaciones entre las distintas variables encontradas es el estudio de las correlaciones existentes entre ellas.

Correlaciones de notas pretest con los demás constructos

Así, vemos que en relación con las notas pretest, existen correlaciones significativas con un nivel crítico $<.05$ en todos los casos tanto en chicos y chicas a nivel general y por cursos en 1º y 3º de ESO. Sin embargo podemos ver cómo a partir de los FP y Bachillerato estas correlaciones en algunos casos dejan de ser significativas: BEECESA-Suerte y Esperanza-Pathways. En Bachillerato, así como en FP, 6 de las 8 variables tenidas en cuenta no presentan correlación significativa con las notas obtenidas en la primera medición: autoestima, subescalas de contingencia, éxito y búsqueda de alternativas del BEECESA y las dos dimensiones del optimismo-YLOT.

Por otra parte, en lo referido a relaciones relativamente potentes $>.40$ pero $<.50$ con las notas, encontramos que en todos los casos salvo en los estudiantes de FP, son las subescalas de autoeficacia y de éxito de la BEECESA. Por otra parte debemos señalar aquellas correlaciones en sentido inverso para las cuales una mejor nota implica menores niveles de inadaptación, BEECESA suerte e indefensión y pesimismo-YLOT. Del mismo modo encontramos que escalas como la de adaptación (TAMAI), ESVE, autoestima, BEECESA (contingencia, autoeficacia, éxito y búsqueda de alternativas) y optimismo-YLOT, presentan correlaciones directamente proporcionales con las calificaciones obtenidas.

Tabla 111. Correlaciones de notas pretest con el resto de constructos.

| | Chicas | Chicos | 1° ESO | 3° ESO | Bachillerato | FP |
|------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|--------------|-----------|
| TAMAI adaptación pre | ,385(**) | ,416(**) | ,382(**) | ,397(**) | ,421(**) | ,327(**) |
| TAMAI inadaptación pre | -,301(**) | -,389(**) | -,376(**) | -,306(**) | -,341(**) | -,305(**) |
| ESVE TOTAL | ,343(**) | ,338(**) | ,361(**) | ,343(**) | ,236(**) | ,220(*) |
| ROSENBERG | ,298(**) | ,266(**) | ,359(**) | ,273(**) | ,171(**) | ,125 |
| BEECESA-CONTINGENCIA | ,207(**) | ,216(**) | ,271(**) | ,155(**) | ,160(**) | ,159 |
| BEECESA-SUERTE | -,217(**) | -,242(**) | -,293(**) | -,217(**) | -,084 | -,201(*) |
| BEECESA-INDEFENSIÓN | -,189(**) | -,185(**) | -,257(**) | -,141(**) | -,120(*) | -,208(*) |
| BEECESA-AUTOEFICACIA | ,471(**) | ,453(**) | ,479(**) | ,452(**) | ,428(**) | ,237(*) |
| BEECESA-EXITO | ,426(**) | ,429(**) | ,463(**) | ,417(**) | ,390(**) | ,188 |
| BEECESA-ALTERNATIVAS | ,295(**) | ,200(**) | ,271(**) | ,217(**) | ,178(**) | ,050 |
| YLOT-OPTIMISMO | ,207(**) | ,110(**) | ,168(**) | ,117(**) | ,161(**) | ,080 |
| YLOT-PESIMISMO | -,275(**) | -,294(**) | -,374(**) | -,288(**) | -,153(**) | -,110 |
| ESPERANZA-PATHWAYS | ,194(**) | ,198(**) | ,198(**) | ,160(**) | ,096 | ,219(*) |
| ESPERANZA-MAESTRIA | ,366(**) | ,405(**) | ,374(**) | ,392(**) | ,335(**) | ,314(**) |

Correlaciones de adaptación pretest con los demás constructos

En el caso de las medidas de adaptación pretest vemos que el cuestionario de adaptación muestra correlaciones significativas en todos los casos de chicas, chicos, 1° y 3° de ESO así como en todos menos una (optimismo) en los estudiantes de bachillerato. Sin embargo, tal vez los estudiantes de ciclos formativos de FP presenten un perfil diferenciado ya que nuevamente no presentan relaciones significativas en felicidad, autoestima, suerte, alternativas, optimismo y *pathways*. Relaciones especialmente potentes (>.65) son las que presentan en todos los casos con la escala de inadaptación.

Tabla 112. Correlaciones adaptación pretest con el resto de constructos.

| | Chicas | Chicos | 1° ESO | 3° ESO | Bachillerato | FP |
|------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|--------------|-----------|
| TAMAI inadaptación PRE | -,728(**) | -,735(**) | -,775(**) | -,714(**) | -,687(**) | -,698(**) |
| ESVE | ,304(**) | ,331(**) | ,347(**) | ,291(**) | ,249(**) | ,121 |
| ROSENBERG | ,295(**) | ,193(**) | ,299(**) | ,241(**) | ,141(*) | ,135 |
| BEECESA-CONTINGENCIA | ,205(**) | ,274(**) | ,201(**) | ,249(**) | ,232(**) | ,236(**) |
| BEECESA-SUERTE | -,247(**) | -,219(**) | -,219(**) | -,246(**) | -,231(**) | -,115 |
| BEECESA-INDEFENSIÓN | -,330(**) | -,246(**) | -,218(**) | -,351(**) | -,211(**) | -,412(**) |
| BEECESA-AUTOEFICACIA | ,379(**) | ,376(**) | ,414(**) | ,320(**) | ,258(**) | ,320(**) |
| BEECESA-EXITO | ,396(**) | ,372(**) | ,417(**) | ,355(**) | ,279(**) | ,289(**) |
| BEECESA-ALTERNATIVAS | ,272(**) | ,274(**) | ,253(**) | ,242(**) | ,194(**) | ,124 |
| YLOT-OPTIMISMO | ,184(**) | ,177(**) | ,208(**) | ,162(**) | ,077 | ,021 |
| YLOT-PESIMISMO | -,278(**) | -,285(**) | -,345(**) | -,269(**) | -,195(**) | -,192(*) |
| ESPERANZA-PATH | ,286(**) | ,219(**) | ,266(**) | ,194(**) | ,213(**) | ,099 |
| ESPERANZA-MAESTRIA | ,408(**) | ,386(**) | ,402(**) | ,370(**) | ,371(**) | ,310(**) |

Correlaciones de inadaptación pretest con los demás constructos

En el caso de las correlaciones de inadaptación pretest vemos que nuevamente los estudiantes de FP presentan un perfil diferente al del resto de cursos académicos. Por otra parte en el resto de agrupaciones poblacionales que se pueden ver en la siguiente tabla, la mayor parte de las correlaciones son significativas. Encontramos que estas correlaciones son directamente proporcionales entre los constructos que a nivel teórico están relacionados directamente como puedan ser la suerte, la indefensión y el pesimismo mientras que son relacione inversamente proporcionales con los constructos de adaptación, esperanza, felicidad, continencia, autoeficacia, éxito, alternativas y optimismo. Sin embargo así como en las correlaciones anteriores pudimos ver valores absolutos superiores a .40 en este caso únicamente los encontramos en las correlaciones entre las escalas de inadaptación y adaptación y “cuasi” anecdóticamente en estudiantes de 1° de ESO y Bachillerato en la autoeficacia, éxito, pesimismo y esperanza maestría. Todo ello indica que, aunque las relaciones sean significativas no tienen una relación tan potente con los constructos manejados como lo podían tener las notas pretest y la escala de adaptación pretest.

Tabla 113. Correlaciones inadaptación pretest con el resto de constructos.

| | Chicas | Chicos | 1° eso | 3° eso | Bachillerato | FP |
|----------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|--------------|-----------|
| TAMAI adaptación PRE | -,728(**) | -,735(**) | -,775(**) | -,714(**) | -,687(**) | -,698(**) |
| ESVE TOTAL | -,316(**) | -,272(**) | -,320(**) | -,243(**) | -,292(**) | -,075 |
| ROSENBERG | -,330(**) | -,211(**) | -,301(**) | -,205(**) | -,242(**) | -,156 |
| BEECESA-CONTINGENCIA | -,242(**) | -,223(**) | -,188(**) | -,199(**) | -,302(**) | -,307(**) |
| BEECESA-SUERTE | ,287(**) | ,248(**) | ,241(**) | ,283(**) | ,276(**) | ,243(**) |
| BEECESA-INDEFENSIÓN | ,381(**) | ,314(**) | ,330(**) | ,373(**) | ,351(**) | ,412(**) |
| BEECESA-AUTOEFICACIA | -,384(**) | -,373(**) | -,415(**) | -,247(**) | -,352(**) | -,303(**) |
| BEECESA-EXITO | -,386(**) | -,389(**) | -,410(**) | -,294(**) | -,387(**) | -,333(**) |
| BEECESA-ALTERNATIVAS | -,259(**) | -,280(**) | -,250(**) | -,191(**) | -,293(**) | -,147 |
| Y LOT-OPTIMISMO | -,197(**) | -,136(**) | -,181(**) | -,099(*) | -,149(**) | -,136 |
| Y LOT-PESIMISMO | ,333(**) | ,310(**) | ,405(**) | ,282(**) | ,295(**) | ,121 |
| ESPERANZA-PATH | -,313(**) | -,188(**) | -,246(**) | -,186(**) | -,254(**) | -,139 |
| ESPERANZA-MAESTRIA | -,392(**) | -,378(**) | -,351(**) | -,356(**) | -,416(**) | -,368(**) |

Hasta aquí hemos visto las correlaciones entre todos los constructos de la presente investigación, desde un punto de vista microanalítico, es decir, considerando todas las posibilidades que nos ofrecen las variables objeto de estudio. Así, comenzando por las variables criterio, en cuanto al TAMAI hemos separado los ítems negativos dando lugar a una escala llamada *inadaptación*, y los ítems positivos que han configurado la escala

de adaptación. Por otro lado, tanto para las escalas del TAMAI como para el rendimiento académico hemos tenido en cuenta las puntuaciones pretest y postest (esto no afecta al resto de variables, es decir, las predictoras). Por lo que respecta a las variables predictoras, se ha desdoblado el optimismo disposicional en sus ítems positivos (optimismo) y en sus ítems negativos (pesimismo). Dentro del modelo de expectativas de control específicas de situaciones académicas (BEECESA), se han considerado por separado los cuatro constructos componentes del optimismo fundado (contingencia, autoeficacia, éxito y búsqueda de alternativas) y las dos facetas de locus de control externo (LOC-E), es decir, suerte e indefensión. Por último, también se han considerado por separado las dos facetas (rutas y maestría) del constructo esperanza.

Sin embargo, con objeto de diseñar un modelo parsimonioso de las relaciones entre las variables predictoras de este estudio y las variables criterio, hemos tenido en cuenta sólo los constructos generales medidos en un solo momento, que coincidiría con lo que hemos llamado pretest. Así, las variables predictoras serían: *esperanza* (E), *optimismo disposicional* (OD), *optimismo fundado académico* (OFA), *locus de control externo académico* (LOC-EA), *autoestima* (AE), *satisfacción con la vida* (SWL). Las variables criterio serían: *adaptación escolar* (ADAP) y *rendimiento académico* (RA). Para poner a prueba este modelo teórico utilizaremos análisis de regresión múltiple por pasos (“stepwise”).

8.6.2. Análisis de regresión

Como ya fue señalado, el principal objetivo de este trabajo es investigar las relaciones existentes entre optimismo, esperanza, autoestima, bienestar/felicidad (satisfacción con la vida), adaptación escolar y rendimiento académico. Nos proponemos averiguar si existe una relación entre sentirse optimista, con esperanza, buena autoestima y estar satisfecho con la vida en la adolescencia y obtener lo que consideramos como éxito en el ámbito escolar, es decir, obtener unos buenos resultados académicos y a su vez sentirse adaptados y ajustados al ambiente y tareas del centro educativo, un lugar en el que pasan muchas horas de su vida. Pensamos que es importante conocer qué características personales del alumnado hacen que el recorrido sea exitoso y en cierta forma agradable. Exitoso en el doble sentido de sentirse el alumno y su familia que ha conseguido las titulaciones correspondientes a cada etapa así como buenas calificaciones. Y agradable en la acepción de sentir que encaja y que

puede enfrentar y responder adecuadamente a la ingente cantidad de demandas que ese ambiente le demanda.

Este objetivo, podría quedar recogido y sintetizado de una forma parsimoniosa y global en el modelo de la Figura 27.

Descripción del modelo teórico

La adaptación y el rendimiento escolar o académico parece lógico pensar que van de la mano, y parece más razonable pensar que el modo en que sea la adaptación del alumno al contexto escolar va a influir en su rendimiento académico. Por otro lado, si nos planteamos qué factores de la persona pueden incidir en el rendimiento académico, la *adaptación* al entorno en el que va a tener lugar ese rendimiento académico sería el elemento más proximal de una cadena explicativa del rendimiento académico. En otras palabras, parece lógico pensar que una buena adaptación al entorno académico ha de favorecer un buen rendimiento y, al contrario, que una *inadaptación* (baja adaptación) a ese entorno interferirá con un buen rendimiento. Por lo tanto, y dentro de las variables seleccionadas para el presente estudio, el principal factor explicativo del rendimiento académico debería ser la adaptación al entorno académico. Atendiendo al modelo de la Figura 27, sería el último eslabón explicativo o Paso 4 (en términos de análisis de regresión múltiple por pasos).

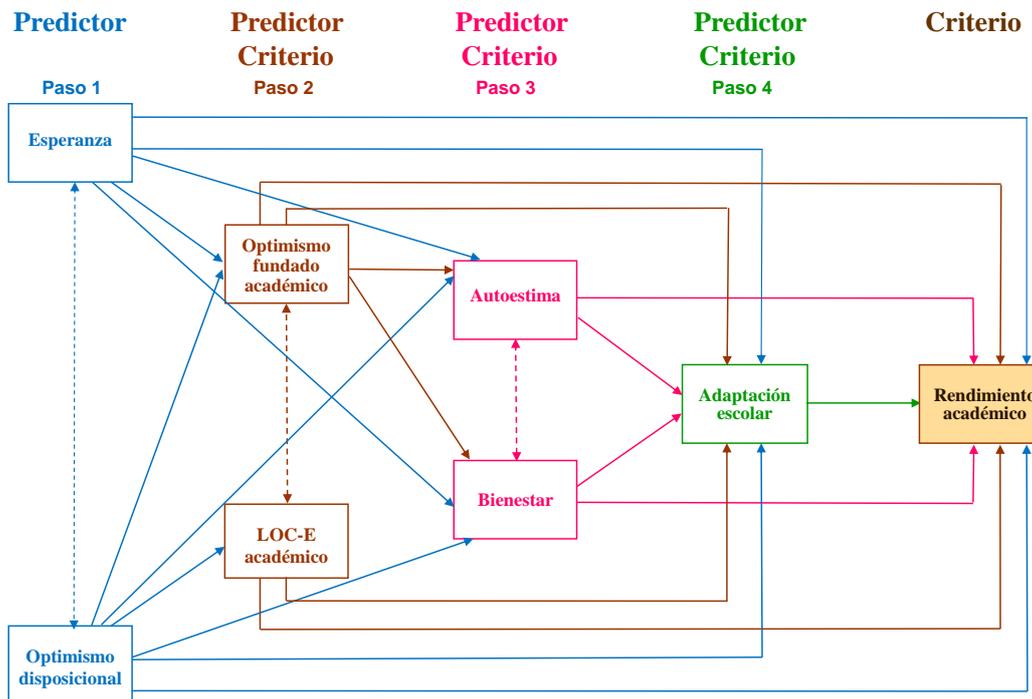


Figura 27. Representación gráfica de un modelo hipotético de relaciones entre variables disposicionales de personalidad (esperanza y optimismo disposicional), variables cognitivas de personalidad específicas del contexto académico (optimismo fundado académico y LOC-E académico) y variables relacionadas con el bienestar psicológico (autoestima y bienestar), y de su capacidad predictiva sobre la adaptación y rendimiento académico.

Uno de los objetivos principales de esta tesis es ver en qué medida, no sólo el rendimiento académico sino también la adaptación pueden estar influidos por las variables de personalidad de naturaleza positiva estudiadas en esta tesis. Dentro de estas variables cabe distinguir entre variables disposicionales o generalizadas de tipo rasgo y variables específicas de la situación objeto de estudio: la situación académica. Entre las variables generalizadas de tipo rasgo hemos seleccionado para esta investigación dos constructos de naturaleza positiva muy próximos conceptualmente, como son la *esperanza* (E) y el *optimismo disposicional* (OD). Como todo rasgo de personalidad son aplicables a cualquier tipo de situación, de ahí que en el modelo de la Figura 27 ocupen el lugar más distal de la cadena explicativa de la adaptación-rendimiento. Es decir, el Paso 1 de la cadena explicativa.

El siguiente paso, sería por un lado otro constructo referente al optimismo pero de una naturaleza especial por integrar a su vez cuatro expectativas positivas u optimistas relacionadas con el control personal. Se trata del *optimismo fundado* (OF) en su versión específica de situaciones *académicas* (OFA) constituido por las *expectativas* de locus de

control interno (o contingencia), de *autoeficacia*, de *éxito* y de *búsqueda de alternativas*. De este modo, aunque estén en planos diferentes (generalizado y específico) tanto la esperanza como el optimismo disposicional han de estar relacionados con el OFA. En particular, porque el constructo *esperanza* contiene dos facetas que guardan cierta similitud o proximidad conceptual con dos de los componentes de OF. Así, en las facetas maestría y “pathways” del constructo E puede verse una mayor similitud con las expectativas de autoeficacia y búsqueda de alternativas del OF, respectivamente. Por otro lado, el constructo OD tiene sus raíces en las expectativas generalizadas de resultados o éxito de la teoría de Rotter (1954), por lo que cabe esperar una mayor relación con la expectativa de éxito del OF.

Pero el OD está compuesto por un lado positivo, que se correspondería con el polo optimista, y por un lado negativo, que se correspondería con el polo pesimista del constructo (de hecho en análisis anteriores hemos tenido en cuenta estos polos del constructo). Así, mientras E y OF, están concebidos sólo en términos positivos, el OD tiene su lado positivo (optimismo) y su lado negativo (pesimismo). Por parsimonia, como ya hemos dicho, y debido también a que ha sido concebido y utilizado casi exclusivamente, al menos por sus creadores (Scheier & Carver, 1985; Carver & Scheier, 2014), como un constructo unidimensional y orientado hacia la positividad, en relación con el modelo de la Figura 27 lo utilizaremos como optimismo disposicional. Por otro lado, no debemos olvidar que en la versión representada por el YLOT, al igual que la original de Scheier et al. (1994), se evalúa con la misma cantidad de ítems positivos que negativos. En este sentido, consideramos que esa parte negativa que esconde el OD puede estar relacionada con el LOC externo académico (LOC-EA).

Finalmente, en el Paso 3 se encuentran lo que podrían considerarse, con ciertas reservas, dos modos diferentes de captar el bienestar psicológico, la *autoestima* y la *satisfacción con la vida*. Una parte importante del constructo autoestima tendría que ver con la satisfacción *con uno mismo*, mientras que lo que en el modelo de la Figura 27 hemos dado en llamar *bienestar*, en realidad se refiere al componente cognitivo del constructo *bienestar subjetivo* de Diener (Diener *et al.*, 1985) referido como satisfacción *con la vida* (siendo el otro el componente afectivo o emocional). De este modo, estos dos constructos se referirían al bienestar personal, *con uno mismo* (autoestima) y *con la vida* (satisfacción con la vida), lo que ha de estar relacionado con las variables anteriores del modelo de la Figura 27: esperanza, optimismo disposicional

y optimismo fundado académico (pasos 1 y 2). Igualmente pueden ser buenos predictores de una buena adaptación escolar (paso 4) y del rendimiento académico.

En los resultados que presentamos a continuación, hemos tenido en cuenta, por una lado, la muestra total de adolescentes ($n=1885$) y por otro, las muestras parciales que se corresponden con diferentes etapas del ciclo educativo (1º de la ESO, 3º de la ESO y Bachillerato) y, por lo tanto, nos ofrecen datos evolutivos, desde el inicio de la adolescencia hasta el final, aproximadamente. Por último, también hemos considerado el género, diferenciando entre chicas y chicos.

8.6.2.1. Muestra total de adolescentes ($n=1885$)

Correlaciones entre las variables incluidas en el modelo teórico

En la Tabla 114 se recogen las correlaciones entre todas las variables, correspondiente a la muestra total de adolescentes.

Tabla 114. Correlaciones entre las diferentes variables utilizadas en los análisis de regresión (muestra total).

| Variables | E | OD | OFA | LOC-EA | AE | SWL | ADAP | RA |
|-----------|----|-------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|
| E | -- | .55** | .59** | -.14** | .53** | .47** | .36** | .30** |
| OD | | -- | .48** | -.23** | .62** | .59** | .28** | .24** |
| OFA | | | -- | -.19** | .46** | .41** | .38** | .39** |
| LOC-EA | | | | -- | -.13** | -.16** | -.34** | -.22** |
| AE | | | | | -- | .63** | .23** | .24** |
| SWL | | | | | | -- | .28** | .30** |
| ADAP | | | | | | | -- | .36** |
| RA | | | | | | | | -- |

Nota. E: Esperanza; OD: optimismo disposicional; OFA: optimismo fundado académico; LOC-EA: locus de control externo académico; AE: autoestima; SWL: satisfacción con la vida; ADAP: adaptación escolar; RA: rendimiento académico. ** $p < .01$. Muestra total ($n=1885$).

Como había sido predicho, a pesar de que los constructos de *esperanza* y *optimismo disposicional* se han utilizado en esta investigación en términos *generalizados* y el *optimismo fundado* en términos *específicos-académicos*, muestran una notable correlación entre ellos, oscilando entre .48 y .59. Obviamente locus de control externo académico no mantiene correlaciones altas con el resto de las variables predictoras. Sin embargo, tal como cabía esperar su relación con la adaptación y el rendimiento académico es ligeramente mayor y, en general, tan alta o más que las demás. A excepción del OFA que es la que mantienen la correlación más alta con

respecto a la ADP y RA. Incluso, la correlación entre OFA y RA ($r = .39, p < .01$) es mayor que la que hay entre ADP y RA ($r = .36, p < .01$).

Por otra parte, OD correlaciona más con las dos variables del Paso 3 referidas al bienestar con uno mismo (autoestima) y con la vida (satisfacción con la vida) de lo que lo hace E; sin embargo, de cara a la predicción de la adaptación y rendimiento académico, E puede ser mejor predictor, dada su mayor correlación con ADAP y RA.

A continuación, presentaremos la descripción de los resultados de los análisis de regresión en tres partes. Una primera parte en la que se describen sólo los resultados relativos a la capacidad predictiva de las diferentes variables predictoras (esperanza, optimismo disposicional, optimismo fundado académico, locus de control externo académico, autoestima, satisfacción con la vida y adaptación escolar) sobre el *rendimiento académico* (Figura 28). Al modelo de la Figura 28, añadiremos los resultados de la capacidad predictiva de los tres grupos de variables personales (Paso 1: esperanza y optimismo disposicional, Paso 2: optimismo fundado académico y locus de control externo académico, Paso 3: autoestima y satisfacción con la vida) sobre la *adaptación escolar* (Figura 29). Este modelo de la Figura 29 es ya más complejo al recoger tanto los determinante de la adaptación escolar como los del rendimiento académico, pero al mismo tiempo nos permitirá visualizar al mismo tiempo ese conjunto de relaciones y hacer comparaciones. Por último, al modelo de la Figura 29 se añadirán las relaciones predictivas entre las *variables personales* de los Pasos 1, 2 y 3 tomadas hasta ahora sólo como predictoras de la adaptación y el rendimiento académico (ver Figura 29).

Esperanza, optimismo, locus de control externo, autoestima, bienestar y adaptación como predictores del rendimiento académico

De acuerdo con el objetivo principal de esta tesis y el modelo hipotético que fue propuesto (ver Figura 27) y en base los análisis correlacionales previos se realizaron una serie de análisis de regresión múltiple paso a paso (“stepwise”). El primer grupo de análisis de regresión paso a paso se centró en RA como variable criterio y el resto como variables predictoras que fueron añadiéndose a la ecuación de regresión paso a paso, en cuatro pasos, como puede observarse en la Figura 28.

La capacidad predictiva de *optimismo disposicional* (OD) y *esperanza* (E) sobre el RA no es muy alta pero es significativa ($\beta = .11, p < .001$ y $\beta = .24, p < .001$,

respectivamente). En el caso del optimismo disposicional este deja de ser significativo en el Paso 2, cuando se añaden a la ecuación dos variables específicas del contexto académico: *optimismo fundado académico* (OFA) y el *locus de control externo académico* (LOC-EA). Esto nos lleva a pensar que más allá de que el valor del coeficiente beta no sea muy alto puede estar interviniendo la relación del OD con las variables añadidas en el Paso 2, algo que trataremos de comprobar más adelante. En el caso, de la *esperanza*, el valor del coeficiente beta es más elevado respecto al de OD y no deja de ser significativo en el segundo paso pero disminuye sensiblemente ($\beta = .10$, $p < .001$).

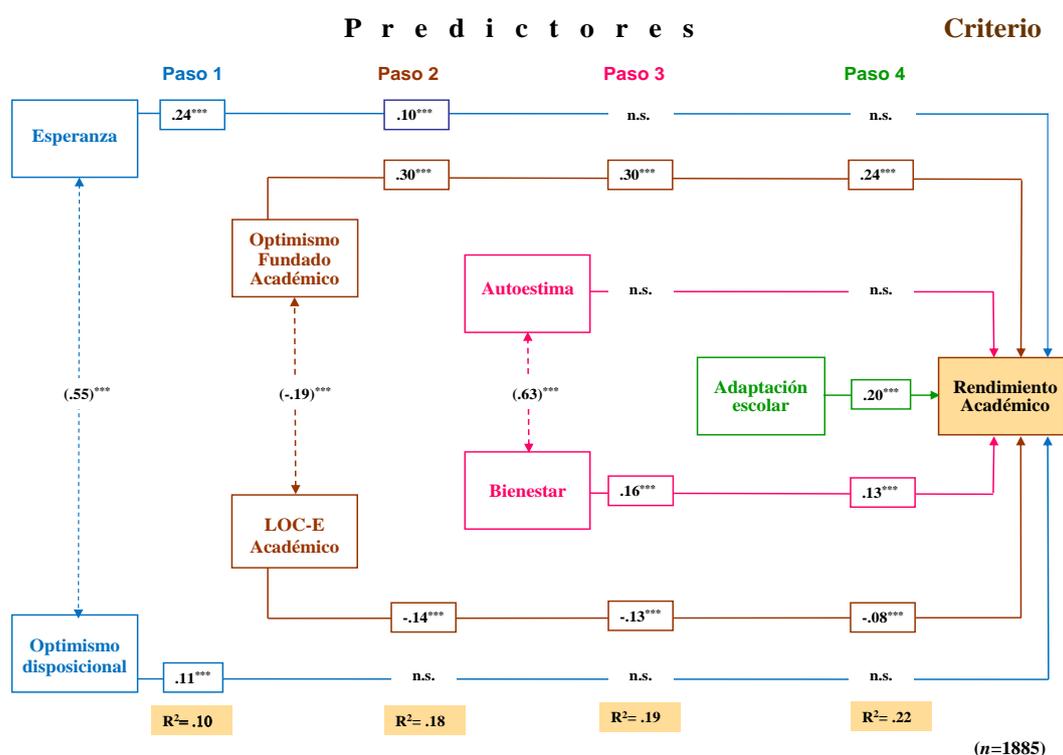


Figura 28. Representación gráfica de la capacidad predictiva de esperanza, optimismo disposicional, optimismo fundado académico, LOC-E académico, autoestima, bienestar y adaptación sobre el rendimiento académico. Muestra total ($n=1885$). Los valores entre paréntesis son correlaciones de Pearson. Los valores en las cajas son coeficientes de regresión estandarizados de los predictores sobre la variable criterio. ** $p < .01$, *** $p < .001$.

En cambio OFA y LOC-EA emergen como mejores predictores del RA ($\beta = .30$, $p < .001$ y $\beta = .14$, $p < .001$, respectivamente), incrementando sensiblemente la proporción de varianza explicada sobre el RA, pasando de un $R^2 = .10$ a un $R^2 = .18$ ($\Delta R^2 = .08$), algo que cabía esperar al ser constructos específicos de las situaciones académicas. En este sentido, en el Paso 3, cuando se añaden a la ecuación de regresión las dos variables globales, tipo rasgo, relativas al bienestar, una referida a la buena estima, consideración y satisfacción con uno mismo (autoestima) y, la otra, a la

satisfacción con la propia vida (felicidad), no irrumpen con suficiente fuerza predictiva, como podrían hacer por separado, no tanto por la interferencia de las variables específicas del paso 2, sino por la presumible estrecha relación que se la presupone tengan con la *esperanza (generalizada)* y el *optimismo disposicional*. De hecho, sólo es significativo el coeficiente beta de la variable SWL o bienestar ($\beta = .16, p < .001$) y el incremento en explicación de la varianza de RA es mínimo ($\Delta R^2 = .01$), claro que el hecho de que sólo una de ellas tenga coeficientes beta con valores significativos, eso también es debido a la fuerte relación existente entre ambas ($r = .63, p < .001$; ver Figura 28), lo que puede influir en los índices de colinealidad.

En cambio, los coeficientes beta de las dos variables específicas (OFA y LOC-EA) del paso anterior no se ven alterados ($\beta = .30, p < .001$ y $\beta = .13, p < .001$, respectivamente) con la entrada de estas dos nuevas variables tipo rasgo. Por último, al añadir a la ecuación de regresión la *adaptación escolar (ADAP)* esta actúa como un buen predictor ($\beta = .21, p < .001$), a pesar de la varianza explicada ya por las anteriores variables de los pasos 1, 2 y 3, siendo apreciable su incremento ($R^2 = .23, \Delta R^2 = .04$). Por otro lado, aunque ahora sí se produce una disminución en los valores de OFA y LOC-EA se mantienen sólidos, en particular el coeficiente beta de OFA ($\beta = .24, p < .001$), quedando incluso como mejor predictor que la propia ADAP ($\beta = .21, p < .001$).

En resumen, todas las variables incluidas en el modelo como predictoras del RA son buenas predictoras, explicando globalmente el 23% de la varianza, pero hay que destacar las variables específicas de la situación académica y en particular, las variables relacionadas con el optimismo y las creencias de control (OFA y LOC-EA), sobre todo el *optimismo fundado académico*, como mejor predictor del RA incluso que la ADAP.

Esperanza, optimismo, locus de control externo, autoestima y bienestar como predictores de la adaptación escolar

En el apartado anterior se han descrito los resultados de los análisis de regresión paso a paso tomando como criterio el rendimiento académico (ver Figura 28). Ahora en este apartado se describirán los resultados de los análisis de regresión paso a paso tomando como criterio la *adaptación escolar*. En la Figura 29 se exponen estos resultados añadiéndolos a los ya ofrecidos en la Figura 28 para que puedan observarse y compararse gráficamente al mismo tiempo los predictores de la *adaptación escolar* y del *rendimiento académico*.

En el primer paso del análisis de regresión por pasos se introdujeron en la ecuación las variables relativas a esperanza y optimismo disposicional. Su capacidad predictiva es bastante similar a la obtenida respecto al RA ($\beta = .29, p < .001$ y $\beta = .09, p < .001$, respectivamente), explicando un poco más de varianza ($R^2 = .12$). En el segundo paso, se añadieron el OFA y el LOC-EA, siendo en este caso sus coeficientes beta del mismo valor ($\beta = .21, p < .001$ y $\beta = -.21, p < .001$, respectivamente), a diferencia de lo que sucede en la predicción del RA, donde el coeficiente beta de OFA era bastante más elevado que el de LOC-EA, aunque la varianza explicada es casi idéntica.

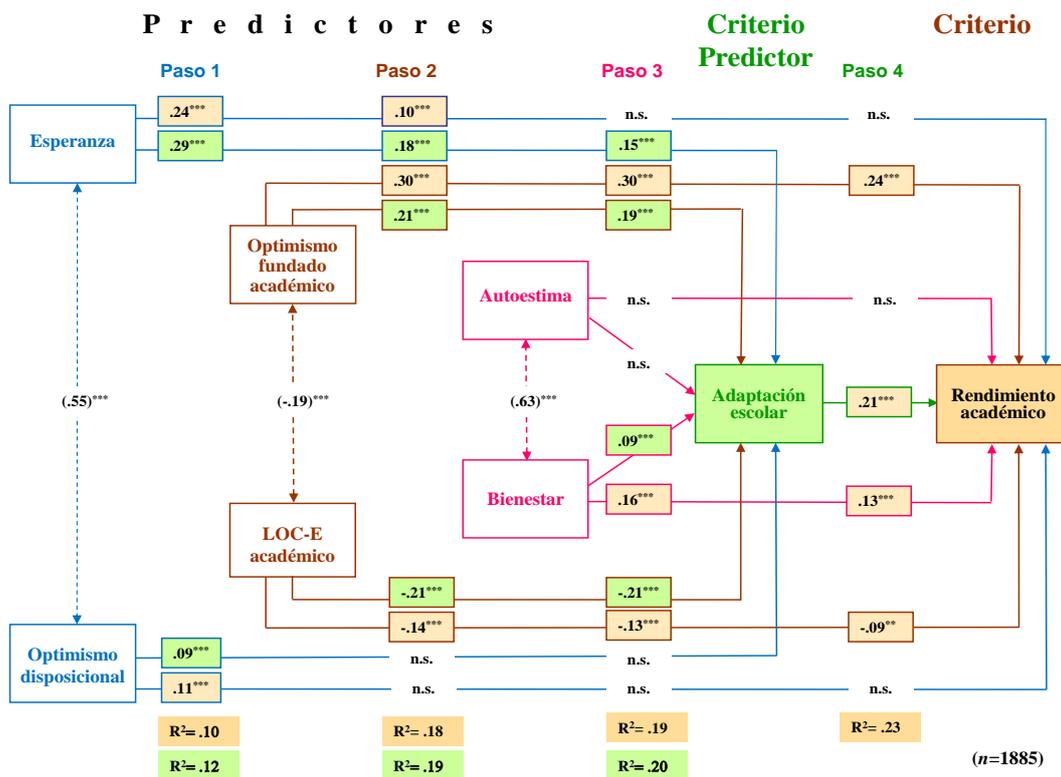


Figura 29. Representación gráfica de la capacidad predictiva de esperanza, optimismo disposicional, optimismo fundado académico, LOC-E académico, autoestima y bienestar sobre adaptación escolar y todos ellos a su vez sobre el rendimiento académico. Muestra total (n=1885). Los valores entre paréntesis son correlaciones de Pearson. Los valores en las cajas son coeficientes de regresión estandarizados de los predictores sobre la variable criterio. ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Como en la predicción del RA, ahora en la predicción de la ADAP, en el Paso 2 el coeficiente beta del OD deja de ser significativo y el de E se mantiene. Al añadirse en el Paso 3 la autoestima y el bienestar sucede algo también similar a lo que sucedía en la predicción del RA, sólo es significativo el coeficiente beta del bienestar, aunque ligeramente más bajo ($\beta = .09, p < .001$). Por otro lado, OFA y LOC-EA mantienen un coeficiente similar al del paso anterior ($\beta = .19, p < .001$ y $\beta = -.21, p < .001$, respectivamente). El OD continúa siendo no significativo, mientras que –y a diferencia

de lo que sucedía en la predicción del RA- ahora E se mantiene significativo en este tercer paso ($\beta = .15, p < .001$).

En resumen, las variables predictoras de la adaptación escolar explican casi idéntica proporción de varianza (20%) que la que explicaban en relación con el RA. Por lo que respecta al valor de los coeficientes beta, desciende el poder predictivo de OFA y bienestar, incrementa el de LOC-EA y se mantiene como significativo el coeficiente beta de E. En otras palabras, parece que en cuanto a la predicción de la *adaptación escolar*, se reparte algo más el poder predictivo de los predictores que emergen como significativos en el Paso 3 en comparación con los predictores del rendimiento académico, donde sobresalía el poder predictivo del OFA.

Relaciones entre los predictores de la adaptación y el rendimiento académico

Con respecto a lo visto en los dos apartados anteriores, en este apartado se describen las relaciones entre los predictores de la adaptación escolar y el rendimiento académico. Estas relaciones están representadas en la Figura 30 en la que se integran también las dos anteriores figuras relativas a las relaciones entre los predictores (esperanza, optimismo disposicional, optimismo fundado académico, LOC-E académico, autoestima, bienestar y adaptación) y las variable criterio (adaptación y rendimiento académico). Obsérvese que adaptación escolar actúa por un lado como predictor del RA y por otro como variable criterio. Las Figuras 28 y 29 también recogían las *correlaciones* entre los tres pares de variables incluidas en cada uno de los tres primeros pasos (Pasos 1-3).

Lo nuevo de la Figura 30 tiene que ver con las relaciones entre esos tres pares de variables predictoras que ahora, en un análisis más detallado de las relaciones que mantienen entre sí, unas actúan como criterio y otras como predictoras. En este caso, las variables más distales del Paso 1 (esperanza y optimismo disposicional) sólo actúan como predictoras y las variables del Paso 3 sólo como criterio, mientras que las variables del Paso 2 actúan como criterio (OFA y LOC-EA) y una de ellas (OFA) también como predictora de las variables del Paso 3 (autoestima y bienestar).

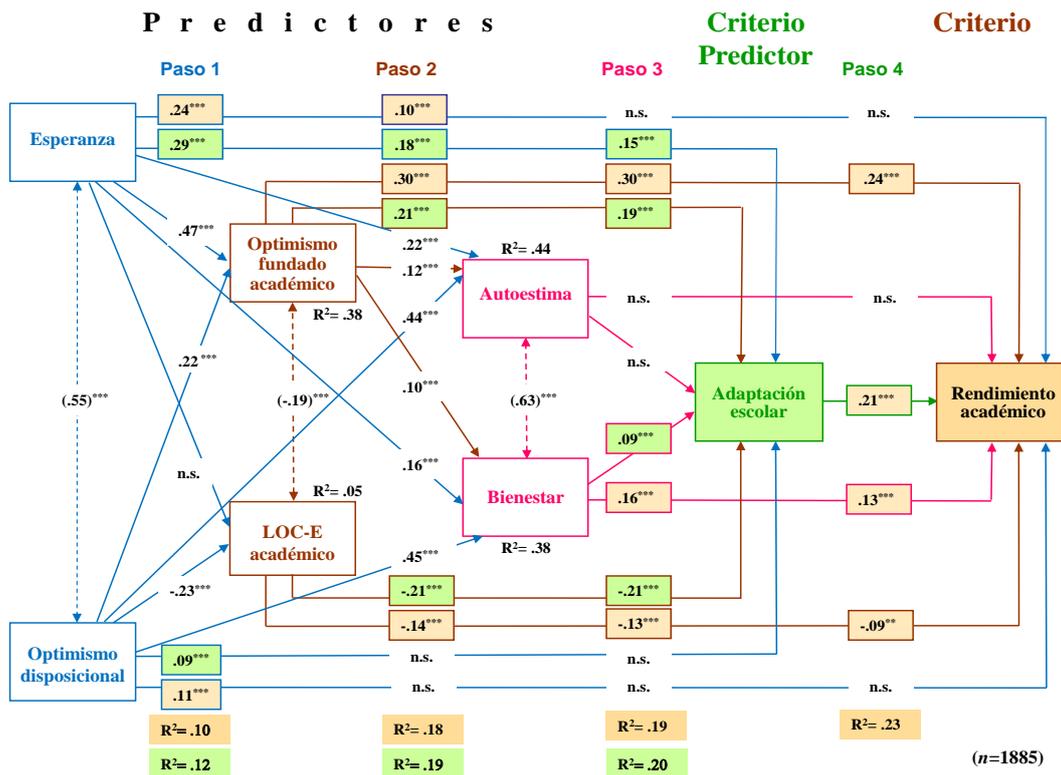


Figura 30. Representación gráfica completa de los resultados de análisis de regresión y correlaciones de las relaciones entre todas las variables según fue hipotetizado en la Figura 27. Muestra total (n=1885). Los valores entre paréntesis son correlaciones de Pearson. Todos los demás valores, estén dentro de cajas o no, son coeficientes de regresión estandarizados de los predictores sobre las variable criterio. **p < .01, ***p < .001.

Ya comentamos en la descripción del modelo teórico expuesto en la Figura 27 que las dos variables del Paso 1 (E y OD) son de naturaleza disposicional-generalizada tipo rasgo, mientras que las del Paso 2 (OFA y LOC-EA) se refieren a creencias o expectativas específicas de situaciones académicas. Además, E, OD y OFA guardan cierta similitud conceptual, por lo que cabe esperar que tanto E como OD estén relacionadas con OFA en un cierto grado. Y así sucede al ofrecer coeficientes beta relativamente altos y altamente significativos ($\beta = .47, p < .001$ y $\beta = .22, p < .001$, respectivamente), explicando el 38% de la varianza de OFA ($R^2 = .38$). Tal como ya se argumentó en la descripción del modelo teórico de la Figura 27, el hecho de que E tenga efecto predictivo mayor que OD puede deberse a que las dos facetas de E (maestría y “pathways”) se corresponden en cierto grado con *dos* (autoeficacia y búsqueda de alternativas) de los cuatro componentes de OFA, mientras que la esencia de OD, una expectativa generalizada de resultados o éxito, se correspondería con sólo uno de los cuatro componentes de OFA (la expectativa de éxito).

Por otro lado, hay que tener en cuenta que el OD contiene una parte negativa relativa al polo pesimista cuyo modo de evaluarla (tanto en el modelo original de

Scheier et al., 1994, como en el modelo Ey et al., 2005 utilizado en esta investigación), en particular alguno de los ítems, se asemejan a los ítems utilizados en la evaluación del LOC-EA. De ahí que se postulara una relación entre OD y LOC-EA, cuyo resultado es un coeficiente beta ($\beta = -.23, p < .001$) similar al que tiene lugar entre OD y OFA ($\beta = .22, p < .001$). En cambio, el coeficiente beta de E sobre LOC-EA no es significativo.

Profundizando un poco más en la relación entre OD y LOC-EA, el pesimismo expresado en los ítems negativos del YLOT (p.ej. el ítem 11 “Da igual lo que intente hacer, no creo que nada vaya a salir bien”) parece que debería estar asociado con algunos de los ítems de LOC-EA (p.ej. el ítem 17 “Da lo mismo prepararse bien o no una materia, los profesores siempre irán a “pillarte”). Este último ítem de la BEECESA evalúa el locus de control externo, en concreto, la faceta de indefensión, que se refiere a la creencia de que haga lo que haga uno espera que el ambiente no será contingente con sus acciones, es decir, que las cosas que ocurran (o notas que obtenga) no estarán bajo su control. Aunque no mida directamente pesimismo en el sentido de que las cosas (las notas en este caso) le irán mal, sino la idea de que las notas que uno saque no dependerán de uno mismo, de su comportamiento en clase, de su esfuerzo e implicación con las materias de estudio, sin embargo, tiene fuertes connotaciones relativas a que las cosas le irán mal, y el estudiante responderá en la misma dirección ambos ítems.

Por otra parte, ítems positivos u optimistas del YLOT (p.ej., el ítem 12 “En general, creo que me van a ocurrir más cosas buenas que malas” o el ítem 14 “Cuando las cosas me van mal, espero que mejoren”) cabe esperar que estén asociados con ítems de la BEECESA que miden componentes del OFA como las *expectativas de éxito* (p.ej. el ítem 24 “Tiendo a pensar que las cosas me irán bien en los estudios”) o las *expectativas de búsqueda de alternativas* (p.ej., el ítem 13 “Siempre habrá algún modo, por muy imposible que parezca, de superar cualquier dificultad académica”), respectivamente.

En cuanto al modo en que estas relaciones entre las variables del Paso 1 y del Paso 2 afectan a su capacidad predictiva sobre la adaptación escolar y el rendimiento académico, podemos verlo reflejado en la Figura 30. Así, mientras en el Paso 1 el coeficiente beta de E en la predicción del RA es de $.24 (p < .001)$, en el Paso 2, como consecuencia de añadirse a la ecuación de regresión OFA, disminuye considerablemente quedando en $.10 (p < .001)$, y siendo el coeficiente beta de OFA de $.30 (p < .001)$, mayor incluso que el de E en el Paso 1 cuando sólo competía en la predicción de RA con OD. Ello se debe, por un lado, a la mayor relación de OFA con RA y, por otro, a la fuerte

relación de E con OFA, siendo así dos predictores de la RA bastante relacionados entre sí. Y ya en el Paso 3, al entrar en la ecuación la autoestima y el bienestar, el coeficiente beta de E en la predicción de RA deja de ser significativo. En este Paso 3 los predictores de la RA ya son seis y las relaciones entre ellos aumentan, incrementándose al mismo tiempo la multicolinealidad. Aunque esta situación de varios predictores relacionados entre sí compitiendo en capacidad predictiva nos permite ver al mismo tiempo que dependiendo del grado de relaciones entre ellos y de su relación con la variable criterio (RA) así será su capacidad predictiva. Y en esta pugna por ser mejor predictor de la RA, quien parece “llevarse el gato al agua”, como ya se señaló antes, es el *optimismo fundado académico*, protagonismo que en parte comparte con el LOC-EA, debido a su moderada relación con el RA, por un lado, y débiles relaciones con los otros constructos predictores, al menos hasta que entran en acción otras dos variables más proximales respecto al objetivo de predecir el RA. Estas tienen que ver con la evaluación global positiva o satisfacción *con uno mismo* (autoestima) y evaluación global positiva o satisfacción *con la vida* (bienestar subjetivo o felicidad). Obviamente, dada la estrecha relación entre ambas ($r = .63$) y su relación con las otras variables predictoras, ambas no pueden ofrecer a la vez coeficientes beta significativos, por lo que es el *bienestar subjetivo* (BS) el que prevalece. Y la otra variable, como ya fue pronosticado teóricamente, es por supuesto la *adaptación* al entorno en el que tiene lugar el rendimiento académico.

Por último, continuando con esta línea argumentativa, cabe resaltar cómo el OD, que sólo presentó un coeficiente beta significativo en el Paso 1, puede tener -como variable distal que es- un *efecto indirecto* fuerte sobre la variable criterio de RA a través de su influencia en otras variables semejantes conceptualmente pero más proximales al contexto académico, como el OFA y el LOC-EA, o a través de su influencia en variables sobre la satisfacción con uno mismo (autoestima) y con la vida (bienestar), que han de estar necesariamente vinculadas con los logros de la vida, y uno de estos logros en los adolescentes es el RA.

En los resultados expuestos hasta aquí se ha tenido en cuenta la muestra total de 1885 adolescentes. En los siguientes apartados describiremos los resultados en función de las etapas educativas (1º de la ESO, 3º de la ESO y Bachillerato) y en función del género. Para no sobrecargar de datos y figuras, estos análisis se presentarán ahora atendiendo al modelo más completo (Figura 30) de los descritos en los apartados

anteriores en relación con la muestra total. Este modelo se corresponde a su vez con la el modelo teórico de la Figura 27.

8.6.2.2. Primero de ESO ($n=683$)

Correlaciones entre las variables incluidas en el modelo teórico

En este apartado se vuelve a describir los resultados relativos a las relaciones entre las variables personales y su capacidad predictora sobre la adaptación escolar y el rendimiento académico representadas en el modelo teórico de la Figura 27, pero en relación con la muestra de 1º de la ESO, cuyo número de participantes es de 683 en todos los análisis correlacionales y de regresión múltiple. En la Tabla 115 se exponen correlaciones entre todas las variables.

Tabla 115. Correlaciones entre las diferentes variables utilizadas en los análisis de regresión (1ºESO).

| Variables | E | OD | OFA | LOC-EA | AE | SWL | ADAP | RA |
|-----------|----|--------|--------|---------|---------|---------|---------|---------|
| E | -- | .55*** | .60*** | -.14*** | .53*** | .46*** | .36*** | .30*** |
| OD | | -- | .49*** | -.26*** | .63*** | .58*** | .35*** | .30*** |
| OFA | | | -- | -.17*** | .48*** | .42*** | .41*** | .43*** |
| LOC-EA | | | | -- | -.16*** | -.14*** | -.30*** | -.27*** |
| AE | | | | | -- | .62*** | .30*** | .32*** |
| SWL | | | | | | -- | .32*** | .32*** |
| ADAP | | | | | | | -- | .36*** |
| RA | | | | | | | | -- |

Nota. E: Esperanza; OD: optimismo disposicional; OFA: optimismo fundado académico; LOC-EA: locus de control externo académico; AE: autoestima; SWL: satisfacción con la vida; ADAP: adaptación escolar; RA: rendimiento académico. *** $p < .001$; sig. (unilateral); $n=683$.

Las correlaciones de la Tabla 113 no difieren mucho de las de la muestra total recogidas en la Tabla 112, salvo las referidas a *adaptación escolar* y *rendimiento académico* que tienden a ser más altas que las de la muestra total de la Tabla 112. Los valores de las correlaciones de la Tabla 113 que difieren respecto a los de la Tabla 112 aparecen subrayados. Y las dos variables que más han incrementado sus valores de correlación con las variables mencionadas son OFA y LOC-E académico.

Relaciones entre los predictores y su relación con la adaptación escolar y el rendimiento académico en la muestra de 1º de la ESO

Estas diferencias en los valores r de Pearson en adaptación y rendimiento con respecto a los valores de la Tabla 112 referidos a las muestra total de adolescentes, debería reflejarse en los valores de los coeficientes beta de predicción sobre esas dos variables criterio. Véase en este sentido la Figura 31. En ella puede apreciarse cómo los coeficientes beta de OFA y LOC-E académico sobre adaptación escolar y rendimiento académico han mejorado con respecto a los de la muestra total, poniendo de manifiesto de un modo más claro su poder predictivo. Aunque hay algún cambio más, esto sería lo más destacable. En este sentido, los resultados obtenidos con la muestra parcial relativa a los adolescentes más jóvenes de 1º de la ESO no difieren en lo cualitativo en comparación con la muestra global que abarca hasta el final de la adolescencia, es decir, no en el tipo de relaciones, si más bien en la cuantía de las algunas de las relaciones. Algo que queda también reflejado en los R^2 , es decir el la cantidad de varianza explicada.

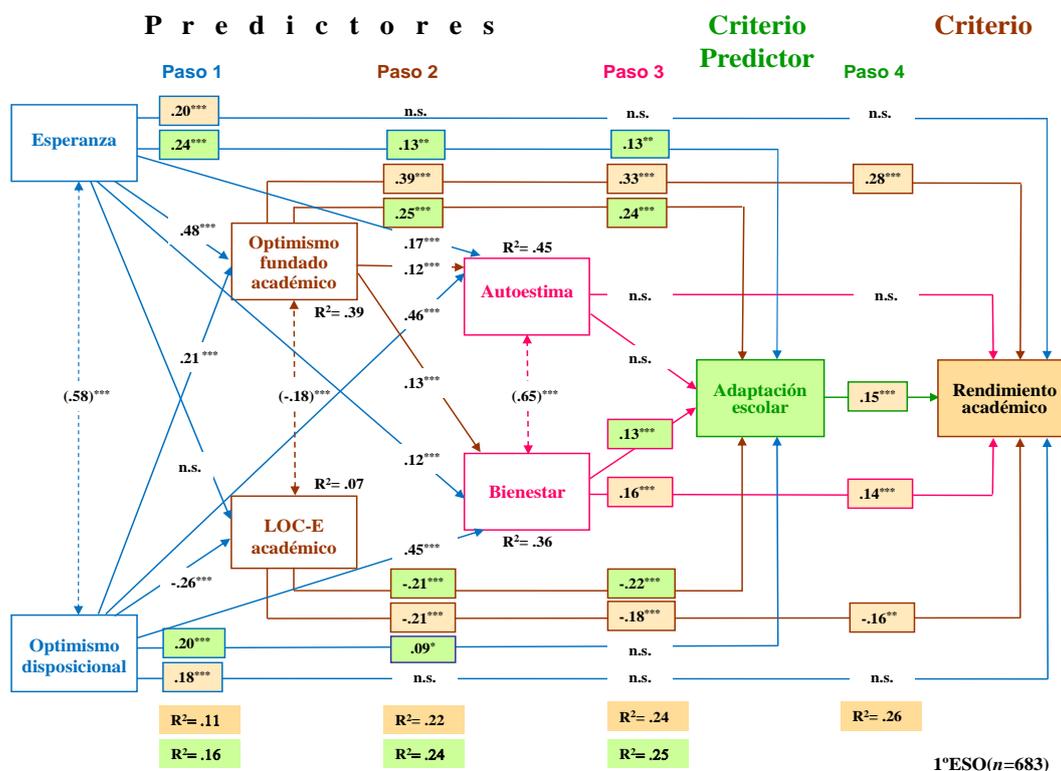


Figura 31. Representación gráfica completa de los resultados de análisis de regresión y correlaciones de las relaciones entre todas las variables según fue hipotetizado en la Figura 27. Muestra de 1º de la ESO ($n=683$). Los valores entre paréntesis son correlaciones de Pearson. Todos los demás valores, estén dentro de cajas o no, son coeficientes de regresión estandarizados de los predictores sobre las variable criterio. ** $p < .01$, *** $p < .001$.

8.6.2.3. Tercero de ESO ($n=639$)

Correlaciones entre las variables incluidas en el modelo teórico

Las correlaciones de la Tabla 116 no difieren mucho de las de la muestra total. Para apreciar mejor esas diferencias, están subrayados aquellos valores correlacionales de la Tabla 3 que difieren respecto a los de la Tabla 1 (muestra total) en cuatro o más puntos. En este sentido, la correlación entre OFA y ADAP en la presente muestra es ligeramente inferior con respecto a la muestra total ($r = .33$; $r = .38$, respectivamente). Cabe destacar también la correlación entre LOC-EA y RA en la muestra de 3° de la ESO que también es ligeramente menor que en la muestra total ($r = -.18$; $r = -.22$, respectivamente).

Tabla 116. Correlaciones entre las diferentes variables utilizadas en los análisis de regresión (3°ESO).

| Variables | E | OD | OFA | LOC-EA | AE | SWL | ADAP | RA |
|-----------|----|--------|----------------|-----------------|----------------|----------------|-----------------|-----------------|
| E | -- | .55*** | <u>.56</u> *** | -.12*** | .54*** | .48*** | .33*** | .31*** |
| OD | | -- | .47*** | <u>-.20</u> *** | <u>.64</u> *** | <u>.59</u> *** | <u>.24</u> *** | .22*** |
| OFA | | | -- | -.20*** | .44*** | .39*** | <u>.33</u> *** | <u>.38</u> *** |
| LOC-EA | | | | -- | -.14*** | -.13*** | <u>-.36</u> *** | <u>-.18</u> *** |
| AE | | | | | -- | <u>.68</u> *** | .22*** | .25*** |
| SWL | | | | | | -- | .26*** | .32*** |
| ADAP | | | | | | | -- | <u>.34</u> *** |
| RA | | | | | | | | -- |

Nota. E: Esperanza; OD: optimismo disposicional; OFA: optimismo fundado académico; LOC-EA: locus de control externo académico; AE: autoestima; SWL: satisfacción con la vida; ADAP: adaptación escolar; RA: rendimiento académico. *** $p < .001$; sig. (unilateral); $n=639$

Relaciones entre los predictores y su relación con la adaptación escolar y el rendimiento académico con la muestra de 3° de la ESO

Si observamos la Figura 32, podemos encontrar algunas diferencias notables al compararla con la Figura 30 de la muestra total. Acorde con lo ya comentado respecto a esa disminución en los valores correlacionales, el OFA no se muestra tan sólido en la predicción de la adaptación escolar, de hecho en el Paso 3 con la entrada de AE y SWL el coeficiente beta de OFA sobre ADAP deja de ser significativo. En este sentido, cobra mayor poder predictivo la variable *esperanza*, que no sólo posee valores más altos que en la muestra total y en la de 1° de la ESO sino que se mantiene con mayor capacidad predictiva sobre ADAP a lo largo de los tres Pasos ($\beta = .33$, $p < .001$, Paso1; β

En cambio, en cuanto a la predicción de la adaptación (ADAP) escolar, en este ciclo de la ESO el mejor predictor es el LOC-EA, con valores comparativamente bastantes altos con respecto a los otros predictores (p.ej. E y OFA) y 1º de la ESO y al total de la muestra.

8.6.2.3. Bachillerato ($n=400$)

Correlaciones entre las variables incluidas en el modelo teórico

En Tabla 117 se exponen correlaciones entre todas las variables. Merece destacar cómo en este último ciclo de la etapa escolar, desciende el grado de correlación de LOC-EA con ADAP y RA, particularmente con este último ($r=-.11$, $p<.001$).

Tabla 117. Correlaciones entre las diferentes variables utilizadas en los análisis de regresión (BACH).

| Variables | E | OD | OFA | LOC-EA | AE | SWL | ADAP | RA |
|-----------|----|--------|--------|---------|---------|---------|---------|---------|
| E | -- | .53*** | .61*** | -.16*** | .54*** | .44*** | .38*** | .24*** |
| OD | | -- | .50*** | -.20*** | .65*** | .61*** | .22*** | .16*** |
| OFA | | | -- | -.15*** | .48*** | .43*** | .39*** | .36*** |
| LOC-EA | | | | -- | -.09*** | -.19*** | -.32*** | -.11*** |
| AE | | | | | -- | .62*** | .20*** | .16*** |
| SWL | | | | | | -- | .28*** | .22*** |
| ADAP | | | | | | | -- | .36*** |
| RA | | | | | | | | -- |

Nota: BACH: Bachillerato; E: Esperanza; OD: optimismo disposicional; OFA: optimismo fundado académico; LOC-EA: locus de control externo académico; AE: autoestima; SWL: satisfacción con la vida; ADAP: adaptación escolar; RA: rendimiento académico. *** $p<.001$; sig. (unilateral); $n=400$.

Relaciones entre los predictores y su relación con la adaptación escolar y el rendimiento académico con la muestra de Bachillerato.

Si observamos la Figura 33, aunque se confirman algunos patrones de predicción, podemos encontrar algunas diferencias notables respecto a los resultados obtenidos con las muestras anteriores, tal vez sea la muestra que ofrece más diferencias con las demás.

Se confirma la estabilidad en el poder predictivo de la ADAP escolar por lo que respecta a las variables E, OFA y LOC-E académico. La variable bienestar deja de ser significativa y OD que ya no era significativa en ningún paso en la muestra de 3º de la ESO, ahora tampoco lo es.

En la predicción del RA se confirma también el poder del OFA a lo largo de los sucesivos pasos, y la variable E muestra poder predictivo sólo en el primer paso cuando sólo está compitiendo en la predicción con OD, algo que sucedía más o menos en las

de SWL es más débil y por lo que respecta a la muestra de bachillerato (BACH) ni tan siquiera muestra un valor significativo. LOC-AE sólo presenta capacidad predictiva en relación con 1º de la ESO y la muestra total.

Tabla 118. Coeficientes beta estandarizados de las variables predictoras del RA por muestras.

| Muestras | Variables | | | | | | |
|----------|-----------|------|---------------------------|--------------------|------|--------------------|---------------------------|
| | E | OD | OFA | LOC-EA | AE | SWL | ADAP |
| M. Total | n.s. | n.s. | .24 ^{***} | -.09 ^{**} | n.s. | .13 ^{***} | .21 ^{***} |
| 1º ESO | n.s. | n.s. | .28 ^{***} | -.16 ^{**} | n.s. | .14 ^{***} | .15 ^{***} |
| 3º ESO | n.s. | n.s. | .28 ^{***} | n.s. | n.s. | .15 ^{***} | .19 ^{***} |
| BACH | n.s. | n.s. | .26 ^{***} | n.s. | n.s. | n.s. | .26 ^{***} |

Por otra parte, como puede observarse en la Tabla 119, mientras OFA es también un gran predictor de la ADAP escolar (excepto en relación con 3º de la ESO), el mejor predictor es el locus de control externo (LOC-EA), seguido de la esperanza (E), alcanzando su mayor poder predictivo justo en 3º de la ESO donde OFA no es significativo (aunque está próximo con una $p=.06$).

Tabla 119. Coeficientes beta estandarizados de las variables predictoras de ADAP por muestras.

| Muestras | Variables | | | | | |
|----------|---------------------------|------|---------------------------|----------------------------|------|--------------------|
| | E | OD | OFA | LOC-AE | AE | SWL |
| M. Total | .15 ^{***} | n.s. | .19 ^{***} | -.21 ^{***} | n.s. | .09 ^{***} |
| 1º ESO | .13 ^{***} | n.s. | .24 ^{***} | -.22 ^{**} | n.s. | .13 ^{***} |
| 3º ESO | .25 ^{***} | n.s. | n.s. | -.32 ^{***} | n.s. | .11 ^{**} |
| BACH | .22 ^{***} | n.s. | .21 ^{***} | -.26 ^{***} | n.s. | n.s. |

Por último, en las Tablas 120 y 121 se muestran los predictores del RA relativos al optimismo (incluyendo esperanza) y al locus de control externo, no sólo a través de las diferentes muestras sino también por pasos. Un vistazo por encima de ambas tablas nos permite comprobar el gran poder predictivo de OFA y LOC-EA frente a E y OD.

Tabla 120. Coeficientes beta estandarizados de las variables E y OD como predictoras del RA por pasos y por muestras.

| Variable | Muestra | Paso 1 | Paso2 | Paso 3 | Paso 4 |
|----------|---------|--------|--------|--------|--------|
| E | TOTAL | .24*** | .10*** | n.s. | n.s. |
| | 1º ESO | .20*** | n.s. | n.s. | n.s. |
| | 3º ESO | .31*** | .14*** | n.s. | n.s. |
| | BACH | .24*** | n.s. | n.s. | n.s. |
| OD | TOTAL | .11*** | n.s. | n.s. | n.s. |
| | 1º ESO | .18*** | n.s. | n.s. | n.s. |
| | 3º ESO | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. |
| | BACH | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. |

E: Esperanza; OD: Optimismo disposicional.

Tabla 121. Coeficientes beta estandarizados de las variables OFA y LOC-EA como predictoras del RA según muestras.

| Variable | Muestra | Paso 1 | Paso2 | Paso 3 | Paso 4 |
|----------|---------|--------|---------|---------|---------|
| OFA | TOTAL | ---- | .30*** | .30*** | .24*** |
| | 1º ESO | ---- | .39*** | .33*** | .28*** |
| | 3º ESO | ---- | .28*** | .31*** | .28*** |
| | BACH | ---- | .36*** | .36*** | .26*** |
| LOC-EA | TOTAL | ---- | -.14*** | -.13*** | -.09*** |
| | 1º ESO | ---- | -.21*** | -.18*** | -.16*** |
| | 3º ESO | ---- | -.11*** | -.10*** | n.s. |
| | BACH | ---- | n.s. | n.s. | n.s. |

OFA: Optimismo fundado académico; LOC-EA: Locus de control externo académico.

Finalmente, en la Tabla 122 se recogen los coeficientes beta estandarizados de las variables predictoras del RA en función del género. De nuevo los dos mejores predictores del rendimiento académico son OFA y ADAP escolar. Aunque hay alguna diferencia en los valores de los coeficientes beta, de modo que en el caso de los varones, es ligeramente mejor predictor del RA la variable ADAP, y al contrario en el caso de las mujeres, siendo además más notable la diferencia en cuanto al mayor poder predictivo del OFA ($\beta = .28$, $p < .001$) frente a la ADAP ($\beta = .13$, $p < .001$). En este caso, también el coeficiente beta del predictor SWL ($\beta = .16$, $p < .001$) es ligeramente mayor que el de ADAP ($\beta = .13$, $p < .001$). SWL también predice el RA en los varones, y LOC-EA predice el RA tanto en varones como en mujeres, aunque de un modo más débil. Por último, E sólo predice débilmente el RA en varones y OD y AE no son predictivos del RA ni en varones ni en mujeres.

Tabla 122. Coeficientes beta estandarizados de las variables predictoras del RA según el género.

| Género | E | OD | OFA | Variables LOC-EA | AE | SWL | ADAP |
|--------|------|------|---------------|---------------------|------|--------|---------------|
| Varón | .09* | n.s. | .18*** | -.08** | n.s. | .10** | .23*** |
| Mujer | n.s. | n.s. | .28*** | -.08** | n.s. | .16*** | .13*** |

Nota: Varón ($n=815$). Mujer ($n=985$).

8.7. ANÁLISIS LONGITUDINAL

Una vez realizados los estudios de correlación y análisis de regresión múltiple, que aun habiéndose realizado por un método por pasos, es un estudio de tipo transversal, vamos a dar paso a un análisis de tipo longitudinal. Para ello nos basaremos en las medidas pretest y posttest que se han realizado a las dos variables predictoras, adaptación y resultados académicos, medidos con el test TAMAI la primera y con las notas la segunda. En estos análisis de regresión nos interesa “desmenuzar” los constructos en sus diferentes subescalas para afinar más si cabe la observación de las influencias de cada uno en particular. De este modo podemos ver datos de las subescalas del optimismo fundado medidas con la BEECESA, las subescalas optimismo y pesimismo medidas con el YLOT, las subescalas maestría y rutas medidas con el cuestionario de esperanza para niños. Con respecto a los datos del TAMAI analizaremos por un lado adaptación y por otro inadaptación.

Como ya hemos comentado, la primera medición se realizó al inicio del curso escolar, y la segunda tras la primera evaluación.

Variable criterio: Adaptación escolar pretest

En lo que concierne a la adaptación escolar en su primera medición podemos apreciar que el curso sólo parece tener relevancia significativa en el caso de los chicos y no así en el caso de las chicas. Por otra parte, parece ser también que el sexo es un factor significativo en la adaptación escolar en todos los cursos estudiados excepto en el de 1º de ESO y tomando mayor importancia en cursos más adelantados.

En un segundo bloque de variables predictoras encontramos que la esperanza-maestría se convierte en un eje común con presencia significativa en todos los modelos de regresión independientemente del curso o el sexo de los estudiantes no ocurriendo igual con su homólogo esperanza-paths que no tiene cabida en el modelo a tenor de los resultados no significativos obtenidos.

En el caso de los constructos más relacionados con el optimismo disposicional vemos que, en el caso de los chicos la parte más optimista del constructo no tiene presencia significativa en el modelo mientras que el pesimismo es quién parece tener más relación con la explicación de la varianza de la adaptación. Sin embargo, en el caso de las chicas tanto pesimismo como optimismo tienen capacidad explicativa de la varianza de la adaptación siendo su carga β negativa en ambos casos. Relacionado con el curso, vemos en la tabla anterior cómo no presentan, salvo el pesimismo en 1º de ESO carga factorial significativa a la matriz β final que explica la varianza de la adaptación en los distintos cursos.

Respecto de los cuatro componentes que se engloban en el constructo del optimismo fundado, vemos que un componente esencial es el de autoeficacia, el cual aparece con presencia significativa tanto en chicos como en chicas así como en 1º de ESO, FP y bachillerato. En el caso de los chicos además, podemos ver que del constructo del optimismo fundado presenta carga explicativa significativa la contingencia mientras que en el caso de las chicas lo hace la subescala de éxito. En lo que concierne a cursos, vemos que de la anteriormente mencionada autoeficacia, en 1º y 3º presenta carga significativa el éxito no presentando carga significativa ninguna otra subescala en los ciclos formativos ni en bachillerato. El caso de 3º de ESO es algo diferente al resto de cursos puesto que son los componentes de contingencia y éxito los que presentan capacidad explicativa significativa.

Por otra parte vemos cómo, tanto en chicos como en chicas la escala de felicidad tiene potencia explicativa significativa, siendo mayor en los chicos que en las chicas, mientras que en lo relacionado con la escala de autoestima, únicamente tiene presencia significativa en los chicos. En lo concerniente al curso, únicamente en 1º de ESO encontramos que, tanto la felicidad como la autoestima tienen carga factorial significativa.

Tabla 123. Variable criterio: Adaptación escolar pretest.

| | Chicos | Chicas | 1° ESO | 3° ESO | FP | Bach |
|--------------------------|----------|----------|----------|----------|--------|--------|
| n | 716 | 855 | 583 | 535 | 126 | 327 |
| Curso | -,134* | | | | | |
| Sexo | | | | ,132** | ,313** | .334** |
| Esperanza-Maestría | ,200** | ,246** | ,189** | ,232** | ,201* | .262** |
| Esperanza-Paths | | | | | | |
| YLOT-Optimismo | -,171** | | | | | |
| YLOT-Pesimismo | -,119** | -,078* | -,140** | | | |
| Contingencia | ,101** | | | ,117** | | |
| Autoeficacia | ,201** | ,109** | ,206** | | | .155* |
| Éxito | ,164* | | ,123* | ,170** | | |
| Búsqueda de alternativas | | | | | | |
| Felicidad | ,146** | ,097* | ,126* | | | |
| Autoestima | -,144** | -,112* | | | | |
| R ² | .254 | .233 | .268 | .199 | .190 | .246 |
| F | 35.856** | 37.988** | 36.503** | 27.461** | 10.783 | 36.386 |
| D-W | 1.812 | 1.741 | 1.693 | 1.678 | 1.806 | 1.767 |

*p<.05; **p<.005

Variable criterio: Adaptación escolar postest

En este caso, a partir de los valores obtenidos anteriormente se plantea que una posible explicación del cambio puede ser estudiada teniendo en cuenta la adaptación escolar como primera variable independiente y tomando al resto de variables como predictoras igual que en el caso anterior. De esta forma podremos saber cómo influye la adaptación previa y qué parte de la varianza es explicada por ésta y su relación con el resto de variables.

Tabla 124. Variable criterio: Adaptación escolar postest.

| | Chicos | Chicas | 1° ESO | 3° ESO | FP | Bach |
|--------------------------|-----------|-----------|-----------|---------|--------|---------|
| n | 513 | 582 | 446 | 375 | 81 | 193 |
| Curso | | | | | | |
| Sexo | | | | ,213* | | |
| Adaptación escolar pre | ,603** | .727** | .652** | ,677** | ,617** | ,662** |
| Esperanza-Maestría | | | | | | |
| Esperanza-Paths | | | | | | |
| YLOT-Optimismo | | | | | | |
| YLOT-Pesimismo | -,076* | | | | | |
| Contingencia | | | | | | ,191** |
| Autoeficacia | | | | | | |
| Éxito | .104* | | | ,088* | | |
| Búsqueda de alternativas | | | | | | |
| Felicidad | .078* | .089* | | | | |
| Autoestima | | | | | | |
| R ² | .495 | .563 | .509 | .560 | .404 | .548 |
| ΔR ² | .241 | .33 | .241 | .361 | .214 | .302 |
| F | 101.392** | 375.840** | 154.599** | 120.184 | 28.155 | 117.242 |
| D-W | 2.047 | 1.875 | 1.898 | 1.953 | 1.731 | 2.242 |

*p<.05; **p<.005

Podemos ver cómo la adaptación escolar pretest presenta unos coeficientes β en todos los casos significativos y superiores a .60 así como podemos observar que en el caso de que alguna otra variable pueda estar teniendo carga significativa esta no es nunca superior a .20 salvo el caso del sexo en las personas de ciclos formativos, lo que indica que, salvo en este curso, la mayor parte del ΔR^2 es debido a la adaptación pretest sin que sea esto óbice para que alguna otra variable como el éxito, el pesimismo, la felicidad o la contingencia puedan estar aportando una pequeña cantidad significativa en la varianza de la medición posttest de la adaptación. Vemos además que los porcentajes de ΔR^2 se sitúan en el rango 24.1%-36.1% lo que puede hacernos pensar que este incremento es el que se puede atribuir en su mayor medida a la acción de la adaptación pretest.

Variable criterio: Inadaptación escolar pretest

Tabla 125. Variable criterio: Inadaptación escolar pretest.

| | Chicos | Chicas | 1º ESO | 3º ESO | FP | Bach |
|--------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| n | 715 | 857 | 581 | 535 | 126 | |
| Curso | ,077* | | | | | |
| Sexo | | | -,170** | -,226** | -,432** | -,225** |
| Esperanza-Maestría | -,205** | -,201** | -,148** | -,276** | -,280** | -,245** |
| Esperanza-Paths | | -,091* | | | | |
| YLOT-Optimismo | ,165** | ,195** | ,143** | ,234** | | |
| YLOT-Pesimismo | ,191** | ,161** | ,279** | ,141* | | ,107* |
| Contingencia | | -,091* | | | | -,122* |
| Autoeficacia | -,121* | -,111* | -,220** | | | -,162* |
| Éxito | -,125* | -,108* | -,126* | -,165* | -,217* | |
| Búsqueda de alternativas | -,099* | | | | | |
| Felicidad | | -,090* | | | | |
| Autoestima | | | | | | |
| R ² | .236 | .248 | .301 | .216 | .314 | .271 |
| F | 32.533** | 36.254** | 42.594** | 25.567** | 20.116** | 25.436** |
| D-W | 1.827 | 1.779 | 1.729 | 1.633 | 1.740 | 1.969 |

* p<.05; **p<.005

En el caso del estudio de la inadaptación escolar encontramos que en términos generales entran más variables predictoras en juego con capacidad explicativa significativa. Así en el estudio de los distintos sexos, vemos cómo el curso tiene una pequeña carga significativa en el caso de los chicos mientras que no es significativa en el caso de las chicas. Sin embargo comparten del segundo bloque de variables predictoras 3 de las 4 incluidas siendo la esperanza paths la que no entra en el caso de los chicos y sí en el caso de las chicas si bien la carga β estandarizada en el caso de éstas es muy baja (-.091) pudiéndose ver cómo en el caso de las otras tres, esperanza-

maestría, optimismo y pesimismo disposicional, las cargas factoriales son muy similares. En el caso de las variables que componen el optimismo fundado podemos ver que las comunes a chicos y chicas con valores además muy similares son las que hacen referencia a la autoeficacia y al éxito, mientras que en el caso de los chicos parece que la búsqueda de alternativas aporta peso significativo a la varianza de la inadaptación mientras que en el caso de las chicas es el factor contingencia el que presenta cierta capacidad explicativa significativa, siendo de todas formas estas dos últimas relativamente escasas (<.10). En el caso de las variables incluidas en el último bloque de regresión encontramos que únicamente en el caso de las chicas, la felicidad tiene un peso, escaso pero significativo, en la explicación de la varianza. En cuanto a los cursos vemos que del segundo bloque de variables explicativas la esperanza-maestría es la que está presente en todos los cursos mientras que esperanza-paths no está en ninguno. Por otra parte relacionado con el optimismo disposicional vemos que tanto optimismo como pesimismo están presentes en los cursos de 1º de ESO y 3º de ESO mientras que no están presentes ninguna de las dos en ciclos formativos y únicamente está el pesimismo en el Bachillerato. Además y respecto a las variables del último bloque, autoestima y felicidad, podemos observar cómo ninguna de las dos están presentes en ninguno de los cursos de manera significativa.

Variable criterio: Inadaptación escolar postest

Tabla 126. Variable criterio: Inadaptación escolar postest.

| | Chicos | Chicas | 1º ESO | 3º ESO | FP | Bach |
|--------------------------|---------|--------|---------|---------|--------|--------|
| n | 413 | | 384 | 288 | 73 | 101 |
| Curso | | ,145** | | | | |
| Sexo | | | | | | |
| Inadaptación escolar_pre | .564** | .485** | .552** | .625** | .627** | |
| Esperanza Maestría | | | | | .257* | |
| Esperanza Paths | | ,135** | | | | |
| YLOT-Optimismo | | | | | | |
| YLOT-Pesimismo | | | | | .284** | |
| Contingencia | | | | | | |
| Autoeficacia | | -,109* | | | | |
| Éxito | | | | | | |
| Búsqueda de alternativas | | | | | | -.262* |
| Felicidad | | | | | | |
| Autoestima | | | | | | |
| R ² | .317 | .280 | .303 | .389 | .351 | .059 |
| ΔR ² | .081 | .032 | .002 | .173 | .037 | -.212 |
| F | 192.171 | 42.913 | 167.424 | 183.403 | 13.974 | 7.278* |
| D-W | 1.652 | 1.421 | 1.422 | 1.601 | 1.523 | 1.582 |

*p<.05; **p<.005

En el caso del estudio de cambio de la inadaptación y siguiendo la metodología anteriormente establecida, debemos recalcar que los grupos de las chicas así como el grupo de estudiantes de 1º de ESO no cumplen con uno de los criterios básicos relativos a la colinealidad y en donde a partir del estadístico D-W podemos pensar que la matriz de residuos está indicando que existe cierto grado, que sin ser excesivamente grande se debe tener en cuenta, de autocorrelación positiva no independiente entre los residuos de las variables incluidas en el modelo, lo que nos debe llevar a relativizar los resultados obtenidos. Así, tal vez el resultado más importante que se puede apreciar de la tabla anterior sea el hecho de que apenas existe mejora en la explicación de la varianza del criterio de inadaptación. De esta forma, únicamente se produce mejora algo más acusada en el grupo de estudiantes de 3º de ESO y resultando de difícil explicación teórica el hecho de que en los estudiantes de bachillerato, la inadaptación escolar pretest sea eliminada del modelo para dejar paso a la explicación del decremento de R^2 de entorno al 21% a la única acción significativa de la búsqueda de alternativas, la cual con una β igual a $-.262$ es capaz de asumir el antedicho decremento del 21.2%.

Variable criterio: Notas pretest.

Tabla 127. Variable criterio: Notas pretest.

| | Chicos | Chicas | 1º ESO | 3º ESO | FP | Bach |
|--------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| n | 815 | 985 | 657 | 613 | 140 | 390 |
| Curso | | | | | | |
| Sexo | | | | ,132** | | ,140** |
| Esperanza-Maestría | ,181** | ,074* | ,098* | ,159** | ,273** | ,119* |
| Esperanza-Paths | | | | | | |
| YLOT-Optimismo | -,186** | | -,149** | -,234** | | |
| YLOT-Pesimismo | -,106* | | -,142** | | | |
| Contingencia | | | | | | |
| Autoeficacia | ,224** | ,271** | ,252** | ,281** | | ,252** |
| Éxito | ,118** | ,089* | ,128* | ,116* | | ,132* |
| Búsqueda de alternativas | | | | | | |
| Felicidad | ,105** | ,137** | ,111* | ,168** | | |
| Autoestima | | | | | | |
| R^2 | .238 | .215 | .244 | .267 | .068 | .196 |
| F | 37.392** | 54.933** | 36.205** | 32.891** | 11.079** | 25.585** |
| D-W | 1.799 | 1.628 | 1.667 | 1.692 | 1.607 | 1.641 |

* $p < .05$; ** $p < .005$

Teniendo en cuenta los resultados expuestos en la tabla anterior podemos comprobar cómo la capacidad explicativa del modelo de regresión planteado en chicos y chicas es muy similar. Sin embargo encontramos algunas diferencias entre chicos y chicas como parece ser que en los chicos lo que pudiera ser el optimismo disposicional

en general influye de manera inversamente proporcional a la explicación de la varianza de la variable criterio, mientras que en el caso de las chicas no presenta influencia alguna. En este sentido, vemos además que en ambos grupos la esperanza-maestría presenta peso significativo en la explicación de R^2 siendo superior en el caso de los chicos. Por otra parte, en lo que respecta al constructo del optimismo fundado tanto en chicos como en chicas quedan fuera de la ecuación ($p > .05$) la contingencia y la búsqueda de alternativas mientras que la autoeficacia y el éxito parece ser un nexo común no solo en chicos y chicas sino también en todos los cursos académicos exceptuando los estudiantes de ciclos formativos. Por otra parte, encontramos que la subescala de esperanza-maestría presenta pesos significativos, aunque relativamente bajos en todos los grupos excepto en el de ciclos formativos, en todas las agrupaciones poblacionales presentadas. Respecto al factor independiente del sexo podemos decir que su presencia explicativa no es del todo firme puesto que solo ha presentado dicha capacidad en los estudiantes de 3º de ESO y de Bachillerato con pesos de regresión relativamente bajos ($< .20$) en ambos casos. Respecto a las capacidades explicativas de las variables incluidas en el modelo encontramos que no son especialmente altas, no llegando en ningún caso a explicar más del 30% de la varianza de las calificaciones. Especialmente reseñable es la escasa capacidad explicativa del modelo en el caso de los estudiantes de ciclos formativos para quienes únicamente hemos podido dar cuenta del 6.8% de la varianza de las notas. Esto último da para pensar que los estudiantes de ciclos formativos, independientemente del sexo de los mismos, presentan un perfil diferenciado del resto de estudiantes.

Variable criterio: Notas postest.

Tabla 128. Variable criterio: Notas postest.

| | Chicos | Chicas | 1° ESO | 3° ESO | FP | Bach |
|--------------------------|---------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| n | 815 | 985 | 657 | 613 | 140 | 390 |
| Curso | | | | | | |
| Sexo | | | ,098** | | | .121* |
| Notas pre | ,498** | ,537** | ,532** | ,608** | ,384** | .450** |
| Esperanza-Maestría | | ,079* | | ,075* | | |
| Esperanza-Paths | | -,162** | | | | |
| YLOT-Optimismo | | | | | | |
| YLOT-Pesimismo | | | | | | |
| Contingencia | | ,059* | | | | |
| Autoeficacia | | ,121** | | | | |
| Éxito | ,184** | | .161** | ,101** | ,305** | |
| Búsqueda de alternativas | | | | | | |
| Felicidad | | | | | | |
| Autoestima | | | | | -,177** | |
| R ² | .353 | .404 | .409 | .472 | .229 | .227 |
| ΔR ² | .115 | .189 | .165 | .205 | .161 | .031 |
| F | 148.829 | 112.067** | 114.264** | 183.548** | 14.768** | 58.142** |
| D-W | 1.826 | 1.808 | 1.809 | 1.779 | 1.902 | 1.763 |

* p<.05; **p<.005

Al igual que en los modelos de regresión anteriores la mayor parte del incremento que se produce en R² es producido por la presencia significativa en el modelo de las notas pretest. Sin embargo podemos apreciar cómo distintas subescalas del optimismo fundado como pueden ser el éxito para el caso de los chicos y los estudiantes de 1° y 3° de ESO así como para los estudiantes de ciclos formativos también tienen cierta capacidad explicativa. En el caso de las chicas debemos reseñar que también presenta presencia significativa la esperanza maestría y la esperanza pathways siendo esta última inversamente proporcional a las notas postest. También podemos apreciar en el caso de las chicas cómo en lo que concierne al optimismo fundado son las subescalas de contingencia y autoeficacia las que tienen aporte significativo en el ΔR². En términos generales vemos que se da un incremento leve en la capacidad explicativa y que puede ser achacado en su mayor parte a la presencia en el modelo de las calificaciones pretest. Sin embargo vemos también cómo en los estudiantes de bachillerato este incremento es prácticamente nulo.

CAPÍTULO 9

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

- 9.1. PRIMER OBJETIVO ESPECÍFICO: VALIDACIÓN DE LAS ESCALAS**
- 9.2. SEGUNDO OBJETIVO ESPECÍFICO: ANÁLISIS DE LOS ASPECTOS EVOLUTIVOS DE EDAD Y SEXO**
- 9.3. TERCER OBJETIVO ESPECÍFICO: CORRELACIONES Y ANÁLISIS DE REGRESIÓN DE LOS CONSTRUCTOS ESTUDIADOS**
- 9.4. CUARTO OBJETIVO ESPECÍFICO: ESTUDIO LONGITUDINAL DE LAS VARIABLES CRITERIO**
- 9.5. OBJETIVO GENERAL: RELACIÓN ENTRE OPTIMISMO, ESPERANZA, AUTOESTIMA Y BIENESTAR, CON ADAPTACIÓN ESCOLAR Y RENDIMIENTO ACADÉMICO**

“Si no sabes lo que buscas, no entenderás lo que encuentres”.
Dicho español.

Proceso y análisis de variables

Con los datos que hemos presentado en el apartado resultados, hemos cumplido el objetivo principal de este trabajo que es esclarecer las relaciones que puede haber entre el optimismo desde el punto de vista científico y los resultados académicos y el ajuste escolar en edad adolescente. Consideramos que los adolescentes en su proceso de desarrollo cognitivo, social y emocional, se benefician de una serie de herramientas o activos que les ayudan a progresar con mayor éxito en ámbitos personales, de relación con otros y en la consecución de las metas que se plantean o que el entorno les demanda. En nuestro caso estamos interesados en saber la relación entre determinadas estrategias y capacidades con la consecución de unos determinados objetivos que se plantean en el ámbito escolar, y que pueden ser considerados en conjunto como un indicador de éxito, que son los resultados y el ajuste escolar. Varias de estas estrategias, y en particular el optimismo, ha sido considerada por diversos autores desde el modelo salugénico y desde el de las fortalezas personales, como un activo y una fortaleza del carácter a desarrollar. Como ya hemos revisado con anterioridad, múltiples estudios informan de las conexiones entre optimismo y otros indicadores positivos como salud, rendimiento deportivo, ajuste personal y escolar, menor conflictividad, etc. A eso hay que añadir los estudios que analizan las consecuencias del pesimismo, en los que se ve que ocurre lo contrario, estando relacionado con depresión, peor ajuste personal y escolar, mayores tasas de conflictividad y con problemas de consumo de sustancias.

Si se quieren diseñar o proponer intervenciones basadas en un soporte científico, se requiere de antemano contar con datos que avalen dichas intervenciones. Nuestro estudio ha recogido los datos pertinentes para medir el optimismo de los adolescentes y a su vez cómo se relaciona esa medida con la obtención de las calificaciones y el ajuste. Así mismo hemos recogido datos de otros constructos cercanos al optimismo, que también figuran en las escalas nacionales e internacionales de clasificación como herramientas positivas para el desarrollo adolescente, como la esperanza, la autoestima y el bienestar.

El estudio realizado no ha manipulado variables, por lo que no es de tipo experimental, el proceso seguido para obtener los datos que miden los constructos elegidos como variables predictoras han sido extraídos mediante diversos cuestionarios de personalidad de autoinforme, después hemos medido las variables criterio por medio de un autoinforme y por las calificaciones, y hemos analizado qué tipo de relaciones estadísticas aparecían, por lo que el método de investigación es correlacional. Las

variables independientes y dependientes de los diseños experimentales se convierten ahora en variables predictivas y criterio respectivamente. Las variables predictivas son en nuestro caso el optimismo fundado, el optimismo disposicional, la esperanza, la autoestima y la satisfacción con la vida y las variables criterio son los resultados académicos y el ajuste escolar.

Este método es muy adecuado para testear las disposiciones mentales, actitudinales y emocionales en determinado momento del desarrollo, en este caso en tres momentos de la adolescencia. Los datos aportan correlaciones y algunas explicaciones causales que nos pueden indicar vías de actuación para elaborar próximos modelos experimentales, con la introducción de proyectos de intervención en los que se promuevan los constructos que mayor peso factorial hayan aportado a los resultados y el ajuste escolar.

Participantes

Como ya hemos comentado, se han seguido dos etapas en el desarrollo metodológico de la investigación, un estudio piloto inicial con 112 alumnos de 1º a 4º ESO, que sirvió para pulir y mejorar la presentación de los cuestionarios y la información que se debía transmitir a los alumnos cuando fueran a rellenar los cuestionarios. Y el estudio propiamente dicho, en el que se obtuvieron los datos en dos momentos temporales diferenciados de una muestra de un total de 1885 alumnos y alumnas. En un primer momento al inicio de la primera evaluación del curso, en el que respondieron a todos los cuestionarios, incluyendo el ajuste escolar y las notas medias obtenidas en el curso anterior, y una segunda medición, tras la primera evaluación, en la que únicamente se les pidió que informaran de sus calificaciones y de su ajuste escolar medido con el mismo cuestionario (TAMAI). La muestra que se ha obtenido, de 1885 alumnos y alumnas de centros públicos y concertados de Aragón, tanto de las capitales de provincia como del área rural, se considera de un tamaño suficiente para extraer datos y elaborar conclusiones con peso estadístico. Los centros educativos, que fueron elegidos al azar entre todos los de la comunidad autónoma de Aragón, suponen para el estudio el que los datos son representativos de toda una región.

Variables pedagógicas y sociodemográficas

En cuanto a la variable pedagógica *curso escolar*, los cursos que han participado en el estudio, por motivos del análisis evolutivo dentro de la etapa adolescente, han sido 1º ESO, 3º ESO y 1º de Bachillerato y Ciclos Formativos de Formación Profesional (FP). Contamos con 683 alumnos de 1º ESO, 639 de 3º ESO, y 525 del primer curso de Bachillerato (400) y FP (125). Estas cantidades nos permiten encarar con tranquilidad los análisis estadísticos de validación de cuestionarios, así como de correlaciones, análisis de regresión y ecuaciones estructurales, al tratarse de una muestra numéricamente lo suficiente tanto en global como desglosada por cursos.

En cuanto a la variable sociodemográfica edad escolar, obtenemos unas medias de edad de la muestra de 13,83, con una desviación típica de 2,89. Tenemos en cuenta que la edad promedio de 1º ESO es 12-13 años, la de 3º ESO es 14-15 años y la de 1º BACH-FP es de 16-17 años.

Con respecto al sexo encontramos, una vez descontados los casos sin marcar, que hay 985 chicas y 815 varones, lo cual da unos porcentajes de 45,3 y 54,7 respectivamente, un dato que indica que hay una ligera mayoría de mujeres en las aulas teniendo en cuenta todos los cursos analizados, y que no se corresponde con los porcentajes generales de la población.

Asociaciones entre variables sociodemográficas y pedagógicas

Con respecto a las asociaciones entre variables sociodemográficas, la asociación Sexo-Curso es interesante de analizar porque va cambiando conforme se asciende de curso, pero siguiendo una única tendencia, la de haber un mayor porcentaje de chicas que de chicos. Lo que apreciamos es que en 1º ESO las diferencias son muy cortas, un 49% de chicas y un 51% de chicos, diferencia que se incrementa en 3º ESO, con un 46,6% de chicos y un 53,3% de chicas, acentuándose bastante más en FP con una diferencia más notable, un 40,75 de chicos y un 59,3 de chicas, y siendo bastante más apreciable en 1º de Bachillerato con unos porcentajes de 28,5% de chicos y 61,5 % de chicas. Estos datos en todo caso pueden alertar a la administración educativa y a los gestores de políticas públicas sobre las causas y consecuencias de estas diferencias.

Proceso del análisis y de las conclusiones

El proceso seguido para discutir los datos y compararlos con otros trabajos, así como el de extraer las conclusiones pertinentes, resumidamente sigue un proceso que se

inicia con la validación de los cuestionarios utilizados, empezando por el BEECESA y siguiendo por el YLOT y el CHS, ya que los correspondientes a autoestima y bienestar hemos considerado que tienen suficiente aval experimental con numerosos estudios que lo soportan. Posteriormente seguimos con los análisis evolutivos correspondientes a las diferencias de edad y sexo que se han encontrado, para finalizar consecuentemente con el objetivo principal de la tesis que era establecer las relaciones existentes entre los diferentes constructos y las variables criterio, es decir, entre optimismo, esperanza, autoestima y bienestar, con adaptación y resultados académicos.

En este apartado tenemos que tener en cuenta los objetivos planteados en el trabajo, partiendo del principal que son las relaciones entre las variables estudiadas, pero siguiendo paradójicamente un camino inverso hasta poder llegar al mismo, ya que se hace necesario tener los datos de validación y evolutivos antes de extraer las conclusiones finales sobre esas relaciones.

Mientras se extraen las conclusiones se relacionarán con las hipótesis de trabajo planteadas para este estudio. A continuación podemos ver un resumen del desarrollo que vendrá a continuación, uniendo los objetivos con las hipótesis que les corresponden.

9.1. PRIMER OBJETIVO ESPECÍFICO: VALIDACIÓN DE LAS ESCALAS

El primer paso que hemos dado en nuestro proceso hacia el objetivo general ha sido la validación de los cuestionarios utilizados, más específicamente de los tres cuestionarios de los que no había validación con muestra de participantes españoles ni tampoco en lengua española. El primero de ellos, la *Batería de Escalas de Expectativas de Control Específicas de Situaciones Académicas* (BEECESA) ha sido diseñado específicamente para este estudio (Palenzuela, 2011), por lo que requería un proceso analítico de fiabilidad y validez más profundo que los demás. El segundo es el Test de Orientación en la Vida (Ey *et al.*, 2005) conocido por YLOT por sus siglas en inglés (*Youth Life Orientation Test*), que a pesar de que el título no coincide exactamente con su objetivo, es un cuestionario que mide optimismo disposicional de una forma general, basado en las teorías de Scheier y Carver (1985) y en los tests que estos autores

desarrollaron para evaluarlo (LOT, Scheier y Carver, 1985; LOT-R, Scheier *et al.*, 1994), pero enfocado a población infantil y adolescente. El tercer cuestionario que hemos sometido al proceso de validación es el Cuestionario de Esperanza para Niños,

Adaptación y validación de la Batería de Escalas de Expectativas de Control Específicas de Situaciones Académicas (BEECESA)

Los análisis de fiabilidad de las subescalas de la BEECESA han revelado una buena consistencia interna, si tenemos en cuenta no solo los moderadamente buenos α de Cronbach mostrados en todas las subescalas, sino también el que se obtengan estas cifras con solo 4 ítems por subescala. También podemos destacar que estos buenos datos se confirman para todos los cursos por ejemplo, en 1º ESO obtenemos unos α de .546 en la escala de contingencia, .579 en búsqueda de alternativas, .688 en suerte, .698 en indefensión, .750 en éxito y la más elevada en autoeficacia con .769. En 3º ESO tenemos una total de .756, pero lo interesante es que prácticamente no se produce ninguna variabilidad apreciable en caso de eliminar algún ítem de la escala y en FP-BACH un α general de .772

Hay dos ítems que aparecen con cierta debilidad especialmente en 1º ESO, y que requerirán un análisis más pormenorizado, se trata del 6 y del 21 correspondientes a las subescalas de indefensión y búsqueda de alternativas respectivamente. Por ejemplo en la muestra de 1º ESO el ítem 21 son los que menor correlación muestran con el total de la muestra con .272. En 3º ESO ocurre algo similar, ya que el ítem 21 de nuevo muestra la correlación con el total más baja con .278, y el ítem 21 la siguiente más baja con .353. En la media total, el ítem 21 muestra, aun siendo superior a la media de la escala, tiene la puntuación más baja de todos los ítems de las subescalas de optimismo fundado con 5.6.

Si observamos los datos generales, podemos concluir que la tendencia de la muestra es hacia el optimismo fundado, puesto que en todos los ítems de las 4 subescalas de optimismo fundado se obtienen medias superiores a 5 que es la media del test. Entre las cuatro subescalas destaca la de contingencia, con medias de 7.4, 7.5, 8.2. y 7.2 correspondientes a los ítems 3,7,9 y 22 respectivamente, indicándonos, que entre los alumnos encuestados predomina la creencia de que los resultados académicos que obtienen están provocados en gran medida por sus acciones y no por factores externos que escapen a su control. Por el contrario, es importante resaltar que en las dos subescalas de locus de control externo, tanto en la de indefensión como en la de suerte,

las medias de las puntuaciones son todas por debajo de la media de la escala, fluctuando entre 2 y 4, siendo la más baja la del ítem 16 con 2,4, definido como “sacar buenas o malas notas es cuestión de suerte”. Todo esto nos indica, que aunque tenemos algunos alumnos que se sienten indefensos y confiados a la suerte, son una minoría con respecto a la tendencia generalizada que se basa más en la contingencia, la autoeficacia, el éxito y en la búsqueda de alternativas.

A pesar de que los datos de fiabilidad nos permitían realizar con coherencia análisis factoriales exploratorios para observar el agrupamiento de los diferentes ítems, dichos análisis no nos han aportado información valiosa, algo que sí hemos logrado con los análisis factoriales confirmatorios, ayudándonos de la ventaja que supone el disponer de una muestra tan amplia. En los AFC hemos utilizado la teoría subyacente al modelo de optimismo fundado y de locus de control externo para refinar al máximo el análisis factorial. Para ello hemos utilizado las técnicas *bootstrapping resample* siguiendo las indicaciones de Nevitt y Hancock (2001), debido a los problemas de normalidad de la muestra. Con esta prueba obtenemos datos satisfactorios, ya que hallamos que todos los ítems tienen pesos de regresión significativos en todos los niveles, siendo todos ellos superiores a .30, excepto el del ítem 21 en el caso de 1º ESO, pero todos ellos superiores a .40 en la muestra de FP-BACH. Así mismo hay que remarcar que el estudio de las covarianzas indica que las relaciones entre los 4 factores correspondientes al optimismo fundado son significativas. En el estudio del AFC confirmatorio en la muestra de 3º ESO obtenemos datos similares confirmatorios, únicamente podemos destacar que de nuevo el ítem 21 causa algo de debilidad, y mejoraría el ajuste una vez eliminado como hemos comprobado.

Tras los diferentes resultados obtenidos y su análisis posterior podemos concluir que el conjunto de las 6 escalas que conforman la BEECESA, tanto las 4 subescalas que miden expectativas positivas, como las 2 subescalas que miden locus de control externo, cumplen las condiciones estadísticas necesarias en el proceso de adaptación en una muestra de población adolescente española, obteniendo buenas propiedades psicométricas de fiabilidad y validez para evaluar el constructo optimismo fundado y el locus externo en ámbito académico.

Por consiguiente, los diferentes análisis de fiabilidad y validez factorial (exploratoria y confirmatoria) nos permiten afirmar no sólo que cada una de las escalas por separado poseen buenas propiedades psicométricas sino que, y de acuerdo con la teoría, las 4 escalas que miden expectativas positivas (control interno o contingencia,

autoeficacia, éxito y búsquedas de alternativas) configuran un constructo de orden superior que el autor ha denominado *optimismo fundado*. Pudiéndose así utilizar las 4 escalas, bien por separado para medir cada uno de los cuatro constructos componentes del optimismo fundado por separado, bien conjuntamente combinándolas en un único constructo multifacético de orden superior para evaluar optimismo fundado. Algo similar puede decirse de las dos facetas sobre el locus de control externo (indefensión y suerte), aunque según el modelo de expectativas generalizadas de control de Palenzuela, estas dos facetas, al menos teóricamente, son más independientes. Pero en la versión específica de situaciones académicas que se ha validado en esta tesis, parecen estar más asociadas entre sí, apoyando más un constructo unitario de locus de control externo.

Adaptación y validación del Cuestionario de Orientación en la Vida para Jóvenes (YLOT)

El Cuestionario de Orientación en la Vida para Jóvenes “*Youth life Orientation Test*” de Ey *et al.* (2005), conocido en el ámbito científico como *YLOT*, se diseñó para medir el constructo optimismo disposicional en edad infantil y adolescente desde el punto de vista de la teoría del optimismo disposicional de Scheier y Carver (1985) y se validó con alumnos de tercero a sexto grado del sistema educativo estadounidense, que corresponde a las edades de entre 8 a 12 años del nuestro. Sus precedentes son el LOT (Scheier y Carver, 1985) y el LOT-R (Scheier, et al., 1994). Las investigaciones iniciales con el YLOT (Ey *et al.*, 2005) obtuvieron unas propiedades psicométricas apropiadas con una media de α de Cronbach de 0,77, validez convergente y discriminante y tras un mes de test-retest correlación de 0,71, puntuaciones que están en la línea de la muestra española que hemos evaluado en nuestro estudio.

Una reciente investigación en Polonia, se ha desarrollado siguiendo similares parámetros e intenciones que la nuestra, ya que la motivación principal para la investigadora fue la falta de instrumentos para medir optimismo en lengua polaca en la etapa de la infancia y adolescencia (Trzcinska, 2010). En su caso la prueba se administró a escolares con edades entre 9 y 20 años obtenido unas buenas propiedades psicométricas, los análisis factoriales confirmaron la fiabilidad del factor, así como la estructura factorial de dos factores en la prueba (optimismo-pesimismo). También probaron la validez del cuestionario, confirmando sus expectativas de asociaciones del constructo con otros cercanos, en su caso con autoestima, esperanza y rasgos de personalidad (neuroticismo, extraversión, afabilidad)

Estudios recientes, muestran la cercanía, en cuanto a la definición teórica de reflejar expectativas positivas hacia el futuro, y su reflejo en los datos estadísticos y a su vez la diferencia entre los constructos optimismo y esperanza (Alarcon, Bowling y Khazon, 2013), mostrando ambos constructos relaciones significativas con índices de bienestar físico y psicológico, en consonancia con diversas investigaciones citadas en este trabajo, y más interesante todavía, la diferencia con otros constructos de personalidad como son los clásicos y ampliamente aceptados “big five”.

En estudios que analizan la relación de optimismo y esperanza en la facilitación de la adaptación a la tarea y como consecuencia el rendimiento (Strauss, Niven, McClelland y Cheung, 2015) muestran en las tres muestras, agentes de seguros y agentes de policía de Reino Unido y agentes de seguros de China, que es la esperanza pero no el optimismo la que se relaciona con adaptación a la tarea.

En un estudio con niños pacientes de cáncer con grupo control de niños sanos (Williams, Davis, Hancock, y Phipps, 2010), se analizó el optimismo como predictor de calidad de vida en cuanto a la salud mediante autoinforme. Similar a nuestro estudio, en el Análisis Factorial Confirmatorio, se destacaron dos factores, optimismo y pesimismo. Curiosamente no se observaron diferencias en niveles de optimismo entre ambos grupos, Sí que apareció mayor optimismo, en relación a menores niveles de dolor y mejor funcionamiento conductual y emocional, mientras que pesimismo se relacionó con una más pobre salud mental y con mayor impacto sobre la familia

En nuestra muestra encontramos una fiabilidad α de Cronbach en todos los cursos superior a .50, lo cual nos indica en principio una buena fiabilidad. Separadamente por cursos y teniendo en cuenta que el análisis factorial confirmatorio aporta la presencia de dos factores, optimismo y pesimismo, representados por los ítems pares e impares respectivamente, tenemos unos datos con alta fiabilidad, en 1º ESO .618 (optimismo) y .749 (pesimismo), en 3º ESO .707 (optimismo) y .784 (pesimismo), en BACH-FP .692 (optimismo) y .756 (pesimismo). Destacable para una visión evolutiva, el hecho de que en 1º ESO, que es una edad que se puede considerar cercana a la infancia, los datos del AFE aportan un tercer factor, a diferencia de los datos de 3º ESO y FP-BACH, cursos en los que ya el AFE aporta la presencia de dos únicos factores, que para todos los tres casos de edades es confirmada con el posterior AFC. Entre ambos factores aparece una correlación inversamente proporcional de $r=-.385$.

Otros aspectos que nos informa positivamente de la fiabilidad del test, observando los datos de 1º ESO, es que el estadístico α de Cronbach no varía significativamente tras

eliminar cualquiera de los ítems, apoyando este dato, por la buena correlación entre los elementos superiores en todos los casos a .30 con el total de la escala así como con el resto de ítems por separado y la existencia significativa de medias distintas entre las puntuaciones medias de cada elemento de la escala como lo pone de manifiesto la prueba ANOVA inter-sujetos cuya F toma un valor igual a 22.942 y un valor crítico de .000.

Podemos extraer varias conclusiones: aparece un efecto edad, con mejores datos conforme ascendemos en curso, que nos podría hablar de una mejor comprensión de los ítems, y por tanto del constructo que se esconda tras ellos, conforme mayores son los alumnos.

También es muy interesante de cara al cuestionario, observar que la fiabilidad del pesimismo siempre es mayor que la del optimismo, independientemente del curso escolar. Esto va en contra de los resultados de los autores intelectuales del optimismo fundado (Scheier y Carver, 1985) que en su elaboración del test inicial LOT "*Life Orientation Test*" y su edición revisión el LOT-R (Scheier *et al.*, 1994) insistieron de que se tratara como un único constructo de optimismo, y los ítems que estaban redactados en negativo debían ser revertidas sus puntuaciones para obtener un único dato de optimismo. Aun así, como ya hemos comentado anteriormente, varias investigaciones demostraron que emergían dos factores diferenciados, optimismo y pesimismo, obteniendo el segundo incluso mejores propiedades psicométricas de fiabilidad.

La media de los ítems de pesimismo en 1º ESO es inferior a la de optimismo, lo que nos anuncia una tendencia hacia el optimismo significativa. Las medias de los alumnos de 1º ESO en pesimismo oscila entre 1.83 y 2.43, mientras que la de optimismo varía desde 3.1 (nº6, suerte) hasta 4.9, teniendo en cuenta que la escala es de tipo Likert con 9 posibilidades. En 3º ESO de nuevo las medias son inferiores para pesimismo con respecto a optimismo, yendo aquellas desde 1.9 a 2.5, y estas de 3 (nº6, suerte) a 4.3. En BACH-FP encontramos datos similares, con medias de pesimismo entre 1,7 a 2,4 y optimismo de 3 (nº6, suerte) a 4.3.

Con respecto a la correlación entre optimismo y pesimismo, es decir, teniendo en cuenta la posible bifactorialidad del cuestionario, destaca un alta correlación entre ambos factores de -.61 (1ºESO), -.81 (3ºESO) y -.64 (FP-BACH) en el AFC.

Un hecho, que por lo recurrente y sorprendente queremos remarcar, es las bajas propiedades psicométricas con una escasa fiabilidad, del ítem 6, comparado al resto de

ítems de la escala. En 1º de ESO muestra la menor media de todos los ítems (3.11) y la menor correlación con los demás elementos (.249). En el análisis factorial exploratorio, es el ítem que se desgaja del resto para emerger como un tercer factor junto al ítem 8. En 3º ESO de nuevo aparece con la menor media (3.03) y la menor correlación con los demás elementos (.317). En el AFE de 3º ESO, no aporta peso factorial a ninguno de los dos subfactores y aparece con la menor comunalidad (.260). En el curso FP-BACH más de lo mismo, la menor media de todos los ítems (3.04), la menor correlación con los demás elementos (.316) y la menor comunalidad (.260). Curiosamente, estos datos, van en cierta consonancia con los que obtuvo en el estudio de validación del YLOT (Ey, 2005, p552) en los que el ítem 6 arrojó unas puntuaciones de α de .42 (en la muestra 1) y .32 (en la muestra2), el más bajo con diferencia de todos los ítems de la escala (que oscilan de .49 a .78).

Desde nuestra opinión, posiblemente la redacción del mismo podría contener en su redacción alguna palabra discordante con respecto a la teoría inicial de Scheier y Carver. Un ejemplo sería el término suerte, que en la teoría del optimismo disposicional no es sinónimo de expectativas optimistas, y que como podemos ver los autores del YLOT decidieron incluir por su cuenta un ítem que se enfoca hacia esta percepción: “Soy una persona con suerte” (*I am a lucky person*). Queremos remarcar que ni en el LOT ni en el LOT-R aparece ninguna referencia a la suerte. En línea con la teoría del optimismo fundado, pensamos que este ítem no debería aparecer en una escala de optimismo, que implica sensación de control interno, al contrario de lo que implica la creencia en la buena suerte, que tiene una connotación unida a un locus de control externo.

Tras los diferentes resultados obtenidos y su análisis posterior podemos concluir que la escala YLOT cumple las condiciones estadísticas necesarias de fiabilidad y validez para evaluar el constructo optimismo disposicional en una muestra de población española.

Adaptación y validación del Cuestionario de Esperanza para Niños (CHS)

El Cuestionario de Esperanza para Niños (CHS, *Children's Hope Scale*), es el resultado de un largo proceso de trabajo del constructo esperanza desarrollado por Snyder et al., (1997) que se inicia con el primer cuestionario para adultos que medía esperanza como estado (Snyder et al., 1991), posteriormente esperanza como rasgo (Snyder et al., 1996) y tras reducir y sintetizar al máximo el cuestionario para enfocarlo

a niños y adolescentes, queda finalmente con 6 ítems repartidos de tres en tres para los constructos de maestría y rutas (pathways).

Los resultados publicados por Snyder *et al.*, (1997, p. 186) para población estadounidense de 8 a 16 años, “evidenciaron buenas características psicométricas”, por ejemplo la fiabilidad tomando la medida de consistencia interna mostró α en toda la escala entre los rangos de .72 hasta .86, y una mediana de .77. Una relativa estabilidad a través del tiempo en test-retest entre .71 y .73 después de un mes., así como validez convergente y discriminante, por ejemplo correlación de .03 con inteligencia (Moon y Snyder, 2000; Snyder, Hoza, *et al.*, 1997). Las medias entre muestras oscilaron entre 25.41 (desviación típica de 4.99) y 27.03 (desviación típica de .51). No aparecieron diferencias significativas de género. A pesar de que los análisis factoriales indicaron que ambos factores, maestría y rutas, tuvieron un peso diferenciado, hay que subrayar que entre ambos también apareció una correlación positiva de $r = .52$ en la muestra pre y de $r = .61$ en la muestra post.

Posteriores análisis de validación del cuestionario de esperanza para niños realizados por Valle, Huebner y Suldo (2004 p. 329), que sí analizan más profundamente las propiedades psicométricas ítem por ítem, a diferencia del estudio inicial de Snyder, *et al.*, (1997) avalaron las buenas propiedades psicométricas del cuestionario, pero evidenciaron ciertas diferencias del ítem 5, de la subescala rutas y redactado “*Pienso que lo que he hecho en el pasado me ayudará en el futuro*”, con un α .54, que en las edades mayores sale muy diferente al de sus “compañeros” de subconstructo, por ejemplo el ítem 1 (.82) y el ítem 3 (.80). Otro hecho que nos habla de su debilidad en nuestro estudio es la correlación de $r = .53$ con respecto a su subescala (maestría) en el AFC de 1º ESO, cuando la correlación entre las dos subescalas es de .68 como vemos en la Figura 19, o al ver que su eliminación del test provocaría el mayor incremento α de todos, hasta .609. En 3º ESO la correlación con la subescala del ítem sigue siendo algo baja en comparación con los demás (.50-.78) con .42 como vemos en la Tabla 56 y la correlación entre subescalas más alta con $r = .547$. Y lo mismo ocurre en FP y BACH, obteniéndose .45 en la relación del ítem con la subescala, con un .62 entre ambas subescalas como vemos en la Figura 20.

Los estudios de validación del cuestionario en Portugal (Marques *et al.* (2009, p.545) con alumnos entre 10 y 15 años, replican con éxito las buenas propiedades psicométricas del test para población portuguesa. Los α de los ítems del subconstructo maestría muestran unos α de Cronbach muy altos de .79 a .85. La media del test fue de

24,10, correspondiente a una mediana de 4.01, lo cual muestra que los niños portugueses tienen una tendencia hacia la esperanza la mayor parte del tiempo.

En recientes estudios, que revelan la importancia que mantiene el constructo esperanza en investigación (Valero, Hirschi y Strauss, 2015), en los que analizaron el papel mediador de la esperanza con respecto al desempeño profesional, y en cuanto a la vocación al trabajo midiendo la cantidad de abandonos al mismo, y lo que obtuvieron muestra que la esperanza se mostraba relacionada con tres estados motivacionales (metas individuales, afecto positivo en el trabajo y sensación de autoeficacia en el puesto) y con buenos resultados.

En nuestro estudio el análisis factorial exploratorio realizado con una sub-muestra en cada uno de los tres bloques de edad no confirmó la estructura bifactorial de la escala. Sin embargo, los modelos confirmatorios realizados con sub-muestras independiente mostraron en todos los casos un mejor ajuste para el modelo de dos factores que para el de uno.

Se evidencia que los resultados concuerdan con los datos obtenidos en estudios precedentes (Snyder et al., 1997; Marques et al, 2009). Así, podemos disponer de una escala en versión española para evaluar este constructo, aunque si bien podría ser mejorada en alguno de sus ítems, tanto en la versión española como en la portuguesa o inglesa.

En definitiva, podemos concluir que la escala CHS cumple las condiciones estadísticas necesarias de fiabilidad y validez para evaluar el constructo esperanza, así como los subconstructos maestría y rutas en una muestra de población española.

9.2. SEGUNDO OBJETIVO ESPECÍFICO: ANÁLISIS DE LOS ASPECTOS EVOLUTIVOS DE EDAD Y SEXO

Continuando el proceso de pasos necesarios para poder extraer conclusiones del objetivo general, es necesario avanzar sobre las diferencias en edad y sexo, tal y como se ha planteado en el segundo objetivo específico y a la vez tratando de responder a las hipótesis planteadas sobre estas variables.

En principio hemos hipotetizado que habría algunas diferencias en las puntuaciones de optimismo debidas a la edad y al sexo, e incluso que podría haber algunas diferencias entre los alumnos de una misma edad pero pertenecientes a diferentes estudios como son los de FP y Bachillerato.

Intentamos ver si evolutivamente hay diferencias en la manera de percibir o desarrollarse el optimismo conforme atravesamos etapas en la vida. Algunas diferencias estadísticas que hemos obtenido pueden ser debidas a una multiplicidad de factores, en principio vamos a subrayar algunos que iremos profundizando:

- Dificultades de comprensión de algunos ítems en 1º ESO, o de extraer la noción teórica que el investigador tiene sobre la relación del ítem y el constructo que investiga, que causaría mayor dispersión y confusión en el análisis psicométrico de los ítems. Los datos de fiabilidad aumentan en 3º de ESO y más aun en 1º de Bachillerato y FP.
- La cantidad de experiencias vitales y académicas son mucho mayores y variadas una vez transcurridos los 4 cursos que forman la ESO, que justo al comenzar que se viene de la Etapa de Primaria. Esa mayor cantidad de experiencias puede provocar un mayor insight y autoconocimiento sobre diferentes cuestiones de personalidad, y mayores posibilidades de afinar cuando se responden los ítems. Algunos de los ítems en ocasiones pueden mostrar bastante validez convergente, y provocar cierta colinealidad por la cercanía entre ellos, que se encontraría incrementada en las edades inferiores por estas cuestiones, por citar un ejemplo es el caso de no diferenciar entre suerte e indefensión, o más difícil todavía por su cercanía conceptual los constructos de de autoeficacia y éxito.

Vamos a repasar las diferencias más significativas que han aparecido con respecto a edad (curso) y sexo.

Diferencias en edad

Podemos decir que a pesar de que aparecen diferencias en algunas medidas, en general no son significativas, pero algunas sí que lo son, vamos a remarcar las que nos parecen dignas de mención. Como por ejemplo la tendencia recurrente a obtener peores puntuaciones los participantes de FP con respecto a los de otros cursos y a los de bachillerato en los constructos positivos de las subescalas de optimismo fundado, y por

el contrario obtener mejores puntuaciones en los constructos que aluden a una creencia en el control externo.

Esto lo podemos ver en la escala contingencia, donde aparecen diferencias de medias significativas, siendo la media más baja (28.76) es la de FP en comparación con las de 1º ESO (31.36), 3º ESO (30.39) y bachillerato (30.14) como vemos en la Tabla 70.

Esta tendencia la vemos repetida en el constructo autoeficacia (ver Tabla 76), donde de nuevo aparecen diferencias de medias significativas, obteniendo el alumnado de FP la menor puntuación. Sorprende observar, que al igual que con contingencia, son los alumnos de 1º ESO los que registran mayor puntuación. Una razón que podría explicar la alta puntuación del alumnado de 1º ESO es que acaban de terminar la etapa de educación primaria, en la que han sido acompañados por un tutor durante cada curso, lo que ha permitido un mayor seguimiento de sus avances y una mayor percepción de capacidad por su parte, la cual podría descender según esta explicación conforme cursan secundaria y bachillerato y FP, donde se van a ir encontrando retos académicos y científicos cada vez más difíciles de superar, y en ocasiones sin el acompañamiento tan cercano de la tutoría. Otra explicación evolutiva, teniendo en cuenta el desarrollo cognitiva, nos hablaría de una falta de apercepción clara del sentido del término autoeficacia, que se podría ir completando conforme ascienden cursos en la educación secundaria.

Siguiendo esta línea, en la subescala de expectativas de éxito, la más próxima al constructo de optimismo disposicional, aparecen diferencias significativas incluso más marcadas, el alumnado de 1º ESO tienen la media más alta (27.12) y los de FP la más baja (24.46) como vemos en la Tabla 78.

En la subescala de búsqueda de alternativas también hay diferencias significativas, siendo la más alta la media de 1º ESO (27.12) y la más baja de nuevo la de FP (25.04) acabando por indicarnos dos patrones recurrente, el primero es que conforme ascienden en edad descenden las creencias en las escalas de optimismo fundado, puesto que en todos los casos, la media se reducía en 3ºESO y más aun en bachillerato aunque no significativamente. Y el otro patrón, es que las medias de FP son en todos los casos las menores, y con significatividad, a pesar de coincidir en edad con la muestra de bachillerato, por lo cual aparece un nuevo elemento diferente al de la edad que es el de pertenecer a una etapa diferente.

Para completar esta línea podemos ver que tanto en las dos subescalas de control externo, creencia en la suerte y en la indefensión, las puntuaciones se invierten, de nuevo son significativas las diferencias, pero los que obtienen una puntuación más alta es el alumnado de FP y la más baja el alumnado de 1º ESO como vemos en las Tablas 72 y 74 respectivamente.

SI tenemos en cuenta las puntuaciones en optimismo disposicional medido con el YLOT, se confirma la tendencia previa, apareciendo de nuevo diferencias de medias significativas, en este caso más apreciables en la de optimismo que en la de pesimismo, pero de nuevo se cumple el mismo patrón anterior, obteniendo la puntuación más baja en optimismo y la más alta en pesimismo el alumnado de FP. En este cuestionario, la media más alta en optimismo la tiene el alumnado de 1º ESO mientras que la puntuación más baja en pesimismo la tienen los alumnos de bachillerato, dato diferencial al que obtuvimos en la escala de éxito, cercana en su formulación a ésta, aunque como explicación podría decir que las diferencias son mínimas (13.1 bachillerato y 13.2 1º ESO) como se ve en la Tabla 64.

Si hablamos de la percepción de esperanza, diferenciando las dos subescalas, a costa de ser reiterativos, tenemos que remarcar que aparecen diferencias significativas de medias. El curso que obtiene medias más altas es 1º ESO en ambas subescalas y el que más bajas el de FP como vemos en las Tablas 83 y 85.

En cuanto a las medidas que hablan sobre sentimiento de bienestar y satisfacción, tanto con uno mismo, medida como autoestima, como con los demás, medida como satisfacción con la vida, observamos que en el primer caso no se obtienen diferencias significativas entre cursos, pero sí en el segundo caso. En el caso de la autoestima, los datos no van en la misma dirección que los obtenidos en un estudio realizado en Andalucía (Reina, Oliva y Parra, 2010) con edades de entre 12 y 17 años, en el que la autoestima decrecía conforme ascendían en edad.

En satisfacción o bienestar sí que apreciamos diferencias evolutivas, al igual que en el estudio andaluz (Reina, Oliva y Parra, 2010) en el que descendían conforme crecían en edad, al igual que el constructo autoeficacia. En nuestro caso las puntuaciones más altas son las del alumnado de 1º ESO (74.47) y las más bajas las de FP (69.02). Como las de 3ºESO son 72.82 y las de bachillerato 70.02, nos indica de nuevo, que conforme ascienden en la educación secundaria, los índices de felicidad decrecen ligeramente entre curso y curso, pero de forma más drástica si comparamos el inicio con el final, así como la diferencia de FP no solo con 1º y 3º ESO que seguiría la

pauta habitual de todos los cursos, sino la diferencia significativa que mantiene con los alumnos y alumnas de su misma edad que cursan bachillerato.

Los datos sobre adaptación pretest nos han indicado que las puntuaciones con significatividad más bajas son las del alumnado perteneciente a 3º ESO y FP, y las más altas las de 1º ESO, y en postest las más altas 1º ESO y las más bajas las de FP. Esta información nos habla de nuevo bien de las percepciones del primer curso de ESO y no tan bien de nuevo de FP. En cuanto a las medidas de inadaptación pretest, hay diferencias significativas, en las que aparece la puntuación más alta en el alumnado de FP y la más baja en 1º ESO, en la línea de los comentarios previos. Y en datos postest de nuevo las más bajas aparecen en 1º ESO, pero sorprendentemente las más altas son las de bachillerato, además de una forma bastante significativa como podemos ver en la Tabla 102. Podemos tratar de explicar este dato aludiendo a las características especiales del primer curso de bachillerato, y en especial de la primera evaluación, en la que quizás debido a no una no muy buena orientación vocacional, parte del alumnado no se encuentra a gusto con los estudios que cursa y con el salto de nivel cualitativo y cuantitativo respecto a horas de estudio y esfuerzo que requiere en comparación a 4º de ESO. Podemos pensar que la adaptación es mejor en este caso en los alumnos de FP porque probablemente han acertado más vocacionalmente, y a su vez, se encuentran cursando unos estudios que ven que pueden ser asequibles con respecto a sus capacidades y cantidad de esfuerzo que están dedicando.

Un repaso a la otra variable criterio, las notas del alumnado pretest y postest nos indica que hay diferencias significativas, y que la pauta se repite, obteniendo las más altas los de 1º de ESO y las más bajas los de FP, datos este último que no concuerda tanto con el de inadaptación que hemos visto, porque en este caso se trataría de alumnos que aun estando adaptados a sus estudios, de FP en este caso, aun así no obtienen los mejores resultados académicos.

Diferencias en sexo

Con respecto al sexo vemos que no hay diferencias significativas con respecto a la percepción de optimismo disposicional medido con el YLOT, ni en optimismo ni en pesimismo. En esta línea, tampoco hay diferencias en la expectativa de éxito medida con la BEECESA entre chicos y chicas.

Sin embargo en algunas subescalas de optimismo fundado sí que encontramos alguna diferencia significativa. Por ejemplo en la subescala de contingencia obtienen

puntuaciones más elevadas las chicas que los chicos, aun no siendo muy grande la diferencia 30.79 y 30.35 respectivamente como vemos en la Tabla 65. Sin embargo en autoeficacia y búsqueda de alternativas, los chicos puntúan significativamente por encima de las chicas (ver Tablas 68 y 69).

En las escalas de locus de control externo, aparecen diferencias significativas, los chicos obtienen mayores valores tanto en suerte como en indefensión con respecto a las chicas como vemos en las Tablas 66 y 67. Esto nos indica claramente que hay una sutil diferencia superior entre las chicas con respecto a la sensación de contingencia con respecto a los chicos, que se confirma al puntuar estos también más alto en suerte. Esto nos hace pensar que la percepción del control en causas externas y ajenas a ellos, está más extendida entre chicos que entre chicas.

Las subescalas de esperanza, presentan datos dispares, por un lado no hay diferencias en la de maestría, que entra en cierta contradicción con las diferencias que sí que hay en autoeficacia, puesto que se tratan de constructos que se consideran cercanos conceptualmente. Sí que concuerda el que obtengan en la subescala rutas mayores puntuaciones de forma significativa los chicos con respecto a las chicas, en línea con lo que habían obtenido en búsqueda de alternativas, ya que se trata de dos constructos que mantienen cierta sintonía

En lo que respecta a la autoestima, las diferencias significativas se materializan en unas mayores puntuaciones de los chicos, lo que sorprende en parte puesto que no se habían observado diferencias en este ámbito según el curso. Estos datos están en consonancia en parte con el ambicioso estudio que hemos comentado, realizado en la comunidad autónoma de Andalucía con una muestra de 2.400 adolescentes de entre 12 y 17 años (Reina, Oliva y Parra, 2010). Coincide con la muestra aragonesa al señalar unas mayores puntuaciones en autoestima en los chicos, evaluadas ítem a ítem con unas puntuaciones medias en autoestima para chicos de 3.26 y de chicas de 3.07, que se convierten en una media general de 32.6 y 30.7 respectivamente. Resultados muy similares a los obtenidos en nuestro estudio, en el que la media de chicos es de 31.6 y la de las chicas de 30.4. Es decir, que en la muestra aragonesa, aun siendo significativas las diferencias, las medias son más cercanas. En un estudio reciente (Segura-Valverde, García-Nieto y Saúl, 2014), dentro del ámbito de la salud, cuyo principal constructo es la autoestima, en particular la afectación de la misma en mujeres sometidas a mastectomía radical o cirugía reparadora comparadas con mujeres sanas, se observó que la autoestima quedaba afectada en las pacientes sometidas a mastectomía, reflejando un

aspecto cultural aceptado en la sociedad sobre la importancia de los pechos en el desarrollo afectivo y de autoimagen de la mujer en nuestra sociedad. Los datos obtenidos en este estudio entran dentro de la lógica, puesto que culturalmente la autoimagen de la mujer no solo es importante en general, sino que los pechos representan aspectos sexuales y de maternidad relacionados con la lactancia, y en el estudio citado se trata de haber sufrido una intervención, observable físicamente, y con una fuerte repercusión en la imagen física corporal, Pero más sorprende ver que en algunos estudios, como la muestra andaluza, se obtiene una reducción de la autoestima general conforme se asciende en la etapa adolescente. Estudios indicando qué aspectos están incidiendo en esa reducción podrían indicarnos ideas sobre la intervención en este ámbito tan importante de la personalidad para un adecuado desarrollo socioafectivo.

Otra de las medidas que nos resultaba interesante conocer era las posibles diferencias en adaptación y resultados entre sexos. Observamos que las chicas puntúan más alto en adaptación y más bajo en inadaptación, tanto en el pretest como en el postest (ver Tablas 92 y 93), pero resulta sorprendente a la vez observar, que las medias de adaptación en el postest se reducen a la vez que ascienden las de inadaptación, teniendo en cuenta que los índices de correlación entre una y otra medición son relativamente buenos ($r_{\text{adaptación}}=.715$, $p=.000$) ($r_{\text{inadaptación}}=.543$; $p=.000$).

Las puntuaciones de las medias en rendimiento académico son significativamente superiores en las chicas con respecto a los chicos tanto en pre como en post (ver Tabla 103 y 104), lo cual sigue una línea coherente con la adaptación e inadaptación.

Destacar que los chicos se sienten con mayor autoestima y bienestar, a pesar de sentirse menos adaptados que las chicas, lo cual nos indica que hay variables que debemos explorar para comprender estas diferencias.

Las hipótesis que nos habíamos planteado, se han cumplido, en parte en los referente a las diferencias que han surgido entre chicos y chicas, pudiendo constatar con estos datos que chicos y chicas siguen procesos mentales y emocionales ligeramente diferentes en su paso por la educación secundaria, que es lo mismo que decir por su etapa adolescente. Esto viene a avalar lo que en la práctica cotidiana observamos en nuestros colegios, en los que el comportamiento y los procesos mentales de chicos y chicas en general siguen patrones ligeramente diferenciados.

Pero más aun se han cumplido nuestras hipótesis cuando hemos comparado al alumnado de FP con el resto de cursos, siendo más palpable el hecho diferencial de esta etapa educativa al diferenciarse significativamente del alumnado de bachillerato, porque

aun siendo otra etapa, no olvidemos que coinciden en edad. Estos datos nos informan del interesante proceso que sigue los constructos analizados a lo largo del período de la adolescencia, en la que hemos podido ver que el optimismo se reduce, quizá no tanto por ceder al pesimismo, sino por experimentar situaciones no exitosas durante esa etapa y todo ello unido a un acelerado desarrollo cognitivo que facilita el avance en los procesos de metacognición y de comprensión de los procesos mentales por lo que pasa uno mismo.

9.3. TERCER OBJETIVO ESPECÍFICO: CORRELACIONES Y ANÁLISIS DE REGRESIÓN DE LOS CONSTRUCTOS ESTUDIADOS

Correlaciones

Las hipótesis que nos habíamos planteado con respecto a las correlaciones entre variables predictoras y variables criterio se han cumplido en parte, pero no para todos los constructos como se había predicho.

En la primera de las hipótesis predecíamos que la variable optimismo, medida con el YLOT y con la BEECESA, correlacionaría con adaptación escolar y con resultados académicos.

Con respecto a las notas pretest, como hemos visto en la Tabla 111, los datos nos muestran correlaciones en ambos constructos, en los dos sexos, y en todos los cursos, y esto ocurre para todas las subescalas de expectativas de optimismo fundado (éxito, contingencia, autoeficacia y búsqueda de alternativas). La mayor parte son significativas, siendo las correlaciones más altas las correspondientes a las subescalas de autoeficacia y de éxito de la BEECESA situándose en un rango mayor que .40 y menor que .50. Destacar que en FP y Bachillerato exceptuando autoeficacia y éxito, las otras subescalas ya no presentan una correlación significativa, descendiendo la correlación por debajo de .2 en todos los casos: contingencia, búsqueda de alternativa, YLOT-optimismo e YLOT-pesimismo. Las dos escalas de locus de control externo, suerte e indefensión, así como YLOT-pesimismo presentan correlaciones significativas en

sentido inverso con respecto a las notas, es decir que los que obtienen mejores notas a su vez puntúan bajo en estos constructos.

Con respecto a la adaptación escolar pretest, medida con el TAMAI, hemos encontrado que los constructos de optimismo correlacionan con adaptación, como podemos ver en la Tabla 112, para ambos sexos, y para todos los cursos, con correlaciones moderadas que oscilan entre .20 y .41, siendo de nuevo las subescalas éxito y autoeficacia las que más alto correlacionan con .41 para el caso de 1º de ESO. Por otro lado se observa un perfil ligeramente diferenciado en la muestra de FP, siendo poco significativas las correlaciones con YLOT-optimismo, suerte y búsqueda de alternativas.

Analizado por separado el factor inadaptación del TAMAI (ver Tabla 113), de nuevo obtenemos patrones similares a los anteriores, en este caso con los signos invertidos. Siendo la correlación más alta de nuevo las correspondientes a las subescalas de autoeficacia y éxito, alcanzando para 1º de ESO valores de .41, a las que se les une YLOT-pesimismo (-.40 en 1ºESO) y esperanza-maestría (-.41 en Bachillerato). Podemos observar de nuevo ese perfil diferenciado del alumnado de FP, donde aparecen correlaciones más bajas que el resto de cursos, destacando únicamente por encima de las demás la relación entre indefensión e inadaptación, con .41.

Con respecto a la segunda hipótesis, en la que hipotetizábamos que los constructos esperanza, autoestima y bienestar correlacionarían con adaptación, y en sentido negativo con inadaptación escolar, podemos decir que no nos hemos alejado de nuestras predicciones según nos informan los datos

Con respecto a las calificaciones encontramos que esperanza, bienestar y autoestima correlacionan con notas, siendo las más significativas las correspondientes a bienestar, seguida de esperanza-maestría y autoestima, siendo poco significativa esperanza-pathways.

Con respecto a la adaptación aparecen correlaciones significativas, desde las más altas correspondientes a esperanza-maestría, felicidad, autoestima, y esperanza-pathways.

Por último, para el caso de la inadaptación, se cumple como esperábamos, una correlación significativa positiva con suerte e indefensión y una correlación significativa inversa con el resto de constructos.

Como resumen de estas correlaciones, podemos concluir que, en línea con lo que en la práctica diaria nos encontramos en las aulas, que los alumnos con buenas

calificaciones y bien ajuste escolar, son a su vez habitualmente alumnos que utilizan un pensamiento de expectativas positivas de éxito y de confianza en sus capacidades, y que reflejan felicidad y autoestima, a diferencia de los alumnos con malos resultados y mal ajuste escolar, que por lo general tienen un pensamiento más basado en la indefensión. Aquí habría que hacer un inciso sobre el diferente perfil que muestran los datos del alumnado de FP, en realidad siempre marcando una tendencia más negativa que los de los demás cursos, incluso que los de su misma edad de Bachillerato. Esto requeriría una valoración de la trayectoria académica y las creencias que han ido acompañando a estos alumnos, en los que ya no correlacionan a diferencia de sus compañeros, algunos constructos de naturaleza muy positiva con su rendimiento académico y su adaptación, pero más triste todavía, tampoco con su felicidad y su autoestima

Los datos obtenidos vienen a corroborar lo que ya veíamos en el día a día, que esos factores van unidos en cierta manera, aunque nos quedará la duda de cuál es el camino que recorren, es decir, los alumnos sacan buenos resultados porque son optimistas y tienen esperanza, están felices y con buena autoestima, o por el contrario, el tener buenos resultados académicos y bien ajuste escolar, les provoca sentirse más optimistas, felices y con mejor autoestima. Este estudio, principalmente transversal y correlacional, nos dibuja un mapa de relaciones y nos trata de aclarar los pensamientos y sus correlatos en forma de conductas objetivas, como son las notas y el ajuste, pero la relación causal requerirá la implementación de programas de intervención pretest y postest con grupo control para poder aislar las variables y establecer el camino direccional que siguen durante la adolescencia esos constructos. Pero centrándonos en nuestro trabajo, veamos qué podemos concluir de los resultados de los análisis de regresión, que nos van a aportar más información sobre estas complejas relaciones, tratando de avanzar con cautela hacia cierta capacidad predictiva de los constructos estudiados.

Análisis de regresión

Los resultados del diversos análisis de regresión múltiple por pasos para cada una de las muestras, la total, formada por los 1885 adolescentes escolares, y las referidas a la tres etapas del ciclo educativo (1º y 3º de la ESO y Bachillerato), aun con algunas diferencias, ofrecen unos datos muy sólidos. Así, a la hora de predecir el rendimiento académico (RA) el mejor predictor de las variables estudiadas en esta investigación es el optimismo fundado académico (OFA), incluso por encima de una variable más

próxima al propio RA, como es el ajuste o la adaptación al contexto escolar en el que tendrá lugar el RA. En otras palabras, parece que las creencias y las expectativas de naturaleza positiva sobre el control de los diversos aspectos que entran en juego en el proceso de adaptarse y rendir académicamente durante la diversas etapas educativas que cubren la adolescencia, juegan un papel central no sólo en el rendimiento académico sino también en la propia adaptación.

Por otro lado, aunque los resultados relativos a constructos afines al optimismo fundado, como la esperanza optimismo disposicional, y otros relacionados con ellos como el bienestar con uno mismo (autoestima) y el bienestar con la vida (satisfacción vital) también han mostrado algún poder predictivo, pero dada tal vez la naturaleza generalizada de estos constructos, han perdido poder predictivo en el momento que tenían que competir con constructos más específicos del terreno escolar o académico objeto de estudio en esta tesis, como han sido el OFA y LOC-E académico, aparte de la adaptación escolar como predictor del rendimiento académico.

No obstante, cabe destacar el mayor papel jugando, entre estos constructos generalizados, del constructo *esperanza*, en particular en su capacidad predictiva de la adaptación escolar. Este planteamiento de comparar constructos generalizados con constructos específicos de la situación de estudio, en este caso las notas académicas, ha sido abordado recientemente por Feldman y Kubota (2015). Aparte de este aspecto novedoso de contrastar constructos *generalizados* con *específicos*, estos autores también argumentan, que si bien constructos afines al de esperanza, como optimismo disposicional y autoeficacia han mostrado un gran poder predictivo de las notas académicas (p. ej. Chemers, Hu, y Garcia, 2001; Segerstom y Nes, 2006), algo característico de su estudio ha sido analizar simultáneamente los constructos de esperanza, optimismo disposicional y la autoeficacia en la predicción de las notas académicas. A través de un modelo de ecuaciones estructurales colocan en primer lugar los tres constructos generalizados (esperanza, optimismo disposicional y autoeficacia) y en segundo lugar (más o menos equivalente a un segundo paso en análisis de regresión) colocan los constructos específicos académicos de esperanza y autoeficacia y, en tercer lugar, como variable criterio, el rendimiento académico. Los resultados muestran que la *esperanza específica de situaciones académicas* y la *autoeficacia académica* son los únicos predictores del rendimiento académico ($\beta = .54, p < .001$ y $\beta = .33, p < .001$, respectivamente), entre otras cosas porque fueron los únicos propuestos, dado que los constructos generalizados sólo estaban fijados como predictores de los específicos. Sólo

la esperanza generalizada es predictora de la esperanza y autoeficacia específicas académicas ($\beta = .57, p < .001$ y $\beta = .54, p < .001$, respectivamente). Ambas variables específicas muestran una correlación de .50, lo que implica que aunque ambas son buenas predictoras del rendimiento académico comparten parte de la varianza, lo que sumado a la mayor correlación de esperanza académica, frente a autoeficacia académica, con el rendimiento académico, explica el por qué esperanza académica es mejor predictor del rendimiento que autoeficacia académica.

Aunque en nuestro estudio hemos utilizado el constructo esperanza, pero ha sido en términos generalizados y en su versión para jóvenes, al igual que en el caso del optimismo disposicional. En cuanto a la autoeficacia específica podría coincidir algo más con el componente de autoeficacia de nuestro constructo OFA. Así pues, aunque hay remarcables diferencias entre nuestro estudio y el de Feldman y Kubota (2015), los resultados que parecen ser concordantes es por lo que respecta al poder predictivo de los constructos generalizados sobre los específicos y la capacidad predictiva de la autoeficacia académica sobre el rendimiento. Que en nuestro estudio lo hemos comprobado tanto en los análisis de regresión en los que la autoeficacia es un componente central del OFA, como la autoeficacia por separado en los análisis de correlación. Pero francamente hay pocos más estudios con un diseño de la complejidad del nuestro y que utilice el constructo multifacético OFA, el cual ha resultado un gran predictor no sólo del RA sino también del ajuste o adaptación escolar. Además, mientras el estudio de Feldman y Kubota (2015), se realizó con 89 estudiantes universitarios, el nuestro se ha realizado con 1885 estudiantes de ESO, Bachillerato y FP.

Algunas implicaciones para la intervención educativa

Las implicaciones prácticas de cara implementar estilos de enseñanza que en un segundo plano, sin abandonar las materias curriculares, intenten transmitir al escolar adolescente esas creencias y expectativas positivas contribuirán a formar su propia personalidad –representada en estas creencias y expectativas positivas- que será una personalidad *adaptativa*. No sólo porque contribuyan a un mejor comportamiento en el entorno de aprendizaje, sino porque esa personalidad adaptativa estará a su vez asociada a una mejor autoestima, satisfacción con la vida (o felicidad) y también, como no otras formas de optimismo, como la esperanza.

Así pues, una posible consecuencia práctica que podemos sacar de los resultados de regresión múltiple paso a paso, es que al igual que se está alentando hoy día a prestar más atención a la educación emocional, también sería importante alentar pensamientos (creencias y expectativas) en los adolescentes. Es decir, pensamientos que les permitan verse a sí mismos como actores protagonistas de las cosas que suceden a su alrededor (control interno), en este caso lo relativo a la adaptación escolar y rendimiento académico; que piensen que por qué no van a ser capaces de dominar y afrontar muchas de las cosas relacionadas con su mundo escolar (expectativa de autoeficacia); que se les genere un sólido pensamiento (expectativas) de que siempre habrá problemas y dificultades pero que al mismo tiempo siempre habrá alguna forma diferente de resolverlos (expectativa de búsqueda de alternativas), que es cuestión de confiar en uno, que uno es el principal protagonista de lo que suceda y cómo transcurra su vida (en este caso la académica). Todos estos pensamientos (creencias y expectativas optimistas) alimentarán a su vez la expectativa de lograr metas y objetivos.

Por el contrario, habría que evitar que los adolescentes aprendan en el aula que las cosas suceden porque sí, sin razón alguna o suceden porque las autorizadas, caprichosamente, lo dispongan así. Que todo en la vida es cuestión de suerte (incluido el rendimiento académico). Este locus de control externo (indefensión y suerte) debería borrarse de los mensajes que puedan estar transmitiendo los docentes en sus interacciones con los escolares adolescentes en una etapa crítica aún en el desarrollo de su personalidad.

9.4. CUARTO OBJETIVO ESPECÍFICO: ESTUDIO LONGITUDINAL DE LAS VARIABLES CRITERIO

Con el estudio longitudinal de las variables criterio, hemos querido aportar al trabajo de investigación esa parte que, tratándose de un estudio eminentemente correlacional y transversal, no soporte datos sobre el cambio al menos en las variables criterio. Y esto se ha logrado tomando dos mediciones en dos momentos temporales importantes en la vida escolar, como son el inicio del curso y tras los resultados de la primera evaluación. El hecho diferencial de que dos cursos evaluados sean inicio de

etapa nos va a aportar información sobre este hecho diferencial, que por otro lado hemos visto, que causa un incremento muy notable en la percepción de inadaptación.

Los análisis de regresión que hemos realizado para evaluar las variaciones pretest y postest en adaptación, inadaptación y notas, se han llevado a cabo afinando lo máximo posible las diferentes medidas, para ello hemos obtenido datos de las subescalas de los grandes constructos, por ejemplo de las de esperanza (maestría y rutas), de las de optimismo disposicional (optimismo y pesimismo), de las de optimismo fundado (éxito, contingencia, autoeficacia, búsqueda de alternativas), incluso de la variable criterio sobre ajuste, dividida en adaptación e inadaptación. Los constructos autoestima y bienestar no tienen subconstructos.

Destacar que las impresiones que podamos obtener están avaladas por las correlaciones que las medias pretest y postest han arrojado, que podemos considerar elevados con $r_{\text{adaptación}} = .715$, $p = .000$ y $r_{\text{inadaptación}} = .543$; $p = .000$. Lo que nos indica que las puntuaciones altas se seguirán de puntuaciones altas y las bajas de bajas. Patrón que se ha seguido en general, excepto en bachillerato (Tabla 101), donde las puntuaciones en inadaptación no solo suben de la primera a la segunda medida, sino que adelantan a todos los demás cursos, mostrando un dato cuando menos sorprendente. Hecho que explicaría la excepcional circunstancia que apreciamos al analizar el cambio en los análisis de regresión mostrados en la Tabla 126, en la que únicamente la medida de bachillerato es eliminada del modelo, a diferencia de todo el resto de variables.

Con respecto a la adaptación e inadaptación, podemos ver que es en inadaptación pretest donde aparece un mayor número de variables que aportan peso explicativo. Aun así tenemos que admitir que cuando aparece la variable predictora, tanto adaptación como inadaptación pretest, esta aporta la mayor carga del a varianza explicada, dándose la circunstancia de que en adaptación, supera .60 para todos los cursos, a la vez que ninguna otra variable alcanza una carga significativa, al no obtener medidas superiores a .20 .

Con respecto al estudio del cambio de los resultados académicos, se repite en parte lo obtenido en el estudio de la adaptación e inadaptación. Como hecho significativo el observar que la subescala de maestría aporta un peso de .273 para el curso de FP, así como el de autoeficacia, puntuaciones superiores a .20 en todos los cursos y edades como vemos en la Tabla 127. Aunque aun nos sorprende mas el hecho de que el optimismo disposicional, tanto en sus factores optimismo y pesimismo, aporta valores negativos para los dos sexos, 1ºESO y 3ºESO, para este último solo optimismo,

con unos valores que van desde -.106 hasta -.234. Recordando puntuaciones que han obtenido los chicos en sus medias generales, en las que por ejemplo puntuaban más alto en optimismo, autoeficacia, autoestima y felicidad, pero más bajo en adaptación y en rendimiento académico, lo que nos lleva a pensar que los chicos pudieran tener una visión sesgada de su optimismo, deslizándose desde un optimismo fundado como han sugerido ellos mismos, hacia una realidad que implicaría un optimismo infundado o en todo caso ilusorio, no basado en datos ni experiencias reales.

Como aspecto a reseñar al estudiar el cambio en las variables criterio con este variado número de variables predictoras, remarcar la potencia explicativa de las variables pretest, de adaptación, inadaptación y notas. Los datos nos han indicado que la adaptación pretest explica un 56.1% de la varianza de adaptación posttest. En el caso de la inadaptación el porcentaje explicado es menor con un 33.5%, pero quizá sea debido a que aparece cierta problemática con la independencia de los residuos ($D-W = 1.459 < 1.5$). Este hecho contrasta con los datos de rendimiento, donde de nuevo se cumple el hecho de que la variable pretest, explica la mayor parte de la varianza de la variable criterio (notas) con un 65.3%.

9.5. OBJETIVO GENERAL: RELACIÓN ENTRE OPTIMISMO, ESPERANZA, AUTOESTIMA Y BIENESTAR, CON ADAPTACIÓN ESCOLAR Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

El proceso de trabajo seguido, en el que hemos comenzado por validar los cuestionarios que lo necesitaban (BEECESA, YLOT y CHS), obteniéndose en todos ellos datos que avalan muy buenas propiedades psicométricas para la población estudiada. Continuando con el objetivo de analizar evolutivamente las variables de edad y sexo de la muestra, que han mostrado unos datos interesantes como hemos podido ver. Para pasar continuar con el estudio de correlaciones que nos ha mostrado como habíamos hipotetizado que existiría relación entre ser optimista por un lado y sentirse ajustado y conseguir buenas calificaciones por otro, al igual que ha ocurrido con el resto de constructos como también pensábamos inicialmente. Este proceso dio paso de una forma coherente a análisis de regresión múltiple, en nuestro afán de querer extraer algunas conclusiones más de tipo predictivo. A raíz de estas regresiones realizadas por

pasos para observar la capacidad predictiva de los constructos desde los más generales a los más específicos, podemos decir que esta investigación pone de manifiesto la importancia, que en cierto modo ya se sabía, de que las expectativas de control son las variables predictoras más importantes de la adaptación escolar y el rendimiento académico. Más específicamente, ha resultado ser el optimismo fundado académico (formado por cuatro expectativas de control: contingencia, expectativas, autoeficacia, y búsqueda de alternativas) y el locus de control externo académico. Si bien era de esperar que el optimismo fundado académico, y el locus de control externo, como constructos relacionados con el control y el optimismo son mejores predictores del rendimiento y la adaptación, no significa que sean los únicos, ya que otros de naturaleza similar, pero en este caso no específicos, sino generales, como son la esperanza y el optimismo disposicional predicen, aunque en menor medida la adaptación y los resultados. De hecho la esperanza emerge como un gran predictor, incluso por encima del optimismo disposicional.

Para finalizar el estudio, y con el interés de completar la parte transversal, añadiéndole un pequeño análisis longitudinal, hemos podido ver interesantes conclusiones al poder analizar en dos momentos temporales las dos variables criterio del estudio, calificaciones y adaptación escolar, un trabajo que ha dotado a nuestro estudio de la unión entre el aspecto transversal y el longitudinal.

CAPÍTULO 10

LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

10.1. CRÍTICAS

10.2. LIMITACIONES

10.3. PROSPECTIVA

"¿Qué sería de la vida sin el insulto de quien nos debe insultar!".

David Trueba (al recoger el Goya a la mejor película del 2014).

10.1. CRÍTICAS

Críticas a la psicología positiva

La psicología positiva como gran último movimiento emergente dentro de la psicología, ha tenido por un lado muchos adeptos y seguidores entusiastas, y por otro lado aceradas críticas. Al principio todo fueron aplausos y parabienes, la nueva visión que el grupo liderado por Seligman proponía tenía muy buen aspecto, porque proponía un lavado de cara a la imagen más tradicional y popular de la psicología clínica, centrada en las dificultades y las patologías. Cada año, tras las reuniones en el rancho de Akal, surgían más y más propuestas, algunas de ellas ya estaban en marcha, como los estudios sobre *flow*, felicidad u optimismo, pero rescatando el aire positivo que las rodeaba entraron por la puerta grande de la psicología positiva. Aun así las críticas no se hicieron espera, y fue Lazarus (2003a y 2003b), un investigador de gran peso en EE.UU. reconocido por sus aportaciones en el área del estrés y el afrontamiento, quien realiza una crítica mordaz y a la vez con un aire un tanto devastador. En nuestro país han aparecido diversas y potentes voces críticas, primero haciéndose eco de los artículos de Lazarus, posteriormente elaborando las propias investigaciones de cara a desenmascarar la parte no tan científica de la psicología positiva. La primera revisión crítica la realizan Fernández y Comes, en especial sobre la génesis del movimiento y la situación teórica y de definición que se encuentra hasta esa fecha (2009), posteriormente Fernández y Novo (2012a y 2012b) se preguntan en voz alta en sendos artículos críticos, si la psicología positiva ha obviado aposta o por ignorancia determinados aspectos de la psicología, la filosofía y la antropología cultural, achacando al nuevo modelo graves problemas teóricos y prácticos en su formulación que la imposibilitarían considerarla como un nuevo paradigma. Pero donde se va a dirimir un duelo de titanes, bien argumentado y de alto nivel científico y cultural es en los tres artículos que aparecen en la revista INFOCOP. A un lado del “ring” Marino Pérez-Álvarez, reputado catedrático de la facultad de psicología de la Universidad de Oviedo, del dpto. Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico, especializado en el área de psicopatología e historia de la psicología, e incansable investigador, que lanza el apelativo de *magia simpática* a la psicología positiva, acusándola de no tener un sustento teórico fundamentado en bases científicas, y en olvidarse del pasado positivo que se inició con el humanismo (Pérez-Álvarez, 2012). En ese mismo número de la revista INFOCOP, también aparece otro artículo crítico elaborado a la par por el

profesor de la universidad de Oviedo José Carlos Sánchez y el profesor de la Autónoma Edgar Cabanas, en el que critican especialmente los inicios y las bases en las que se sustenta el movimiento de la psicología positiva, y en ocasiones se vuelven en cierta manera mordaces con sus palabras (Cabanas y Sánchez, 2012). Por su parte, Carmelo Vázquez, catedrático de psicopatología de la Universidad Complutense de Madrid, recoge el testigo, en nombre de los seguidores españoles de la psicología positiva, y como presidente en esos momentos de la Sociedad Española de Psicología positiva (SEPP) y próximo a tomar posesión como presidente de la Asociación Internacional de Psicología positiva, cuyo primer presidente fue Martin Seligman y considerada la asociación líder en el campo de la psicología positiva científica. La respuesta es contundente, respondiendo en gran parte a las diferentes críticas tanto filosóficas como metodológicas, así como aportando datos de ingentes estudios realizados con rigurosa metodología, algunos con datos positivos y otros con resultados no tan positivos, pero remarcando la coincidencia de estar sustentados por metodología científica (Vázquez, 2013). El profesor Pérez-Álvarez no se achanta y publica un segundo artículo (Pérez-Álvarez, 2013) poniendo en evidencia algunas carencias metodológicas, así como la facilidad de algunos investigadores para unirse al fenómeno de moda. Con este artículo se cierra la serie de ataque y contraataque que de una forma tan profunda y clarificadora han llevado a término estos dos grandes profesionales, ya que las críticas realizadas con datos y razones de peso sirven para avanzar y para mejorar aspectos que si no se subsanaran acabarían por echar tierra encima de uno mismo. Hay otros artículos que repasan el surgimiento, las bases teóricas y algunos autores e investigaciones y que pueden servir como higiene para desechar la paja del trigo (Kunzmann y Baltes, 2005; Prieto-Ursúa, 2006; Piña, 2014).

Optimismo irreal, ilusiones positivas

Un constructo que en principio puede parecer crítico con el estudio del optimismo, pero que aporta mucha luz a resituarse en su lugar al optimismo en general, es el optimismo irreal (*unrealistic optimism*), del que se ha estudiado su aparición en una gran variedad de eventos vitales como se citan en un reciente artículo que repasa la investigación desarrollada en este campo (Shepperd, William, Klein, Waters y Weinstein, 2013), y del que se ha extraído la parte negativa que puede suponer al ser humano, el dejarse llevar por una simple tendencia optimista (*optimistic bias*) sin ninguna conexión con la realidad, como pueden ser diferentes problemas de salud como

cáncer, desastres naturales, embarazos no deseados, hasta estudios más curiosos relacionados con el fin de una relación sentimental. El artículo inicial de Weinstein (1980) dio lugar a una gran variedad de artículos que han tratado de analizar el papel del optimismo irreal en las circunstancias vitales, que dieron paso a término como ilusión de invulnerabilidad o el más conocido de ilusiones positivas (*positive illusions*) que se internacionalizó con la famosa obra dedicada en exclusivo a ese tema de Taylor (1989). Un estudio que nos alerta de la “peligrosidad” de utilizar un optimismo.

Resultan interesantes los resultados de un estudio realizado en una pequeña localidad del medio-oeste de EE.UU. que había sido assolada por un tornado (Suls, Rose, Windschitl y Smith, 2013) que quiso ver las diferentes medidas de optimismo comparativo irreal (*unrealistic comparative optimism*), que se refiere al sesgo cognitivo común entre las personas a pensar que tienen menor riesgo que el resto de personas a padecer enfermedades, daños o desastres naturales. Lo sorprendente del estudio fue comprobar, como aunque entre el grupo de afectados, en principio se redujo el optimismo, en una medición posttest se observó que las medidas de optimismo comparativo volvían a las cantidades iniciales, lo cual puede alertarnos del sesgo que padecemos de forma natural, y que en ocasiones puede llevarnos a no introducir acciones y actitudes de seguridad hacia nuestras personas. Estudios liderados por la neurocientífica Sharot, que además aporta un papel mediático muy destacado acercando el mundo científico con un lenguaje entendible en sus conferencias, aportan luz al interesante aspecto de cómo mantiene el ser humano una tendencia innata hacia el optimismo a pesar de la realidad, añadiéndole la visión neurológica (Sharot, Korn y Dolan, 2011). Pero en oposición a estas “advertencias” del riesgo del optimismo irreal de Weinstein, Carver y Scheier, en su magnífica revisión del término optimismo en sus diversas acepciones (Carver y Scheier, 2014) nos ilustran con la dificultad de valorar bien este término de optimismo irreal y nos sugieren para ello interesantes artículos que lo revisan de una forma profunda y nos hacen poner en entredicho su “peligrosidad” (Klein, Zajac, 2009; Harris y Hahn, 2011).

Positivismismo “made in USA”

Con menos peso científico, pero con mucho más peso mediático, brilla el bestseller de Barbara Ehrenreich con el sugerente título de *Sonríe o muere* (2012), que ataca con dureza el positivismo imperante en EE.UU. y la tradición cultural que lo apoya, incluyendo en ese saco la nueva corriente de psicología positiva, y en cierta

medida mezclando la tradicional área de libros de autoayuda tan potente en EE.UU. tras la publicación desde mediados de los años 50 del siglo XX de muchos libros que utilizan la palabra positiva o positivo como base, como el bestseller en su momento La Actitud mental positiva de Napoleon Hill y Clement Stone (1982) publicado en su primera edición en 1960.

La autocrítica como estrategia saludable

De agradecer ha sido las iniciativas que han tenido lugar en los sendos congresos de psicología positiva que se han celebrado en España, invitando en formato conferencia a realizar autocrítica “positiva” de la situación actual de la psicología positiva. Destaca el hecho de que el presidente del comité organizador del congreso, precisamente Carmelo Vázquez, y su colaborador en tareas de principales de organización, Gonzalo Hervás, invitaron al profesor e investigador Amalio Blanco, de la Universidad Autónoma de Madrid, buen conocedor de la psicología positivo, pero a la vez con un elevado sentido de autocrítica, a dictar una conferencia plenaria en el congreso sometiendo a escrutinio la historia y la metodología utilizada por la psicología positiva. Denotando una inclinación hacia la propia higiene mental, en definitiva, unas ganas de no conformarse con lo que se está haciendo, y mucho menos si no se está haciendo bien. Esta tendencia a la auto-revisión quedó de nuevo demostrada, cuando en siguiente congreso nacional (Oropesa del Mar, 2014), la presidenta del mismo, Marisa Salanova, a la sazón nueva presidenta de la SEPP, invitó en esta ocasión a pronunciar una conferencia plenaria autocrítica, a la investigadora M^a Dolores Avia, la cual se mostró bastante afilada en el repaso que realizó a la situación actual de la psicología positiva, una buena conocedora como es ella, redactora del libro que abrió la puerta a la psicología positiva casi antes de su fundación, puesto que publicó junto a Carmelo Vázquez Optimismo Inteligente en 1998, que han vuelto a reeditar recientemente (Avia y Vázquez, 2011).

Incluso los grandes líderes del movimiento de la psicología positiva ejercen la autocrítica y Peterson y Seligman reconocen que hace falta investigación por ejemplo para obtener mejor información sobre las relaciones entre el optimismo disposicional, de la línea de Scheier y Carver enfocando la mirada hacia expectativas positivas futuras y el estilo explicativo que ellos defienden basado más en las atribuciones y explicaciones causales que hacemos de los eventos que nos ocurren. A su vez, también explorar las relaciones de cada constructo con salud, menos depresión, mejor

rendimiento deportivo y académico, etc. También dejan una sugerencia abierta hacia investigar la carga genética que esos constructos sostienen.

10.2. LIMITACIONES

Durante el proceso de decisión de los cuestionarios a utilizar y la recogida de datos, se tuvieron en cuenta dos constructos más, a saber, *pesimismo defensivo* y *pensamiento constructivo*, con sus correspondientes cuestionarios. Para medir el pesimismo defensivo, se utilizó el Cuestionario de Pesimismo Defensivo Revisado cuya versión original es Defensive Pessimism Questionnaire –DPQ- (Norem y Cantor, 1986; Norem 2001). Para medir Pensamiento Constructivo, el Inventario de Pensamiento Constructivo, en su acepción original, Constructive Thinking inventory –CTI- (Epstein y Meier, 1989).

El primero de ellos estaba pensado para dar cuenta de parte del mundo emocional del alumnado a la hora de enfrentarse a tareas y pruebas académicas. Norem, dice que acuñó el término a mediados de los 80 por influencia de Cantor lo que expresaban sus alumnos (1986). Por ejemplo, con los ítems de su cuestionario inicial, el Cuestionario de Pesimismo Defensivo (OPDQ, 1986), observaron que ante los éxitos, los pesimistas defensivos sentían más alivio que satisfacción. O que tras los estudios de los resultados de su primera versión vieron que los pesimistas defensivos no solo elaboraban expectativas negativas de sus resultados, sino también positivas, como resultado de su forma de pensar, con la cual incrementar sus sentimientos de control, y así reducir su ansiedad. Está aceptado por los creadores de la escala (Norem y Cantor, 1986; Norem 1989 y 2002; Norem y Chang, 2002) e investigaciones posteriores, que hay cierta parte del alumnado que prefiere utilizar esta estrategia defensiva, que consiste en pensar que no va salir bien el examen, o no voy a sacar la nota que deseo, con el objetivo de neutralizar la ansiedad que generaría que eso ocurriese de verdad, y consolándose finalmente si no se cumpliera su mal pronóstico porque eso indicaría que ha conseguido la calificación que deseaba. Es un indicador de pesimismo, pero con unos condicionantes muy específicos para situaciones académicas. Una nueva versión (2001)

en la que se ha añadido un factor: *Reflexionar* dentro de Pesimismo, p.ej.: *I go into these situations expecting the worst, even though I know I will probably do OK.*

El segundo cuestionario eliminado del análisis final, es el CTI, elaborado por Epstein y Meier (1989) y disponible para su uso en castellano mediante la editorial TEA (Epstein, 2010), tras las revisiones hechas después de haber sido utilizado en diversas investigaciones (Epstein, 1989 y 1998; Rey, Ortega, Alonso y Díaz-Rubio, 2009) está considerado por algunos investigadores como una forma de medir la I.E. con algunas subescalas, pero consta de varias de ellas que miden apartados cercanos al optimismo y otros constructos que se estudian en este trabajo, por lo que se optó por las subescalas de *afrontamiento emocional* y *afrontamiento conductual*. La primera se subdivide a su vez en *autoaceptación*, *ausencia de sobregeneralización negativa*, *baja sensibilidad* y *ausencia de focalización en experiencias pasadas adversas*. La segunda se subdivide a su vez en las subescalas de *pensamiento positivo*, *orientación a la acción* y *diligencia*. La hipótesis de trabajo que se barajó para este cuestionario fue: Las puntuaciones en *pesimismo defensivo* no serán estadísticamente significativas con respecto a rendimiento académico y ajuste escolar, pero sí lo serán con respecto a variables de corte más emocional como autoestima, felicidad y pensamiento constructivo. Finalmente, estos dos constructos y el análisis de los resultados de sus cuestionarios han dejado de formar parte de la redacción final de la tesis por necesidades de tiempo, espacio y sobre todo por razones metodológicas, teniendo que decidir sobre los constructos específicos sobre los que era más importante incidir.

Otra limitación de difícil respuesta es hacia donde es la dirección predictiva entre optimismo y resultados académicos y adaptación escolar, ya que al tratarse de un estudio transversal. En esta línea de pensamiento, también nos podríamos plantear que lo que está ocurriendo es que los alumnos con mayor éxito escolar, es decir que suelen sacar buenas notas y que se sienten adaptados al entorno escolar, incrementan su optimismo. Análisis longitudinales de mayor envergadura y estudios experimentales con programas de intervención pre-post se hacen necesarios para dilucidar esta cuestión.

Como última limitación, hacer notar que algunos cuestionarios generalistas, obtienen datos, lógicamente, menos predictivos sobre las variables estudiadas, lo que

nos hace pensar que en futuros estudios se pudieran utilizar por ejemplo medidas de esperanza específica para el ámbito académico,

A pesar de las limitaciones, pensamos que hemos aportado a la literatura científica sobre optimismo un pequeño grano de arena sobre el optimismo y el pesimismo en el desarrollo de la adolescencia y las implicaciones personales y académicas que pueden conllevar ambos factores.

10.3. PROSPECTIVA

El trabajo realizado y los datos obtenidos dejan abiertas muchas puertas a la investigación y a la formulación de nuevas preguntas ¿Cuánto aporta la herencia genética al constructo del optimismo? ¿Cuánto aporta la influencia ambiental? ¿Cuánto se pueden variar uno y otro? ¿Es mejor ser optimista?... o ¿Ser pesimista también tiene sus ventajas? ¿El mejor modelo y cuestionario para medir optimismo es el de Seligman o el de Scheier y Carver, o el de Palenzuela?

Otra gran pregunta que se debate desde los inicios del constructo científico de optimismo ¿Es el optimismo un constructo unidimensional o bidimensional? Esta pregunta sigue siendo un tema de debate a pesar de que “los padres” del optimismo científico, Scheier y Carver, insisten en tratarlo como un constructo unidimensional, desde los inicios de su definición hasta la actualidad, habiendo realizado multitud de investigaciones sobre el constructo y siendo conocedores de otras muchas (Scheier y Carver, 1985, Carver y Scheier, 2014) insisten en su bipolaridad optimismo-pesimismo (Carver y Scheier, 2014, p.294). Pero otros muchos autores, especialmente cuando revisan los resultados de investigaciones con el LOT y LOT-R, concluyen que aparecen dos escalas diferencias, una de optimismo y otra de pesimismo, y lo observan como un constructo multidimensional. Estudios relacionando este constructo con rasgos de personalidad, en el que optimismo correlaciona significativamente con extraversión y pesimismo con neuroticismo como podemos ver en la magnífica revisión de Kam y Meyer (2012), en la que por supuesto citan al estudio ya clásico en este tema Marshal *et al.* (1992). Pero también aporta su peso específico a este debate un gran defensor del

optimismo científico como es Chang en varios de sus trabajos (Chang, 1998, 2000, 2002).

Por otro lado hemos obtenido suficientes datos estadísticos con los cuestionarios de *pesimismo defensivo* y de *pensamiento constructivo*, porque pensamos que pueden aportar datos muy interesantes en relación a la percepción y regulación de las emociones en lo que respecta al cuestionario de Norem, e información valiosa tanto emocional como cognitiva del cuestionario de Epstein y Maier, ya que algunos de los ítems son cercanos a otros de los otros cuestionarios utilizados, e incluso hay algunos que profundizan en algunos aspectos que pueden resultar muy interesantes. Norem ya abrió otra puerta hacia otros tipos de optimismo y pesimismo posibles, el optimismo estratégico y el pesimismo realista (Norem, 2000).

Otra área que también pensamos que resultaría interesante en el ámbito de la salud, sería el explorar las relaciones de cada constructo con salud, menor depresión, mejor rendimiento deportivo y académico, etc., en edad adolescente. También estas cuestiones dejarían una sugerencia abierta hacia investigar la carga genética que esos constructos conllevan comparada con la carga ambiental, es decir, las influencias familiares y escolares principalmente.

Respondiendo a la limitación sobre la posibilidad de utilizar constructos más específicos como variables predictoras, futuros estudios podrían arrojar más luz sobre las diferentes correlaciones y predicciones que se pueden establecer si medimos la esperanza y la autoeficacia con cuestionarios específicos y generales a la vez, ahora que disponemos también de cuestionarios específicos y generales de optimismo. P. ej. la esperanza específica con el de Snyder, Cheavens y Simpson (1997) y Simpson (1999) y la autoeficacia específica con otras propuestas (Chermes, 2001; Palenzuela, 1983; Palenzuela *et al.*, 1994).

Otros factores a investigar implicados en el desarrollo positivo adolescente y por ende en el desarrollo del optimismo y la esperanza son los agentes y el ambiente más cercanos implicados en la educación y desarrollo de nuestros jóvenes: familias, profesorado, filosofía del centro; aspectos evolutivos. Para el aspecto evolutivo sería realmente interesante contar con estudios longitudinales que dotarán de fuerza a las conclusiones que aisladamente se van obteniendo. Orejudo propone propuestas que

aúnen competencias que desarrollan aspectos personales, emocionales y sociales, para ello anima a profundizar en la línea evolutiva. También lanza la idea de profundizar en el acercamiento entre el trabajo con fortalezas y la escuela, ya que como el refleja en su artículo de revisión, “el optimismo se se relaciona con un gran número de aspectos del funcionamiento personal, de los logros personales o del afrontamiento de dificultades, claramente ligados a las competencias personales, y ofrece pautas de intervención que pueden ser fácilmente implementadas en la escuela” (Orejudo y Teruel, 2009, p.147-148).

En la línea de los estudios evolutivos y de la influencia de la familia en la creación y desarrollo de algunas características y fortalezas del desarrollo positivo adolescente sobre la que incide Orejudo en sus estudios (Orejudo y Teruel, 2009; Orejudo *et al.*, 2012, Orejudo *et al.* pendiente de publicación) queda abierta una línea de trabajo hacia otras etapas educativas, tanto hacia abajo con la educación primaria y educación infantil, como hacia arriba con la universidad. Algunos estudios (Gillham *et al.*, 2000) han abundado sobre este tema, pero nuevos datos en población española nos ayudarían a trazar un mapa del desarrollo del optimismo durante las primeras etapas de la vida, con las oportunas implicaciones de cara a la salud, las relaciones sociales y el éxito académico que podría conllevar. En esta misma línea, a la luz de los datos obtenidos, en especial de las diferencias en sexo en algunos constructos como autoestima y felicidad, así como los patrones diferenciales observados en la muestra de FP nos pueden abrir puertas de investigación para entender esas diferencias.

Una propuesta de futuro que nos resultan atrayente es, a la vista de los datos obtenidos, implementar nuevas investigaciones dirigidas a desarrollar propuestas concretas de intervención en las aulas, para poder diseñar metodologías cualitativas pre y post que nos aporten datos no solo correlacionales sino también causales. Mas que un objetivo, un deseo, es la posibilidad, de que los datos extraídos puedan derivar en propuestas para aplicar en la comunidad educativa: alumnado, profesorado, familias, o en el ámbito formativo en general. Con la idea de que redunden en el beneficio del aprendizaje de los alumnos, así como en su bienestar, ajuste y satisfacción respecto al entorno escolar y a sus vidas personales.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Abramson, L.Y., Seligman, M.E.P. y Teasdale, J.D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Alarcon, G.M., Bowling, N.A. y Khazon, S. (2013). Great expectations: A meta-analytic examination of optimism and hope. *Personality and Individual Differences*, 54(7), 821-827.
- Álava Reyes, M.J. (2003). *La inutilidad del sufrimiento: Claves para aprender a vivir de manera positiva*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- Álava Reyes, M.J. (2007). *La Psicología que nos ayuda a vivir: Enciclopedia para superar las dificultades del día a día*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- Álava Reyes, M. J. (2014). *Las 3 claves de la felicidad: Perdónate bien, quíerete mejor y coge las riendas de tu vida*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- Alberoni, F. (2013). *El optimismo*. Barcelona: Gedisa.
- Alloy, L.B., Abramson, L.Y., Tashman, N.A., Berrebbi, D.S., Hogan, M.E., Whitehouse, W.G., Crossfield, A.G. y Moroco, A. (2001). Developmental origins of cognitive vulnerability to depression: Parenting, cognitive, and inferential feedback styles of the parents of individuals at high and low cognitive risk for depression. *Cognitive Therapy and Research*, 25, 397-423.
- Alonso-Gancedo, N. e Iriarte, C. (2005). Emoción y educación moral, en Álvarez González, M. y Bisquerra, R. *Manual de Orientación y Tutoría*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Alsinet, C. (1998). *El bienestar en la infancia: Una avaluació de les seves dimensions psicosocials*. Tesis doctoral. Lérida: Universidad de Lérida.
- Alsinet, C. (2000). *El bienestar en la infancia*. Lérida: Editorial Pagès.
- Álvarez, M. (Coord.) (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Ciss-Praxis.
- Antolín, L., Oliva, A., Pertegal, M.A. y López, A.M. (2011). Desarrollo y validación de una escala de valores para el desarrollo positivo adolescente. *Psicothema*, 23, 153-159.
- Antonovsky A. (1979). *Health, Stress and Coping*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky A. (1985). The life cycle, mental health and the sense of coherence. *The Israel journal of psychiatry and related sciences*, 22(4), 273-280.
- Antonovsky A. (1987). *Unraveling the mystery of health*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky A. (1993). The structure and properties of the sense of coherence scale. *Social Science y Medicine*, 36 (6), 725-733.
- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11, 11-18.
- Arce, R., Velasco, J., Novo, M. y Fariña, F. (2014). Elaboración y validación de una escala para la evaluación del acoso escolar. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 5(1), 71-104.
- Arguís, R., Bolsas, A.P., Hernández, S. y Salvador M.M. (2010, 2012 Ed. rev.). *Aulas Felices. Psicología Positiva Aplicada a la Educación*. Zaragoza: Dpto. de Educación del Gobierno de Aragón.
- Aspinwall, L. y Staudinger, U.M. (eds.) (2007). *Psicología del potencial humano*. Barcelona: Gedisa.
- Aspinwall, L.G., y Taylor S.E. (1992). Modeling cognitive adaptation: A longitudinal investigation on the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 755-765.
- Atienza, F.L., Moreno, Y., y Balaguer, I. (2000). Análisis de la dimensionalidad de la Escala de Autoestima de Rosenberg en una muestra de adolescentes valencianos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 22, 29-42.
- Avendaño, M. J., y Barra, E. (2008). Autoeficacia, apoyo social y calidad de vida en adolescentes con enfermedades crónicas. *Terapia Psicológica*, 26, 165-172.
- Averill, J. R. (1973). Personal control over aversive stimuli and its relationship to stress. *Psychological Bulletin*, 80(4), 286.
- Avia, M.D. (2007). Competencias para la autoestima y el ajuste personal. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 36-38.
- Avia, M.D. y Vázquez, C. (1998; 2011, *Optimismo inteligente*. Psicología de las emociones positivas, Ed. Rev.). *Optimismo inteligente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward an unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: A measure of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.

- Barudy, J. y Marquebreucq, A.P. (2005). *Hijas e hijos de madres resilientes. Traumas infantiles en situaciones extremas: violencia de género, guerra, genocidio, persecución y exilio*. Madrid: Gedisa.
- Beard, K.S., Hoy, W.K., y Woolfolk Hoy, A. (2009). *Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct*. Working Paper. Universidad del Estado de Ohio.
- Beck, A.T., Weissman, A., Lester, D. y Trexler, L. (1974). The measurement of pessimism: The Hopelessness Scale. *Journal of Consulting Clinical Psychology*, 42, 861-865.
- Beck, A. T., y Steer, R. A. (1989). *Manual for the Beck Hopelessness Scale*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Beck, A. T., Steer, R. A., Beck, J. S. y Newman, C. F. (1993). Hopelessness, depression, suicidal ideation and clinical diagnosis of depression. *Suicide and Life Threatening Behavior*, 23, 139-145.
- Beldoch, M. (1964). Sensitivity to expression of emotional meaning in three modes of communication. En J. R. Davitz *et al.*, *The Communication of Emotional Meaning* (pp. 31-42). Nueva York: McGraw-Hill.
- Berenboom, A. (2013). *Monsieur Optimiste*. Paris: Genèse.
- Berjón, V., Palenzuela, D. L., Vicente, P. y Barcenilla, D. (2014). Optimismo, resiliencia y mastery como predictores del estrés percibido. Comunicación presentada en el X Congreso Internacional de la Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés (SEAS). Valencia.
- Bernard, L.C., Hutchison, S., Lavin, A., Pennington, P. (1996). Ego-strength, hardiness, self esteem, self-efficacy, optimism and maladjustment: Health-related personality constructs and the Big Five model of personality. *Psychological Assessment Resources*, 3, 115-131.
- Berwick, D. M., Murphy, J. M., Goldman, P. A., Ware, J. E., Barsky, A. J. y Weinstein, M. C. (1991). Performance of a Five-Item Mental Health Screening Test. *Medical Care* 29, 169-76.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Educación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2013). *Cuestiones sobre bienestar*. Madrid: Síntesis.
- Bollen, K.A. y Stine. R.A. (1992). Bootstrapping goodness-of fit measures in structural equation covariance matrix. *Annals of Statistics*, 13, 95-115.
- Boman, P., Smith, D.C. y Curtis, D. (2003). Effects of pessimism and explanatory style on development of anger in children. *School Psychology International*, 24, 80-94.
- Boman, P. y Yates, G.C.R. (2001). Optimism, hostility, and adjustment in the first-year of high school. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 401-411.
- Bormans, L. (2011). *Optimiste. Guide pratique pour voir la vie du bon côté*. Quebec: Les éditions de l'homme.
- Bormans, L. (2014). *El libro mundial de la felicidad*. Monterrey, México: Editora Nómada. (Orig. 2010).
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., y Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). En R. Bar-On and J.D.A. Parker (eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Braconnier, A. (2014). *Optimiste. L'optimisme intelligent*. Paris: Odile Jacob.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Browne, M. W., y Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En: K. A. Bollen y J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Beverly Hills, CA: Sage.
- Cabanas, E. y Sánchez, J.C. (2012). Las raíces de la psicología positiva. *Papeles del Psicólogo*, 33(3), 172-182.
- Cano, J, Orejudo, S., y Cortés, A. (2012). La formación inicial del profesorado de Secundaria: primera investigación en el desarrollo del prácticum de la Universidad de Zaragoza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(3), 121-132.
- Cano-Vindel, A. (1997). Modelos explicativos de la emoción. En E. G. Fernández-Abascal (Ed.), *Psicología General, Motivación y Emoción* (pp. 127-161). Madrid: Ramón Areces.
- Carbelo, B. y Jáuregui, E. (2006). Emociones positivas: humor positivo. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 28-30.
- Carr, A. (2007). *Psicología positiva: La ciencia de la felicidad*. Barcelona: Paidós.
- Carver, C. S. (2014). Self-control and optimism are distinct and complementary strengths. *Personality and Individual Differences*, 66, 24-26.
- Carver, C. S., Johnson, S. L., McCullough, M. E., Forster, D. E., y Joormann, J. (2014). Adulthood personality correlates of childhood adversity. *Frontiers in Psychology*, 5, 1357. doi: 10.3389/fpsyg.2014.01357.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., y Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283.

- Carver, C. S., Pozo, C., Harris, S. D., Noriega, V., Scheier, M. F., Robinson, D. S., Ketcham, A. S., Moffat, F. L., Jr., 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, 375-390.
- Carver, C. S., y Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Carver, C. S., y Scheier, M. F. (1999). Stress, coping, and self-regulatory processes. En L. A. Pervin y O. P. John (Eds.), *Handbook of Personality* (2nd ed., pp. 553-575). Nueva York: Guilford.
- Carver, C. S., y Scheier, M. F. (2000). Scaling back goals and recalibration of the affect system are processes in normal adaptive self-regulation: Understanding "response shift" phenomena. *Social Science y Medicine*, 50, 1715-1722.
- Carver, C.S. y Scheier, M.F. (2001). Optimism, pessimism and self-regulation. En E.C. Chang (ed.): *Optimism and pessimism. Implications for theory, research and practice* (pp. 31-51). Washington: American Psychological Association.
- Carver, C.S. y Scheier, M.F. (2002). Optimism, pessimism and self-regulation. En E.C. Chang (Ed.), *Optimism and Pessimism. Implications for theory research and practice* (pp. 31-51). Washington, DC: APA.
- Carver, C.S. y Scheier, M.F. (2005). Optimism. En C.R. Snyder y S.J. Lopez (Eds.). *Handbook of Positive Psychology* (pp. 231-243). Nueva York: Oxford University Press.
- Carver, C. S., y Scheier, M. F. (2014). Dispositional optimism. *Trends in Cognitive Sciences*, 18(6), 293-299.
- Carver, C. S., y Scheier, M. F. (en prensa). Rediscovering confidence as a mechanism and optimism as a construct. *Behavioral and Brain Sciences*.
- Carver, C., Scheier, M. y Segerstrom, S.C. (2010). *Optimism. Clinical Psychology Review*, 30(7), 879-889.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., y Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283.
- Caruana Vañó, A. (Coord.) (2005). Programa de educación emocional para la prevención de la violencia. 2º ciclo de la ESO. Alicante: Conselleria de Cultura Educació i Esport.
- Caruana, A. (Coord.) (2010). *Aplicaciones educativas de la psicología positiva*. Alicante: Conselleria d'Educació, Generalitat Valenciana.
- Caruana, A. y Tercero, P. (Coords.) (2011) *Cultivando emociones. Educación emocional de 3 a 8 años*. Valencia: Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació, Formació i Ocupació.
- Caruana, A. (Coord.) (2013). *Inteligencia emocional aplicada a las dificultades de aprendizaje. Experiencias positivas de intervención educativa y superación*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Casas, F. y Bello, A. (Coords.) (2012) *¿Qué afecta al bienestar de niños y niñas españoles de 1º de ESO?* España: Unicef.
- Casas, F., Rosich, M. y Alsinet, C. (2000). El bienestar psicológico de los preadolescentes. *Anuario de Psicología*, 31(2), 73-86.
- Castellá, J., Saforcada, E., Tonon, G., Rodríguez, L., Mozobancyk, S., y Bedin, L. (2012). Bienestar subjetivo de los adolescentes: un estudio comparativo entre Argentina y Brasil. *Psychosocial Intervention*, 21, 273-280.
- Casullo, M. M. (2000). Psicología salugénica o positiva. Algunas reflexiones. *Anuario de Investigaciones*, 8, 340-346.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., y Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 98-124.
- Catalano, R.F., Haggerty, K.P., Oesterle, S., Fleming, C.B. y Hawkins, J.D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health*, 74, 252-261.
- Chang, E. C. (1998). Does dispositional optimism moderate the relation between perceived stress and psychological well-being? A preliminary investigation. *Personality and Individual Differences*, 25, 233-240.
- Chang, E.C. (Coord.) (2000). *Optimism and Pessimism. Implications for theory, research and practice*. Washington, DC: APA.
- Chang, E. (2002). Optimism–pessimism and stress appraisal: testing a cognitive interactive model of psychological adjustment in adults. *Cognitive Therapy Research*, 26, 675–690.
- 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., y Farrehi, A. S. (2001). Optimism/pessimism and information processing styles: can their influences be distinguished in predicting psychological adjustment? *Personality and Individual Differences*, 31, 555–562.
- Chang, E.C., Maydeu-Olivares, A. y D’Zurilla, T.J. (1997). Optimism and pessimism as partially independent constructs: Relationships to positive and negative affectivity and psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, 23, 433-440.
- Chang, E.C. y Sanna, L.J. (2003a). Experience of life hassles and psychological adjustment among adolescents: does it make a difference if one is optimistic or pessimistic? *Personality and Individual Differences*, 34, 867-879.
- Chang, E.C. y Sanna, L.J. (2003b). Optimism, accumulated life stress, and psychological and physical adjustment: Is it always adaptative to expect the best? *Journal of Social y Clinical Psychology*, 22, 97-115.
- Chang, E. C., Sanna, L. J., y Yang, K. M. (2003). Optimism, pessimism, affectivity, and psychological adjustment in US and Korea: a test of a mediation model. *Personality and Individual Differences*, 34, 1195–1208.
- Chavez, M., Contreras, O. y Velázquez, M. (2013). Adaptación y pensamiento constructivo en estudiantes universitarios. *Psicogente*, 16(30), 311-323.
- 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, 55-64.
- Chico, E. (2002). Optimismo disposicional como predictor de estrategias de afrontamiento. *Psicothema*, 14(3), 544-550.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, 2nd edition. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cole, D. A., Maxwell, S. E., Martin, J. M., Peeke, L. G., Seroczynski, A. D., Tram, J. M. y Peeke, L.G. (2001). Age and gender effects in multiple domains of child and adolescent self-concept: A cohort sequential longitudinal design. *Child Development*, 72, 1723-1746.
- Conley, C. S., Haines, B. A., Hilt, L. M. y Metalsky, G. L. (2001). The Children’s Attributional Style Interview: Developmental tests of cognitive diathesis-stress theories of depression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29, 445-463.
- Constitución de EE.UU., 1787.
- Constitución de Francia, 1791.
- Constitución española, 1812.
- Contador, I., Fernández-Calvo, B., Palenzuela, D. L., Miguéis, S., y Ramos, F. (2012). Prediction of burden in family caregivers of patients with dementia: A perspective of optimism based on generalized expectancies of control. *Aging y Mental Health*, 16(6), 675-682.
- Contador, I., Fernández-Calvo, B., Palenzuela, D. L., Ramos, C. F., Rivera-Navarro, J. y Menezes de Lucena, V. (2013). A Control-Based Multidimensional Approach to the Role of Optimism in the Use of Dementia Day Care Services. *American Journal of Alzheimer's Disease and Other Dementias*, publicado online, 29 junio de 2013. doi: 10.1177/1533317513494439.
- Costa, A. y Faria, L. (2015). The impact of Emotional Intelligence on academic achievement: A longitudinal study in Portuguese secondary school. *Learning and Individual Differences*, 37, 38-47.
- Crouch, J.A. (1989). *The hope scale and head injury rehabilitation: Staff ratings as function of client characteristics*. Tesis doctoral. Lawrence, Kansas: Universidad de Kansas.
- Csikszentmihaly, M. (1996). *Fluir: una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós. (Orig. 1990).
- Csikszentmihalyi, M. (1998a). *Aprender a fluir*. Barcelona: Kairós.
- Csikszentmihalyi, M. (1998b). *Experiencia óptima. Estudios psicológicos del flujo en la conciencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Csikszentmihalyi, M. (1998c). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- Cummins, R. A., y Nistico, H. (2002). Maintaining life satisfaction: The role of positive bias. *Journal of Happiness Studies*, 3, 37–69.
- Cyrułnik, B. (2001). *Los patitos feos. La resiliencia: Una infancia infeliz no determina la vida*. Madrid: Gedisa.
- Dalai Lama y Cutler H.C. (2001). *El arte de la felicidad*. Barcelona: De Bolsillo. (Orig. 1998).
- Declaración de Independencia de Estados Unidos de Norteamérica*. 4 de julio de 1776.
- deCharms, R. (1968). Personal causation: The internal affective determinants of behavior. Nueva York: Academic Press.
- Deci, E. (1975). *Intrinsic motivation*. Nueva York: Plenum.

- Deci, E. y Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nueva York: Plenum.
- Delors, J. (Coord.) (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Dember, W.N. y Penwell, L. (1980). Happiness, depression and the Pollyanna principle. *Bulletin of Psychonomic Society*, 15, 321-323.
- Dember, W.N., y Brooks, J. (1989). A new instrument for measuring optimism and pessimism: Test-retest reliability and relations with happiness and religious commitment. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 27, 365-366.
- 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: research and reviews*, 8, 109-119.
- Dember, W.N. y Warm, J. S. (1979; Ed. rev. 1990). *Psicología de la Percepción*. Madrid: Alianza. (Orig. 1960).
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 103-157.
- Diener, E. (2012). New findings and future directions for subjective well-being research. *American Psychologist*, 67, 590-597.
- Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R. y Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 91-95.
- Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R.E. y Smith, H.L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Diez, M. A. (1994). Depresión climática y variables psicosociales. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Salamanca.
- Digman, J. M. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. *Annual Review of Psychology*, 41(1), 417-440.
- Dinisman, T., Montserrat, C. y Casas, F. (2012). The subjective well-being of Spanish adolescents: Variations according to different living arrangements. *Children and Youth Services Review*, 34(12), 2374-2380.
- 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.
- Duckworth, A. L., Steen, T. y Seligman, M.E.P., (2005). Positive Psychology in Clinical Practice. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 629-651.
- D’Zurilla, T.J., y Goldfried, M.R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107 - 126.
- Echeburúa, E. (1995). *Evaluación y tratamiento de la fobia social*. Barcelona: Martínez Roca.
- Ehrenreich, B. (2012). *Sonríe o muere. La trampa del pensamiento positivo*. Madrid: Turner.
- Ek, E., Remes, J. y Sovio, U. (2004). Social and developmental predictors of optimism from infancy to early adulthood. *Social Indicators Research*, 69, 219-242.
- Ekman, P. (1972). Universals and cultural differences in facial expressions of emotions. In Cole, J. (Ed.), *Nebraska Symposium on motivation* (pp. 207-282). Lincoln, NB: University of Nebraska Press.
- Ekman, P. (1981). La expresión de las emociones. *Mundo científico*, 1, 44-52.
- Ekman, P. (1992). An argument for the Basic Emotions. *Cognition and Emotion*, 6, 175.
- Ekman, P. y Davidson, R.J. (1994). *The nature of emotion: fundamental question. Question 1. Are there basic emotions?* Nueva York: Oxford University Press.
- Ekman P., Davidson, R.J., Ricard, M. y Wallace, B.A. (2005). Buddhist and psychological perspectives on emotions and well-being. *Current directions in Psychological Science*, 14(2), 59-63.
- Ekman, P., Friesen, W.V. y Tomkins, S.S. (1975). *Unmasking the face*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Ellis, P. D. (2010). *The essential guide to effect sizes. Statistical power, Meta-analysis, and the interpretation of research results*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Epstein, S. (1989). *Constructive Thinking*. Westport: Greenwood Pub Group.
- Epstein, S. (1998). *Constructive thinking. The key of emotional intelligence*. Londres: Paeger.
- Epstein, S. (2001). *Inventario de Pensamiento Constructivo (evaluación de la Inteligencia Emocional)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Epstein, S. y Meier, P. (1989). Constructive thinking: A broad coping variable with specific components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 332-350.
- Eric, J., Mash, E.J, Barkley, R.A., (2007). *Assessment in Childhood disorders*. Nueva York: Guilford Press.
- Eronen, S., Nurmi, J.-E., y Salmela-Aro, K. (1998). Optimistic, defensive-pessimistic, impulsive and selfhandicapping strategies in university environments. *Learning and Instruction*, 8, 159–177.

- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: predictive and Incremental validity using the Trait Meta-mood Scale. *Personality and Individual Differences*, 39, 937–948.
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism–pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 42, 1069–1079.
- Ey, S., Hadley, W., Allen, D., Palmer, S., Klosky, J., Deptula, D., Thomas, J., y Cohen, R. (2005). A new measure of children´s optimism and pessimism: The youth life orientation test. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(5), 548-558.
- Fábregas, J.J. y García, E. (1995). *Técnicas de autocontrol*. Madrid: Alhambra Longman.
- Feldman, D.B., Davidson, O.B. y Margalit, M. (2015). Personal Resources, Hope, and Achievement Among College Students: The Conservation of Resources Perspective. *Journal of Happiness Studies*, 16, 543-560.
- Feldman, D.B. y Kubota, M. (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences*, 37, 210-216.
- Fernández-Ríos, L. y Comes, J.M. (2009). Una revisión crítica de la historia y situación actual de la psicología positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 7-13.
- Fernández-Ríos, L. y Novo, M. (2012a). Una revisión crítica de la psicología positiva: historia y concepto. *Revista Colombiana de Psicología*, 17, 161-176.
- Fernández-Ríos, L. y Novo, M. (2012b). Positive Psychology: Zeigeist (or spirit of the time) or ignorant (or disinformation) of history? *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 12, 333-346.
- Fernández, R., Palomero, J. E. y Teruel, M^a.P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 33-50.
- Ferrando, P. J., Chico, E., y Tous, J. M. (2002). Propiedades psicométricas del test de optimismo Life Orientation Test. *Psicothema*, 14, 673–680.
- Fibel, B. y Hale, D. (1978). The Generalized Expectancy for Success Scale. A new measure. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46(5), 924-931.
- Fordyce, M.W. (1977). Development of a program to increase personal happiness. *Journal of Counseling Psychology*, 24, 511-520.
- Fordyce, M.W. (1980). *The psychology of happiness*. Florida: Cypress Lake Media.
- Fordyce, M.W. (1983). A program to increase happiness: Further studies. *Journal of Counseling Psychology*, 30, 483-498.
- Fordyce, M.W. (1986). The psychap Inventory. A multi-scale test to measure happiness and its concomitants. *Social Indicators research*, 18(1), 1-33.
- Fordyce, M. W. (1988). A review of research on The Happiness Measures: A sixty second index of happiness and mental health. *Social Indicators Research*, 20, 63-89.
- Fordyce, M.W. (1997). Éducation au bonheur. *Revue Québécoise de Psychologie*, 18(2), 239-252.
- Fordyce, M.W. (2000). *Human happiness its nature y its attainment. A two volume "On line" Book*. Obtenido en: <http://gethappy.net/freebook.htm>
- Franco, M. (2014). *Optimismo para periodistas*. Barcelona: UOC.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2(3), 300-319.
- Fredrickson, B. L. (2000a). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention and Treatment*, 3, 1-25
- Fredrickson, B. L. (2000b). Positive emotions. En C. R.Snyder y S. J. López (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*. Nueva York: Oxford University Press.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: the broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218–226.
- Fredrickson, B. L. (2004). El poder de los buenos sentimientos. *Mente y cerebro*, 8, 74-78.
- Fredrickson, B. L. (2009). *Vida Positiva*. Madrid: Norma.
- Fredrickson, B. L. y Levenson, R. W. (1998). Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions. *Cognition and Emotion*, 12, 191-220.
- Furlong, M.J., Gilman, R., Huebner, S. y (Eds.) (2014). *Handbook of positive psychology in schools*. Nueva York: Routledge/Taylor y Francis Group. Edición Revisada.
- Gabilliet, P. (2014). *Éloge de l'optimisme: Quand les enthousiastes font bouger le monde*. Paris: Saint Simon.
- Gancedo, M. (2008). Historia de la psicología positiva. Antecedentes, aportes y proyecciones. En Casullo, M. (comp.). *Prácticas en psicología positiva*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

- Garaigordobil, M., Durá, A., y Pérez, J.I. (2005). Síntomas psicopatológicos, problemas de conducta, autoconcepto y autoestima: un estudio con adolescentes de 14 a 17 años. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud, 1*, 53-63.
- García-Campayo, J., Demarzo, M. y Navarro-Gil, M. (2015). Compassion and values-based mindfulness intervention: the mindfulness intervention program me by the University of Zaragoza and the Federal University of Sao Paulo. *Actas Españolas de Psiquiatría, 43*(1), 19–25.
- García Campayo, J. y Demarzo, M. (2015a). *Mindfulness y compasión: una nueva revolución*. Barcelona: Siglantana.
- García Campayo, J. y Demarzo, M. (2015b). *Manual práctico de mindfulness: curiosidad y aceptación*. Barcelona: Siglantana.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: the theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (1985). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2005). Las inteligencias múltiples 20 años después. *Revista de psicología y Educación, 1*, 27-34.
- Gázquez, J.J., Pérez, M.C., Ruiz, M.I., Miras, F. y Vicente, F. (2006). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria y su relación con la autoestima. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 6*, 51-62.
- Gillham, J.E. (Ed.) (2000). *The science of optimism and hope*. Philadelphia: Templeton Foundation Press.
- 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* (pp. 53–75). Washington, DC: APA.
- Gilman, R., Dooley, J. y Florell, D. (2006). Relative levels of hope and their relationship with academic and psychological indicators among adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology 25*, 166–78.
- Gilman, R. y Huebner, S. (2003). A review of life satisfaction research with children and adolescents. *School Psychology Quarterly, 18*, 192-205.
- Gilman, R. y Huebner, S. (2006). Characteristics of Adolescents Who Report Very High Life Satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence, 35*(3), 293-301.
- Gilman, R., Huebner, S. y Furlong, M.J. (Eds.) (2009). *Handbook of positive psychology in schools*. Nueva York: Routledge/Taylor y Francis Group.
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative" description of personality": the big-five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*(6), 1216.
- Goodman, E., Chesney, M.A. y Tripton, A.C. (1995). Relationship of optimism, knowledge, attitudes, and beliefs to use of HIV antibody testing by at-risk female adolescents. *Psychosomatic Medicine, 57*, 541-546.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós. (Orig. 1995).
- Goleman, D., Boyatzis, R., y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza y Janés.
- González-Tablas, M.M., Palenzuela, D.L., Pulido, R.F. y Sáez Regidor, L.M. (2001). El papel de las expectativas generalizadas de control en el afrontamiento y ajuste psicológico en mujeres con cáncer de mama. *Ansiedad y Estrés 7*(1), 1-14
- Gracián, B. (1954 edición crítica y estudio preliminar de Romera-Navarro, M.). *Oráculo manual y el arte de la prudencia*. Madrid: CSIC. (Orig. 1647)
- Graczyk, P.A., Payton, J.W. y Weissberg, R.P. (1999). *Selecting an effective social and emotional learning program*. Paper presented at the 1999 Conference on Substance Abuse Prevention, Chicago, IL.
- Greenspan, S. y Thorndike, N. (1989). *The Essential Partnership: How Parents and Children Can Meet the Emotional*. Nueva York: Viking Penguin.
- Guenassia, J. M. (2009). *Le club des incorrigibles optimistes*. Paris: Livre de Poche.
- Haidt, J. (2000). The positive emotion of elevation. *Prevention and Treatment, 3*(1), 1-5.
- Hale, W.D. y Cochran, C.D. (1992). The revised generalized expectancy for success scale: A validity and reability study. *Journal of clinical Psychology, 48*, 517-521.
- Harris, A.L. and Hahn, U. (2011) Unrealistic optimism about future life events: a cautionary note. *Psychological Review, 118*, 135–154.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self Perception Profile for Children*. Denver, CO: University of Denver.
- Hasan, N. y Power, T.G. (2002). Optimism and pessimism in children: A study of parenting correlates. *International Journal of Behavioral Development, 26*, 185-191.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. Nueva York: John Wiley y Sons.

- Heikkila, A., y Lonka, K. (2006). Studying in higher education: Students' approaches to learning, self regulation, and cognitive strategies. *Studies in Higher Education*, 31, 99–117.
- Heikkila, A., Niemivirta, M., Nieminen, J. y Lonka, K. (2011). Interrelations among university students' approaches to learning, regulation of learning, and cognitive and attributional strategies: a person oriented approach. *Higher Education* 6, 513–529.
- Heikkila, A., Lonka, K., Nieminen, J. y Niemivirta, M. (2012). M. Relations between teacher students' approaches to learning, cognitive and attributional strategies, well-being, and study success. *Higher Education* 64, 455–471.
- Heinonen, K., Rääkkönen, K. y Keltikangas-Järvinen, L. (2005). Self-esteem in early and late adolescence predicts dispositional optimism-pessimism in adulthood: A 21-year longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, 39, 511-521.
- Hernández, C. (2012). *Optimismo para torpes. Ser feliz, una cuestión de actitud*. Madrid: Oberon.
- Hernández, P. (1983a, Ed. rev.: 1990, 1996, 2002, 2004, 2009 y 2015). *TAMAI: Test Multifactorial de Inadaptación Infantil*. Madrid: Tea Ediciones.
- Hernández, P. (1983b). *Rendimiento, Adaptación e Intervención Psicoeducativa*. Tenerife: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Hernández, P. (2009a). *Manual MOLDES*. Madrid: TEA Ediciones.
- Hernández, P. (2009b). ¿Qué moldes mentales conforman un optimismo inteligente? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66, 109-127.
- Hernandez, P., y Jiménez J. E. (1983). *Intervención Psicoeducativa y Adaptación: una alternativa de salud mental desde la escuela*. Tenerife: Secretariado de publicaciones de la Universidad de la Laguna.
- Hernangómez, L. (2002) Variables de influencia temprana en la génesis del optimismo. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 7(3), 227-242.
- Hewitt, J.P. (1998). *The myth of self-esteem: Finding happiness and solving problems in America*. Nueva York: St Martin's Press.
- Hewitt, J.P., (2005). The social construction of self-esteem. En Snyder, C.R., y Lopez, S.J. (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 135-148). Nueva York: Oxford University Press.
- Hill, N. y Stone, W.C. (1982). *La actitud mental positiva. Un camino hacia el éxito*. Barcelona: Grijalbo. (Orig. 1960).
- Hills, P. y Argyle, M. (2002). The Oxford Happiness Questionnaire: a compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personality and Individual Differences* 33, 1073–1082.
- 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), 370-380.
- Hodgkins, N.M. (2001). The relationship of parental acceptance/rejection to hope and shame in adolescents. Tesis doctoral. Universidad de Antioch. *Dissertation Abstracts International*, 62(01), 550B.
- Hopwood, C.J. y Donnellan, M.B. (2010). How should the internal structure of personality inventories be evaluated? *Personality and Social Psychology Review*, 14(3), 332-46.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., y Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3) 425-446.
- Hué, C. (2007). *Pensamiento emocional. Un método para el desarrollo de la autoestima y el liderazgo*. Zaragoza: Mira Editores.
- Hué, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Huebner, E. S. (1991a). Initial development of the Students' Life Satisfaction Scale. *School Psychology International*, 12, 231-240.
- Huebner, E. S. (1991b). Correlates of life satisfaction in children. *School Psychology Quarterly*, 6, 103-111.
- Huebner, E. S. (1991c). Further validation of the Students Life Satisfaction Scale: The Independence of satisfaction and affect rating. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 9, 363-368.
- Huebner, E.S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, 6, 149-158.
- Huebner, E.S. (2001). Manual for the Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale. Extraído el 21 de marzo de 2011 de: www.psych.sc.edu/pdfdocs/huebslssmanual.doc
- Huebner, E. S. (2004). Research on Assessment of Life Satisfaction of Children and Adolescents. *Social Indicators Research* 6, 3–33.
- Huebner, E. S., y Diener, C. (2008). Research on life satisfaction of children and youth: Implications for the delivery of school-related services. En M. Eid y R. Larsen (Eds.), *The science of subjective well-being* (pp. 376-392). Nueva York: Guilford Press.

- Huebner, E. S., Laughlin, J. E., Ash C., y Gilman, R. (1998). Further validation of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Journal of Psychological Assessment*, 16, 118-134.
- Ibarrola, B. (2003). *Cuentos para sentir. Educar los sentimientos*. Madrid: SM.
- Jáuregui, E. (1998). *Situating Laughter: Amusement, Laughter and Humor in Everyday Life*. Tesis Doctoral. Madrid: Instituto Universitario Europeo.
- Jáuregui, E. (2007). *El sentido del humor. Manual de Instrucciones*. Barcelona: RBA Integral.
- Jáuregui, E. (2009a). *Amor y humor*. Barcelona: RBA Integral.
- Jáuregui, E. (2009b). Tomarse el humor en serio: aplicaciones positivas de la risa y el humor. En *Psicología positiva aplicada*, Vázquez, C. y Hervás, G. (Eds.). Bilbao: Desclée de Brouwer
- Jáuregui, E. y Fernández, J.D. (2009). Risa y aprendizaje: el papel del humor en la labor docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(23), 203-215.
- Jiménez. M.I. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: Estado de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 67-77.
- Jones, D.J., Forehand, R., Brody, G.H. y Armistead, L. (2002). Positive parenting and child psychosocial adjustment in inner-city single-parent African American families: The role of maternal Optimism. *Behavior Modification*, 26, 464-481.
- Kam, C. y Meyer, J.P. (2012). Do optimism and pessimism have different relationships with personality dimensions? A re-examination. *Personality and Individual Differences*, 52, 123-127.
- Kanfer, F. H. (1970). Self-regulation: Research, issues and speculations. En C. Neuringer y J. L. Michael (Eds.) *Behavior Modification in Clinical Psychology*. Nueva York: Appleton.
- Kang, S., Shaver, P. R., Sue, S., Min, K., y Jing, H. (2003). Culture-specific patterns in the prediction of life satisfaction: Roles of emotion, relationship quality, and self-esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1596 -1608.
- Kaslow, N. J., Tannenbaum, R.L., y Seligman, M.E.P. (1978). *The Kastan: A Children's attributional style questionnaire*. Manuscrito no publicado, Universidad de Pennsylvania, citado en G. Buchanan, y M.E.P. Seligman (Eds.). (1995). *Explanatory style*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Kaslow, N. J., y Nolen-Hoeksema, S. (1991). Children's Attributional Style Questionnaire-Revised (CASQ-R). *Manuscrito no publicado*. Universidad de Emory, Atlanta.
- Kazdin, A. E., French, N. H., Unis, A. S., Esveldt-Dawson, K., y Sherick, R. B. (1983). Hopelessness, depression, and suicidal intent among psychiatrically disturbed inpatient children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51, 504-510.
- Kazdin A.E, Rodgers A, Colbus D. (1986). The Hopelessness Scale for children: psychometric characteristics and concurrent validity. *Journal of consulting and clinical psychology*, 54(2): 241-245.
- Keller, H. (1903). *Optimism*. Nueva York: T.Y. Crowell y Co.
- Kelly, G.A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. Nueva York: Norton.
- Keyes, C. L. M., y Haidt, J. (Eds.). (2003). *Flourishing: Positive psychology and the life well lived*. Washington DC: American Psychological Association.
- Kirsch, I. (1985). Self-efficacy and expectancy: Old wine with new labels. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(3), 824.
- Klein, W.P. and Zajac, L.E. (2009). Imagining a rosy future: the psychology of optimism. En *Handbook of Imagination and Mental Simulation* (Markman, K.D. et al., eds.), pp. 313-329, Psychology Press.
- Kuhl, J. (1984). Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action control. En B.A. Maher and W.B. Maher (Eds.). *Progress in Experimental Personality Research*, 13, 99-171. Nueva York: Academic Press.
- Kunzmann, U., y Baltes, P. B. (2005). The psychology of wisdom: Theoretical and empirical challenges. En R. J. Sternberg y J. Jordan (Eds.), *Handbook of wisdom: Psychological perspectives* (pp. 110-135). Nueva York: Cambridge University Press.
- Kwon, P. (2000). Hope and dysphoria: The moderating role of defense mechanisms. *Journal of Personality*, 68, 199-223.
- Larson, R. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55, 170-183.
- Lazarus, B.S. (2003a). Does the positive psychology movement have legs? *Psychological Enquiry*, 14, 93-109.
- Lazarus, B.S. (2003b). The Lazarus Manifiesto for positive psychology and psychology. *Psychological Enquiry*, 14, 173-189.
- Leary, M.R., Tambor, E.S., Terdal, S.K. y Downs D.L. (1995). Self-esteem as an Interpersonal monitor: The sociometer hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(3), 518-530.

- Leibniz, Gottfried Wilhelm (2009). *Ensayos de Teodicea sobre la bondad de Dios, la libertad del hombre y el origen del mal* (Essais de théodicée sur la bonté de Dieu, la liberté de l'homme et l'origine du mal). Granada: Comares. (Orig. 1738).
- Lent, R., Taveira, M., Sheu H. y Single, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A Longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 190-198.
- Lerner, R. M. (2004). *Liberty: Thriving and civic engagement among American youth*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Leuner, B (1966). "Emotional intelligence and emancipation". *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 15, 193–203.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).
- Lindström B, Eriksson, M. (2011). *Guía del autoestopista salutogénico. Camino salutogénico hacia la promoción de la salud*. Gerona: Documentia Universitaria, Universidad de Gerona.
- Linley, A., Joseph, S., Harrington, S. y Wood, A.M. (2006). Positive Psychology: Past, present and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology*, 1(1), 3-16.
- Linley, P. A., y Joseph, S. (Eds.). (2004). *Positive psychology in practice*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Little, R. R. (1993). *What's working for today's youth: The issues, the programs, and the learnings*. Paper presented at the Institute for Children, Youth, and Families Fellows' Colloquium.
- Lockhart, K.L, Chang, B. y Story, T. (2002). Young children's beliefs about the stability of traits: Protective Optimism? *Child Development*, 73, 1408-1430.
- López, F. (1984a). La adquisición de la identidad y el rol sexual. *Infancia y aprendizaje*, 26, 65-76.
- López, F. (1984b). *Principios básicos de la Educación Sexual*. Salamanca: ICE.
- López, F. (1985). *La formación de los vínculos sociales*. Madrid: MEC.
- López, F. (1986). *Educación Sexual en la adolescencia*. Salamanca: ICE.
- López, F. (1990a). *Educación Sexual*. Madrid: Fundación Universidad Empresa.
- López, F. (1990b). *Desarrollo socioafectivo en la primera infancia*. En Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J., *Desarrollo Psicológico y Educación. Volumen-I: Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza.
- López, F. (1995b). *Necesidades de la infancia y protección infantil. Fundamentación teórica, clasificación y criterios educativos*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- López, F. (1995c). Necesidades de la infancia: respuesta familiar. *Infancia y Sociedad*, 30, 7-47.
- López, F. (2006). *Homosexualidad y Familia*. Barcelona: Graó.
- López, F. (2008). *Necesidades en la infancia y la adolescencia: Respuesta familiar, escolar y social*. Madrid: Pirámide.
- López, F. (2009). *Amores y desamores: procesos de vinculación y desvinculación sexuales y afectivos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- López, F. (2013). *Sexo y afecto en personas con discapacidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- López, F. (2014). *Los abusos sexuales a menores y otros maltratos*. Madrid: Síntesis.
- López, F. y Del Camp, A. (1997). *Prevención de abusos sexuales a menores. Guía para los educadores*. Salamanca: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y Amaru Ediciones.
- López, F. y Fuertes, A. (1989). *Para comprender la sexualidad*. Estella, Navarra: Verbo Divino.
- Lopez, S. J., Rose, S., Robinson, C., Marques, S., y Pais Ribeiro, J. (2009). Measuring and promoting hope in schoolchildren. En R. Gilman, E. S., y Furlong, M. (Ed.), *Promoting wellness in children and youth: Handbook of positive psychology in the schools*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Lopez, S. J., Snyder, C. R., y Pedrotti, J. T. (2003). Hope: Many definitions, many measures. En S. J. Lopez, y C. R. Snyder (Eds.) *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures*. (pp. 91-107). Washington, DC: American Psychological Association.
- Lopez, S. J. y C. R. Snyder (Eds.) (2004). *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Lopez, S.J. y Snyder, C.R. (Eds.) (2011, 2ª Ed. rev.). *The Oxford Handbook of Positive Psychology*. Nueva York: Oxford University Press.
- Los cuatro apóstoles. (1994). *Nuevo Testamento*. Madrid: Verbo Divino. (Orig. 1).
- Lyubomirsky, S. (2008). *La ciencia de la felicidad*. Barcelona: Urano.
- Lyubomirsky, S. (2014). *Los mitos de la felicidad*. Barcelona: Urano. (Orig. 2013).
- Lyubomirsky, S., y Layous, K. (2013). How do simple positive activities increase well-being? *Current Directions in Psychological Science*, 22, 57-62.
- Lyubomirsky, S., Layous, K., Chancellor, J., y Nelson, S. K. (2015). Thinking about rumination: The scholarly contributions and intellectual legacy of Susan Nolen-Hoeksema. *Annual Review of Clinical Psychology*, 11, 1-22.

- Lyubomirsky, S. y Lepper, H.S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46, 137-145.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., y Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9, 111-131.
- Magaletta, P.R. y J. M. Oliver. J.M. (1999). The hope construct, will, and ways: Their relations with self-efficacy, optimism, and general well-being. *Journal of Clinical Psychology*, 55, 539-551.
- Manciaux, M. (2001). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Madrid: Gedisa.
- Manzano, G. (1998): Estrés en personal de enfermería. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Deusto.
- Marina, J.A. (2004). *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel.
- Marina, J.A. (2010). *La educación del talento*. Barcelona: Ariel.
- Marques, S. C., Lopez, S. J. y Pais-Ribeiro, J. L. (2011). Building Hope for the Future: A Program to Foster Strengths in Middle-School Students. *Journal of happiness studies*, 12, 139-152.
- Marques, S. C., Pais-Ribeiro, J. L., y Lopez, S. J. (2007). Validation of a Portuguese version of the Students' Life Satisfaction Scale. *Applied Research in Quality of Life*, 2, 83-94.
- Marques, S. C., Pais-Ribeiro, J. L., y Lopez, S. J. (2009a). Validation of a Portuguese version of the Children Hope Scale. *School Psychology International*, 30, 538-551.
- Marques, S. C., Pais-Ribeiro, J. L., y Lopez, S. J. (2009b). Cross-sectional and longitudinal predictors of Early adolescents' academic achievement. *Paper presented at the 11th European Congress of Psychology*, Oslo, Norway.
- Marques, S. C., Pais-Ribeiro, J. L., y Lopez, S. J. (2011a). Use of the Mental Health Inventory – 5 with Middle-school students. *The Spanish Journal of Psychology*, 14, 478-485.
- Marques, S. C., Pais-Ribeiro, J. L., y Lopez, S. J. (2011b). The role of positive psychology constructs in predicting mental health and academic achievement in Portuguese children and adolescents: A two-year longitudinal study. *Journal of Happiness Studies*, 12(6), 1049-1062.
- Marsh, H.W. y Hocevar, D. (1985). Application of confirmatory factor analysis to the study of self-concept: First- and higher-order factor models and their invariance across groups. *Psychological Bulletin*, 97, 562-582.
- Marshall, G.N., Wortman, C.B., Kusulas, J.W., Hervig, L.K., y Vickers, R.R. Jr., (1992). Distinguishing Optimism from pessimism: Relations to fundamental dimensions of mood and personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 1067-1074.
- Martín-Albo, J., Núñez, J. L., Navarro, J. G., Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: Translation and Validation in University Students. *The Spanish Journal of Psychology*, 10 (2), 458-467.
- Marujo, H.A., Neto, L.M y Perloiro, M.F. (2003). *Pedagogía del optimismo. Guía para lograr ambientes positivos y estimulantes*. Madrid: Narcea.
- Maslow, A. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396. *Una teoría sobre la motivación humana*. Madrid: Díaz de Santos.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y Personalidad*. Madrid: Díaz de Santos. (Orig. 1954)
- Masten, A.S. (1989). Resilience in development: Implications of the study of successful adaptation for developmental psychopathology. En D. Cicchetti (Ed.), *The emergence of a discipline: Rochester Symposium on Developmental Psychopathology*, (pp. 261-294). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Mayer, J. D., Caruso, D., y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En Salovey, P. y Sluyter, D.J. *Emotional development and emotional intelligence: educational implications*. Nueva York: Basic Books.
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (pp. 396-420). Nueva York: Cambridge.
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) users manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems Publishers.
- McIntosh, C. (2007). Rethinking fit assessment in structural equation modeling: A commentary and elaboration on Barrett (2007). *Personality and Individual Differences*, 42(5), 859-867.
- McKay, M. y Fanning, P. (1991). *Autoestima. Evaluación y mejora*. Barcelona: Martínez Roca. (Orig. 1987).
- McCrae, R.R. (1989). Why I advocate the five – factor model: Joint analyses of the NEO – PI and other instrument. En D.M. Buss y N. Cantor (Eds.), *Personality Psychology: Recent Trends and Emerging Directions*. Nueva York: Springer Verlag.
- McNulty, J.K., y Fincham, F.D. (2012). Beyond positive psychology? toward a contextual view of psychological processes and well-being. *American Psychologist*, 67, 101-110.

- Méndez, F.X., Llavona, Espada, J.P. y Orgilés, M. (2012). L.M. *Programa FORTIUS. Fortaleza psicológica y prevención de las dificultades emocionales*. Madrid: Pirámide.
- Mestre, J.M y Fernández Berrocal, P. (Coord.) (2007). *Manual de Inteligencia Emocional*. Madrid: Pirámide.
- Mestre, J.M., Guil, R., Lopes, P., Salovey, P., y Gil, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117.
- Mestre, M. V., García, R., Frías, D. y Llorca, V. (1992). Autoestima, depresión y variables escolares: un estudio longitudinal infancia-adolescencia. *Revista de Psicología de la Educación*, 4, 51-65.
- Mezzapelle, D. (2015). *10 Habits of Truly Optimistic People: Power Your Life with the Positive*. Nueva York: Viva editions.
- Miller, D.N., Gilman, R y Martens, M.P. (2008). Wellness promotion in the schools: Enhancing students' mental and physical health. *Psychology in the Schools*, 45, 5–15.
- Mischel, W. (1968). *Personality and Assessment*. Nueva York: Wiley.
- Mischel, W. (1973). Toward a cognitive social learning reconceptualization of *Personality*. *Psychological Review*, 80, 252-283.
- Mojica, C. y Moreno, J. (2014). Adaptación en adolescentes infractores bajo sistema de responsabilidad penal. *Revista Vanguardia Psicológica*, 5(1).
- Moon, C. y Snyder, C.R. (2000). Children's Hope Scale. En J. Maltby, C.A. Lewis, and A. Hill (Eds.), *A handbook of psychological tests* (pp.160–166). Lampeter, Wales, UK: Edwin Mellen Press.
- Moon, C., Snyder, C. R., y Rapoff, M. (2001). *The relationship of hope to children's asthma treatment adherence*. Manuscrito no publicado. Lawrence, Departamento de Psicología, Universidad de Kansas.
- Musitu, G., Román, J.M., y Gracia, E. (1988). *Familia y educación*. Barcelona: Labor.
- Nadler, R.T., Rabi, R., y Minda, J.P. (2010). Better Mood and Better Performance: Learning rule-described categories is enhanced by positive mood. *Psychological Science*, 21(12), 1770 –1776.
- Neverlien, P.O., y Backer Johnsen, T.B. (1991). Optimism-pessimism dimension and dental anxiety in children aged 10–12 years. *Community Dentistry and Oral Epidemiology*, 19(6), 342-346.
- Newman, M.K. (1983). *The measurement of optimism/pessimism*. Tesis doctoral. Cincinnati, Ohio: Universidad de Cincinnati.
- Norem, J.K. (1989). Cognitive strategies as personality: effectiveness, specificity, flexibility and change. En Buss, D.M. y Cantor, N. (Eds.). *Personality Psychology: recent trends and emerging directions* (pp. 45-60). Nueva York: Springer-Verlag.
- Norem, J. K. (2000). Defensive pessimism, optimism, and pessimism. En E. C. Chang (Ed.), *Optimism and pessimism: Implications for theory, research, and practice* (pp. 77-100). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Norem, J.K. (2002a). Defensive pessimism, optimism, and pessimism. En Chang (Coord.) *Optimism and Pessimism. Implications for theory research and practice*. Washington, DC: APA.
- Norem, J.K. (2002b). El poder positivo del pensamiento negativo: Utiliza el pesimismo *defensivo para reducir tu ansiedad y rendir al máximo*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Norem, J.K. y Cantor, N. (1986). Anticipatory and post hoc cushioning strategies: Optimism and defensive pessimism in “risky” situations. *Cognitive Therapy and Research*, 10, 347-362.
- Norem, J.K y Chang, E.C. (2002). The positive psychology of negative thinking. *Journal of Clinical Psychology*, 58, 993-1001.
- Nurmi, J.-E., Aunola, K., Salmela-Aro, K., y Lindroos, M. (2003). The role of success expectation and task avoidance in academic performance and satisfaction: Three studies on antecedents, consequences and correlates. *Contemporary Educational Psychology*, 28(1), 59–91.
- Nurmi, J.-E., Salmela-Aro, K., y Haavisto, T. (1995). The strategy and attribution questionnaire: Psychometric properties. *European Journal of Psychological Assessment*, 11, 108–121.
- Nurmi, J.T., Toivonen, S., Salmela-Aro, K. y Eronen, S. (1996). Optimistic, approach-oriented, and avoidance strategies in social situations: Three studies on loneliness and peer relationships. *European Journal of Personality*, 10, 201-219.
- Nurmi, J.-E. y Silinskas, G. (2014). Parents and their children's school lives – Commentary on the special issue, parents role in children's school lives. *British Journal of Educational Psychology*, 84(3), 454-458.
- Oliva, A. (2002). Maltrato adolescente. *Bienestar y Protección Infantil*, 1, 71-90.
- Oliva, A. (2003). Adolescencia en España a principios del siglo XXI. *Cultura y Educación*, 15, 373-383.
- Oliva, A., y Parra, A. (2001). Autonomía emocional durante la adolescencia. *Infancia y aprendizaje*, 24(2), 181-196.
- Oliva, A., Parra, A., Sánchez-Queija, I. y López, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 23, 1-10.

- Oliva, A. et al. (2008). *La Promoción del desarrollo adolescente: recursos y estrategias de intervención*. Sevilla: Consejería de Salud de la Junta de Andalucía.
- Oliva, A. et al. (2011). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*. Sevilla: Consejería de Salud de la Junta de Andalucía.
- Otero, J.M., Luengo, A., Romero, E., Gómez-Fraguela, J.A. y Castro, C. (1998). *Psicología de la Personalidad. Manual de prácticas*. Barcelona: Ariel Practicum.
- OMS (1946). Preámbulo a la Constitución de la Organización Mundial de la Salud adoptada por la Conferencia Internacional de la Salud, Nueva York, 19-22 junio de 1946 firmada por los representantes de los 61 estados (registros oficiales, OMS, nº2, p. 100), entró en vigor el 7 de abril de 1948.
- OMS (1986). The Ottawa charter. Ginebra World Health Organization (p.4).
- Orejudo, S. y Teruel, M.P. (2009). Una mirada evolutiva al optimismo en la edad escolar. Algunas reflexiones para padres, educadores e investigadores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66, 129-158.
- 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, 812-817.
- Orejudo, S., Falcón, C., Melús, I., Puyuelo, M. y Salavera, C. (pendiente de publicación). *El desarrollo de creencias optimistas en niños de educación primaria*.
- Palenzuela, D.L. (1982). Variables moduladoras del rendimiento académico: hacia un modelo de motivación cognitivo-social. *Tesis doctoral no publicada*. Universidad de Salamanca.
- Palenzuela, D.L. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta* 9, 185-219.
- Palenzuela, D.L. (1984). Critical evaluation of locus of control: Towards a reconceptualization of the construct and its measurement. *Psychological Reports*, 54, 683-709.
- Palenzuela, D. L. (1985). Does Rotter's I-E scale measure perceived competence? A replica to Graybill-Sergeant. *Perceptual and Motor Skills*, 61, 443-450.
- Palenzuela, D.L. (1986). A literature review of some problems and misconceptions related to locus of control, learned helplessness and self-efficacy. *Social and Behavioral Sciences Documents*, 16, 1-85.
- Palenzuela, D.L. (1987a). Sphere-specific measures of perceived control: Perceived contingency, perceived competence, or what? A critical evaluation of Paulhus and Christies' approach. *Journal of research in Personality*, 21, 264-286.
- Palenzuela, D.L. (1987b). The expectancy construct within the social learning theories of Rotter and Bandura: A reply to Kirsch's approach. *Journal of Social Behavior and Personality*, 2, 437-452.
- Palenzuela, D.L. (1988). Refining the theory and measurement of expectancy of internal versus external control of reinforcement. *Personality and Individual Differences*, 9, 607-629.
- Palenzuela, D.L. (1989, November). *Control Personal: Un enfoque integrativo-multidimensional*. Invited address to the International Conference "Psychology and Psychologists Today", 2nd Portugese Psychologists Convention, Lisbon.
- Palenzuela, D.L. (1990). *Midiendo las expectativas generalizadas de control: Primeros datos*. Comunicación en VIII Congreso Nacional de Psicología, Barcelona.
- Palenzuela, D.L. (1991). Un estudio psicométrico de tres medidas sobre el self: Autopunitividad, autoeficacia y autoestima. *Qurrriculum*, 1(2), 215-218.
- Palenzuela, D. L. (1993). Personal control: An integrative-multidimensional approach. En D.L. Palenzuela y A. M. Barros (Eds.), *Modern trends in personality theory and research* (pp. 87-108). Porto: APPORT.
- Palenzuela, D.L. (2004). Optimismo fundado, optimismo infundado y fatalismo: una nueva perspectiva de las expectativas generalizadas de control. *Manuscrito no publicado*. Universidad de Salamanca.
- Palenzuela, D.L. (2008). *Una nueva perspectiva de las expectativas generalizadas de control: Optimismo fundado, optimismo infundado y fatalismo*. Comunicación presentada en el VII Congreso Internacional de la Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés (SEAS). Benidorm.
- Palenzuela, D.L. (2010). *Comunicación personal con el autor*. Zaragoza.
- Palenzuela, D.L. (2011). *Material de la asignatura Psicología de la Personalidad*. Manuscrito no publicado. Universidad de Salamanca.
- Palenzuela, D.L. (2013). *Batería de escalas de expectativas generalizadas de control revisada (BEEGC-R): descripción y fundamentación teórica*. Manuscrito no publicado. Universidad de Salamanca.
- Palenzuela, D.L., Almeida, L., Prieto, G. y Barros, A. M. (1994). Validación transcultural hispano-portuguesa de una versión revisada de la batería de escalas de expectativas generalizadas de

- control (BEEGC). Memoria Final de la Acción Integrada entre España y Portugal (79 B), financiada por los Ministerios de Asuntos Exteriores y de Educación y Ciencia, Universidades de Salamanca y Minho, Salamanca y Braga.
- Palenzuela, D.L., Prieto, G., Almeida, L. y Barros, A. M. (1992). *Estudio transcultural de la escala de expectativas de control percibido (ECP)*. Memoria Final de la Acción Integrada entre España y Portugal (66 B), financiada por los Ministerios de Asuntos Exteriores y de Educación y Ciencia, Universidades de Salamanca y Minho, Salamanca y Braga.
- Palenzuela, D.L., Prieto, G., Almeida, L. y Barros, A. M. (1997). Una versión española de una batería de escalas de expectativas generalizadas de control (BEEGC). *Revista Portuguesa de Educação, 10*, 75-96.
- Palomera, R. (2008). Educando para la felicidad. En E. G. Fernández-Abascal (Coord.): *Emociones positivas*. Madrid: Pirámide.
- Pardo, A. y Ruiz, M.A. (2005). *Análisis de datos con SPSS 13 base*. Madrid: McGraw Hill.
- Pardo, A., Ruiz, M.A. y San Martín, R. (2009). Análisis de datos en ciencias sociales y de la salud (vol I). Madrid: Síntesis.
- Parra, A. y Oliva, A. (2002). Communication and family conflict during adolescence. *Annals of Psychology, 18*, 215-231.
- Parra, A., Oliva, A. y Sánchez-Queija, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de Psicología, 35*(3), 331-346.
- Park, N. y Peterson, C. (2003). *Assessment of character strengths among youth: the values in action inventory of strengths for youth*. Indicators of Positive Development Conference, 2003.
- Park, N., Peterson, C., y Seligman, M. E. P. (2006). Character strengths in fifty-four nations and the fifty US states. *Journal of Positive Psychology, 1*, 118-129.
- Payne, W. (1985). *A study of emotion: developing emotional intelligence*. Tesis doctoral. The Union Institute.
- Pérez, M. E. L. (2000). *Estilos de afrontamiento y esclerosis múltiple*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Salamanca.
- Pérez-Álvarez, M. (2012). La psicología positiva: magia simpática. *Papeles del Psicólogo, 33*(3), 183-201.
- Pérez-Álvarez, M. (2013). La psicología positiva y sus amigos: en evidencia. *Papeles del Psicólogo, 34* (3), 208-226.
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist, 55*, 79-88.
- Peterson, C. y Barrett, L. (1987). Explanatory style and academic performance among university freshman. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 603-607.
- Peterson, C., y Seligman, M. E. P. (Eds.) (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Nueva York: Oxford University Press.
- Peterson, C., Semmel, A., Baeyer, C von., Abramson, L.Y., Metalsky, G.I. y Seligman, M.E.P. (1982). The Attributional Style Questionnaire. *Cognitive Therapy and Research, 6*(3), 287-300.
- Peterson, C. y Villanova, P. (1988). An expanded attributional style questionnaire. *Journal of Abnormal Psychology, 97*, 87-89.
- Piña, J.A. (2014). La psicología positiva: ¿Ciencia y práctica de la psicología? *Papeles del Psicólogo, 35*(2), 144-158.
- 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 win/adoption analysis. *Personality and Individual Differences, 13*, 921-930.
- Pope, A., McHale, S.M., Craighead, W.E. (1988). *Mejora de la autoestima. Técnicas para niños y adolescentes*. Barcelona: Martínez Roca.
- Porter, Eleanor, H. (1972). *Pollyanna*. Madrid: Bruguera. (Orig. 1913).
- Porter, Eleanor, H. (1974). *Pollyanna crece*. Madrid: Bruguera. (Orig. 1915).
- Prieto-Ursúa, M. (2006). Psicología positiva: una moda polémica. *Clínica y Salud, 17*(3), 319-338.
- Punset, E. (2005). *El viaje a la felicidad: las nuevas claves científicas*. Barcelona: Destino
- Punset, E. (2011). *Viaje al optimismo*. Barcelona: Planeta.
- Punset (Jr). E. (2014). *El mundo en tus manos*. Madrid: Destino.
- Purkey, W. (1970). *Self concept and school achievement*. Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- 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 in Personality, 45*(6), 693-686.
- Rasmussen, H.N., Scheier, M.F., y Greenhouse, J.B. (2009). Optimism and physical health: A meta-analytic review. *Annals of Behavioral Medicine, 37*, 239-256.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.ªed.). Madrid: Santillana.

- Reina, M.C., Oliva, A. y Parra, A. (2010). Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society, & Education*, 2(1), 47-59.
- Revuelta, A. Oscar (2006). Inteligencia emocional percibida y optimismo disposicional en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9(1), 1-13.
- Rey, E. Ortega, M.M., Alonso, M.O.G. y Diaz-Rubio, M. (2009). Constructive thinking, rational intelligence and irritable bowel syndrome. *World Journal of Gastroenterology*, 15(25), 3106-3113.
- Rey, L., Extremera, N. y Pena, M. (2011). Perceived Emotional Intelligence, Self-Esteem and Life Satisfaction in Adolescents. *Psychosocial Intervention*, 20, 227-234.
- Rivera, F., Ramos, P., Moreno, C. y Hernán, M. (2011). Análisis del modelo salutogénico en España: Aplicación en salud pública e implicaciones para el modelo de activos en salud. *Revista Española de Salud Pública*, 85, 129-139.
- Roberts, M.C. (2015). Native American children and their reports of hope: Construct validation of the Children's Hope Scale. *Journal of Child and Family Studies*, 24(6), 1707-1714.
- Rodríguez-Barreiro, R., Abendroth, C., Vilanova, C., Moya, A. y Porcar, M. (2013). Towards a Microbial Thermoelectric Cell. *PLoS ONE* 8(2): e56358. doi:10.1371/journal.pone.0056358.
- Rodríguez-Morejón, A. (1994). Un modelo de agencia humana para analizar el cambio en psicoterapia: Las expectativas de control percibido en terapia sistemática breve. Tesis doctoral no publicada. Universidad Pontificia de Salamanca.
- Rojas, E. (2000). *Una teoría de la felicidad*. Madrid: CIE Inversiones Editoriales.
- Rojas, E. (2011). *No te rindas. Doce meses para aprender a ser optimista*. Madrid: Temas de Hoy.
- Rojas, E. (2014). *Vive tu vida*. Madrid: Temas de hoy.
- Rojas-Marcos, L. (2004). *Nuestra felicidad*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Rojas Marcos, L. (2005). *La fuerza del optimismo*. Madrid: Aguilar.
- Roid, G.H. y Fitts, W.H. (1988, 1991, 1994). *Tennessee Self-Concept Scale: Revised Manual*. Northridge, CA: Western Psychological Services.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image*. (Ed. rev.). Middeltown, CT: Wesleyan University Press.
- Rosenthal, R., y Fode, K. (1963). The effect of experimenter bias on the performance of the albino rat. *Behavioral Science*, 8, 183-189.
- Rosenthal, R., SL Jacobson, L. (1966). What you expect is what you get. Teachers' expectancies: Determinates of pupils' IQ gains. *Psychological Reports*, 19, 115-118.
- Roth, J., y Brooks-Gunn, J. (2003). Youth development programs: risk, prevention and policy. *Journal of Adolescent Health*, 32, 170-182.
- Rotter, J.B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(1), 1-28.
- Rotter, J.B. (1978). Generalized expectancies for problem solving and psychotherapy. *Cognitive Therapy and Research*, 2, 1-10.
- Rotter, J.B. (1990). Internal versus external control of reinforcement. *American Psychologist*, 45, 489-493.
- Rothwell, C. y Cohen, P. (2003). *Happiness Report*. Extraído de: www.petecohen.com/media/petecohencom/HappinessEquationReport.pdf.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorders. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-61.
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14, 626-631.
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Ryff, C.D., y Singer, B. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry*, 9, 1-28.
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self regulation in childhood. En P. Salovey y D. J. Sluyter, *Emotional development and emotional Intelligence* (pp. 35-66). Nueva York: Basic Books.
- Saarni, C. (1998). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. En R. A. Thompson (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (vol. 36, pp. 115-182). Lincoln: University of Nebraska Press. Reproducido en P. Salovey y D. J. Sluyter, (1997), *Emotional development and emotional Intelligence*. Nueva York: Basic Books.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Nueva York: Guilford.
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 68-91). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.

- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Nurmi, J.-E., y Eerola, M. (2014). Antecedents and consequences of transitional pathways to adulthood among university students: 18-year longitudinal Study. *Journal of Adult Development*, 21, 48-58.
- Salmela-Aro, K., Read, S., Vuoksimaa, E., Korhonen, T., Dick, D., Kaprio, J., y Rose, R. (2014). Depressive symptoms and career-related goal appraisals: Genetic and environmental correlations and interactions. *Twin Research and Human Genetics*, 17(4), 236-243.
- Salmela-Aro, K., Tolvanen, A., y Nurmi, J.-E. (2011). Social strategies during university studies predict early career work burnout and engagement: 18-year longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 145-157.
- Salmela-Aro, K., y Trautwein, U. (2013). School success perspectives from Europe and beyond. *European Psychologist*, 18(2), 77-78.
- Salmela-Aro, K., y Upadyaya, K. (2014). Developmental trajectories of school burnout: Evidence from two longitudinal studies. *Learning and Individual Differences*, 36 (Diciembre), 60-68.
- Salovey, P y Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P. (2007). Prólogo. En Mestre, J.M. y Fernández-Berrocal, P. (Eds.): *Manual de Inteligencia emocional*, (pp. 17-19). Madrid: Pirámide.
- Sánchez-Hernández, O. (2012). *Eficacia de sendas intervenciones de psicología positiva para la Promoción del Bienestar y la Prevención de la Depresión infantil y de la Depresión adolescente*. Tesis Doctoral Europea no publicada. Murcia: Universidad de Murcia.
- Sánchez-Hernández, O., y Méndez, F. X. (2009). *Programa Sonrisa*. Manuscrito no publicado.
- Sánchez-Hernández, O., Méndez, F. X. y Garber, J. (2014). Prevención de la depresión en niños y adolescentes: revisión y reflexión. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 19(1), 63-76.
- San Martín, J.L. y Barra, E. (2013). Autoestima, Apoyo Social y Satisfacción Vital en Adolescentes. *Terapia Psicológica*, 31(3), 287-291.
- Saúl, L.A., López-González, M.A., Rubio-Garay, F. y González-Brignardello, M.P. (2012). Construcción del sí mismo y categorización de los significados personales de acuerdo con las fortalezas del carácter: estudio comparativo en pacientes con trastorno depresivo. *Acción psicológica*, 9(2), 3-20.
- Saussez, T. (2011). *Manifeste pour l'Optimisme*. París: Plon.
- Saussez, T. (2012). *Les 101 mots l'optimisme à l'usage de tous*. Paris: Archibooks.
- Saussez, T. (2015). *50 bonnes raisons de choisir l'optimisme: Positivez, le bonheur est contagieux!* Paris: Saint Simon.
- Scales, P.C., Benson, P.L., Leffert, N., y Blyth, D.A. (2000). The contribution of developmental assets to the prediction of thriving outcomes among adolescents. *Applied Developmental Science*, 4(1), 27-46.
- Scales, P.C. y Leffert, N. (1999). *Developmental Assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development*. Minneapolis: Search Institute.
- Scheier, M.F. y Carver, C.S. (1985). Optimism, coping and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4(3), 219-247.
- Scheier, M. y Carver, C. (1987). Dispositional optimism and physical well-being: the influence of generalized outcome expectancies on health. *Journal of personality*, 55, 169-210.
- Scheier, M.F. y Carver, C.S. (1993). On the power of positive thinking: The benefits of being optimistic. *Current directions in 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, 1063-1078.
- Scheier, M. F., Carver, C. S., y Bridges, M. W. (2001). *Optimism, pessimism, and psychological well-being*. En E. C. Chang (Ed.), *Optimism and pessimism: Implications for theory, research, and practice* (189-216). Washington, DC: American Psychological Association.
- Scheier, M. F., Weintraub, J. K., y Carver, C. S. (1986). Coping with stress: Divergent strategies of optimists and pessimists. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1257-1264.
- Schopenhauer, A. (1967). *The World as Will and Representation*. UK: Dover Publications. (Orig. 1818).
- Shopenhauer, A. (2000). *El arte de ser feliz. Explicado en cincuenta reglas para la vida*. Barcelona: Herder. (Orig. 1814).
- Schulman, P. (1993). Is optimism heritable? A study of twins. *Behavior, research and therapy*, 31, 569-574.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J., et al. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.

- Seaton, E.K y Taylor, R.D. (2003). Exploring familial processes in urban, low-income African American families. *Journal of Family Issues*, 24, 627-644.
- Seegerstrom, S.C. (2001). Optimism, goal conflict, and stressor related immune change. *Journal of Behavioral Medicine*, 24, 441-467.
- Seegerstrom, S.C. (2006a). *Breaking Murphy's Law: How optimists get what they want from life and pessimists can too*. Nueva York: Guilford
- Seegerstrom, S.C. (2006b). How does optimism suppress immunity? Evaluation of three affective pathways. *Health Psychology*, 25, 653-657.
- Seegerstrom, S.C. (2007a). Stress, energy, and immunity: An ecological view. *Current Directions in Psychological Science*, 16, 326-330.
- Seegerstrom, S.C. (2007b). Optimism and resources: Effects on each other and on health over 10 years. *Journal of Research in Personality*, 41, 772-786.
- Seegerstrom, S.C. (2010). Resources, stress, and immunity: An ecological perspective on human psychoneuroimmunology. *Annals of Behavioral Medicine*, 40, 114-12
- Seegerstrom, S.C., Al-Attar, A., y Lutz, C.L. (2012). Psychosocial resources, aging, and natural killer cell terminal maturity. *Psychology and Aging*, 27, 892-902.
- Seegerstrom, S.C., Castaneda, J.O., y Spencer, T.E. (2003). Optimism effects on cellular immunity: Testing the affective and persistence models. *Personality and Individual Differences*, 35, 1615-1624.
- Seegerstrom, S.C., Daniel R. Evans, D.R. y Tory A. 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.
- Seegerstrom, S.C., Miller, G.E. (2004). Psychological stress and the human immune system: A meta-analytic study of 30 years of inquiry. *Psychological Bulletin*, 104, 601-630.
- Seegerstrom, S.C., y Sephton, S.E. (2010). Optimistic expectancies and cell-mediated immunity: The role of positive affect. *Psychological Science*, 21, 448-455.
- Seegerstrom, S.C., y Solberg Nes, L. (2006). When goals conflict but people prosper: The case of dispositional optimism. *Journal of Research in Personality*, 40, 675-693.
- Seegerstrom, S.C., Taylor, S.E., Kemeny, M.E., y Fahey, J.L. (1998). Optimism is associated with mood, coping, and immune change in response to stress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1646-1655.
- Segura-Valverde, M., García-Nieto, R. y Saúl, L.A. (2014). Imagen corporal y autoestima en mujeres mastectomizadas. *Psicooncología*, 11(1), 45-47.
- Seligman, M.E.P. (1975). *Helplessness: On depression development, and death*. San Francisco: Freeman Press.
- Seligman, M.E.P. (1990). *Learned optimism*. Nueva York: Knopf.
- Seligman, M. E. P. (1994). *What You Can Change and What You Can't: The Complete Guide to Successful Self-Improvement*. Nueva York: Knopf.
- Seligman, M. E. P. (1995). *No puedo ser más alto pero puedo ser mejor*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.
- Seligman, M.E.P. (1998). *Aprenda optimismo: Haga de la vida una experiencia maravillosa*. Barcelona: Grijalbo.
- Seligman, M.E.P., Reyvich, K, Jaycox, L. y Gillham, J. (1996). *The optimistic child*. Nueva York: Harper Perennial.
- Seligman, M.E.P. (1999). *Niños optimistas*. Barcelona: Grijalbo.
- Seligman, M.E.P. (1999). The President's address. APA 1998 Annual Report. *American Psychologist*, 54, 559-562.
- Seligman, M.E.P. (2002). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B.
- Seligman, M.E.P. (2011). *La vida que florece*. Barcelona: Ediciones B.
- Seligman, M.E.P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology. An Introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Seligman, M.E.P. y Schulman, P. (1985). Explanatory style as a predictor of productivity and quitting among life insurance sales agents. *Journal of personality and Social Psychology*, 50, 832-838.
- Seligman, M. E P, Steen, T., Park, N., y Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410-421.
- Seligman, M.E.P., Reyvich, K, Jaycox, L. y Gillham, J. (1996). *The optimistic child*. Nueva York: Harper Perennial.
- Seligson, J., Huebner, E. S., y Valois, R. F. (2003). Preliminary validation of the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Social Indicators Research*, 61, 121- 145.
- Sharot, T. (2011). *The Optimism Bias: A Tour of the Irrationally Positive Brain*. Nueva York: Vintage Books.

- Sharot, T. (2012). *The Science of Optimism: Why We're Hard-Wired for Hope*. TED ebook.
- Sharot, T., Riccardi, A.M., Raio, C.M., y Phelps, E.A. (2007). Neural mechanisms mediating optimism bias. *Nature*, *450*, 102-106.
- Sharot, T., Korn, C.W., y Dolan, R.J. (2011). How unrealistic optimism is maintained in the face of reality. *Nature Neuroscience*, *14*, 1475-1479.
- Sheldon, K., Frederickson, B., Rathunde, R., Csikszentmihalyi, M. y Haidt, J. (1999). Manifiesto Akumal. Extraído en 15-8-2015 de: <http://ppc.sas.upenn.edu/sites/ppc.sas.upenn.edu/files/Positive%20Psychology%20Manifiesto.docx>
- Sheldon, K.M. y King, L.K. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, *56*, 216-217.
- Shepperd, J.A., William M. P. Klein, W.M.P., Waters, E.A., y Weinstein, N.D. (2013). Taking Stock of Unrealistic Optimism. *Perspectives on Psychological Science*, *8*, 395-411.
- Shogren, K.A., Lopez, S.J., Wehmeyer, M.L., Little, T.D. y Pressgrove, C.L. (2006). The role of positive psychology constructs in predicting life satisfaction in adolescents with and without cognitive disabilities: An exploratory study. *The Journal of Positive Psychology*, *1*, 37-52.
- Shorey, H. S., Snyder, C. R., Rand, K.L., Hockemeyer, J. R., y Feldman, D. B. (2002). Somewhere over the rainbow: Hope theory weathers its first decade. *Psychological Inquiry*, *13*(4), 322-331.
- Shorey, H. S., Snyder, C. R. Yang, X. y Lewin, M. R. (2003). The role of hope as a mediator in recollected parenting. Adult attachment and mental health. *Journal of Social and Clinical Psychology* *22*, 685-715.
- Skinner, E. A. (1996). A guide to constructs of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, *71*(3), 549.
- Snyder, C. R. (1989). Reality negotiation: From excuses to hope and beyond. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *8*, 130-157.
- Snyder, C. R. (1994). *The psychology of hope: You can get there from here*. Nueva York: Free Press
- Snyder, C. R. (Ed.). (2000a). *Handbook of hope: Theory, measures, and applications*. San Diego, CA: Academic Press.
- Snyder, C. R. (2000b). The past and future of hope. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *19*, 11-28.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological inquiry*, *13*, 249-275.
- Snyder, C. R., Cheavens, J. y Michael, S. T. (1999). Hoping. En C.R. Snyder (Ed.), *Coping: the psychology of what work* (pp. 205-231). Nueva York: Oxford University Press.
- Snyder, C.R., Cheavens, J., y Sympson, S.C. (1997). Hope: An individual motive for social commerce. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice*, *1*, 107-118.
- Snyder, C.R., Harris, C., Anderson, J.R., Holleran, S.A., Irving, L.M. y Sigmon, S.T. (1991). The Will and the Ways: Development and Validation of an Individual Differences Measures of Hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, *60*(4), 570-585.
- Snyder, C.R., Hoza, B., Pelham, W.C., Rapoff, M., Ware, L., Danovsky, M., Highberger, L., Ruibinstein, H. y Stahl, K.J. (1997). The development and validation of the Children's Hope Scale. *Journal of Pediatric Psychology*, *22*, 399-421.
- Snyder, C. R., Haridi, S., Michael, S. T., y Cheavens, J. (2000). Hope theory: Updating a common process for psychological change. En C. R. Snyder y R. E. Ingram (Eds.), *Handbook of psychological change: Psychotherapy processes and practices for the 21st century* (pp. 128-153). Nueva York: John Wiley & Sons.
- Snyder, C.R. y Lopez, S.J. (Eds.) (2002). *Handbook of Positive Psychology*. Nueva York: Oxford University Press.
- Snyder, C. R., y Lopez, S. J. (2007). *Positive psychology: The scientific and practical explorations of human strengths*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Snyder, C.R. y Lopez, S.J. (Eds.) (2009, Ed. Rev.). *Oxford Handbook of Positive Psychology*. Nueva York: Oxford University Press.
- Snyder, C.R., Rand, K. L. y Sigmon, D. R. (2002). Hope theory. A Member of the Positive Psychology Family. En Snyder, C.R. y Lopez, S.J. (Eds.) *Handbook of Positive Psychology* (pp. 257-276). Nueva York: Oxford University Press.
- Snyder, C.R., Sympson, S.C., Ybasco, F.C., Borders, T.F., Babyak, M.A., y Higgins, R.L. (1996). Development and Validation of the State Hope Scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, *65*, 321-335.
- Snyder, C.R., Sympson, S.C., Michael, S.T., y Cheavens, J. (2002). Optimism and hope constructs: Variants on a positive expectancy theme. En E.C. Chang (Ed.), *Optimism y pessimism: Implications for theory, research, and practice* (pp. 101-125). Washington, DC: American Psychological Association.

- Solberg Nes, L., y Segerstrom, S. C. (2006). Dispositional optimism and coping: A metaanalytic review. *Personality and Social Psychology Review, 10*, 235–251.
- Solberg Nes, L., Evans, D.R., y Segerstrom, S.C. (2009). Optimism and college retention: Mediation by motivation, performance, and adjustment. *Journal of Applied Social Psychology, 39*, 1887-1912.
- Sommer, L. (2013). Preparación de exámenes: la influencia del control de acción, la procrastinación y la experiencia con exámenes sobre la intención de metas de los estudiantes y su intención de implementación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 11*(3), 603-660.
- Spence, S.H., Sheffield, J.K., and Donovan, C.L. (2003). Preventing adolescent depression: An evaluation of the Problem Solving for Life Program. *Journal of Counseling and Clinical Psychology, 71*(1), 3-13.
- Stephens, G.K., Szjna, B. y Broome, K.M. (1998). The Career Success Expectations Scale: An Exploratory and Confirmatory Factor Analysis. *Educational and Psychological, 58*(1), 129-141.
- Strauss, K., Niven, K.R., McClelland, C. y Cheung, B.K.T. (en prensa). Hope and Optimism in the face of change: Contributions to task adaptivity. *Journal of Bussiness and Psychology*.
- Suls, J., Rose, J.P., Windschitl, P.D. y Smith, A.R. (2013). Optimism Following a Tornado Disaster. *Personality and Social Psychology Bulletin, 39*(5) 691-702.
- Swift, D. (1960). Película *Pollyanna*. EE.UU.: Walt Disney Productions.
- Sympson, S. (1999). *Validation of the Domain Specific Hope Scale: Exploring hope in life domains*. Tesis doctoral no publicada. Lawrence, Universidad de Kansas.
- Taylor, S.E. (1991). *Seamos optimistas: ilusiones positivas*. Barcelona: Martínez Roca. (Orig. 1989).
- Teruel, M.P., Palomero, J.E. y Fernández, M.R. (Coord.) (2009). El optimismo. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado, 66* (monográfico).
- Teruel, M.P., Palomero, J.E., Fernández, M.R., Fernández, T., Turrado, Garrido, M.A., Javier Nuño, J. y Orejudo, S. (2009). Competencias emocionales del profesor universitario. En *Avances en el estudio de la inteligencia emocional*. (pp. 462-467). Fernández-Berrocal, P. (Coord.). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Thompson, M., Kaslow, N. J., Weiss, B., y Nolen-Hoeksema, S. (1998). Children's Attributional Style Questionnaire Revised: Psychometric Examination. *Psychological Assessment, 10*(2), 166-170.
- Tierno, B. (2002). *Aprendo a vivir*. Madrid: Temas de hoy.
- Tierno, B. (2006). *Hoy, aquí y ahora. Estás a tiempo de ser feliz*. Madrid: Temas de hoy.
- Tierno, B. (2008). *Los pilares de la felicidad*. Madrid: Temas de hoy.
- Tierno, B. (2007). *Optimismo Vital. Manual completo de psicología positiva*. Madrid: Temas de hoy.
- Tierno, B. (2013). *Vademécum del Optimista. Cuaderno de Trabajo*. Madrid: Booket.
- Tiger, L. (1979). *Optimism, the biology of hope*. Nueva York: Simon y Schuster.
- Tolman, E.C. (1932). *Purposive behavior in animals and men*. Nueva York: Appleton-Century.
- Trzcinska, A. (2010). Polish adaptation of the youth life orientation test. *Psicología-Etología-Genética, 22*, 43-61.
- Urzúa, A., y Mercado, G. (2008). La evaluación de la calidad de vida de los y las adolescentes a través del Kiddo-Kindl. *Terapia Psicológica, 26*, 133-141.
- Vahtera, S. (2007). *The well-being of optimistic, well-performing high school students from high school to university*. Tesis Doctoral. Jyväskylä, Finlandia: Universidad de Jyväskylä, Jyväskylä studies in education, psychology and social research, nº 310.
- Vahtera, S. (2008). Subjective Well-Being and Academic Performance in High School. *The Finnish Journal of Youth Research, 26*(4), 52–65.
- Vahtera, S. y Salmela-Aro, K (en prensa). Achievement and social strategies in the transition from high school to university: A person-oriented approach to psychological well-being.
- Valero, D., Hirschi, A. y Strauss, K. (en prensa). Hope in adolescent careers mediating effects of work motivation on career outcomes in Swiss apprentices. *Journal of Career Development*.
- Valle, M. F., Huebner, E. S., y Suldo, S. M. (2004). Further evaluation of the children's hope scale. *Journal of Psychoeducational Assessment, 22*, 320-337.
- Valle, M. F., Huebner, E. S., y Suldo, S. M. (2006). An analysis of hope as a psychological strength. *Journal of School Psychology, 44*, 393-406.
- Vallés, A. (1999). SICLE. Siendo inteligente con las emociones. Valencia: Promolibro.
- Vallés, A. y Vallés, C. (2003). *Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional*. Valencia: Promolibro.
- Vázquez, C. (2013). La psicología positiva y sus enemigos: una réplica en base a la evidencia científica. *Papeles del Psicólogo, 34*(2), 91-115.
- Vázquez, C. y Hervás, G. (2009a). *Psicología positiva aplicada*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Vázquez, C. y Hervás, G. (2009b). *La ciencia del bienestar: Fundamentos de una psicología positiva*. Madrid: Alianza Editorial.

- Vera, B. (2007). Psicología positiva: Una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 3-8.
- Vidal Rodeiro, C.L., Emery, J.L. y Bell, J.F. (2012). Emotional intelligence and academic attainment of British secondary school children: A cross-sectional survey. *Educational Studies*, 38(5), 521-539.
- Voltaire, F.A. (1994). *Cándido o el optimismo*. Madrid: Edaf. (Orig. 1759).
- Vopel, K. (2005a). *Disfrutar de la vida: Viajes con la imaginación para los optimistas*. Madrid: CCS.
- Vopel, K. (2005b). *Praxis de la psicología positiva*. Madrid: CCS.
- Vopel, K. (2006). *Psicología positiva en primaria. Colección Animación de grupos Nº 24*. Madrid: CCS.
- VV. AA. (2006). Monográfico Psicología positiva. *Papeles del Psicólogo*, 27(1).
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Nueva Jersey: General Learning Press.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (2005). Motivation from an attributional perspective and the social psychology of perceived competence. En A. J. Elliot and C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 73-84). Nueva York: Guilford.
- Weinstein, N. D. (1980). Unrealistic optimism about future life events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 806-820.
- Welty, E. (2009). *La hija del optimista*. Madrid: Impedimenta. (Orig. 1972).
- Werner, E.E. y Smith, R.S. (1982). *Vulnerable but invincible: A study of resilient children*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Werner, E. (1989). High-risk children in young adulthood: a longitudinal study from birth to 32 years. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59(1), 72-81.
- Williams, N.A., 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 Pediatric Psychology*, 35, 672-682.
- White, R. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K., Kurz, N. (2008). Teacher's academic optimism: the development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24, 821-834.
- Zamora, A. (2015). *Detección de errores y autorregulación retroactiva como determinantes del rendimiento en estudiantes de secundaria y su relación con las variables cognitivo-motivacionales*. Tesis doctoral no publicada. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

APLICACIONES MÓVILES

- Mensajes optimistas
- Imágenes de Optimismo

ARTÍCULOS EN PERIÓDICOS

- *Cinco razones para el optimismo*. Moisés Naím. El País, 1 de febrero de 2009.

MONOGRÁFICOS EN PERIÓDICOS

- Cuadernillo Interior Heraldo-Domingo: “20011 con una sonrisa”, Heraldo de Aragón, 26 de diciembre de 2010
- Magazine de El Mundo: *100 Razones para el Optimismo*, 28 de agosto de 2011
- Magazine El País Semanal: *España en Positiv*, 24 de marzo de 2013.
- Magazine Time: *10 Ideas That Will Change the World. 1-Sweet Bird of Youth! The Case for Optimism*. Charles Kenny. 17, marzo, 2011.
- Magazine Time: *The Optimism Bias*. Tali Sharot. 28, mayo, 2011.

RADIOS

- *RadiOptimiste* (2015). Extraído en agosto de 2015: www.printempsdeloptimisme.com/mediatheque-2/radio-de-loptimisme
- *Happy FM* (2015). Extraído en agosto de 2015. www.elmundo.es/elmundo/reproductorhappyfmwave.html

REVISTAS DIVULGATIVAS

- Especial “*La cara oculta de la Felicidad*”. Revista Muy interesante, septiembre de 2007.
- Especial Dossier “*Vivir con Optimismo*”. Revista Psychologies, diciembre 2010.

TV

- REDES: “Somos optimistas por naturaleza” 4, noviembre, 2012.
www.rtve.es/alcarta/videos/redes/redes-somos-optimistas-naturaleza/1570211
- La mirada de Elsa: “Optimismo”. 4, noviembre, 2012.
www.rtve.es/alcarta/videos/redes/redes-miradaelsa-20121104-1850/1570381

CINE

- *Los optimistas*. (1973). Dirigida por Anthony Simmons. R.U.: Cheetah.
- *Optimistas* (2006). Dirigida por Goran Paskaljevic. Serbia: Nova Film. (basado en Candido)
- *Pollyanna*. (1960). Dirigida por David Swift, D. EE.UU.: Walt Disney Productions.
- *Optimistene (The optimists) (2013)*. Dirigida por Gunhild Westhagen Magnor. Noruega y Suecia: Skofteland Film.
- *The Revolutionary Optimists* (2013). Dirigida por Maren Grainger-Monsen y Nicole Newnham. EE.UU.: ZAP Zoetrope Aubry Productions.

CONFERENCIAS

- Sharot, T. (2012). *La predisposición al Optimismo*. TED-Talk. Extraído de: www.ted.com/talks/tali-sharot-the-optimism-bias?language=es

CUENTOS INFANTILES

- Morán, J. y Wensell, U. (2011). *Las ardillas y el optimismo*. Madrid: Susaeta.
- Piper, W. (1992). *La pequeña locomotora que sí pudo*. Nueva York: Platt y Munk. (Orig. 1930).
- Viorst, J. (1972). *Alexander and the Terrible, Horrible, No Good, Very Bad Day*. Nueva York: Atheneum Books.
- Andreae, G. y Parker-Rees, G. (1999). *Giraffes can't dance*. Nueva York: Carthwheel books.

WEBS

- Michael Scheier: www.psy.cmu.edu/people/scheier.html
- Michael Scheier at Pittsburgh Mind-Body Center (PMBC) www.pghmbc.org
- Charles Carver at Social Psychology Network. <http://carver.socialpsychology.org>
- Martin E.P. Seligman. www.authentic happiness.sas.upenn.edu
- Peterson y Seligman. Character strengths and virtues. www.viacharacter.org/www
- David L. Palenzuela. <https://scholar.google.es/citations?user=phoyDgsAAAAJ&hl=es>
- Thierry Saussez: www.printempsdeloptimisme.com. Extraído: agosto, 2015
- Bernabé Tierno: www.cluboptimistavital.com. Extraído: enero, 2014
- Mark Stevenson. Liga de Optimistas Pragmáticos (LOPO). www.leagueofpragmaticoptimists.org

ANEXOS

ANEXO-1

1- BEECESA, David L. Palenzuela, 2011.

ENSTRUCCIONES.

Lee cada frase y rodea con un círculo en el margen de la derecha un número, según estés más o menos de acuerdo con cada afirmación; desde "1" (estás totalmente en desacuerdo con la afirmación) hasta "9" (estás totalmente de acuerdo).

| | |
|--|-------------------|
| 1. Creo que siempre hay más alternativas de las que uno piensa para resolver cualquier tarea académica. | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| 2. Me considero capaz de enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica. | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| 3. Las notas que reciba al final de un curso estarán siempre en estrecha relación con lo que yo haga durante el curso. | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| 4. Cuando deseo sacar una nota determinada tiendo a pensar que lo conseguiré. | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| 5. El que yo saque buenas o malas notas depende de que me pregunten justo lo que mejor me sé. | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| 6. Los profesores no son ni justos ni objetivos en cuanto a las calificaciones. | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| 7. Tengo muy claro que según lo bien o mal que yo haga los exámenes así obtendré unas notas u otras. | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| 8. Creo que soy capaz de conseguir muchos éxitos académicos. | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| 9. En general pienso que si uno se esfuerza y estudia obtendrá buenos resultados. | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| 10. Soy optimista cuando pienso en la posibilidad de conseguir las notas que me fijo. | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| 11. Me veo con capacidad para comprender bien y con rapidez cualquier materia. | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| 12. Sacar buenas o malas notas depende de cosas como que me pregunten justo lo que más he estudiado. | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| 13. Siempre habrá algún modo, por muy imposible que parezca, de superar cualquier dificultad académica. | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| 14. Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica. | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| 15. Lo haga como lo haga los profesores pondrán siempre las notas que les dé la gana. | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| 16. Sacar buenas o malas notas es cuestión de suerte. | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| 17. Da lo mismo prepararse bien o no una materia, los profesores siempre irán a "pillarte". | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| 18. A la hora de evaluar, los profesores tratan de forma diferente a unos y a otros. | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| 19. La suerte es algo decisivo en el tipo de notas que yo pueda obtener. | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| 20. Suelo tener altas expectativas de conseguir las notas que me propongo. | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| 21. Cuando me quedo bloqueado en la realización de alguna tarea enseguida tiendo a pensar que ya se me ocurrirá algo. | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| 22. El tipo de notas que yo obtenga está en función de lo capaz que yo sea de prepararme bien las asignaturas. | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| 23. Si alguna cosa relacionada con los estudios no parece ir bien, suelo pensar que habrá algún modo de superarlo. | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| 24. Tiendo a pensar que las cosas me irán bien en los estudios. | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |

BEECESA. David L. Palenzuela (2011). Mide seis subconstructos. Cuatro *Expectativas Específicas de Control Específicas de Situaciones Académicas*, en sentido positivo: Contingencia (lugar de control interno), autoeficacia, éxito y búsqueda de alternativas, que juntas forman el constructo optimismo fundado (Palenzuela, 2008). Y dos expectativas que indican locus de control externo: creencia en la suerte e indefensión (o incontingencia).

ANEXO-2

2- YLOT. Ey *et al.*, 2005 *.

| Nos gustaría conocer cómo te ves a ti mismo/a. Para ello te pedimos que respondas cuántas veces piensas las siguientes frases que aparecen a continuación: | Nunca pienso así | Casi nunca pienso así | Algunas veces pienso así | Casi siempre pienso así | Siempre pienso así |
|--|------------------|-----------------------|--------------------------|-------------------------|--------------------|
| 1. Me resulta fácil divertirme | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Me gusta estar activo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Las cosas suelen irme mal | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Cuando no estoy seguro de lo que va a suceder, habitualmente espero que sea algo bueno | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Habitualmente no espero que me ocurran cosas buenas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Soy una persona con suerte | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Si alguna cosa buena puede pasar, seguro que no es para mí | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Cada día tengo ganas de pasarlo muy bien | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Cuando las cosas van bien, espero que algo va a ir mal | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Normalmente espero tener un buen día | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Da igual lo que intente hacer, no creo que nada vaya a salir bien | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. En general, creo que me van a ocurrir más cosas buenas que malas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Cada día espero que van a suceder cosas malas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Cuando las cosas me van mal, espero que mejoren | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

* *Cuestionario traducido por los autores a partir del original de Ey et al.2005.*

Pares: optimismo (puntuaciones directas); Impares: pesimismo (invertir puntuaciones)

Ítems 1 y 2: relleno

Youth Life Orientation Test (YLOT). Cuestionario de Orientación en la Vida para Jóvenes. Basado en el LOT (1985), y el YLOT-R (1994) de Scheier y Carver, y elaborada por Ey, Hadley, Allen, Palmer, Klosky, Deptula, Thomás y Cohen (2005). Mide: Optimismo Disposicional (Scheier y Carver, 1985).

ANEXO-3

4- CHS. Snyder *et al.*, 1997*.

Marca en las casillas de la derecha un número, según estés más o menos de acuerdo con cada afirmación en el orden:

- 1-Nunca pienso así
 2-Casi nunca pienso así
 3-Algunas veces pienso así
 4-Casi siempre pienso así
 5- Siempre pienso así.

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1- Pienso que estoy haciendo bien las cosas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2- Puedo pensar en diferentes maneras para conseguir las cosas que considero importantes en la vida | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3- Hago las cosas tan bien como otros niños de mi edad | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4- Cuando tengo un problema, puedo encontrar muchas maneras para resolverlo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5- Pienso que lo que he hecho en el pasado me ayudará en el futuro | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6- Incluso cuando otros piensan en rendirse, yo creo que puedo encontrar formas de resolver el problema | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

* *Cuestionario traducido por los autores a partir del original de Snyder et al., 1997.*

Ítems de Maestría (*agency*): impares

- 1- Pienso que estoy haciendo bien las cosas
 3- Hago las cosas tan bien como otros niños de mi edad
 5- Pienso que lo que he hecho en el pasado me ayudará en el futuro.

Ítems de Rutas (*pathways*): pares

- 2- Puedo pensar en diferentes maneras para conseguir las cosas que considero importantes en la vida
 4- Cuando tengo un problema, puedo encontrar muchas maneras para resolverlo
 6- incluso cuando otros piensan en rendirse, yo creo que puedo encontrar formas de resolver el problema

Children's Hope Scale (CHS). Escala de Esperanza. Traducida y validada por los autores a partir de la Children's Hope Scale (Ey *et al.* 1997), que basaron en la Adult State Hope Scale (Snyder *et al.*, 1991). Mide: Esperanza (Snyder, 1991).

ANEXO-4

6- CUESTIONARIO DE ROSENBERG, 1989.

| | | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|----|--|----------------------|------------------|---------------|-------------------|
| 1 | En general, estoy satisfecho conmigo mismo. | | | | |
| 2 | A veces pienso que no soy bueno en nada. | | | | |
| 3 | Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades. | | | | |
| 4 | Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas. | | | | |
| 5 | Siento que no tengo demasiadas cosas de las que sentirme orgulloso. | | | | |
| 6 | A veces me siento realmente inútil. | | | | |
| 7 | Tengo la sensación de que soy una persona de valía, al menos igual que la mayoría de la gente. | | | | |
| 8 | Ojalá me respetara más a mí mismo. | | | | |
| 9 | En definitiva, tiendo a pensar que soy un fracasado. | | | | |
| 10 | Tengo una actitud positiva hacia mí mismo. | | | | |

Para la corrección hay que tener en cuenta que los ítems 1, 3, 4, 7, y 10 están redactados en positivo y los ítems 2, 5, 6, 8, y 9 en negativo, a los que hay que revertir la puntuación.

Cuestionario de Autoestima de Rosenberg. Traducido por Martín-Albo, J. *et al.* (2007). Mide autoestima desde un punto de vista general. (Rosenberg, 1965, 1989).

ANEXO-5

7- ESVE. Alsinet, C., 1998.

Marca el grado en el que las frases te describen.

Desde 1 = En total desacuerdo. Hasta 10 = Totalmente de acuerdo

| | | |
|-----------|--|----------------------|
| 1 | Me gusta cómo me van las cosas. | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 2 | Mi vida me va bien. | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 3 | Mi vida es sencillamente correcta. | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 4 | Quisiera cambiar muchas cosas de mi vida. | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 5 | Ojalá tuviera una vida diferente. | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 6 | Tengo una buena vida. | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 7 | Estoy feliz con mi vida. | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 8 | Me siento satisfecho con lo que me está pasando. | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 9 | Tengo lo que quiero en mi vida. | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 10 | Mi vida es mejor que la de muchos niños o niñas. | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |

En la valoración de los ítems 4 y 5 hay que invertir las puntuaciones, ya que son los únicos que están formulados con una valoración negativa de la satisfacción.

Escala de Satisfacción Vital de los Estudiantes (ESVE). Traducida y validada por Alsinet (1998, 2000) de la original de Huebner (1991a, 1991b, 1991c). Mide: Satisfacción vital, bienestar, felicidad.

ANEXO-6. TAMAI, PRETEST Y POSTEST

8 y 10- TAMAI, Hernández, P., 2002

| | | | |
|----|---|----|----|
| 1 | 23- Me fastidia estudiar | SÍ | NO |
| 2 | 24- Saco malas notas | SÍ | NO |
| 3 | 25- Paso mucho tiempo distraído | SÍ | NO |
| 4 | 26- Estudio y trabajo poco | SÍ | NO |
| 5 | 27- Creo que soy bastante vago | SÍ | NO |
| 6 | 28- Me canso rápidamente cuando trabajo o estudio | SÍ | NO |
| 7 | 29- Me porto muy mal en clase | SÍ | NO |
| 8 | 30- Suelo estar hablando y molestando | SÍ | NO |
| 9 | 31- Soy revoltoso y desobediente | SÍ | NO |
| 10 | 32- Me da igual no saber qué hacer | SÍ | NO |
| 11 | 33- Me aburre estudiar | SÍ | NO |
| 12 | 34- Me gustaría que todo el año fueran vacaciones | SÍ | NO |
| 13 | 35- Me resulta aburrido todo lo que estudio | SÍ | NO |
| 14 | 36- Me gustaría tener otros profesores | SÍ | NO |
| 15 | 37- Estoy a disgusto con el profesor o profesores que tengo | SÍ | NO |
| 16 | 38- Me gustaría que los profesores fueran de otra manera | SÍ | NO |
| 17 | 39- Me fastidia ir al colegio | SÍ | NO |
| 18 | 40- Deseo que se acaben las clases para marcharme | SÍ | NO |
| 19 | 41- Me aburro en clase | SÍ | NO |
| 20 | 42- Prefiero cambiar de colegio | SÍ | NO |
| 21 | 78- Estudio y trabajo bastante | SÍ | NO |
| 22 | 79- Saco buenas notas | SÍ | NO |
| 23 | 80- Normalmente estoy atento y aplicado | SÍ | NO |
| 24 | 81- Acostumbro a estar en silencio en clase | SÍ | NO |
| 25 | 82- Mis profesores están contentos con mi comportamiento | SÍ | NO |
| 26 | 83- Me agrada hacer los trabajos de matemáticas | SÍ | NO |
| 27 | 84- Me gusta estudiar las ciencias naturales y sociales | SÍ | NO |
| 28 | 85- Me gustan los ejercicios de conocimientos de lenguaje | SÍ | NO |
| 29 | 86- Mis profesores son buenos y amables | SÍ | NO |
| 30 | 87- Mis profesores enseñan bien | SÍ | NO |
| 31 | 88- En clase estoy más a gusto que en una fiesta | SÍ | NO |

Los ítems del 1 al 20 están redactados de forma negativa, lo que nos daría una medida de desajuste; Los ítems del 21 al 31 están redactados en positivo, lo que nos daría una medida de ajuste. Para obtener una puntuación global de ajuste hemos invertido las puntuaciones de los ítems negativos.

Test Evaluativo Multifactorial de Adaptación infantil, subescalas de ajuste escolar. TAMAI (Hernández, 2004). Mide: Adaptación Escolar. Pretest y postest.

ANEXO-7. NOTAS PRETEST y POSTEST

NOTAS PRETEST

9- CALIFICACIONES DE MI ÚLTIMA EVALUACIÓN (CURSO PASADO)

| | <u>Nº</u> | Bien/es | |
|--------------|-----------|-----------------|--|
| Suspense/s | | Notable/s | |
| Suficiente/s | | Sobresaliente/s | |

Calificaciones-1ª. Calificaciones de la última evaluación del curso anterior (pretest).

Mide: Resultados Académicos.

NOTAS POSTEST

11- CALIFICACIONES DE MI ÚLTIMA EVALUACIÓN (1ª EVALUACIÓN)

| | <u>Nº</u> | Bien/es | |
|--------------|-----------|-----------------|--|
| Suspense/s | | Notable/s | |
| Suficiente/s | | Sobresaliente/s | |

Calificaciones-2ª. Calificaciones de la primera evaluación del curso (postest).

Mide: Resultados Académicos.

ANEXO-8. LAS COMPETENCIAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

LOMCE, 2013. COMPETENCIAS CLAVE

Las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio. La educación inicial es cada vez más determinante por cuanto hoy en día el proceso de aprendizaje no se termina en el sistema educativo, sino que se proyecta a lo largo de toda la vida de la persona. Las pruebas serán homologables a las que se realizan en el ámbito internacional y, en especial, a las de la OCDE y se centran en el nivel de adquisición de las competencias. Siguiendo las pautas internacionales, deberán ser cuidadosas en cualquier caso para poder medir los resultados del proceso de aprendizaje sin mermar la deseada autonomía de los centros, y deberán excluir la posibilidad de cualquier tipo de adiestramiento para su superación.

IX. La simplificación del desarrollo curricular es un elemento esencial para la transformación del sistema educativo, simplificación que, de acuerdo con las directrices de la Unión Europea, debe proporcionar un conocimiento sólido de los contenidos que garantice la efectividad en la adquisición de las competencias básicas.

XIV. La Recomendación (2002)12 del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados miembros sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática, de fecha 16 de octubre de 2002, señala que la educación para la ciudadanía democrática es esencial para promover una sociedad libre, tolerante y justa y que contribuye a defender los valores y principios de la libertad, el pluralismo, los derechos humanos y el imperio de la ley, que son los fundamentos de la democracia... Esta Ley Orgánica considera esencial la preparación para la ciudadanía activa y la adquisición de las competencias sociales y cívicas, recogidas en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.

RECOMENDACIÓN DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO DE 18 DE DICIEMBRE DE 2006 SOBRE LAS COMPETENCIAS CLAVE PARA EL APRENDIZAJE PERMANENTE (2006/962/CE)

Definición: «Aprender a aprender» es la habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, para organizar su propio aprendizaje y gestionar el tiempo y la información eficazmente, ya sea individualmente o en grupos. Esta competencia conlleva ser consciente del propio proceso de aprendizaje y de las necesidades de aprendizaje de cada uno, determinar las oportunidades disponibles y ser capaz de superar los obstáculos con el fin de culminar el aprendizaje con éxito. Dicha competencia significa adquirir, procesar y asimilar nuevos conocimientos y capacidades, así como buscar orientaciones y hacer uso de ellas. El hecho de «aprender a aprender» hace que los alumnos se apoyen en experiencias vitales y de aprendizaje anteriores con el fin de utilizar y aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en muy diversos contextos, como los de la vida privada y profesional y la educación y formación. La motivación y la confianza son cruciales para la adquisición de esta competencia. Conocimientos, capacidades y actitudes esenciales relacionados con esta competencia: Cuando el aprendizaje se dirige a la consecución de un empleo determinado o de objetivos profesionales, la persona debe tener conocimiento de las competencias, los conocimientos, las capacidades y las cualificaciones exigidos. En todos los casos, «aprender a aprender» exige que la persona conozca y sepa qué **estrategias de aprendizaje son sus preferidas, los puntos fuertes y débiles de sus capacidades y cualificaciones, y que sea capaz de buscar las oportunidades de educación y formación** y los servicios de apoyo y orientación a los que puede acceder. Para empezar, «aprender a aprender» exige la adquisición de las capacidades básicas fundamentales necesarias para el aprendizaje complementario, como la lectura, la escritura, el cálculo y las TIC. A partir de esta base, la persona debe ser capaz de acceder a nuevos conocimientos y capacidades y de adquirirlos, procesarlos y asimilarlos. Esto exige que la persona gestione eficazmente su aprendizaje, su carrera y su actividad profesional y, en particular, que sea capaz de perseverar en el aprendizaje, de concentrarse en períodos de tiempo prolongados y de reflexionar críticamente sobre los fines y el objeto del aprendizaje. De las personas se espera que sean autónomas y autodisciplinadas en el aprendizaje, pero también que sean capaces de trabajar en equipo, de sacar partido de su participación en un grupo heterogéneo y de compartir lo que hayan aprendido. Las personas deben ser capaces de organizar su propio aprendizaje, de evaluar su propio trabajo y, llegado el caso, de procurarse asesoramiento, información y apoyo. Toda **actitud positiva debe basarse en la motivación y la confianza para iniciar y culminar con éxito el aprendizaje a lo largo de la vida. La capacidad de las personas de aprender,**

de superar los obstáculos y de cambiar se sustenta en una actitud positiva orientada a la resolución de problemas. El deseo de aplicar lo aprendido y lo vivido anteriormente, y la curiosidad que impulsa a buscar oportunidades de aprender y aplicar lo aprendido a diversos contextos vitales, son elementos esenciales de una **actitud positiva**.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

COMPETENCIA CLAVE 4: APRENDER A APRENDER

La competencia de aprender a aprender es fundamental para el aprendizaje permanente que se produce a lo largo de la vida y que tiene lugar en distintos contextos formales, no formales e informales.

Esta competencia se caracteriza por la **habilidad para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje**. Esto exige, en primer lugar, la capacidad para **motivarse por aprender**. Esta motivación depende de que se genere la curiosidad y la necesidad de aprender, de que el estudiante se sienta protagonista del proceso y del resultado de su aprendizaje y, finalmente, de que llegue a alcanzar las metas de aprendizaje propuestas y, con ello, que se produzca en él una percepción de **auto-eficacia**. Todo lo anterior contribuye a motivarle para abordar futuras tareas de aprendizaje. En segundo lugar, en cuanto a la organización y gestión del aprendizaje, la competencia de aprender a aprender requiere conocer y controlar los propios procesos de aprendizaje para ajustarlos a los tiempos y las demandas de las tareas y actividades que conducen al aprendizaje. La competencia de aprender a aprender desemboca en un aprendizaje cada vez más eficaz y autónomo. Esta competencia incluye una serie de conocimientos y destrezas que requieren la reflexión y la toma de conciencia de los propios procesos de aprendizaje. Así, los procesos de conocimiento se convierten en objeto del conocimiento y, además, hay que aprender a ejecutarlos adecuadamente. Aprender a aprender incluye **conocimientos sobre los procesos mentales implicados** en el aprendizaje (**cómo se aprende**). Además, esta competencia incorpora el conocimiento que posee el estudiante sobre su propio proceso de aprendizaje que se desarrolla en tres dimensiones: a) el conocimiento que tiene acerca de lo que sabe y desconoce, de lo que es capaz de aprender, de lo que le interesa, etcétera; b) el conocimiento de la disciplina en la que se localiza la tarea de aprendizaje y el conocimiento del contenido concreto y de las demandas de la tarea misma; y c) el conocimiento sobre las distintas estrategias posibles para afrontar la tarea. Todo este conocimiento se vuelca en **destrezas de autorregulación y control** inherentes a la competencia de aprender a aprender, que se concretan en estrategias de planificación en las que se refleja la **meta de aprendizaje** que se persigue, así como el **plan de acción** que se tiene previsto aplicar para alcanzarla; **estrategias de supervisión desde las que el estudiante va examinando la adecuación de las acciones que está desarrollando y la aproximación a la meta; y estrategias de evaluación** desde las que se analiza tanto el resultado como del proceso que se ha llevado a cabo. La **planificación, supervisión y evaluación** son esenciales para desarrollar aprendizajes cada vez más eficaces. Todas ellas incluyen un proceso reflexivo que permite pensar antes de actuar (planificación), analizar el curso y el ajuste del proceso (supervisión) y consolidar la aplicación de buenos planes o modificar los que resultan incorrectos (evaluación del resultado y del proceso). Estas tres estrategias deberían potenciarse en los procesos de aprendizaje y de resolución de problemas en los que participan los estudiantes. Aprender a aprender se manifiesta tanto individualmente como en grupo. En ambos casos el dominio de esta competencia se inicia con una reflexión consciente acerca de los procesos de aprendizaje a los que se entrega uno mismo o el grupo. No solo son los propios procesos de conocimiento, sino que, también, el modo en que los demás aprenden se convierte en objeto de escrutinio. De ahí que la competencia de aprender a aprender se adquiera también en el contexto del trabajo en equipo. Los profesores han de procurar que los estudiantes sean conscientes de lo que hacen para aprender y busquen alternativas. Muchas veces estas alternativas se ponen de manifiesto cuando se trata de averiguar qué es lo que hacen los demás en situaciones de trabajo cooperativo. Respecto a las actitudes y valores, la **motivación y la confianza** son cruciales para la adquisición de esta competencia. Ambas se potencian desde el planteamiento de metas realistas a corto, medio y largo plazo. Al alcanzarse las metas aumenta la percepción de auto-eficacia y la confianza, y con ello se elevan los objetivos de aprendizaje de forma progresiva. Las personas deben ser capaces de apoyarse en experiencias vitales y de aprendizaje previas con el fin de utilizar y aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en otros contextos, como los de la vida privada y profesional, la educación y la formación. Saber aprender en un determinado ámbito implica ser capaz de adquirir y asimilar nuevos conocimientos y llegar a dominar capacidades y destrezas propias de dicho ámbito. En la competencia de aprender a

aprender puede haber una cierta transferencia de conocimiento de un campo a otro, aunque saber aprender en un ámbito no significa necesariamente que se sepa aprender en otro. Por ello, su adquisición debe llevarse a cabo en el marco de la enseñanza de las distintas áreas y materias del ámbito formal, y también de los ámbitos no formal e informal. Podría concluirse que para el adecuado desarrollo de la competencia de aprender a aprender se requiere de una reflexión que favorezca un conocimiento de los procesos mentales a los que se entregan las personas cuando aprenden, un conocimiento sobre los propios procesos de aprendizaje, así como el desarrollo de la destreza de regular y controlar el propio aprendizaje que se lleva a cabo.

NOTA: En negrita los aspectos relacionados con los constructos del estudio.

COMPETENCIA CLAVE 5: COMPETENCIAS SOCIALES Y CÍVICAS

Competencias sociales y cívicas Las competencias sociales y cívicas implican la habilidad y capacidad para utilizar los conocimientos y actitudes sobre la sociedad, entendida desde las diferentes perspectivas, en su concepción dinámica, cambiante y compleja, para interpretar fenómenos y problemas sociales en contextos cada vez más diversificados; **para elaborar respuestas, tomar decisiones** y resolver conflictos, así como para interactuar con otras personas y grupos conforme a normas basadas en el respeto mutuo y en convicciones democráticas. Además de incluir acciones a un nivel más cercano y mediato al individuo como parte de una implicación cívica y social. Se trata, por lo tanto, de aunar el interés por profundizar y garantizar la participación en el funcionamiento democrático de la sociedad, tanto en el ámbito público como privado, y preparar a las personas para ejercer la ciudadanía democrática y participar plenamente en la vida cívica y social gracias al conocimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas y al compromiso de participación activa y democrática.

a) La competencia social se relaciona con el bienestar personal y colectivo. Exige entender el modo en que las personas pueden procurarse un estado de salud física y mental óptimo, tanto para ellas mismas como para sus familias y para su entorno social próximo, y saber cómo un **estilo de vida saludable** puede contribuir a ello. Para poder participar plenamente en los ámbitos social e interpersonal es fundamental adquirir los conocimientos que permitan comprender y analizar de manera crítica los códigos de conducta y los usos generalmente aceptados en las distintas sociedades y entornos, así como sus tensiones y procesos de cambio. La misma importancia tiene conocer los conceptos básicos relativos al individuo, al grupo, a la organización del trabajo, la igualdad y la no discriminación entre hombres y mujeres y entre diferentes grupos étnicos o culturales, la sociedad y la cultura. Asimismo, es esencial comprender las dimensiones intercultural y socioeconómica de las sociedades europeas y percibir las identidades culturales y nacionales como un proceso sociocultural dinámico y cambiante en interacción con la europea, en un contexto de creciente globalización. Los elementos fundamentales de esta competencia incluyen el desarrollo de ciertas destrezas como la capacidad de comunicarse de una manera constructiva en distintos entornos sociales y culturales, mostrar tolerancia, expresar y comprender puntos de vista diferentes, negociar sabiendo inspirar confianza y sentir **empatía**. Las personas deben ser capaces de gestionar un comportamiento de respeto a las diferencias expresado de manera constructiva. Asimismo, esta competencia incluye actitudes y valores como una forma de colaboración, la seguridad en uno mismo y la integridad y honestidad. Las personas deben interesarse por el desarrollo socioeconómico y por su contribución a un mayor bienestar social de toda la población, así como a la comunicación intercultural, la diversidad de valores y el respeto a las diferencias, además de estar dispuestas a superar los prejuicios y a comprometerse en este sentido.

b) La competencia cívica se basa en el conocimiento crítico de los conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos humanos y civiles, así como de su formulación en la Constitución española, la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea y en declaraciones internacionales, y de su aplicación por parte de diversas instituciones a escala local, regional, nacional, europea e internacional. Esto incluye el conocimiento de los acontecimientos contemporáneos, así como de los acontecimientos más destacados y de las principales tendencias en las historias nacional, europea y mundial, así como la comprensión de los procesos sociales y culturales de carácter migratorio que implican la existencia de sociedades multiculturales en el mundo globalizado. Las destrezas de esta competencia están relacionadas con la habilidad para interactuar eficazmente en el ámbito público y para manifestar solidaridad e interés por resolver los problemas que afecten al entorno escolar y a la comunidad, ya sea local o más amplia. Conlleva la reflexión crítica y creativa y la participación constructiva en las actividades de la comunidad o del ámbito mediato e inmediato, así como la toma de decisiones en los contextos local, nacional o europeo y, en particular, mediante el ejercicio del voto y de la actividad social y cívica. Las actitudes y valores inherentes a esta competencia son aquellos que se dirigen al pleno respeto de los derechos humanos y a la voluntad de participar en la toma de decisiones

democráticas a todos los niveles, sea cual sea el sistema de valores adoptado. También incluye manifestar el sentido de la responsabilidad y mostrar comprensión y respeto de los valores compartidos que son necesarios para garantizar la cohesión de la comunidad, basándose en el respeto de los principios democráticos. La participación constructiva incluye también las actividades cívicas y el apoyo a la diversidad y la cohesión sociales y al desarrollo sostenible, así como la voluntad de respetar los valores y la intimidad de los demás y la recepción reflexiva y crítica de la información procedente de los medios de comunicación. Por tanto, para el adecuado desarrollo de estas competencias es necesario comprender y entender las experiencias colectivas y la organización y funcionamiento del pasado y presente de las sociedades, la realidad social del mundo en el que se vive, sus conflictos y las motivaciones de los mismos, los elementos que son comunes y los que son diferentes, así como los espacios y territorios en que se desarrolla la vida de los grupos humanos, y sus logros y problemas, para comprometerse personal y colectivamente en su mejora, participando así de manera activa, eficaz y constructiva en la vida social y profesional. Asimismo, estas competencias incorporan formas de comportamiento individual que capacitan a las personas para convivir en una sociedad cada vez más plural, dinámica, cambiante y compleja para relacionarse con los demás; cooperar, comprometerse y afrontar los conflictos y proponer activamente perspectivas de afrontamiento, así como tomar perspectiva, desarrollar la percepción del individuo en relación a su capacidad para influir en lo social y elaborar argumentaciones basadas en evidencias. Adquirir estas competencias supone ser capaz de ponerse en el lugar del otro, aceptar las diferencias, ser tolerante y respetar los valores, las creencias, las culturas y la historia personal y colectiva de los otros

NOTA: En negrita los aspectos relacionados con los constructos del estudio.

COMPETENCIA CLAVE 6: SENTIDO DE INICIATIVA Y ESPÍRITU EMPRENDEDOR

La competencia sentido de iniciativa y espíritu emprendedor implica la capacidad de transformar las ideas en actos. Ello significa adquirir conciencia de la situación a intervenir o resolver, y saber elegir, planificar y gestionar los conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes necesarios con criterio propio, **con el fin de alcanzar el objetivo previsto**. Esta competencia está presente en los ámbitos personal, social, escolar y laboral en los que se desenvuelven las personas, permitiéndoles el desarrollo de sus actividades y el aprovechamiento de nuevas oportunidades. Constituye igualmente el cimiento de otras capacidades y conocimientos más específicos, e incluye la conciencia de los valores éticos relacionados. La adquisición de esta competencia es determinante en la formación de futuros ciudadanos emprendedores, contribuyendo así a la cultura del emprendimiento. En este sentido, su formación debe incluir conocimientos y destrezas relacionados con las oportunidades de carrera y el mundo del trabajo, la educación económica y financiera o el conocimiento de la organización y los procesos empresariales, así como el desarrollo de actitudes que conlleven un cambio de mentalidad que favorezca la iniciativa emprendedora, la capacidad de pensar de forma creativa, de gestionar el riesgo y de manejar la incertidumbre. Estas habilidades resultan muy importantes para favorecer el nacimiento de emprendedores sociales, como los denominados intraemprendedores (emprendedores que trabajan dentro de empresas u organizaciones que no son suyas), así como de futuros empresarios. Entre los conocimientos que requiere la competencia sentido de iniciativa y espíritu emprendedor se incluye la capacidad de reconocer las oportunidades existentes para las actividades personales, profesionales y comerciales. También incluye aspectos de mayor amplitud que proporcionan el contexto en el que las personas viven y trabajan, tales como la comprensión de las líneas generales que rigen el funcionamiento de las sociedades y las organizaciones sindicales y empresariales, así como las económicas y financieras; la organización y los procesos empresariales; el diseño y la implementación de un plan (la gestión de recursos humanos y/o financieros); así como la postura ética de las organizaciones y el conocimiento de cómo estas pueden ser un impulso positivo, por ejemplo, mediante el comercio justo y las empresas sociales. Asimismo, esta competencia requiere de las siguientes destrezas o habilidades esenciales: capacidad de análisis; **capacidades de planificación**, organización, gestión y **toma de decisiones**; **capacidad de adaptación al cambio** y **resolución de problemas**; comunicación, presentación, representación y negociación efectivas; habilidad para trabajar, tanto individualmente como dentro de un equipo; participación, capacidad de liderazgo y delegación; pensamiento crítico y sentido de la responsabilidad; **autoconfianza**, evaluación y auto-evaluación, ya que es esencial determinar los puntos fuertes y débiles de uno mismo y de un proyecto, así como evaluar y asumir riesgos cuando esté justificado (manejo de la incertidumbre y asunción y gestión del riesgo). Finalmente, requiere el desarrollo de actitudes y valores como: la predisposición a actuar de una forma creadora e imaginativa; el autoconocimiento y la **autoestima**; la autonomía o independencia, el interés y esfuerzo y el espíritu

empresario. Se caracteriza por la iniciativa, la pro-actividad y la innovación, tanto en la vida privada y social como en la profesional. También está relacionada con la **motivación y la determinación a la hora de cumplir los objetivos**, ya sean personales o establecidos en común con otros, incluido el ámbito laboral. Así pues, para el adecuado desarrollo de la competencia sentido de la iniciativa y espíritu empresario resulta necesario abordar:

- La capacidad creadora y de innovación: creatividad e imaginación; autoconocimiento y **autoestima**; autonomía e independencia; interés y esfuerzo; espíritu empresario; iniciativa e innovación.
- La capacidad pro-activa para gestionar proyectos: capacidad de análisis; planificación, organización, gestión y toma de decisiones; **resolución de problemas**; habilidad para trabajar tanto individualmente como de manera colaborativa dentro de un equipo; sentido de la responsabilidad; evaluación y auto-evaluación.
- La capacidad de asunción y gestión de riesgos y manejo de la incertidumbre: comprensión y asunción de riesgos; capacidad para gestionar el riesgo y manejar la incertidumbre.
- Las cualidades de liderazgo y trabajo individual y en equipo: capacidad de liderazgo y delegación; capacidad para trabajar individualmente y en equipo; capacidad de representación y negociación.
- Sentido crítico y de la responsabilidad: sentido y pensamiento crítico; sentido de la responsabilidad.

NOTA: *En negrita los aspectos relacionados con los constructos del estudio.*

ANEXO-9. APLICACIONES EDUCATIVAS DE LA ESPERANZA

Table 4.1 Steps to enhancing hope in students

| |
|---|
| <p>Administration of the Children’s or Adult Hope Scale (trait)—The first step in this process is to have the student complete the appropriate measure of hope. The psychologist will then tally the total score and compute subscale scores for both pathway and agency.</p> <p>Learning about Hope—Once a baseline hope score is determined, the psychologist can then discuss hope theory with the student and its relevance to the change process and to positive outcomes.</p> <p>Structuring Hope for the Student—In this step, the student will create a list of important life components, determine which areas are most important and discuss the level of satisfaction within those areas.</p> <p>Creating Positive and Specific Goals—Using the important life components identified above, the student and psychologist work together to create workable goals that are both positive and specific. These goals should be salient to the student and attainable. Additionally, the student will develop multiple pathways for each goal and identify agency thoughts for each goal.</p> <p>Practice Makes Perfect—Once the student and psychologist have agreed upon these goals, the student should visualize and verbalize the steps to reach their goals. With this practice, the student and psychologist can collaborate on the most effective pathways and the agency behind the goals.</p> <p>Checking in—Students will incorporate these goals, pathways and agency into their life and report back to the psychologist on the process of goal attainment. Again, collaboration can occur to adjust or modify any disparities in actions or thinking that may hinder the successful achievement of their desired goals.</p> <p>Review and Recycle—This process is cyclical and requires continual assessment by both the student and psychologist. Once the student has grasped the concepts of hope theory, however, the student can then assume the bulk of responsibility in the implementation of hope theory to unique life experiences.</p> |
|---|

Fuente: Lopez, Rose, Robinson, Marques y Pais Ribeiro, 2009.

Table 4.2 Checklist for enhancing pathways and agency in students

Pathways

DO

- Break a long-range goal into steps or subgoals.
- Begin your pursuit of a distant goal by concentrating on the first subgoal.
- Practice making different routes to your goals and select the best one.
- Mentally rehearse scripts for what you would do should you encounter a blockage.
- If you need a new skill to reach your goal, learn it.
- Cultivate two-way friendships where you can give and get advice.

DON'T

- Think you can reach your big goals all at once.
- Be too hurried in producing routes to your goals.
- Be rushed to select the best or first route to your goal.
- Over think with the idea of finding one perfect route to your goal.
- Conclude you are lacking in talent or no good when initial strategy fails.
- Get into friendships where you are praised for not coming up with solutions to your problems.

Agency

DO

- Tell yourself that you have chosen the goal, so it is your job to go after it.
- Learn to talk to yourself in positive voices (e.g., I can do this!).
- Recall previous successful goal pursuits, particularly when in a jam.
- Be able to laugh at yourself, especially if you encounter some impediment to your goal pursuits.
- Find a substitute goal when the original goal is blocked solidly.
- Enjoy the process of getting to your goals and do not focus only on the final attainment.

DON'T

- Allow yourself to be surprised repeatedly by roadblocks that appear in your life.
- Try to squelch totally any internal put-down thoughts because this may only make them stronger.
- Get impatient if your willful thinking doesn't increase quickly.
- Conclude that things never will change, especially if you are down.
- Engage in self-pity when faced with adversity.

- Stick to a blocked goal when it is truly blocked.
- Constantly ask yourself how are doing to evaluate your progress toward a goal.

Fuente: Lopez, Rose, Robinson, Marques y Pais Ribeiro, 2009.

Resumen del programa llevado a cabo durante cinco semanas en un estudio desarrollado en Portugal.

2.9 Building Hope for the Future

The program was designed for a group format delivered over 5 weekly sessions, to help students to (1) conceptualize clear goals; (2) produce numerous range of pathways to attainment; (3) summon the mental energy to maintain the goal pursuit; and (4) reframe seemingly insurmountable obstacles as challenges to be overcome (Lopez *et al.* 2000b). The intervention is conducted in a group setting because it has been theorized that hopeful thinking reflects a transactional process (Snyder *et al.* 1997). The first session “Learning about Hope” was dedicated to the introduction of the hope theory and its relevance to the change process and to positive outcomes (e.g., learn the vocabulary used in the model though acting out the hope picture). In the second session “Structuring Hope”, participants were encouraged to learn how to recognize goals, pathways and agency components of hope; obstacles; and to identify personal goals (salient and attainable) they could work with for the next 4 weeks (e.g., learn to identify goals, obstacles, pathways and agency from stories or examples). The third session “Creating Positive and Specific Goals” was dedicated to practice the model, talking about hope and goals, refine personal workable goals in order to be more specific, positive and clearer and by creating multiple pathways and identifying agency thoughts for each goal (e.g., reorganize goals in a “goal enhancer worksheet” by making it more specific and positive). The fourth session “Practice Makes Perfect” was spent learning to identify and create an “hopeful talk”; the hope model was reinforced and; personal workable goals were reviewed and introduced in a personal hope story (e.g., follow the progress of the goals through a “Hope Buddy Journal”). In the fifth session “Review and Apply for the Future”, participants were encouraged to review and share personal hope stories and to plan future steps (e.g., evaluate the process and discuss next steps with the hope buddy and share with the group). Each session started with a 10 min segment dedicated to modeling and developing enthusiasm for the program and to reinforcing ideas learned in the previous session. Examples of personal goals that participants selected were increased performance in school subjects, improving interpersonal relationships, and involvement in extra curricula activities. The program is based on the theoretical work (Snyder 1994) and applied work (e.g., Lopez *et al.* 2000a, b; Snyder *et al.* 2002a; McDermott and Snyder 1999). This program integrates solution-focused, narrative and cognitive-behavioral techniques. It offers psycho-educational, skills training and group process components, and includes structured activities, roleplaying, and guided discussion. Building Hope for the Future (BHF) was designed to control for adult attention, group cohesion, social support, the discussion of hope components, sharing thoughts and feelings with peers, and engagement in session’s activities. In the intervention condition, participants attended five 1-h sessions. Groups had between 8 and 12 participants and two leaders. The group leaders were doctoral students in psychology. Standardization among trainers was ensured through the use of a detailed and structured manual for trainers, used in combination with 10 h of didactic training carried out over a 2-days period. At the first and fifth sessions, intervention condition participants were administered the assessment measures. The assessment measures were administered to the comparison group at the beginning and at the end of the 5 weeks but without any kind of intervention. The manual for parents and the manual for teachers were designed to: (1) increase parents and teachers awareness of the principles of hope and enhance their goal-setting behavior; and (2) promote goal-setting behavior in their children/students. In a 1-h session, 2 psychologists explained the three segments of the manuals to the parent/guardians (8–10 per group) of the intervention group: The first segment was dedicated to learning about hope (e.g., hope concept, research on hope, how hope can be cultivated, and reflection questions). In the second segment, “Instilling Hope”, participants were taught “Hope Finding” (e.g., self evaluation with the Hope Scale from Snyder 1991) and “Hope Bonding” (how to build hopeful relationships). The third segment, “increasing Hope”, was dedicated to “Hope Enhancing” (basic steps associated with hope enhancement) and “Hope Reminding” (strategies and practical exercises to improve their own hope and in their children/students).

Fuente: Marques, Lopez y Pais-Ribeiro, 2011.

ANEXO-10. CUESTIONARIO PARA MEDIR OPTIMISMO ACADÉMICO DEL PROFESORADO

Teacher Sense of Self Efficacy Items

1. How much can you do to get students to believe they can do well in schoolwork?
2. To what extent can you craft good questions for your students?
3. How much can you do to get children to follow classroom rules?

Trust in Student and Parents Items

4. I trust the parents of my students.
5. I have confidence in my students.
6. I can count on parent support.
7. I trust my students.

Academic Emphasis Items

8. I ask students to explain how they get their answers.
9. I press my students to achieve academically.
10. I give my students challenging work.
11. "I don't accept shoddy work from my students."

"Muy bien dicho -contestó Cándido-, pero lo importante es cultivar nuestro huerto". Voltaire, "Cándido o el Optimismo", 1759.

"El optimismo es la fe que conduce al logro; nada puede realizarse sin esperanza". Hellen Keller, "Optimismo", 1903.

"El juego consiste en encontrar algo de que alegrarse en todas las cosas, dijo Pollyanna muy seriamente". Eleanor Porter, Pollyanna, 1912.

"No es preciso Pollyanna, sé todo lo que a ese juego se refiere. Me lo contó mi hermana... y debo decirte...que...no me importa nada. -¡Claro que no! - exclamo la chiquilla disculpándose rápidamente-. No me refería a que usted lo practicase Sra. Carew. No le sería posible a usted". Eleanor Porter, "Pollyanna crece", 1915.

"Agradecí a todos la firmeza y buena moral que demostraban en estas circunstancias desafiantes, y les dije que no dudaran de que, si trabajaban bien y confiaban en mí, llegaríamos todos salvos a nuestro destino". Ernest Shackleton, "Sur", 1919.

"Un optimista ve una oportunidad en toda calamidad, un pesimista ve una calamidad en toda oportunidad". Winston Churchill (anteriormente, durante su mandato como primer ministro, preguntado en la Cámara de los Comunes sobre cómo encarar los avatares de la IIGM el 13 de mayo de 1940, respondió "sangre, esfuerzo, lágrimas y sudor").

"John Franklin tenía diez años y seguía siendo tan lento que no era capaz de coger ni una pelota. Siempre le tocaba sujetar para los demás la cuerda, que desde la rama más baja del árbol se prolongaba hasta su mano levantada. La sujetaba tan bien como el propio árbol, sin bajar el brazo lo más mínimo hasta que terminaba el juego. No había en Spilsby ni en todo Lincolnshire otro chico más capacitado a la hora de sujetar la cuerda. Desde la ventana del ayuntamiento, el escribiente observaba con gesto de aprobación. Quizá no hubiera en toda Inglaterra nadie que pudiera permanecer de pie una hora entera o más sujetando una cuerda". Sten Nadolny, "El descubrimiento de la lentitud", 1983 (basado en la vida de Sir John Franklin, marinero británico gran explorador del Ártico, vivió entre el siglo XVIII y XIX, recorrió el globo desde Australia hasta el Polo Norte, estuvo en escenarios como Trafalgar).