

EL OPTIMISMO Y SU RELACIÓN CON LAS HABILIDADES SOCIALES  
EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA CIUDAD DE CÓRDOBA

OPTIMISIM AND ITS RELATIONSHIP WITH SOCIAL SKILL  
IN COLLEGE STUDENTS IN THE CITY OF CORDOBA

**Yamila Naum**  
**Universidad Empresarial Siglo 21**  
**Licenciatura en Psicología**  
**2011**

# **El Optimismo y su relación con las Habilidades Sociales en estudiantes universitarios de la de la ciudad de Córdoba**

Yamila Naum  
Universidad Empresarial Siglo 21

## **RESUMEN**

El objetivo general del presente estudio fue establecer la existencia de relación entre el optimismo y las habilidades sociales en estudiantes universitarios. La muestra final estuvo conformada por 133 estudiantes: 50% varones y 50% mujeres de 17 a 25 años, que cursaban desde 1º a 4º año de diferentes carreras, obtenida en base a un muestro no probabilístico intencional por cuotas. Los instrumentos utilizados fueron la escala de Orientación hacia la Vida - Revisada y el cuestionario de Estilos Atribucionales. Los resultados muestran una relación significativa, donde se advierte que a mayores niveles de explicación optimista de la realidad, corresponden mayores niveles en el repertorio de habilidades sociales.

Palabras clave: Optimismo, Habilidades Sociales, Estudiantes Universitarios, Psicología Positiva, Bienestar, Recursos Positivos.

## **ABSTRACT**

The aim of this study was to determine the relationship between optimism and social skills in college students. The final sample consisted of 133 students: 50 % men and 50 % women from 17 to 25 years, who were enrolled from 1 st to 4 th year of different careers, and was obtained based on an intentional non-probabilistic sampling quotas. The instruments used were: Life orientation Test - Revised- and the Attributional Style Questionnaire. The results show a significant relationship, warning that higher levels of optimistic explanation of reality, correspond to higher levels in the repertoire of social skills.

Keywords: Optimism, Social Skills, University students, positive psychology, well-being, Positive Resources

## ***Introducción***

Actualmente los desarrollos de investigación en psicología, están prestando mayor atención a aquellos factores y recursos positivos relegados durante mucho tiempo por el modelo patogénico de salud. En esta línea, la Psicología Positiva y sus aportes han suscitado gran interés proponiendo el estudio científico de conceptos como emociones positivas, fortalezas personales, optimismo y felicidad

En este contexto, Seligman (2003) señala que uno los recursos positivos más importantes es el optimismo. Considerado como una herramienta cognitiva, así como también una expectativa

que tiene su base en las atribuciones causales que realizan las personas para explicar los sucesos que experimentan, se lo considera un concepto de gran interés ya que desde la psicología positiva, la orientación que le demos a nuestras vidas, dependerá en gran medida de un estilo explicativo optimista.

Dentro de esta perspectiva salugénica podría potencialmente enmarcarse el estudio de las habilidades sociales, ya que existen numerosas investigaciones que enfatizan que las relaciones sociales positivas son una de las mayores fuentes de satisfacción y bienestar personal (Contini, 2008). Sumado a esto, las nuevas perspectivas insisten en sus componentes cognitivos y afectivo emocionales como criterios fundamentales, a diferencia de enfoques anteriores en donde los componentes conductuales de las habilidades sociales eran lo exclusivo (Paula Pérez, 2006).

Dadas estas condiciones, el presente estudio tuvo como objetivo principal, investigar la relación entre las variables de *Optimismo y Habilidades sociales* en una muestra de 200 estudiantes pertenecientes a la Universidad Nacional de Córdoba y a la Universidad Empresarial Siglo 21.

La hipótesis fundamenta sostiene la existencia de una relación positiva entre ambas variables, de modo que niveles de moderados a altos en estilos de explicación optimistas derivarán en mayores repertorios de habilidades sociales.

Tomando en consideración la literatura y los estudios precedentes, dicho supuesto se fundamenta en la creencia de que la ampliación cognitiva y comportamental producida por los estilos optimistas y sus característicos niveles altos de motivación y logro, determinarán la implementación de conductas exploratorias que orientarán hacia la búsqueda de situaciones y contextos en los que las habilidades sociales se verán favorecidas.

Las variables objeto de estudio serán evaluadas a través de dos medidas de autoinforme. Para evaluar habilidades sociales se utilizará el Inventario de Habilidades sociales (IHS Del Prette) adaptado a la población de estudiantes universitarios de Córdoba (Olaz, Medrano, Greco, 2008); mientras que para evaluar los niveles de optimismo, se realizará en el presente proyecto una adaptación de la versión española del Life Orientation Test versión revisada (LOT-R) de Scheier, Carver, Bridges (1994), desarrollada por Otero, Luengo, Romero Gómez y Castro (1999) y una validación psicométrica del Attributional Style Questionnaire (ASQ: Seligman, 1998).

## **OBJETIVOS E HIPÓTESIS**

### ***Objetivo General***

- Investigar la relación entre optimismo y habilidades sociales en estudiantes universitarios de la ciudad de Córdoba, pertenecientes a la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y a la Universidad Empresarial Siglo 21 ( UE Siglo21)

### ***Objetivos Específicos***

- Evaluar si existen diferencias en los niveles de optimismo y habilidades sociales, según género y edad de los participantes.
- Realizar una validación psicométrica de la versión española del Life Orientation Test versión revisada (LOT-R) de Scheier, Carver, Bridges (1994), desarrollada por Otero, Luengo, Romero Gómez y Castro (1998) y del Attributional Style Questionnaire (ASQ: Seligman, 1984)

### ***Desarrollo de Hipótesis***

Se sugiere en este estudio que los estilos explicativos optimistas asociados a ampliación cognitiva y comportamental y por tanto caracterizados por mayores niveles de motivación y logro, derivarán conjuntamente en una mayor implementación de conductas exploratorias. Tales conductas -sustentadas por dicha ampliación- orientarán al sujeto hacia la búsqueda de situaciones y contextos en los que las habilidades sociales se verán favorecidas.

Es decir, que los beneficios de los estilos explicativos optimistas -entre la potenciación de otros recursos- posibilitan a través de la capacidad de otorgar significación positiva a las experiencias de vida, la adopción de mayor cantidad de medidas para crear redes de apoyo afectivas y sociales, surgiendo la hipótesis de una relación positiva entre optimismo y habilidades sociales.

De acuerdo a la distintas dimensiones de las HHSS propuestas por la teoría (conductual, situacional y cultural), se identifican cinco factores que componen el constructo de las HHSS (Greco, 2007) *Conversación y Desenvoltura Social, Habilidades Empáticas y de expresión de sentimientos positivos, Autoexposición a desconocidos y a situaciones nuevas, Enfrentamiento con riesgo y Habilidades Sociales Académicas y de Trabajo*. Se espera en este estudio, encontrar diferencias en el repertorio de habilidades sociales en la población de hombres y mujeres, ya que las habilidades sociales de ambos géneros, se encuentran determinadas situacionalmente por los valores, normas y expectativas de la cultura en cuestión.

### ***Hipótesis 1***

Existencia de una relación positiva entre optimismo y habilidades sociales. De manera que las personas que poseen niveles de moderados a altos en estilos de explicación optimistas poseerán consecuentemente un mayor repertorio de habilidades sociales.

### ***Hipótesis 2***

Se espera que los hombres obtengan puntuaciones más elevadas en la escala de Autoexposición a desconocidos y a situaciones nuevas y en la escala de Enfrentamiento con riesgo, mientras que se supone que las mujeres puntuarán más alto en la escala de Habilidades Empáticas y de expresión de sentimientos positivos.

## **El problema de estudio y su justificación**

Entendiendo aquí la importancia que poseen los estilos optimistas de explicación de la realidad y las habilidades sociales en el incremento de satisfacción y bienestar en todos los ámbitos de la vida, se valora su estudio e implicancias en la población adolescente, específicamente en el ámbito universitario dadas sus actuales características.

El sistema educativo universitario, tal como otras instituciones sociales de educación formal, se encuentra inmerso en un proceso de cambio enmarcado en el conjunto de transformaciones características de la sociedad moderna. Los cambios sociales, culturales y tecnológicos paradigmáticos de dicha sociedad, exigen funcionar al individuo simultáneamente en diversos sistemas, de formas diferentes y con roles sociales poco definidos. A diferencia de épocas anteriores, caracterizadas por poseer sistemas más simples, menor movilidad social y roles claros, actualmente las pautas cambian según el sistema de

actuación del momento, mostrando la necesidad, no sólo de competencias técnicas sino la de una considerable destreza social.

En este orden de cosas, particularmente el avance en materia de información, comunicación e innovación tecnológica, ha favorecido el dominio de las habilidades técnicas por sobre las competencias sociales (Caballo, 2006). Asimismo, en detrimento de cuestiones referentes a la vida social y emocional, se ha centrado la atención sobre competencias intelectuales o académicas, surgiendo innumerables investigaciones en torno a la inteligencia a partir del estudio y aplicación de pruebas de cociente intelectual (CI). Sin embargo, la complejidad del funcionamiento cognitivo fue evidenciando la dificultad de estas pruebas para establecer predicciones fiables sobre el éxito en la vida cotidiana; puede observarse por ejemplo, que sujetos con elevado CI muestran limitaciones de desempeño en la vida diaria, mientras otros con CI modesto se desempeñan con facilidad (Contini, 2008).

Se concluye entonces con acierto, que muchas de las habilidades necesarias para la resolución de problemas de la vida diaria, no surgen necesariamente de las competencias intelectuales y las habilidades técnicas, sino de las habilidades de interacción social y de la capacidad de formular creencias de tipo optimista.

De hecho, Caballo (2006) señala que es bien conocido aquél célebre precepto de Aristóteles que reza sobre la naturaleza social del hombre; el hombre es una animal social que necesita de la relación con otros para vivir. Determinada por esta condición y por su capacidad de lenguaje, la comunicación interpersonal se hace patente y esencial en la vida humana, e idéntica importancia poseen las creencias o expectativas optimistas acerca de la realidad.

Es igualmente consabido que en la sociedad occidental contemporánea, numerosas personas no son felices en su vida social y ello impacta negativamente sobre su bienestar en la

vida en general. A propósito, con base en estudios experimentales Fordyce (1980,1981, 1984, en Caballo, 2006) ha propuesto catorce fundamentos para ser más felices dentro de los cuales se encuentran: el “pasar más tiempo en actividades sociales” y el “desarrollar un pensamiento positivo y optimista”.

En referencia a este último punto y ya en el marco de la psicología positiva, Seligman (1998) manifiesta la importancia de poner mayor atención a teorías explicativas sobre el crecimiento personal, en lugar de centrarse exclusivamente en modelos psicopatológicos. Sobre todo en materia de psicología y otras ciencias sociales donde la información sobre factores patógenos es abundante, pero insuficiente el conocimiento acerca de recursos protectores o positivos que pueden aprenderse, como el optimismo, que estimulan el bienestar, las relaciones personales fructíferas y armoniosas y la satisfacción general.

Como corolario, existen actualmente instrumentos completos y acabados en materia de evaluación de síntomas, pero escasos en tanto evaluación de capacidades, bienestar y recursos psicológicos positivos (Peterson y Seligman, 2004; Lopez y Snyder, 2003, en Vázquez, Hervás y Ho, 2006)

Hacia tales perspectivas se orienta la investigación presente. Ya que dados los cambios y condiciones actuales que se mencionaron en un principio, se considera indispensable el desarrollo de nuevas perspectivas que abran novedosas líneas de investigación. Se espera por tanto que el presente estudio, favorezca en nuestro medio la exploración de los conceptos propuestos por la psicología positiva y su relación con aquellas competencias y recursos que permiten afrontar creativamente las múltiples situaciones de interacción y comunicación. Así podrá capitalizarse la naturaleza social humana y el pensamiento positivo, sin los cuales el



hombre puede verse empobrecido y obstaculizado en su crecimiento personal (Alós, en Pérez 2000).

Ahora bien, a pesar de constatarse hallazgos de relaciones entre habilidades sociales, autoestima y autoconcepto (Riggio, Throckmorton y De Paola, 1990, en Garaigordobil & Durá, 2006) no existen en la actualidad estudios que identifiquen su posible relación con el optimismo. Igualmente, se señala la importancia de los déficits en habilidades sociales como predictores de la depresión por ejemplo (Campos, 2009) no habiendo investigaciones que vinculen el optimismo como predictor de eficaces habilidades sociales.

De todos modos en la actualidad, puede encontrarse una importante confluencia de datos que demuestran la existencia de probadas relaciones entre la competencia social y la adaptación académica y psicológica en los jóvenes, lo que habilita afirmar la importancia y relevancia del estudio de las habilidades sociales en el ámbito universitario (Pérez, 2000). De la misma manera, el estudio actual de los beneficios otorgados por los recursos positivos, evidencian su importancia –por medio de la ampliación cognitiva y comportamental- en la optimización de los recursos psicosociales para enfrentar situaciones diarias, y como corolario, su incidencia en el sentimiento de bienestar y satisfacción general en la vida. Por ello el estudio de las habilidades sociales y de los recursos positivos, se hace imprescindible.

Por tales motivos el propósito de este trabajo es estimar las relaciones posibles entre optimismo y habilidades sociales en estudiantes universitarios, con el objetivo de favorecer el impulso de las nuevas tendencias de trabajo en psicología. Se considera aquí, que los frutos de tales estudios permitirán a futuro, entender la importancia que poseen para el funcionamiento óptimo, el afianzamiento de competencias sociales y la construcción de creencias optimistas; recursos de suma utilidad tanto para la calidad presente de cursado de

los estudiantes universitarios, como para su futuro ejercicio profesional, y por supuesto para la satisfacción de la vida en general.

### **Marco teórico de referencia**

#### PSICOLOGÍA POSITIVA

##### ***Psicología Positiva. Una nueva perspectiva***

En un primer momento, si bien la psicología encontraba su actividad en la curación de los trastornos mentales, estaba orientada igualmente a trabajar en el desarrollo e identificación del talento y la inteligencia de las personas, con el objetivo de hacer más plena y productiva su vida (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, en Vera Poseck, 2006).

Sin embargo, luego de la Segunda Guerra Mundial y sus secuelas, la psicología se arraigó como una disciplina que encontraba sus objetivos en la curación y reparación del daño ya producido, prestando mayor atención a las enfermedades mentales en concordancia con el modelo médico dominante de la época (Seligman & Christopher, 2000). Como consecuencia de dicha aproximación, fueron dejados de lado aquellos otros objetivos que procuraban contribuir a la plenitud y productividad de la vida de las personas.

Así pues, la psicología ha desarrollado modelos de intervenciones eficaces, pero en detrimento del estudio y desarrollo de estrategias destinadas a optimizar los recursos positivos. Al no haber recibido la atención merecida, aún hasta hoy los conocimientos sobre fortalezas y recursos protectores no son demasiado sólidos (Vázquez, 2006, en Contreras y Esguerra, 2006; Vera Posek, 2006).

No obstante, a lo largo de los últimos años el objetivo de la psicología ha ido cambiando su foco y los actuales desarrollos alertan sobre la necesidad de dedicarse al estudio de los aspectos positivos de la vida humana, con la finalidad de entender y fortalecer aquellos

factores que permiten prosperar a los individuos y a la sociedad, mejorando su calidad de vida (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Justamente el objetivo de la psicología positiva es catalizar este cambio de enfoque. De hecho, el término “Psicología Positiva” fue introducido por Martin Seligman, quien dando un giro radical a sus conocidos estudios sobre indefensión aprendida y psicopatología en general, propició el estudio de las *emociones positivas*.

Su pretensión es básicamente ampliar el foco de la psicología clínica más allá de la enfermedad y su alivio, eliminando creencias erróneas como aquellas que apuntan que ausencia de enfermedad y disminución del daño son suficientes (Prada, 2005). De esta manera y sin la intención de trasladar el centro de investigación de lo negativo hacia lo positivo, las técnicas y perspectivas que aparecen de la mano de las investigaciones en psicología positiva vienen hoy a apuntalar y complementar las existentes, enfatizando el abordaje del ser humano desde una perspectiva global e integradora y concibiéndolo como sujeto activo y agente constructor de su realidad.

Definiéndose como el estudio científico de las experiencias positivas, los rasgos individuales positivos y las instituciones que posibilitan su desarrollo (Seligman, 2005) el objetivo central de la Psicología Positiva ha sido entonces mejorar la calidad de vida, buscando por medio de la investigación científica comprender los procesos subyacentes de las emociones positivas, las fortalezas y virtudes humanas.

Para cumplir este objetivo es preciso comprender el *funcionamiento óptimo* o pleno - eje de esta nueva perspectiva - tanto a nivel experiencial, personal, relacional e institucional, así como a nivel social y global. Se hace necesario por tanto estudiar las relaciones dinámicas entre tales procesos y sus niveles.

En tal contexto, Cuadra y Florenzano (2003) señalan que a nivel individual, puede afirmarse que la psicología positiva explora la vocación, las habilidades interpersonales, la perseverancia, la originalidad, el talento y la sabiduría. Mientras que a nivel social, indaga sobre las virtudes ciudadanas y las instituciones, abordando cuestiones como la responsabilidad, el altruismo, la civilidad, la tolerancia y el trabajo ético. La aplicación de las investigaciones en este campo, con objetivos que van desde la promoción y la prevención, hasta técnicas para el funcionamiento óptimo, se conoce como Psicología Aplicada. Sus áreas potenciales incluyen: aproximaciones terapéuticas que enfatizan en lo positivo, currículas educacionales que promuevan la motivación intrínseca y la creatividad, promoción de la vida familiar y búsqueda de formas alternativas para hacer las relaciones más provechosas y gratificantes.

De la misma manera, la búsqueda de qué es la Psicología Positiva llevó a explorar rasgos personales tales como el bienestar subjetivo, el optimismo, la felicidad y la libre determinación (En Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Al respecto, cabe mencionar a una serie de estudios que abordan diversos aspectos: Diener (2000) se enfoca en el bienestar subjetivo; Peterson (2000) en el optimismo; Avia y Vazquez (1999) en el optimismo inteligente; Myers (2000) en la felicidad; Csikszentmihalyi (1999) en una dimensión particular de la felicidad: la experiencia de flujo (en Cuadra & Florenzano, 2003).

En este sentido, el estudio de conceptos como el optimismo, emociones positivas, bienestar y felicidad entre otros, resultan puntos clave a abordar y de ellos se espera numerosos resultados empíricos que otorguen mayor solidez científica a esta nueva teoría psicológica.

## ***El optimismo***

A partir del surgimiento de la psicología positiva, el optimismo se ha convertido en un tema de gran interés, y ha sido considerado como un tipo de emoción, particularmente como una emoción positiva centrada en el futuro.

La Psicología Positiva, considera a las personas optimistas propensas a ser más perseverantes y exitosas, a poseer mejor humor y mejor estado de salud física y mental. Igualmente sostiene que los sujetos optimistas, se muestran más activos y poseen un mayor sentido de control personal y habilidades para encontrar significado a las experiencias de la vida (Seligman 2003; 1998). Asimismo, al adoptar mayor cantidad de medidas para crear redes de apoyo afectivas y sociales, toman decisiones más eficaces. De hecho numerosos trabajos científicos ponen en evidencia de manera consistente que aquellas personas que poseen altos niveles de optimismo y esperanzas, presentan una tendencia a salir fortalecidas y encontrar beneficios aún en situaciones adversas o estresantes (Vera Poseck, 2006).

Del mismo modo, Fredrickson (2001) sostiene que el efecto en espiral desencadenado a partir de experimentar emociones positivas como el optimismo, deriva en estados mentales y modos de comportamiento, que preparan indirectamente al individuo para enfrentar las dificultades con éxito. Se considera por tanto personas optimistas, a aquellas que albergan esperanzas, crean e implementan estrategias de acción y de afrontamiento sin negar la realidad o sus propios problemas, mostrando una tendencia a esperar que el futuro les depare resultados favorables (Prada, 2005).

Desde estos puntos de vista, autores como Avia & Vasquez (1999) consideran el optimismo como una dimensión relativamente estable de la personalidad, que aunque determinado tanto por la herencia como por las experiencias de la infancia, puede aprenderse.

Según Peterson (2000); Shneider (2001); Lyubomirshy (2001) el optimismo es una de las emociones positivas que proporciona mayor bienestar, y es definido como un rasgo disposicional, que varía en su magnitud y que parece mediar entre los eventos externos y su interpretación personal (Cuadra & Florenzano, 2003).

En una segunda acepción Peterson (2000) y Seligman (2003) consideran también al optimismo, como una característica cognitiva, en tanto se trata de una meta, una expectativa o una atribución causal, que atendiendo siempre al contexto cultural y a las circunstancias, es motivador y motivante, sensible a la creencia en ocurrencias futuras sobre las cuales los individuos tengan fuertes sentimientos.

De hecho, abordado como recurso psicológico, el optimismo surge a partir de la reformulación de la teoría de indefensión aprendida de Abramson, Seligman, Teasdale, 1978 (en Remor, Amorós y Carrobles, 2006) como una forma de explicar las respuestas de afrontamiento a los eventos de la vida.

La teoría de la indefensión aprendida (1975) en su primera formulación, propone que aquellos organismos sometidos a situaciones de incontrolabilidad – esto es, a una incontingencia objetiva en tanto no hay relación entre la conducta y los cambios ambientales- mostrarán una serie de déficit en la adquisición de respuestas exitosas, relacionados con la expectativa de que tal incontingencia perdure en el futuro.

En 1978, Abramson, Seligman y Teasdale, presentan una reformulación del modelo anterior aplicado a seres humanos, introduciendo el *efecto modulador* de las atribuciones causales – denominados más tarde por Peterson y Seligman, 1984, como *estilos explicativos*-. La idea sostiene que ante un hecho incontrolable, el sujeto se preguntará *cuál es el motivo* de tal contingencia, en donde la respuesta a este interrogante, será la que determine la reacción o

conducta posterior ante el suceso. En resumidas cuentas, ahora no es suficiente para la producción de la indefensión, la mera percepción de no contingencia entre respuestas y consecuencias, sino que es indispensable la elaboración y mediación de atribuciones causales que la expliquen.

En este sentido, el estilo atribucional para Seligman, *es una variable cognitiva de personalidad, que hace referencia al modo en que las personas explican los sucesos que le acontecen*. A esta forma de atribución causal, que se forma en la infancia y que posee cada individuo se la ha denominado “estilo explicativo” (*explanatory style*), presentándose en dos variantes: estilo optimista y pesimista. Dicho estilo explicativo, indica una tendencia a realizar un tipo particular de atribuciones en un amplio rango de situaciones y dominios distintos (Buchanan y Seligman, 1995, en Sanjuán y Magallares, 2007).

Existen dos dimensiones a partir de las cuales considerar cada estilo: *Permanencia* y *Ubicuidad*. Específicamente, puede entenderse que la permanencia hace referencia al hecho de que la causa se mantenga o no, en el tiempo, y la ubicuidad atiende si la causa afecta a otras áreas de la vida de la persona, o por el contrario, se limita a actuar en la situación concreta y específica que se está evaluando (Seligman, 2002).

En esta línea, en el estilo explicativo optimista (EEO) domina un modo de explicación con causa externa a uno mismo, inestable en el tiempo y específico del contexto (Remor et. al., 2006). En otras palabras, las personas optimistas consideran los problemas como transitorios, específicos y con origen en causas externas. Por este motivo se ha hallado, que un estilo de explicación optimista se encuentra asociado a mayores niveles de motivación, de logro y bienestar tanto físico como psicológico (Reivich & Gillham, 2003, en Parda 2005). Por el contrario, el estilo explicativo pesimista (EEP) se define como la tendencia a explicar los

sucesos negativos con una causa interna a uno mismo, estable en el tiempo y con un efecto global que se extiende a todos los ámbitos de la vida de la persona.

### ***Diferentes definiciones de optimismo y la controversia en el estudio de la emoción***

Ahora bien, como podrá observarse en las definiciones de optimismo presentadas, claramente se distinguen dos alcances diferentes del concepto; por un lado la conceptualización del optimismo como una emoción positiva – definición de Peterson, Shneider, Lyubomirshy- y por otro, la definición accesoria de Peterson y Seligman en tanto optimismo como una expectativa o atribución causal.

Dadas estas diferentes significaciones del constructo, es interesante mencionar la conocida controversia existente en el campo más amplio del estudio de las emociones, el cual presenta un gran número de enfoques teóricos, siendo dos las posturas paradigmáticas en discusión.

En general, las diferencias entre los distintos modelos suelen darse según se considere como dominante en la secuencia temporal del surgimiento de la emoción, el componente cognitivo, el fisiológico, el conductual, o bien el componente afectivo. De esta manera autores como, McDougall, James y Cannon (Palmero, 1997), pone el acento en los procesos fisiológicos como elicitadores de una emoción, Arnold (1960, citado por Lazarus, 2000, en Greco, 2010) destaca el componente cognitivo en el marco de la teoría de la valoración, y otros autores con claras influencias Darwinistas (1972; 1975, en Palmero, 2003) enfatizan su valor adaptativo, su función comunicativa y la primacía del afecto.

Las dos orientaciones en oposición, debaten alrededor de la organización temporal y la importancia de dos de los componentes esenciales de la emoción: el afecto y la cognición; así se presenta por un lado la primacía del afecto como el indiscutible desencadenante de la



emoción, y por otro lado, el predominio de los procesos cognitivos como elicitadores de la misma.

Dentro de las primeras formulaciones, se encuentran aquellas posturas que sostienen que las emociones están determinadas por el estado afectivo del sujeto, siendo éste como se decía, primero en la secuencia y antecesor a cualquier forma de procesamiento cognitivo. Desde este punto de vista, las emociones se consideran procesos básicos universales fundamentalmente innatos, e inevitables dadas sus características de presentación no contingentes a la voluntad (Palmero, 1997).

El concepto fundamental que ilustra las argumentaciones de esta posición es el de *activación* y el énfasis está puesto en localizar las estructuras neurobiológicas responsables de los procesos emocionales.

Por ejemplo, autores como James y Lange (1922, en Palmero 1997) sostienen que la vivencia de la emoción acontece por la percepción de un patrón de activación corporal. De manera concreta, lo que estos autores señalan, es que *“la emoción no se deriva directamente de la percepción de un estímulo, sino que éste ocasiona unos cambios corporales, cuya percepción por parte del sujeto da lugar a la emoción”*.

Lindsley (1951) en su *Teoría de la Activación en las Emociones*, establece una conexión entre la activación y la actividad electroencefálica, en tanto observó que en situaciones de máxima excitación emocional existe una máxima activación y viceversa.

Categorizados como modelos neurobiológico de las emociones, surgen los planteamientos de Papez (1937), quien propone la existencia de un circuito neural, que involucra como responsables del sustrato estructural de las emociones, al hipotálamo y al sistema límbico.

Lane (2000, en Palmero 1997), sugiere la existencia de capas neurales-anatómicas que participan en el control de la emoción; desde las inferiores hasta las superiores son: troncoencéfalo, diencefalo, sistema límbico, sistema paralímbico, y corteza prefrontal.

Panksepp (1991), considera a las emociones, como procesos sincronizadores que activando diferentes tendencias de acción, se producen en el cerebro. Lo central en las aportaciones de Panksepp, es la existencia de circuitos neurobiológicos determinados, que controlan la ejecución de emociones particulares (Palmero, 1997).

Henry (Henry y Stephens, 1977; Henry, 1986, en Palmero 1997 y Ramos Linares, 2009) pone de relieve la participación en los procesos emocionales tanto de estructuras nerviosas como el sistema límbico, la corteza cerebral y el troncoencéfalo, así como del sistema neuroendócrino.

Por otro lado, las segundas posturas –ya de orientación cognitivista- reconocen en los juicios que realizan las personas sobre el ambiente el componente esencial (Palmero, 1997). Desde esta óptica, conceptos como los de *evaluación* y *valoración*, resultan claves para explicar el por qué se postula que las emociones se producen como consecuencia de pensamientos previos y juicios acerca del mundo.

En este marco particular, se introduce la interpretación cognitiva como moduladora o mediadora de las reacciones fisiológicas. Es decir, que ya no son suficientes la activación y los cambios fisiológicos, sino, que lo que determinará la *cualidad* de las emociones serán los procesos cognitivos, quedando la *intensidad* de la reacción determinada por los procesos de activación (Marañón, 1924; Schachter & Singer, 1962; Mandler, 1975, en Palmero, 1997, 2003, Muñoz Marrón et. al, 2009). En definitiva, lo que estos autores proponen, es que tanto la activación de la fisiología como los procesos cognitivos pueden ocurrir de forma

independiente, aunque los primeros por sí solos son insuficientes para producir la experiencia completa de la emoción.

Desde este punto de vista, particularmente los trabajos de Magda Arnold (1960), ponen de relieve la importancia de considerar a la *valoración*, como el factor determinante en la producción de las emociones. La secuencia propuesta por la autora en el proceso de emoción será entonces: percepción, *appraisal* (valoración), emoción. Concretamente, la valoración – tanto de un elemento externo como interno- al agregarse a la percepción, produce una tendencia a hacer algo. En palabras de Arnold: *“Para que ocurra una emoción, el estímulo debe ser valorado como algo que me afecta de algún modo, que me afecta personalmente como individuo, con mi experiencia particular y mis metas particulares”* (Arnold, 1960a, p. 171, en Palmero, 1997).

De manera coincidente Mandler (1982) sostiene que las teorizaciones alrededor del concepto de activación resultan muy circunscriptas, ya que estos procesos funcionarían sólo como sustrato emocional. De este modo, un sujeto sólo puede distinguir intensidades, esto es: un nivel bajo o uno alto de activación, no así el nivel de otras variables fisiológicas. Concretamente, para Mandler es también la interpretación cognitiva la que determinará finalmente la emoción.

Lazarus (1996, 1968, 1982, 1984, en Ramos Linares, et. al, 2009 y Palmero, 1997) en el marco de los procesos valorativos, hace referencia a la indiscutible necesidad de evaluaciones cognitivas del medioambiente y del interior del sujeto, para que se produzca una emoción. Según el autor, la valoración o *appraisal* es un proceso evaluativo constante de los cambios del entorno y de lo que éstos generan en el sujeto. Lazarus supone que los cambios corporales son insuficientes y que es la valoración cognitiva previa de la situación, la que permite entender los indicadores de la emoción, y la que posibilitará, la generación de expectativas

acerca de la significación personal que tal situación implica para el organismo. El primer paso en la secuencia de la experiencia emocional, es una vez más en este sentido, la valoración cognitiva de la circunstancias. El autor define tres tipos de appraisal: 1) valoración primaria del medio según la relevancia para el bienestar que tienen los estímulos que afectan al sujeto, 2) valoración secundaria de los recursos disponibles para controlar las consecuencias de un suceso y 3) re-appraisal, o revaloración constante acerca de los resultados de éxito o fracaso obtenidos tras las valoraciones primaria y secundarias. Son estos sucesivos procesamientos valorativos, los que para Lazarus, determinarán las emociones del sujeto.

En lo que concierne a los conceptos de evaluación y valoración, resulta importante realizar algunas aclaraciones ya que frecuentemente se utilizan ambos términos de manera indiferenciada. Se entiende por *evaluación*, al reconocimiento, la localización o medición de un estímulo o situación que afecta a un sujeto (Palmero, 1997), mientras que la *valoración*, hace referencia a lo que supone el sujeto será su interacción con ese estímulo o suceso, es decir, a cómo *crea* el sujeto que le afectará dicho estímulo.

En estos términos y con estos matices, se consideran ambos factores como imprescindibles en el proceso emocional, ya que no cabría hablar de emoción si no se arribara previamente a la conclusión, de que el estímulo evaluado y valorado, posee la suficiente capacidad como para producir un cambio.

Hasta aquí los contrastes y las discrepancias entre la primacía del afecto o la cognición en los procesos emocionales y su implicancia en la presentación de los diferentes definiciones de optimismo dadas desde la psicología positiva.

### ***Nuevas consideraciones sobre el Optimismo***

Atendiendo entonces a estas diferentes formulaciones en el estudio de la emoción, es notable como las conceptualizaciones del optimismo como un rasgo disposicional y estable de la personalidad y como emoción positiva (Cuadra & Florenzano, 2003; Peterson (2000); Shneider (2001); Lyubomirshy (2001), podrían integrarse dentro de aquellas posturas que suponen la primacía del afecto y ser plausibles de entenderse más desde un modelo de tipo biológico y universal de las emociones.

Aunque Seligman toma en consideración estos aportes, otras de las bases del optimismo para el autor, se encuentran en las *atribuciones causales* que realizan las personas frente a los sucesos (Peterson y Seligman, 1984). En este sentido, sería viable también, ubicar dicha concepción del otro lado de la controversia, es decir, dentro de aquellas posturas en donde es capital el componente cognitivo/subjetivo de la emoción. De hecho, el instrumento desarrollado por Seligman, para evaluar y medir este constructo, considera a aquellas atribuciones causales como determinantes de un estilo explicativo optimista o pesimista.

De lo dicho, se desprende la existencia de una doble conceptualización de optimismo, que puede resultar confusa y dificultar los estudios empíricos que incluyan la exploración de esta variable.

Por este motivo, se entenderá en este estudio al optimismo como:

*“Una variable o característica cognitiva mediadora, que frente a un suceso concerniente al sujeto permitirá la formulación de explicaciones causales de significación positiva sobre el origen, el sentido y especificidad de tal acontecimiento”.*

Se asume aquí la postura que considera al sujeto humano, como un ser proactivo que incesantemente está generando predicciones y evaluaciones que ayudan a interpretar la

realidad de la manera más eficaz posible (Ramos Linares et. al, 2009). El organismo y cerebro humano, no son entidades pasivas en la espera de estimulación para luego interpretarla, sino que se encuentran permanentemente activos y procesando información.

Se sostiene de hecho, que el procesamiento cognitivo continuo de la información es el determinante de las atribuciones causales que realizan las personas para explicar los sucesos que le acontecen.

Si la interpretación de la realidad en general, es una actividad que exige estrictamente de procesamiento y elaboraciones de carácter cognoscitivos, la presentación de un suceso que posea relevancia particular para el sujeto, generará igualmente juicios, creencias o expectativas acerca de las causas que explican tal ocurrencia y sobre su significación personal o efecto en el individuo.

Es en este sentido el optimismo, una variable o recurso de naturaleza cognitiva, en tanto se basa en la generación de expectativas de que sucedan más cosas buenas que malas. De hecho, es tal explicación o expectativa positiva, la que le otorga al optimismo su carácter distintivo, y que vendrá dada por las creencias que confieren a las causas de los acontecimientos, un estatuto de inestables en el tiempo y específicas de la situación.

## HABILIDADES SOCIALES

### ***Reseña histórica del constructo y definiciones de las habilidades sociales***

Si bien no existe una única definición adoptada acerca de las habilidades sociales, actualmente su importancia en relación con el funcionamiento interpersonal ha sido ampliamente documentada (Caballo, 1999; Riso, 1988; Kelly, 1992; Bados, 2001 en Villa, 2008). Se encuentran por tanto numerosas definiciones que hacen énfasis en distintos aspectos de la conducta socialmente habilidosa y existen en consecuencia, cuantiosos conceptos hasta llegar finalmente al término de “Habilidades sociales” el cual tuvo su auge en los años setenta.

Salter (1949) considerado uno de los padres de la terapia de la conducta y a quien frecuentemente se le atribuyen los orígenes del movimiento en habilidades sociales, utilizó por primera vez la expresión “personalidad excitatoria” y describió seis técnicas para aumentar la expresividad de las personas: expresión verbal y facial de las emociones, empleo deliberado de la primera persona al hablar, estar de acuerdo cuando se reciben cumplidos o alabanzas, expresar desacuerdo e improvisación y actuación espontáneas.

Retomando las ideas de Salter, Wolpe (1958) emplea el término de “Conducta Asertiva” que posteriormente se emplea como sinónimo de Habilidades Sociales. Por último (Lazarus, 1971) sugiere la expresión “Libertad Emocional” y Liberman (1975) el de “Competencia Personal”.

Ninguna de las expresiones prosperaron y finalmente a mediados de los años 70, el término “habilidades Sociales” se consolidó sustituyendo al de “Conducta Asertiva” (Villa, 2008), no obstante, todas las expresiones aludidas poseían como elemento común las mismas categorías conductuales (Pérez, 2000)

Hasta aquí los primeros comienzos en investigación de habilidades sociales en el campo de la terapia de conducta. Resulta apropiado no obstante, reseñar otros estudios que no siendo adecuadamente reconocidos, permanecieron ignorados como antecedentes en el movimiento de las habilidades sociales (Curran 1985; Fodor 1980, citados por Caballo, 1991). Es así que otra fuente importante en el campo de las habilidades sociales, se encuentra en los trabajos sobre "*Competencia Social*" de Zigler y Phillips (1960).

Una tercera fuente originada en Europa e iniciada por Argyle y Kendon (1976) en Inglaterra, aborda el constructo de "*habilidades*" en relación a interacciones del tipo hombre-máquina con el propósito de evidenciar una analogía entre ambos y reconocer en el procesamiento de la información, características comunes tanto perceptivas, como decisorias y motoras entre otras. Esta aplicación particular del concepto de "*habilidad*" abrió en Inglaterra un gran campo de estudio en habilidades sociales (Caballo, 1991; Pérez, 2000).

En resumen, han existido abundantes acepciones a lo largo de los años sesenta y setenta en referencia a la conducta socialmente habilidosa y es precisamente a mediados de los años setenta, cuando el término "*habilidades sociales*" se consolida.

Como se ha mencionado sin embargo, no existe una definición unitaria adoptada acerca de las habilidades sociales ya que la dificultad radica en la dependencia que tal definición tiene respecto al contexto (Meichembaum, Butler y Grudson, 1981, en Gómez y Calvo, 2005). Por lo tanto debe tomarse en cuenta para su desarrollo, el marco cultural determinado con sus normas y patrones comunicacionales específicos. En otras palabras, la condición ampliamente variante del contexto tanto entre culturas como dentro de una cultura específica, hace necesario que para una definición correcta de la conducta social, se consideren diversos



factores contextuales como podrían serlo la edad, el sexo, la clase social o la educación de las personas.

Esto se traduce en que la conducta socialmente competente no es un rasgo absoluto y no tiene validez extensiva, por lo que se encuentra en verdad determinada situacionalmente. De este modo, una conducta considerada apropiada en una situación específica, puede no serlo si se trata de otra circunstancia (Caballo, 1991; Pérez 2000; Gómez y Calvo, 2005; Villa 2008). Sumado a esto, el individuo transfiere a la situación sus propias creencias, actitudes, valores, capacidades cognitivas y estilos particulares de interacción, lo que dificulta aún más el intento de encontrar una definición satisfactoria (Wilkinson y Canter, 1982 en Caballo, 1991; Gómez & Calvo, 2005; Villa, 2008).

Además de haberse definido en términos contextuales, las habilidades sociales han sido consideradas por otros autores según la efectividad de su función ante una situación, es decir, según sus consecuencias (Gutiérrez, 2000, en Villa 2008) ya que no existe una manera correcta y única de comportarse. Por ejemplo, dos personas pueden conducirse en una situación específica de modos totalmente distintos o la misma persona comportarse de manera diferente en dos situaciones similares y ser consideradas ambas respuestas con el mismo grado de habilidad social. (Caballo, 1991). Es por ello que algunos autores como Linehan (1984, en Caballo 1999; Pérez 2000 y Villa 2008) consideran que la conducta socialmente habilidosa debería definirse en base a la efectividad de su función, no así en términos de su topografía. En este sentido, Linehan (1984) señala que pueden identificarse tres tipos básicos de consecuencias: (a) La efectividad en lograr determinados objetivos de la respuesta *-efectividad en los objetivos-* (b) La eficacia para mantener o mejorar la relación en la interacción con otras

personas *-efectividad en la relación-* (c) La eficacia para mantener la autoestima de la persona socialmente habilidosa *-efectividad en el autorrespeto-*

Específicamente dice Linehan (1984 p.151, en Pérez 2000; Caballo 1991):

*“El valor de estos objetivos varía con el tiempo, las situaciones y los actores. Cuando un cliente intenta devolver una mercancía defectuosa a una tienda, la efectividad en el objetivo (conseguir que le cambien el objeto o le devuelvan el dinero) puede ser más importante que la efectividad en la relación (mantener una relación positiva con el encargado de la tienda). Al tratar que nuestro mejor amigo vaya a ver con nosotros a una película determinada, la efectividad en la relación (el mantener la relación íntima) puede ser más importante que el objetivo (conseguir que nuestro amigo vaya al cine.)”*

Puede reconocerse por tanto, que las definiciones de manera general suelen ser de dos tipos: centradas en la descripción detallada de conductas que forman parte de estas habilidades, es decir, en su contenido o bien centradas en las consecuencias de la conducta social. Sin embargo, como señala Arkowitz (1981) - opinión a la que adhiere Caballo (2006)- cualquier definición intentada de habilidad social, debería contener ambos criterios.

El contenido hace referencia a los componentes de expresión de la conducta, como lo serían las opiniones, los sentimientos o los deseos, y las consecuencias aluden al refuerzo social. Así, para estimar de manera correcta el grado de habilidad social deberán considerarse tanto los elementos que pueden verse incluidos en el contenido de la conducta socialmente habilidosa, así como las consecuencias de tal conducta, ya que es tan importante evaluar lo que hace una persona, como las consecuencias de sus acciones (Caballo, 2006).

Por otro lado, Caballo (1999); Del Prette & Del Prette (2002) e Iruarrizaga, Gómez, Criado, Zuazo y Sastre (2004), presentan otras de las calificaciones de las HHSS más reconocidas, y la

ordenan en dos niveles: un nivel básico en donde las habilidades presentes son un prerrequisito para el desarrollo de las del nivel siguiente, llamado avanzado. Se desarrollan a continuación ambos niveles de habilidades:

**a) Habilidades sociales Inciales o básicas:** constituyen un repertorio de comportamientos básicos necesario para iniciar interacciones con otras personas. Ejemplos de este tipo de habilidades son: escuchar, iniciar una conversación, mantener una conversación, formular una pregunta, dar las gracias, presentarse, presentar a otras personas y hacer un cumplido.

**b) Habilidades sociales avanzadas (asertivas, Caballo, 1999; Riso, 1988):** permiten consolidar y regular las interacciones con otras personas. Entre las más características se encuentran: pedir ayuda, participar, dar instrucciones, seguir instrucciones, disculparse, convencer a los demás. Se encuentran asimismo dentro de este nivel otros tipos de habilidades: aquellas relacionadas con los sentimientos, como conocer y expresar los propios sentimientos, comprender los sentimientos de los demás, enfrentarse con el enfado del otro, expresar afecto, resolver el miedo o autorrecompensarse. Comprende asimismo aquellas habilidades alternativas a la agresión, como pedir permiso, compartir algo, ayudar a los demás, negociar, emplear el autocontrol, defender los propios derechos, responder a las bromas, evitar los problemas con los demás, no entrar en peleas. Y habilidades de planificación que incluyen: tomar la iniciativa, discernir sobre la causa de un problema, establecer un objetivo, recoger información, resolver los problemas según su importancia, tomar una decisión, concentrarse en una tarea.

Por último, existe una definición propuesta por Gil (1993 p. 270-272, en Pérez 2000) que por amplia y clara resulta provechosa de exponer aquí ya que sintetiza de alguna manera otros conceptos dados por diversos autores:

*“Las habilidades sociales son conductas que se manifiestan en situaciones interpersonales; estas conductas son aprendidas y por tanto pueden ser enseñadas... se orientan a la obtención de*

*distintos tipos de reforzamiento, tanto del ambiente (consecución de objetivos materiales o refuerzos sociales) como autorrefuerzos. Las conductas que se emplean para conseguir estos refuerzos deben ser socialmente aceptadas (lo que implica tener en cuenta normas sociales básicas y normas legales del contexto sociocultural en el que tienen lugar, así como criterios morales)...El sujeto debe tener capacidad para adecuar su comportamiento en función de los objetivos, sus propias capacidades, y las exigencias del ambiente. Esto exige que se posea un repertorio amplio de conductas, y que éstas sean suficientemente flexibles y versátiles”*

### **Concepto de habilidad social**

Siguiendo a Caballo (1986) desde un modelo cognitivo comportamental se definen las habilidades sociales como:

*“Un conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresan sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo, de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas”*

Considerando las diferentes definiciones existentes y tratándose de un concepto de carácter descriptivo, pueden por lo tanto, delimitarse ciertas características fundamentales y comunes (Kelly, 1992; Gil & León, 1998, en Villa 2008):

1. Se trata de conductas manifiestas; es decir de estrategias y capacidades de actuación aprendidas, que se despliegan en situaciones interpersonales, incluyendo comportamientos verbales, no verbales, específicos y discretos.
2. Están dirigidas a la obtención de reforzamientos sociales ya sean estos externos, internos o personales (autorrefuerzo, autoestima).
3. Implican una interacción recíproca.

4. Están determinadas por el contexto social, cultural y la situación concreta y específica en la que tienen lugar.

5. Su organización se presenta en distintos niveles de complejidad manteniendo cierta jerarquía.

6. Compartiendo las características de otras conductas, se encuentran mediadas por las ideas y creencias respecto a la situación y a la actuación propia de los demás.

7. Tanto los déficits como los excesos de la conducta de interacción personal, pueden ser especificados y definidos operacionalmente con el fin de intervenir sobre ellos.

En relación al análisis de las habilidades sociales, se identifican y consideran de manera taxonómica tres dimensiones: personal, situacional y cultural (Greco, 2008).

La dimensión personal, alude por un lado al repertorio conductual de los sujetos, tanto a los que presentan características directamente observables tales como contenido y forma de expresión verbal, así como no lingüísticos. Por otro lado, se incluyen en esta dimensión aquellos componentes cognitivo-emocionales (expectativas, creencias, habilidades estratégicas y de procesamiento de la información) y el componente fisiológico que abarca procesos sensoriales de regulación y control automático.

La existencia de una dimensión situacional de las habilidades sociales, hace referencia a la necesidad de que para que una conducta social sea considerada competente, deberá adecuarse a la situación, ya que los diferentes entornos contextuales crearán demandas sociales diferentes.

En relación a esto, la dimensión cultural destaca la particularidad de normas, valores y reglas de la cultura o subcultura en cuestión, de manera que existirán competencias

reconocidas uniformemente por diferentes culturas, mientras que otras se verán influidas de manera particular por la especificidad del contexto. De hecho, cuestiones como el sexo, la edad y roles sociales específicos se verán determinados por los patrones característicos de la cultura y consecuentemente presentarán sus propias pautas en relación a lo aceptable.

Esto se traduce en que las HHSS presentarán una especificidad tanto situacional como cultural, motivo por el cual para una correcta evaluación de las competencias deberán considerarse ambas dimensiones.

### ***Delimitación de conceptos***

Existen otros conceptos que se han visto relacionados y a veces confundidos con el de habilidad social, como el de “asertividad” y “competencia social”

El concepto de asertividad fue utilizado y definido por Wolpe (1958) como *“la expresión adecuada, dirigida hacia otra persona, de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad”*. También fue denominada como “asertividad de elogio” haciendo referencia a la conducta de reforzar al interlocutor haciendo cumplidos o alabanzas de las acciones agradables del mismo, de modo efusivo y convincente (Paula Pérez, 2000). Si bien el término asertividad fue utilizado durante casi dos décadas, dado su falta de claridad fue confundido con agresividad por lo que se popularizó su asociación con el atrevimiento social. En consecuencia, a finales de la década del setenta fue sustituido por el de habilidades sociales, considerado más apropiado.

Así la asertividad, quedó plasmada como un componente más del repertorio de habilidades sociales, quedando el término habilidad social definido como una conceptualización más amplia.

En la actualidad la asertividad es considerada como un comportamiento de defensa en relación a los derechos y opiniones tanto personales como de otras personas; en relación también con el autorrefuerzo y refuerzo a los demás, queda restringida su definición como una habilidad de autoafirmación, incluida dentro del amplio campo de las habilidades sociales.

Otro término afín al de habilidades sociales es el de "competencia social". De acuerdo con Monjas (1999), las habilidades sociales son las *"conductas o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal. Implican un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos y no un rasgo de personalidad. Son un conjunto de comportamientos interpersonales complejos que se ponen en juego en la interacción con otras personas"*

Por otro lado y de acuerdo con la autora ya citada (Rojas, 1999), la competencia social se considera *"un constructo hipotético y teórico global, multidimensional y amplio, mientras que las habilidades sociales pueden verse como parte del constructo de competencia social. Las habilidades sociales son comportamientos sociales específicos que, en conjunto, forman las bases del comportamiento socialmente competente. El término competencia se refiere a una generalización evaluativa y el término habilidades se refiere a conductas específicas"*.

## **V. METODOLOGÍA**

### ***Participantes***

La población estuvo constituida por estudiantes de nivel universitario, tanto de instituciones públicas -Universidad Nacional de Córdoba (UNC)- como privadas -Universidad Empresarial Siglo 21 (UE Siglo 21)- pertenecientes a la ciudad de Córdoba, Argentina.

Los criterios de inclusión y exclusión que fueron considerados para la delimitación poblacional son los siguientes: sujetos de sexo masculino y femenino; edades comprendidas entre 17 y 25 años de edad; que cursen estudios universitarios entre primer y cuarto año.

La muestra ascendió a un total 133 sujetos, lo cual asegura un error muestral inferior al 5% según los criterios estipulados por Arkin & Colton (en León y Montero, 2002). Dicha muestra, fue escogida en función de su accesibilidad y economía, mediante un muestro no probabilístico intencional por cuotas, con afijación constante, es decir, el 50% de la muestra estuvo integrada por hombres y el 50% restante por mujeres, asegurándose de esta manera la adecuada representatividad de ambos géneros.

### ***Instrumentos***

Los datos fueron recogidos mediante el Inventario de Habilidades Sociales (IHS) adaptado a la población de estudiantes Argentinos. Se trata de un instrumento de autoinforme compuesto por 38 ítems cada uno de los cuales describe una situación interpersonal específica y una posible reacción o respuesta a la misma. A los fines de considerar una variedad adecuada de participantes, contextos e interrogantes interpersonales, los ítems han sido elaborados a partir del análisis de antecedentes y de literatura relativos a situaciones y demandas incluidas en el concepto de habilidades sociales, así como aquellas basadas en estudios previos con estudiantes universitarios (Del Prette y Del Prette, 2001). En cada ítem, los participantes evalúan su comportamiento en función de una escala tipo likert de 5 puntos, desde “nunca o



raramente” hasta “siempre o casi siempre”. Tras estudios de traducción inversa y de equivalencia entre las versiones portuguesas y españolas, se obtuvieron índices de correlación superiores a  $r = .50$  entre los ítems, lo que permite afirmar la equivalencia de ambas versiones. Luego de la realización de un análisis de ítem, calculando los índices de discriminación y correlación ítem total, los resultados sugieren que los reactivos permiten diferenciar de manera eficiente entre estudiantes con alta y baja habilidad social. El análisis factorial exploratorio (N=602) sugiere la existencia de cinco factores que explican el 26.5 % de la variabilidad total. Al examinar la consistencia interna mediante el estadístico Alfa de Cronbach se observaron bajos valores en las subescalas, aunque una elevada fiabilidad para la escala completa.

Para evaluar optimismo y dada la inexistencia en nuestro medio de escalas que midan dicho constructo, se realizó en el presente estudio una validación psicométrica de la versión española del Life Orientation Test versión revisada (LOT-R) de Scheier, Carver, Bridges (1994), desarrollada por Otero, Luengo, Romero Gómez y Castro (1998) así también como del Attributional Style Questionnaire (ASQ: Seligman, 1984)

Dichas escalas fueron adaptadas a la población de estudiantes universitarios argentinos de la ciudad de Córdoba, procediendo en primer lugar a la realización de una prueba piloto, en donde se aplicó un borrador de los cuestionarios originales, a una población representativa de 40 personas. Con objetivos de superar las limitaciones que frecuentemente se derivan de preguntas cerradas y que constriñen y sesgan las respuestas de los participantes, se procedió luego de la administración del test, a la realización de una encuesta cualitativa de tipo grupal, a los fines de que los encuestados proporcionen sus opiniones y valoren aspectos del

cuestionario tales como comprensión y adecuación de vocabulario, de instrucciones y opciones de respuesta.

En segundo lugar y para obtener datos fiables, se administró a una muestra representativa de 176 sujetos de sexo femenino y masculino, los siguientes cuestionarios:

- Cuestionario de Estilo Atribucional Attributional (Style Questionnaire: ASQ, Dykema y otros, 1996), Consta de 32 ítems que miden atribución causal cuantitativamente, pesimismo (P) y optimismo (O), en dos dimensiones evaluables Permanencia (Pm: estable- inestable), Ubicuidad (Ub: global - específica).

- *Life Orientation Test versión revisada* (LOT-R) de Scheier, Carver, Bridges (1994), desarrollada por Otero, Luengo, Romero Gómez y Castro (1999). La estructura del instrumento consiste en 10 ítems, que son respondidos en una escala de 0 a 4. Debe indicarse que 6 ítems evalúan el constructo, de los cuales 3 están redactados en sentido positivo (dirección optimismo, cuyos ítems son 1, 4, 10) y 3 en sentido negativo (dirección pesimismo, cuyos ítems son 3, 7, 9), y 4 ítems son distractores (2, 5, 6, 8). Los autores hallaron evidencia de la validez de constructo y de la confiabilidad. En su estudio normativo, Scheier et al. (1994) obtuvieron una estructura factorial muy similar en varones y mujeres y una fiabilidad de las puntuaciones estimada en  $\alpha = 0.78$ , lo cual es aceptable en un instrumento tan corto y en el dominio de personalidad (Citado por Ferrando et al., 2002). Asimismo, los autores también han hallado evidencias de la validez convergente y divergente. En el presente trabajo se utilizó la adaptación al castellano del LOT-R desarrollada por Otero, Luengo, Romero Gómez y Castro (1998), la cual tiene propiedades muy similares a las de la versión original (Citado por Ferrando et al., 2002).

Posteriormente se evaluarán las propiedades psicométricas de las escalas, atendiendo a su fiabilidad y validez utilizando el paquete estadístico SPSS 17.0. Respecto del primer punto, se

considerará: consistencia interna con cálculo de estadístico Alfa de Cronbach. Para evaluar validez, se valorará la validez de constructo por medio de un análisis factorial.

### ***Diseño y Procedimiento***

La presente investigación corresponde a un diseño no experimental, descriptivo y correlacional. Se llevó a cabo mediante un estudio ex post facto, de carácter prospectivo y de grupo único. Dicho diseño se fundamenta en el hecho de que las variables objeto de estudio tal como la expresión *ex post facto* lo indica, ya han sucedido, por lo que la investigación se produce *después de los hechos*; dadas estas condiciones la variable independiente no puede ser manipulada y existen igualmente limitaciones para el contraste de relaciones causales (León y Montero, 2002). Dentro del grupo de estudios ex post facto, el carácter prospectivo alude a la reconstrucción de los hechos, seleccionándose la muestra por poseer valores en la variable independiente, cuya influencia se busca investigar.

El primer paso para la recogida de información fue contactarse y solicitar la colaboración de las autoridades de cada universidad. Por su intermedio se obtuvo la cooperación de diversos profesores, para aplicar en horas de clase los instrumentos mencionados. De esta manera, ambas escalas se aplicaron en las propias aulas en las que cursan los distintos estudiantes.

En cada uno de los casos se procedió exponiendo en primer lugar el motivo y los objetivos del estudio; en segundo lugar y de manera breve se explicó en qué consisten las habilidades sociales, con el objeto de que los sujetos se involucren de alguna manera para cumplimentar adecuadamente el cuestionario y obtener una mayor fiabilidad en la obtención de datos.

Por último, se entregó el cuestionario y se especificaron los modos correctos de proceder. Posteriormente y siguiendo los mismos pasos, se procedió a entregar el segundo cuestionario correspondiente a la medición de optimismo.

En ambos casos, y a fin de asegurar el cumplimiento de las normativas éticas indispensables en la investigación científica con grupos humanos, se hizo entrega de un formulario de consentimiento informado y se informó sobre la estricta confidencialidad de la información relevada en el estudio.

## **Resultados**

### **1. Validación del Life Orientation Test (LOT, versión resumida)**

Con el objeto de efectuar estudios de validación del LOT-R a la población local, en primera instancia se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio con el objeto de obtener evidencias de estructura interna. Para ello se administró la escala a una muestra de 307 estudiantes universitarios de diferentes carreras, con edades comprendidas entre los 17 y los 55 años (media = 23,17; desviación estándar = 4.39). Cabe señalar que el 59.3% de la muestra eran mujeres y el restante 40.7% varones.

Antes de realizar el análisis factorial se examinó la factibilidad del mismo por medio del coeficiente de adecuación muestral KMO (Kaiser-Meyer-Olkin), obteniéndose un valor de .65. Lo que sugeriría que es aceptable realizar el análisis factorial dado que se obtuvo un valor superior a .50 (George & Mallery, 2010). Adicionalmente se realizó la prueba de esfericidad de Bartlett obteniéndose valores significativos ( $\chi^2 = 197.57$ ; gl = 15;  $p < .000$ ), indicando así la factibilidad del análisis factorial exploratorio.

Posteriormente se extrajeron los factores utilizando el método de componentes principales, se optó por este método de extracción ya que fue utilizado en estudios antecedentes (Vera-Villaroel, Córdova-Rubio & Celis-Atenas, 2008). Se obtuvieron 6 factores de los cuales dos poseían autovalores superiores a 1 y explicaban un 53,14% de la varianza de

la prueba. Tomando en consideración el criterio Kaiser-Gutman y la proporción de varianza explicada, se optó por mantener dos factores.

Para interpretar los factores extraídos se realizó una rotación ortogonal de los mismos ya que presentaban correlaciones inferiores a .30 ( $r = -.27$ ). A continuación se presentan los resultados obtenidos mediante rotación Varimax (tabla 1).

**Tabla 1.** Estructura Factorial del LOT-R (Matriz Rotada)

	Factores	
	1	2
En tiempos difíciles suelo esperar lo mejor	,768	
Siempre soy optimista en cuanto al futuro	,777	
En general, espero que me ocurran más cosas buenas que malas	,597	
Rara vez espero que las cosas salgan a mi manera		,694
Casi nunca cuento con que me sucedan cosas buenas	-,406	,694
Si algo malo me tiene que pasar, estoy seguro de que me pasará		,616

Tal como puede observarse, se identifican dos factores el primero denominado “*Optimismo Disposicional*” y el segundo denominado “*Pesimismo Disposicional*”. Cabe destacar que estos resultados son coherentes con los reportados en estudios antecedentes (Vera-Villaroel, Córdova-Rubio & Celis-Atenas, 2008).

Finalmente para evaluar la consistencia interna de cada escala se aplicó el coeficiente alfa de Cronbach. Los resultados obtenidos fueron de .57 para la escala de *Optimismo Disposicional* y .43 para la escala de *Pesimismo Disposicional*. Cabe considerar que si bien los

valores obtenidos son bajos, al mismo tiempo son semejantes a los reportados por la literatura previa (Vera-Villaroel, Córdova -Rubio & Celis-Atenas, 2008).

## *2. Validación del Cuestionario de Estilo Atribucional Attributional (ASQ)*

A diferencia del Cuestionario LOT, el ASQ es un instrumento de tipo ipsativo. En este cuestionario los puntajes se obtienen a partir de un formato de elección forzada de ítems, donde el examinado de seleccionar una opción de las dos alternativas que se le brindan. En este tipo de test, la elección de una alternativa produce el incremento en una de las escalas y al mismo tiempo una disminución en otra escala. Esta característica permite efectuar una interpretación de los puntajes en términos relativos sin necesidad de contar con una muestra normativa (Tornimbeni, Pérez y Olaz, 2008). Sin embargo el formato de las pruebas ipsativas no cumple con el supuesto de independencia entre los ítems, lo cual dificulta la aplicación de los estadísticos usualmente utilizados en psicometría.

Tal como señala Loo (1999) existe una fuerte polémica entre los investigadores respecto a la posibilidad de realizar análisis factorial en medidas ipsativas y obtener resultados interpretables tal como ocurre con las medidas normativas. Por un lado se señala que existen fuertes razones en contra de analizar puntajes ipsativos a través de un análisis factorial. La principal razón es la existencia de una multicolinealidad negativa en la matriz de correlación de medidas ipsativas, lo cual produce factores inválidos ya que el análisis factorial se basa en la matriz de correlación o covarianza. De hecho la estructura factorial obtenida será una estructura artificial de factores bipolares. Sumado a ello la idea de eliminar las medidas de la matriz de datos luego de obtener la matriz factorial no elimina el problema, ya que las correlaciones negativas ocurren en otros pares de mediciones que son parte de la matriz de

correlación. En consecuencia la matriz de correlación presenta valores negativos, produciendo factores bipolares artificiales.

Por otra parte, se plantea que este problema ocurre sólo cuando se cuenta con una pequeña cantidad de ítems, aparentemente si se utilizara un gran número de ítems se obtendría una estructura factorial interpretable. En este sentido Dunlap y Cornwell (1994) señalan que es posible utilizar componentes principales y rotación en medidas ipsativas con muchos ítems para obtener soluciones factoriales interpretables. Sin embargo dichas soluciones deben descartarse si se llegan a obtener factores bipolares artificiales.

Para efectuar los estudios psicométricos del ASQ en primera instancia, y siguiendo el modelo propuesto por Loo (1999) para analizar pruebas ipsativas, se reconfiguraron las variables considerando cada opción de respuesta como variable dicotómica. De esta manera en vez de analizar el ítem se analiza cada opción de respuesta, dividiéndose así cada ítem en dos variables dicotómicas, obteniéndose un total de 64 variables para el análisis. Por ejemplo, si un sujeto seleccionaba la opción A para el ítem 1, se reconfiguraban los valores generándose dos variables, una variable A1 (que en este caso tendría un valor de 1) y una variable B1 (que en este caso tendría un valor de 0).

Una vez transformada la base de datos se procedió a obtener evidencia de estructura interna mediante un análisis factorial exploratorio. Siguiendo el modelo de Loo (1999) se utilizó como método de extracción componentes principales, y se utilizó una rotación varimax. Antes de proceder al análisis se examinó la factibilidad del mismo mediante el coeficiente de adecuación muestral KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) y la prueba de esfericidad de Bartlett. Ambos coeficientes señalaron la factibilidad de analizar los datos ( $KMO=.51$ ;  $\chi^2 = 197.57$ ;  $gl = 15$ ;  $p<.000$ ), sin embargo los valores obtenidos son considerablemente bajos.

Al realizar el análisis factorial se obtiene una estructura de cuatro factores bipolares. Aunque resulta esperable a nivel teórico la existencia de factores bipolares (estabilidad positiva vs. estabilidad negativa, por ejemplo), debe destacarse que los ítems se agrupan de una forma notablemente diferente a la propuesta por Seligman (2003). El hecho de que los ítems no se agrupen de una manera teóricamente interpretable, y que los factores obtenidos sean bipolares lleva a suponer que la estructura factorial obtenida (tabla 2), refiere a los factores bipolares artificiales comentados por Loo (1999). En función de ello se opta por descartar la estructura obtenida y utilizar directamente la interpretación sugerida por Seligman (2003).

### *3. Optimismo, Habilidades Sociales y variables sociodemográficas*

Con el objeto de verificar la existencia de diferencias según el género de los participantes se observó en primera instancia que las mujeres presentaban mayores niveles de pesimismo ( $t=3.23$ ;  $p<0.05$ ) y de ubicuidad mala ( $t=2.00$ ;  $p<0.05$ ) en relación a los hombres. No se observaron diferencias significativas en las restantes dimensiones del optimismo.

En relación a las habilidades sociales, no se observaron diferencias significativas en ninguna de las dimensiones evaluadas por el IHS-Del Prette. Este resultado resulta un tanto llamativo considerando investigaciones previas. Asimismo al evaluar si existía una relación entre la edad de los participantes y sus niveles de optimismo o habilidades sociales, no se observaron relaciones estadísticamente significativas.

### *4. Relación entre Optimismo y Habilidades Sociales*

Con el objetivo de evaluar la relación existente entre optimismo y habilidades sociales se evaluó mediante el coeficiente de correlación de Pearson la intensidad y dirección de las



relaciones entre las diferentes dimensiones del IHS, el LOT y el ASQ. Los resultados obtenidos se presentan a continuación (tabla 2):

Tabla 2: Relaciones observadas entre las dimensiones del IHS, LOT y ASQ.

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Estudiantes (n = 133)											
1 Permanencia Mala	-	-,189**	,237**	-,031	-,129*	,079	-,035	-,154*	-,082	-,077	,004
2 Permanencia Buena		-	-,128*	,351**	,229**	-,079	,072	,289**	,343**	,222**	,224**
3 Ubicuidad mala			-	-,131*	-,074	,005	-,063	-,073	-,076	-,004	-,066
4 Ubicuidad buena				-	,192**	,029	-,010	,312**	,252**	,276**	,315**
5 Optimismo					-	-,241**	-,084	,359**	,253**	,254**	,123
6 Pesimismo						-	-,112	-,127	-,167*	-,085	-,128
7 Conversacional							-	,005	,333**	-,013	,294**
8 Empatía								-	,401**	,327**	,368**
9 Autoexposición									-	,348**	,463**
10 Enfrentamiento										-	,249**
11 Académicas											-

Nota: \*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$

Tal como puede apreciarse en general se observan relaciones directas, moderadamente intensas y significativas entre las dimensiones del IHS y las medidas de optimismo. Particularmente cabe destacar que la disposición optimista se relaciona con la empatía, la autoexposición a desconocidos y las conductas de enfrentamiento con riesgo. Asimismo se observa que las personas con estilos atribucionales optimistas (permanencia y ubicuidad

buena) presentan mayores niveles de empatía, autoexposición a desconocidos, conductas de enfrentamiento con riesgo y habilidades sociales académicas.

### **PERSPECTIVA CUALITATIVA Y POSIBILIDADES PRÁCTICAS**

Como se ha comentado al introducir la Psicología Positiva, su nacimiento ha estado marcado por el convencimiento de que el futuro en ciencias de la salud y específicamente en psicología, es la búsqueda de una mejor calidad de vida de las personas y de la sociedad. El camino que propone esta nueva perspectiva en pos de tal objetivo es la comprensión por medio de la investigación científica, del funcionamiento óptimo humano, sus procesos, sus relaciones dinámicas y sus niveles.

Viene así a cristalizarse aquél giro histórico donde el foco comienza a centrarse en el desarrollo y optimización de los recursos positivos individuales y colectivos y no ya exclusivamente en la reducción del dolor y el sufrimiento humano.

Ahora bien, este reconocimiento exige determinar y delimitar métodos de medida y estrategias de intervención específicos (Vázquez y Hervás, 2008); El presente estudio, que ha encontrado una correlación significativa entre los constructos de Optimismo y Habilidades Sociales, espera informar en este apartado las posibilidades aplicadas de tales hallazgos.

Al respecto, se enumerarán a continuación a modo de guía, algunos de los muchos alcances prácticos posibles:

En primer lugar, dado que mayores niveles de optimismo determinan mayor repertorio de habilidades sociales, y teniendo en cuenta que:

- el optimismo por ser una variable cognitiva puede aprenderse y enseñarse

- la influencia directa que los déficit en habilidades de interacción social poseen sobre la salud y la calidad de vida de las personas

sería viable e interesante introducir, ya como un módulo específico luego de un *programa de entrenamiento en habilidades sociales* o bien como una técnica o tarea adicional dentro del programa, intervenciones que apunten a desarrollar o reforzar creencias y modos de pensar optimistas o que contribuyan a modificar y reestructurar los pensamientos disruptivos que los bloqueen. Intervenciones como estas, mejorarían notablemente el bienestar y funcionamiento cotidiano de las personas, pudiendo modificar a largo plazo aspectos actitudinales y motivacionales dada la relación positiva estudiada entre ambas variables.

Un segundo campo de aplicación se presenta como interesante: *la Psicología Educacional*; en este ámbito el optimismo se presenta como variable predictora de una adecuada adaptación psicológica, social y académica del alumno, e influye decisivamente tanto en su bienestar general como en los logros académicos y su futuro laboral o profesional. Es por ello que *introducir en la currícula universitaria cursos de entrenamiento* en pensamiento optimista, generará además de lo mencionado, por retroalimentación y ampliación cognitiva-comportamental una fuente de innumerables recursos positivos.

Con objetivos de potenciar los *servicios de orientación vocacional* a los alumnos por ejemplo, y dado que los estilos de explicación de la realidad optimistas se encuentra profundamente relacionados con altos niveles de motivación, logro y conductas de exploración, sería beneficioso introducir en el proceso de orientación, información, actividades grupales y técnicas que favorezcan el desarrollo o refuercen los modos optimistas de pensar y -como corolario- el repertorio de habilidades sociales.

Otra posibilidad de aplicación en materia de optimismo y habilidades sociales dentro de este campo, sería la implementación de *cursos de asesoramiento o programas especiales para el profesorado*, que contribuyan tanto al propio desarrollo social y personal, como a la profesionalización y calidad de su oferta educativa. Esta posibilidad abre un campo sumamente interesante permitiendo que los profesores intervengan en el desarrollo de su propio optimismo y habilidades de interacción social.

Posible de trasladarse por supuesto al *ámbito escolar primario*, donde es frecuente como señala Seligman (1999) que los niños reproduzcan los estilos explicativos utilizados por sus maestros, es una práctica de la pueden resultar grandes beneficios y potenciales modelos o proyectos de intervención en educación.

*En el área comunitaria*, las posibilidades de intervención siempre son vastas y respecto del tema que nos ocupa no dejan de serlo. Coordinar y promover diversas acciones de desarrollo personal y social, que incluyan la implementación o promoción de programas que expongan los beneficios y/o orienten sobre los modos optimistas de interpretación de la realidad, redundarán en resultados altamente positivos y trascendentes al mostrar a la comunidad, los modos diversos de poner en práctica sus recursos positivos y aumentar de manera directa su calidad de vida.

Programas integrales de alcance local, destinados por ejemplo a enseñar habilidades sociales a quienes no las han adquirido o que se enfoquen en su entrenamiento, así también como programas que apunten a incrementar los modos optimistas de pensar la realidad, contribuirán (sobre todo si se amalgaman ambos procedimientos) a generar y aumentar recursos y herramientas psicosociales de gran potencial, para un funcionamiento óptimo tanto personal como social.

## Referencias

Buela-Casal, G., Caballo, V. y Sierra C. (1996) *Manual de evaluación en psicología clínica y de la salud*. España: Siglo Veintiuno de España Editores.

Caballo, V. E. (1991) *Manual de técnicas de terapia y modificación conductua*. España: Siglo Veintiuno de España Editores

Caballo, V. E. (2002, 2006). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. España: Siglo Veintiuno de España Editores

Campos, R. (2009). Relações entre habilidades sociais e depressão: um panorama geral. Comunicación presentada en *Anais do II Seminário Internacional de Habilidades Sociais*. Río de Janeiro: Universidade do estado do Rio de Janeiro. [Versión electrónica] [http://newpsi.bvs-psi.org.br/eventos/ANAIS\\_II-SIHS2009b.pdf](http://newpsi.bvs-psi.org.br/eventos/ANAIS_II-SIHS2009b.pdf).

Contini, N. (2008). Las habilidades sociales en la adolescencia temprana: perspectivas desde la psicología positiva. *Psicodebate. Revista de la U. de Palermo, Facultad de C. Sociales*. Bs.As.

Contreras, F y Esguerra, G. (2006). Psicología Positiva. Una nueva perspectiva en psicología. *Diversitas*.

Cuadra H. & Florenzano R. (2003). El Bienestar Subjetivo: Hacia una Psicología Positiva. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 11 (1), 83-96. [Versión electrónica [http://csociales.uchile.cl/publicaciones/psicologia/docs/rev\\_psi\\_2003\\_1.pdf](http://csociales.uchile.cl/publicaciones/psicologia/docs/rev_psi_2003_1.pdf)

Garaigordobil, M. & Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de la Conducta*, Vol. 32, Nº 141

Gómez, C. y Calvo, M. (2005). Habilidades sociales en la adolescencia: un programa de intervención. *Revista Profesional Española de Terapia Cognitivo-Conductual* 3, 1- 27

Greco, Carolina. (2010). Las emociones positivas: su importancia en el marco de la promoción de la salud mental en la infancia. *Liberabit: Lima, Perú*, 16(1): 81-84

Jiménez, M.L. (2006). Emociones Positivas. *Papeles del Psicólogo*, 27 (1), 9-17.

León, O. y Montero, I (2002). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Madrid: Mcgraw-Hill.

Monjas, M. I. (1996). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar*. PEHIS. Madrid: CEPE.

Muñoz Marrón, E. (2004). Factores determinantes en el abandono terapéutico en pacientes con trastornos mentales: el papel de la indefensión aprendida. ISBN 84-669-2659-3. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Psicología.

Muchotrigo, M. P. (2004). Niveles de optimismo en un grupo de estudiantes de una universidad particular de la ciudad de Lima. *Liberabit, Revista de Psicología* (10), 96-106.

Pades Jiménez, A. (2003). Habilidades sociales en enfermería: Propuesta de un programa de intervención. Palma de Mallorca: *Universitat de les Illes Balears*.

Palmero, F. (1997). *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. ISSN-1138-493X. Vol. 5, Núm. 14-15. Universitat Jaume I de Castellón.

Palmero, F. (1997). *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. ISSN-1138-493X. Vol. 5, Núm. 14-15. Universitat Jaume I de Castellón.

Paula Pérez, I. (2000). *Habilidades sociales: educar hacia la autorregulación*. Barcelona: Horsori.

Peres Arenas, M. X (2008). Habilidades sociales en adolescente institucionalizados para el afrontamiento a su entorno inmediato. Tesis de doctorado en Psicología Social. Universidad de Granada, España.

Prada, E. (2005). Psicología Positiva & Emociones positivas. [Versión electrónica] [www.psicologia-positiva.com/Psicologiapos.pdf.pdf](http://www.psicologia-positiva.com/Psicologiapos.pdf.pdf).

Ramos Linares, V., Piqueras J, Martínez Gonzales, A., Oblitas, L. (2009). Emoción y Cognición: Implicaciones para el Tratamiento. *Terapia Psicológica*, vol. 27, Núm. 2, diciembre, 2009, pp. 227-237.

Remor, E., Amorós, M., Carrobles, J. (2006). El optimismo y la experiencia de ira en relación con el malestar físico. *Anales de Psicología*, 22 (1), 37-44

Sanjuán, P., Magallanes, A. (2006). Estudio del efecto del optimismo disposicional en el bienestar físico y psicológico desde una perspectiva longitudinal. *Acción Psicológica*, enero 2006, vol. 4, Nº 1, 47-55

Sanjuán, P., Magallanes, A. (2007). Estilos explicativos y estrategias de afrontamiento. *Clínica y Salud*, 2007, vol. 18, Nº 1, 83-98.

Scheier, M., & Carver, C. (1985). Optimism, coping and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology* (4), 219-247.

Scheier, M., & Carver, C. (1987). Dispositional optimism and Physical well-being: the influence of generalized outcome expectancies on health. *Journal of Personality* 55, 169-210.

Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology. An Introduction. *American Psychologist*. 55 (1), 5-14

Vázquez, C., Hervás, G. y Ho, Samuel, M. Y (2006). Intervenciones clínicas basadas en la psicología positiva: fundamentos y aplicaciones. *Psicología Conductual*, vol. 14, Nº 3, 401-432.

Vera Poseck, B. (2006). Psicología Positiva. Una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del Psicólogo*, 27 (1), 3-8. [Versión electrónica] <http://www.cop.es/papeles>

Villa, O. (2008). Descripción de las habilidades sociales en estudiantes de psicología de una institución de educación superior. *Revista Iberoamericana de Psicología: ciencia y tecnología* (1), 61-71.

Villarroel P. & Guerrero, A. (2003). Diferencias en habilidades de resolución de problemas sociales en sujetos optimistas y pesimistas. *Univesidad Psychol.* Bogotá, Colombia. 2, (1), 21-26

Villarroel, P., Rubio, N., Atenas; K. (2008). Evaluación del optimismo: un análisis preliminar del Life Orientation Test Version revisada (LOT-R) en población chilena. *Univeridad Psychological.* Bogotá, Colombia 8 (1)



## Formulario descriptivo del Trabajo Final de Graduación

Este formulario estará completo sólo si se acompaña de la presentación de un resumen en castellano y un abstract en inglés del TFG

El mismo deberá incorporarse a las versiones impresas del TFG, previa aprobación del resumen en castellano por parte de la CAE evaluadora.

### Identificación del Autor

Apellido y nombre del autor:	Yamila Naum
E-mail:	yamilanaum@yahoo.com.ar
Título de grado que obtiene:	Licenciatura en Psicología

### Identificación del Trabajo Final de Graduación

Título del TFG en español	El Optimismo y su relación con las Habilidades Sociales en estudiantes universitarios de la ciudad de Córdoba
Título del TFG en inglés	Optimism and its relationship with Social Skill in college students of the city of cordoba
Integrantes de la CAE	Medrano Leonardo; Ortiz Álvaro
Fecha de último coloquio con la CAE	Lunes 20 de Diciembre de 2010
Versión digital del TFG: contenido y tipo de archivo en el que fue guardado	El Optimismo y su relación con las Habilidades Sociales Archivo guardado en formato PDF

### Autorización de publicación en formato electrónico

Autorizo por la presente, a la Biblioteca de la Universidad Empresarial Siglo 21 a publicar la versión electrónica de mi tesis. (marcar con una cruz lo que corresponda)

Publicación electrónica inmediata

Después de..... mes(es)

YAMILA NAUM.-

\_\_\_\_\_  
Firma del alumno



