

Magali Denoni Bujan

Estilo atributivo y expectativas de logro en población infantil. Diseño de una escala breve y valoración de la vivencia como factor de influencia.

Director/es

Dr. D. Santos Orejudo Hernández  
Dr. D. Jacobo José Cano De Escoriaza

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

© Universidad de Zaragoza  
Servicio de Publicaciones

ISSN 2254-7606

Tesis Doctoral

ESTILO ATRIBUTIVO Y EXPECTATIVAS DE  
LOGRO EN POBLACIÓN INFANTIL. DISEÑO DE  
UNA ESCALA BREVE Y  
VALORACIÓN DE LA VIVENCIA COMO FACTOR  
DE INFLUENCIA.

Autor

Magali Denoni Bujan

Director/es

Dr. D. Santos Orejudo Hernández  
Dr. D. Jacobo José Cano De Escoriaza

**UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA**  
**Escuela de Doctorado**

2021





**Universidad**  
Zaragoza

## Tesis Doctoral

**Estilo atributivo y expectativas de logro en  
población infantil. Diseño de una escala breve y  
valoración de la vivencia como factor de  
influencia.**

Autora

Magalí Yael Denoni Buján

Directores:

Santos Orejudo Hernández

Jacobo Cano Escoriaza

Facultad de educación

2021



## **Agradecimientos**

A mi profesor, quien supo ver en mi la profesional que había y también la que podía llegar a ser. Gracias por mostrarme un camino que yo jamás, entre tanta niebla, hubiera podido ver. Gracias por ser ese modelo docente que en su ejercicio diario convierte la teoría en realidad. Gracias por los innumerables gestos de confianza que me animaron a arriesgar y a soñar.

A mi madre, quien con su sola presencia en mi vida me da la paz y la tranquilidad que necesito para saber que todo va a ir bien. Gracias por tu incansable apoyo, tu confianza incondicional y esa capacidad de esfuerzo que gracias a tu ejemplo poseo. Gracias también por enseñarme a través de tu pasión por el conocimiento su valor.

A mi pareja por su infinita paciencia. Gracias por renovarla cada día permitiendo que tengamos así esta maravillosa vida juntos. Gracias por apoyar mis proyectos y luchar a mi lado para que cada uno de ellos se cumpla.



## Índice

|   |     |
|---|-----|
| Presentación y Justificación .....  | 12  |
| Capítulo I. Fundamentación teórica. ....  | 21  |
| 1.1 Introducción .....  | 21  |
| 1.2. Estilo atributivo .....  | 23  |
| 1.3. Predicciones optimistas .....  | 27  |
| 1.4. Génesis y variables de influencia .....  | 31  |
| 1.5. Aspectos evolutivos.....   | 37  |
| 1.6. Evaluación del optimismo .....   | 42  |
| 1.6.1. Medición del Estilo Atributivo.....  | 48  |
| 1.6.2. Medición de las expectativas de logro .....  | 56  |
| Capítulo II. Estudio empírico. ....   | 65  |
| 2. 1. Objetivos e hipótesis .....   | 65  |
| 2.2. Método .....   | 66  |
| 2.3. Estudio 1: La evolución del estilo atributivo en la población infantil. Adaptación y validación de un cuestionario. .... | 67  |
| 2.3.1. Diseño.....  | 67  |
| 2.3.2. Participantes .....  | 68  |
| 2.3.3. Instrumento de evaluación .....  | 69  |
| 2.3.4. Procedimiento.....   | 78  |
| 2.3.5. Análisis de datos.....   | 79  |
| 2.3.6. Resultados .....   | 82  |
| 2.3.7. Conclusiones estudio 1 .....   | 112 |
| 2.4. Estudio 2: <i>La influencia de la variable vivencial en los cuestionarios infantiles</i> .....                           | 115 |

|   |     |
|---|-----|
| 2.4.1 Diseño.....   | 115 |
| 2.4.2 Participantes .....   | 115 |
| 2.4.3 Instrumento de evaluación .....   | 116 |
| 2.4.4 Procedimiento.....  | 119 |
| 2.4.5 Análisis estadístico de datos.....  | 119 |
| 2.4.6. Resultados .....   | 120 |
| 2.4.7 Conclusiones estudio 2.....   | 136 |
| 2.5. Estudio 3: El modelo dimensional del optimismo en la infancia. Relaciones entre el estilo atributivo y las predicciones optimistas. .... | 139 |
| 2.5.1. Diseño.....  | 139 |
| 2.5.2. Participantes .....  | 140 |
| 2.5.3. Instrumentos de evaluación.....  | 141 |
| 2.5.4. Procedimiento.....   | 144 |
| 2.5.5 Análisis estadístico de datos.....  | 144 |
| 2.5.6. Resultados .....   | 145 |
| 2.5.7. Conclusiones estudio 3.....  | 174 |
| Capítulo III. Conclusiones y discusión. ....  | 179 |
| 3.1 Discusión general de resultados y conclusiones .....  | 179 |
| 3.2 Limitaciones y perspectivas .....   | 187 |
| Referencias bibliográficas .....  | 191 |
| Anexos.....   | 211 |
| Anexo 1. Carta al equipo directivo de la institución educativa.....   | 211 |
| Anexo 2. Consentimiento informado familias. ....  | 212 |
| Anexo 3.Aclaración terminológica de las figuras del análisis factorial. ....  | 213 |

## Índice de tablas

|  |     |
|--|-----|
| Tabla 1. Análisis de contingencia por edad, género y centro estudio 1. ....  | 68  |
| Tabla 2. Estadístico descriptivo y consistencia interna por tipo de situación, generalidad y estilo atributivo total para eventos de logro. ....                                     | 84  |
| Tabla 3. Análisis descriptivos por situación para eventos de logro. ....   | 86  |
| Tabla 4. AFC modelos y ajustes estilo atributivo eventos de logro. ....  | 88  |
| Tabla 5. Análisis descriptivo, $\chi^2$ e índices de fiabilidad por grupo de edad para las agrupaciones del estilo atributivo de eventos de logro. ....                              | 93  |
| Tabla 6. ACF. Ajustes de los modelos para el grupo de edad de infantil eventos de logros. ..   | 95  |
| Tabla 7. ACF. Ajustes de los modelos para el grupo de edad de primaria eventos de logros. 97   |     |
| Tabla 8. Descriptivos y fiabilidad escala sin ítems dicotomizados y con ellos para eventos de logro. ....  | 100 |
| Tabla 9. Índices de ajustes de la escala breve sin los participantes que han dado respuestas que a posteriori fueron dicotomizadas para eventos de logro del estilo atributivo. .... | 101 |
| Tabla 10. Escala breve ad-hoc compleción digital. ....   | 103 |
| Tabla 11. AFC modelos de ajuste para la escala digital. ....   | 104 |
| Tabla 12. Estadístico descriptivo de frecuencias por respuesta, asociación y grupo de edad para eventos de logro. ....   | 108 |
| Tabla 13. Descriptivo y diferencias por grupo de edad eventos de logro. ....   | 110 |
| Tabla 14. Correlaciones estilo atributivo por edad y sus dimensiones para eventos de logro. ....   | 112 |
| Tabla 15. Análisis de contingencia por edad, género y centro estudio 2. ....   | 116 |

|  |     |
|--|-----|
| Tabla 16. Diferencia en la vivencialidad por situación según grupo de edad.....  | 122 |
| Tabla 17. Diferencias entre la vivencialidad y la puntuación total de cada situación por grupo de edad.....  | 125 |
| Tabla 18. Correlación parcial vivencialidad por tipo de situación y estilo atributivo. ....  | 127 |
| Tabla 19. Descriptivo y fiabilidad sin las situaciones no experimentadas para generalidad y tipo de situación de los eventos de logro.....               | 129 |
| Tabla 20. AFC ajustes de los modelos con vivencialidad y edad como variables exógenas para eventos de logro. ....  | 131 |
| Tabla 21. AFC ajustes de los modelos con vivencialidad como variable exógena eventos interpersonales.....  | 135 |
| Tabla 22. Análisis de contingencia por edad, género y centro estudio 3. ....   | 140 |
| Tabla 23. Estadístico descriptivo y consistencia interna por tipo de situación, generalidad y estilo atributivo total para eventos interpersonales. .... | 146 |
| Tabla 24. Análisis descriptivo por situación para eventos interpersonales.....   | 147 |
| Tabla 25. AFC modelos y ajustes estilo atributivo eventos interpersonales.....   | 149 |
| Tabla 26. Análisis descriptivo de frecuencias predicciones optimistas. ....  | 151 |
| Tabla 27. Análisis descriptivo y fiabilidad por rasgo y tipo de situación predicciones optimistas. ....  | 153 |
| Tabla 28. Estadístico descriptivo de frecuencias por respuesta, asociación y grupo de edad para eventos interpersonales. ....                            | 155 |
| Tabla 29. Descriptivo y diferencias por grupo de edad eventos interpersonales. ....  | 156 |
| Tabla 30. Correlaciones estilo atributivo por edad y sus dimensiones para eventos interpersonales.....   | 158 |
| Tabla 31. Descriptivo por grupo de edad y asociación predicciones optimistas.....  | 159 |

|   |     |
|---|-----|
| Tabla 32. ANOVA grupos de edad, situaciones y predicciones optimistas.....                                | 161 |
| Tabla 33. Correlación predicciones optimistas por grupo de edad y sus dimensiones.....                    | 162 |
| Tabla 34. Correlaciones entre predicciones optimistas y estilo atributivo.....                            | 163 |
| Tabla 35. Distribución de conglomerados para predicciones optimistas.....                                 | 168 |
| Tabla 36. Distribución de conglomerados por edad.....   | 168 |
| Tabla 37. Tabla de contingencia rasgo biológico positivo.....   | 169 |
| Tabla 38. Tabla de contingencia rasgo biológico negativo.....   | 170 |
| Tabla 39. Tabla de contingencia rasgo híbrido positivo.....   | 170 |
| Tabla 40. Tabla de contingencia rasgo híbrido negativo.....   | 170 |
| Tabla 41. Tabla de contingencia rasgo psicológico positivo.....   | 171 |
| Tabla 42. Tabla de contingencia rasgo psicológico negativo.....   | 171 |
| Tabla 43. Descriptivo por conglomerado y asociación con estilo atributivo eventos de logro.<br>.....      | 172 |
| Tabla 44. Descriptivo por conglomerado y asociación con estilo atributivo eventos<br>interpersonales..... | 173 |



## Índice de figuras

|  |     |
|--|-----|
| Figura 1. AFC modelo dimensional de 3 factores para eventos de logro. ....   | 90  |
| Figura 2. AFC modelo de 1 factor, situaciones negativas, para eventos de logro. ....   | 91  |
| Figura 3. AFC modelo de 1 factor generalidad negativa de eventos de logros.....  | 92  |
| Figura 4. AFC modelos de ajuste adecuados para ambos grupos de participantes en eventos de logro. ....   | 99  |
| Figura 5. AFC modelo generalidad negativa y positiva de eventos de logros son ítems dicotomizados.....   | 102 |
| Figura 6. AFC estructura para el modelos de 2 factores situaciones positivas y negativas escala breve ad-hoc digital para eventos de logro.....        | 105 |
| Figura 7. AFC estructura para el modelos de 2 factores generalidad positiva y negativa escala breve ad-hoc digital para eventos de logro.....          | 106 |
| Figura 8. AFC modelo de ajuste de generalidad negativas con vivencialidad y edad como variables exógenas para eventos de logro. ....                   | 132 |
| Figura 9. AFC modelo de ajuste de generalidad positiva con vivencialidad y edad como variables exógenas para eventos de logro. ....                    | 133 |
| Figura 10. AFC modelo de ajuste por tipo de situación positiva y negativas con vivencialidad y edad como variables exógenas para eventos de logro..... | 134 |
| Figura 11. AFC estructura modelo de 1 factor para generalidad negativa eventos interpersonales.....  | 150 |
| Figura 12. AFC modelo dimensional de dos factores: Estilo atributivo (generalidad) y Predicciones Optimistas. ....                                     | 165 |
| Figura 13. AFC Dimensionalidad modelo de 2 factores por tipo de situación. ....  | 167 |

## **Presentación y Justificación**

Dentro de los objetivos propuestos por la agenda 2030 que la ONU formuló para lograr un futuro mejor se encuentra el garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos/as en todas las edades. Por su parte, las orientaciones de la Unión Europea se dirigen en la línea de dar respuesta a las necesidades de la adquisición de competencias clave por parte de la ciudadanía, como condición indispensable para que los individuos alcancen un pleno desarrollo personal, social y profesional que se ajuste a las demandas de un mundo globalizado (ECD/65/2015). En este sentido, es el modelo de las fortalezas personales (Seligman, 2002; Peterson y Seligman, 2004) el que mejor se ajusta a las demandas tanto competenciales como de bienestar y en concreto, de entre ellas, el optimismo por su relación con el autoestima, la resiliencia, el bienestar, el rendimiento académico, la autoeficacia, el ajuste social y las relaciones interpersonales, la esperanza, la salud física y la felicidad (Carver et al., 2010; Scheier y Carver, 2018; D'Mello y Thomas, 2020; Ferrer, 2020; Goldner et al., 2015; González, 2018; Gordeeva et al., 2020; Redondo, et al., 2017; Rodríguez y Castañeda, 2015; Rueger y George, 2017; Sheldon et al., 2020; Vera-Villaruel et al., 2016). Asimismo, uno de los beneficios del optimismo radica en la génesis y el mantenimiento de la motivación, así como en el establecimiento de metas ambiciosas y el incremento de los esfuerzos por la consecución de los objetivos propuestos, más allá de los contratiempos (Habicht et al., 2021; Kealy et al., 2020; Scheier y Carver; 2018; Seligman, 1999). Estos beneficios afectan al ámbito personal, social y profesional, siendo un constructo que de manera holística interviene en la vida del ser humano.

Existen actualmente estudios que analizan el optimismo en la etapa adolescente y adulta (Balaguer et al., 2020; Ferrer, 2020; Gartstein et al., 2016; Martínez-Correa et al., 2006; Orejudo et al., 2012; Salvador y Mayoral, 2011; Vera-Villaruel et al., 2016), pero pocos son los que han estudiado sus características en la etapa infantil y estos han sido, en su mayoría con muestras anglosajonas (Cunningham et al., 2002; Leung et al., 2011; Steggerda y Rueger, 2020; Zafiropoulou y Thanou, 2007). Esto se debe a la complejidad de los procesos de desarrollo, la necesidad de utilizar otros instrumentos distintos que los autoinformes y las múltiples demandas externas que trabajar con población infantil implica y que genera en las investigaciones distintos ajustes. Rueger y col. (2010) proponen en este sentido, tener en cuenta diversos tipos de muestras, entendiendo que el entorno de aplicación de los cuestionarios infantiles, es para cada una el propio. La reciente revisión realizada por Escobar y Guzmán-González (2019), evidencia la necesidad de revisión y adaptación de cuestionarios para la medición en la población infantil

de este constructo en función de los diferentes contextos de aplicación, argumentan formatos complejos o muy breves así como consistencia interna baja y falta de especificidad en los ítems que constituyen las escalas.

La necesidad de revisar aspectos del desarrollo involucrados en el optimismo, para conocer cómo se desarrolla en etapas previas a la adulta y poder intervenir en procesos de formación, ha sido manifestada en diversas ocasiones por la comunidad científica (Chan y Poon, 2016; Orejudo y Teruel, 2009). Sin embargo, la investigación con población infantil requiere de una atención especializada. En la historia de la investigación social el considerar a la población infantil como una pieza enriquecedora y valdeira ha llevado consigo una gran lucha, posturas que consideraban la perspectiva infantil como meras creencias o fantasías, consiguiendo así descalificarlas y silenciarlas (Szulc et al., 2009), se han visto desacreditadas por innumerables investigaciones. Los niños y niñas, son considerados hoy, al igual que los adultos, activos constructores de su propio ser, de ahí que las prácticas lúdicas y los conocimientos adquiridos a través de las situaciones de campo que los involucran, nos lleven a la reflexión (Enriz, 2006). En este sentido, las experiencias de vida positivas y negativas han demostrado ser un factor de influencia sobre el bienestar, que aún requiere de un análisis más exhaustivo (Abbasi et al., 2020; Lagattuta et al., 2018; Vines y Nixon, 2009). Algunas investigaciones evidencian la asociación que existe entre las experiencias negativas vividas y bajos niveles de optimismo, así como la vivencia de situaciones positivas con niveles altos (Abassi et al., 2020; Garber y Flynn, 2001; Hojati, 2020; Nolen-Hoeksema et al, 1992; Vines y Nixon, 2009). Una de las hipótesis que en esta línea de investigación se formula es la incapacidad de aprender de las experiencias de fracasos, Habicht y col. (2021) sugieren que esa es la causa del sesgo optimista en niños/as pequeños. Por su parte, algunas investigaciones han hallado un importante valor en la determinación de los rasgos que los propios niños/as creen tener, encontrando que dichos rasgos son considerados como más estables (Diesendruck y Lindenbaum, 2009). De esta manera, la incorporación de la perspectiva infantil en las investigaciones ha supuesto un enriquecimiento de las mismas y le ha dado a los resultados un nuevo sentido.

La comunidad científica comparte además, la necesidad de realizar intervenciones directamente vinculadas con el bienestar, como es la promoción de la salud mental, emocional y social a lo largo de la vida empezando por la escuela (Bisquerra y Hernández, 2017; Scaini, et

al., 2020; Spence et al., 2005; Weare, 2000). Durante la infancia y la adolescencia, el ámbito escolar es un espacio privilegiado para el desarrollo y la consolidación de esas fortalezas personales tan vinculadas con el éxito académico y social. Oberle y col. (2018) sugieren que son las experiencias positivas en la escuela las que contribuyen al desarrollo positivo. En este sentido, diversas investigaciones han puesto de manifiesto, la relación existente entre el optimismo y el rendimiento académico, así como su asociación con variables como la adaptación escolar y las habilidades sociales (Boileau et al., 2021; Chan y Poon, 2016; Gordeeva et al., 2020; Jaureguizar et al., 2017; Oberle et al., 2018; Orejudo et al., 2012; Royo, 2016). La relevancia del optimismo en la escuela está vinculada entonces, con las experiencias que en ella se llevan a cabo y que atienden a diversos campos del desarrollo presentando así grandes oportunidades para la promoción del bienestar y la consecución de las competencias personales. Asimismo, el rol moderador adulto en la construcción del optimismo cuenta con evidencias que nos permiten posicionar a los docentes como una pieza clave (Balaguer et al., 2020; Goldner et al., 2015; Orejudo et al., 2012). La contribución que el/la maestro/a hace a la interpretación que de las situaciones vividas se realiza en la escuela, modela el estilo de atribución y las expectativas que, orientadas al optimismo, permiten al alumnado el afrontamiento de futuras situaciones de un modo saludable.

El propósito de la presente investigación entonces, es profundizar en las características del optimismo como fortaleza en niñas y niños. Para ello, tendremos en cuenta los dos modelos que abordan el optimismo, aquel centrado en la interpretación que de los eventos se realiza y que permite establecer un estilo atributivo más optimista o menos en la población (Abramson et al., 1978). Y el otro modelo que define el optimismo de acuerdo a las expectativas y/o predicciones positivas futuras (Lockhart et al., 2002; Rotenberg, 1982; Scheier et al., 1994). En este último modelo podemos distinguir las teorías que hablan de un optimismo disposicional, entendido como rasgo personal de predisposición a esperar que cosas buenas ocurran (Carver y Scheier, 2001) y las teorías que lo abordan como la predicción o expectativas que sobre los rasgos personales propios y de los otros se realizan (Lockhart et al., 2002). Esta última teoría, se basa en la idea de que las interacciones que entre los seres humanos se realizan están determinadas por esas creencias que respecto a los rasgos de uno mismo y de los otros se tiene. Lo que a ambos modelos dimensionales del optimismo los une es la percepción de control que sobre las situaciones se tiene y la consecuente posibilidad de modificación que esa creencia suscita (García, 2015; Gillham y Reivich, 2004; Orejudo y Teruel, 2009). El estilo atributivo y

el optimismo disposicional han sido en ocasiones objeto de análisis presentando ambos constructos una significativa asociación (Heines et al., 2005; Steggerda y Rueger, 2020). Sin embargo, el estilo atributivo y el modelo de expectativas optimistas carecen de dicha evidencia.

Dado que investigar en esta línea requiere desarrollar instrumentos de evaluación adaptados a nuestra realidad cultural y a edades tempranas, nos proponemos además, elaborar una escala breve para evaluar el estilo atributivo, partiendo de los aportes que hasta nuestros días las investigaciones en la materia han dado. Valoraremos la fiabilidad y pondremos a prueba dicho instrumento desde distintas perspectivas de análisis, sirviéndonos de los avances que la estadística ha realizado en los últimos años; brindaremos así un nuevo instrumento de recogida de datos a la comunidad científica. Por su parte, y en consonancia con los medios que la cultura actual nos propone, haremos uso de las nuevas tecnologías, digitalizando el instrumento de medida y valorando así también, las posibilidades que esta disciplina ofrece en el campo de la investigación educativa. Asimismo, a partir de los resultados valoraremos el sesgo optimista que tantas hipótesis ha suscitado y que aún hoy tantos interrogantes presenta (Bamford y Lagattuta, 2020; Falcón et al., 2016; Lockhart et al., 2013).

La incorporación de la perspectiva infantil se ha abordado desde la dimensión de las predicciones optimistas al valorar la percepción que de los rasgos los/as niños/as tienen, sin embargo, nunca se ha valorado desde la perspectiva del estilo atributivo, lo que se presenta como una novedad ¿son las experiencias de los niños/as un factor de influencia en la determinación de su propio estilo atributivo? Analizar si las situaciones presentadas han sido vividas o no por los participantes, nos proporcionará un conocimiento único sobre el desarrollo del optimismo en la etapa infantil.

Finalmente, las dimensiones del optimismo abordadas en este estudio nunca han sido presentadas de forma conjunta en una investigación. De esta manera abordaremos ambos modelos para poner a prueba su dimensionalidad y conocer cómo funcionan juntos en la población de estudio.

La presente investigación se ha llevado a cabo por etapas, el proceso de construcción del cuestionario y la puesta a prueba del mismo, han ido proporcionando nuevos retos y posibilidades. Asimismo, la población infantil requiere, por sus características, circunstancias y tiempos distintos entre sus propios integrantes; mientras que un niño o una niña de 10 años es capaz de realizar un cuestionario de 20 minutos de forma autónoma, las niñas y los niños de

5 años requieren mayor apoyo y menos tiempo de demanda atencional. De esta manera, la muestra total se ha organizado en función las características de los diferentes grupos participantes, las distintas etapas en las que esta investigación se ha realizado y los objetivos propuestos. Vale destacar, que la recogida de la muestra se vio afectada por la situación de pandemia mundial acontecida, obligándonos a reestructurar la organización de los participantes. Por otro lado, al tratarse de una muestra con seres humanos, este proyecto fue presentado al Comité de Ética de la Investigación de la Comunidad Autónoma de Aragón, que evaluó los aspectos éticos, metodológicos y legales arrojando un dictamen favorable. Como resultado, presentamos una investigación compuesta por tres estudios, que aunque realizados de forma independiente, responden todos al objetivo de profundizar en las características que el estilo atributivo y las expectativas de logro tienen en la población infantil de 5 a 11 años.

La creación y validación de la escala breve para la medición del estilo atributivo será tratada en el estudio 1, al que denominamos *La evolución del estilo atributivo en la población infantil. Creación y validación de una escala breve sobre eventos de logro*. En conjunto con el objetivo de validación, los datos recogidos con la escala ad-hoc nos permitirán analizar la evolución del estilo atributivo en la población infantil y concretar el segundo objetivo de este estudio que es poner a prueba el sesgo optimista en el alumnado de entre 5 y 11 años.

La creación de la escala breve contó en sus fases iniciales con ciertos aportes que nos han hecho reflexionar y nos han abierto la puerta a una nueva perspectiva de análisis. A pesar de haber sido las situaciones presentadas a los participantes cuidadosamente estudiadas e incluso adaptadas de un cuestionario validado y con índices de fiabilidad aceptables, la interacción con los mismos sugirió, en ciertos casos, falta de identificación. Esta observación generó una serie de interrogantes que a través del método científico quisimos resolver y que concluyó con la incorporación de la pregunta por la vivencialidad del evento presentado en el cuestionario. Incorporando así la perspectiva infantil y con el objetivo de determinar la relación entre la variable vivencial de las situaciones presentadas en el cuestionario de estilo atributivo y sus resultados finales, se elaboró el estudio 2 al que titulamos: *La influencia de la variable vivencial en los cuestionarios infantiles*.

Por su parte, ambos modelos de optimismo, el estilo atributivo y las expectativas de logro, han sido siempre evaluados por separado y nunca en conjunto en una misma investigación en etapa infantil. Los resultados arrojados por ambas dimensiones esperamos

concluyan en el mismo resultado dado que son parte del mismo constructo teórico que es el optimismo. Comparar los resultados de la escala breve del estilo atributivo ad-hoc y los resultados de las expectativas optimistas y determinar así la existencia del modelo optimista de dos dimensiones en la población infantil, es el objetivo del tercer y último estudio al que denominamos: *El modelo dimensional del optimismo en la infancia. Relaciones entre el estilo atributivo y las predicciones optimistas.*

Los participantes de este estudio se subdividen en aquellos que solo han completado la escala breve ad-hoc para eventos de logros (estudio 1), aquellos que han dado respuesta a la vivencialidad de las situaciones presentadas (estudio 2) y aquellos que han completado la escala breve de eventos de logro y/o interpersonales del estilo atributivo y también el cuestionario de predicciones/expectativas optimistas (estudio 3).

La presente memoria cuenta, inicialmente, con un apartado teórico que expone el estado actual tanto del estilo atributivo como de las expectativas de logro; también un apartado evolutivo que nos situará en las características cognitivas que la población objeto de estudio tiene en relación con los constructos de análisis y finalmente, un apartado que analiza los principales instrumentos de medida del optimismo en edad escolar, sus características, validación y resultados.

Posteriormente, se presentará el apartado empírico que, guiado por un objetivo principal y con una metodología transversal, contará con tres estudios responsables de la consecución de los objetivos específicos de la investigación. Cada estudio, expone el diseño empleado, los participantes, los instrumentos de evaluación, el procedimiento y el análisis estadístico de los datos; asimismo se presentan los resultados y las conclusiones específicas para cada uno de ellos, donde se confirman o descartan las hipótesis planteadas y se discuten los resultados.

En el apartado final, las conclusiones parciales sobre los objetivos específicos de los estudios son valoradas en conjunto para poder así cumplir con el objetivo general de la tesis de profundizar en las características que el estilo atributivo y las predicciones optimistas tienen en la población infantil de entre 5 y 11 años. Se presentan además las limitaciones de la presente investigación y las perspectivas para estudios futuros.

# **CAPÍTULO I**

## **FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**



## Capítulo I. Fundamentación teórica.

### 1.1 Introducción

La presente propuesta se enmarca dentro de la psicología positiva al tratarse el optimismo de una fortaleza vinculada directamente con el bienestar y la vida saludable. Dicha disciplina encuentra sus orígenes en el año 1998 de la mano de Martín Seligman, quien ha realizado a lo largo de los años numerosos estudios que permitieron a la psicología positiva enriquecerse y formar parte no solo del ámbito clínico sino también educativo.

Para Linley et al. (2006) la psicología positiva es el estudio científico del funcionamiento humano óptimo. En un nivel metapsicológico, pretende compensar el desequilibrio en la investigación y la práctica psicológica llamando la atención acerca de los aspectos positivos del funcionamiento y la experiencia humanos, e integrándolos dentro de nuestra comprensión de los aspectos negativos del funcionamiento y la experiencia humanos. En un nivel pragmático, trata acerca de la comprensión de las fuentes, los procesos y los mecanismos que conducen a éxitos deseables. (Bisquerra y Hernández, 2017, p. 59)

De esta manera, el tratamiento de los aspectos positivos de la vida pasa a ser un foco de atención tan importante como los negativos en la consecución del bienestar y la felicidad humana. Seligman (2011) distinguió tres aspectos vinculados con el concepto de bienestar: vida placentera o emociones positivas, vida comprometida y vida significativa; años más tarde agrega dos componentes más: relaciones y logro/éxito, lo que deriva en un nuevo modelo que denomina PERMA (Positive Emotion, Engagement, Relationships, Meaning and Accomplishment). Estos componentes hacen referencia a la experimentación de placer tipo sensorial o emocional en momentos determinados por circunstancias externas, a las fortalezas personales que nos permiten poner parte de nuestro ser interior en ese bienestar conseguido, a la puesta en marcha de esas fortalezas en pos de un sentido/objetivo, a la necesidad de interacciones sociales positivas y la obtención de satisfacción una vez conseguido el logro (Arguís et al., 2012). El modelo de fortalezas, entendidas como rasgos positivos universales, está basado en seis virtudes: sabiduría y conocimiento, coraje, humanidad, justicia, moderación y transcendencia (Peterson y Seligman, 2004). Con el objetivo de hacerlas lo más operativas posibles se han concretado en 24 fortalezas, dentro de las que se encuentra el optimismo.

El manual de psicología positiva en la escuela que Gilman y col. (2009) han editado pone de manifiesto la influencia directa de la psicología positiva en los resultados académicos y el bienestar del alumnado a través del desarrollo de las fortalezas intrapersonales e interpersonales positivas. El especial objetivo de dicho manual está puesto en la utilidad que la psicología positiva tiene en los procesos educativos, en una institución como la escuela que tanta influencia tiene en el desarrollo. De esta manera, cada vez más profesionales de la educación coincide en que el desarrollo del bienestar ha de ser una finalidad de la educación; la escuela tiene la posibilidad de calar en los cimientos de la sociedad empezando por el alumnado en sus primeros años y tiene a su vez la posibilidad de llegar a las familias; el acceso a una gran parte de la población, entre otras cosas, posiciona a la escuela como un agente clave en el desarrollo de la cultura del bienestar (Bisquerra y Hernández, 2017). Asimismo, las vivencias en el ámbito escolar, ya sean sociales, afectivo-emocionales o cognitivas, permiten a los niños y niñas experimentar esas emociones positivas, desarrollar esas fortalezas y ponerlas en práctica, marcarse metas, interactuar con los otros y vivir experiencias de logros; lo que en definitiva compone, en palabras de Seligman, el bienestar.

Uno de los constructos que con mayor fuerza se vincula a las fortalezas personales y el bienestar es el optimismo, en sus dos modelos el estilo atributivo y las predicciones optimistas (Marrero y Carballeira, 2010; Caycho y Castañeda, 2015; Cnen et al., 2021; Ferrer, 2020; Vera-Villaruel et al., 2016). El estilo atributivo se refiere a cómo las personas explican las causas de los éxitos o fracasos, se trata de la inferencia que sobre esa causa hacen respecto a su continuidad o transferencia a distintos aspectos de vida. Por su parte las predicciones optimistas aluden a la expectativa que se tiene respecto al éxito de un acontecimiento futuro. Ambos constructos se asientan en la idea de percepción de control que sobre las distintas situaciones las personas poseen (Gillham y Reivich, 2004) y, lejos de considerarse contrapuestos, se conciben como complementarios (Escobar y Guzmán-González, 2019).

Uno de los factores que con mayor poder de asociación se vincula al optimismo es la variable vivencial, los diferentes eventos de vida o las pequeñas situaciones de éxito o fracaso que las personas experimentan, contribuyen a la idea de control de las situaciones que perciben y a la predisposición para enfrentar nuevas en un futuro (Gordeeva et al., 2017; Hojati, 2020; Orejudo et al., 2012; Orejudo y Teruel, 2009).

Tanto el estilo atributivo como las predicciones optimistas forman parte de esa fortaleza

personal que será nuestro objeto de estudio, el optimismo. Existen actualmente muchas investigaciones realizadas, sobretodo en cuanto a su definición y su consecuencia en el bienestar, pero la mayoría de ellas van dirigidas a etapas evolutivas que no incluyen la primera infancia, pero que sin embargo la presuponen, encontrando así que ciertas manifestaciones preadolescentes pueden estar condicionadas por diferencias en edades aún más tempranas (Escobar y Guzmán-González, 2019; Falcón et al., 2016; Gilman et al., 2009). De esta manera, las líneas siguientes pretenden realizar un análisis de las múltiples perspectivas de aproximación que desde el campo de la investigación educativa pueden hacerse en torno al optimismo y que permiten arrojar luz sobre su desarrollo. De esta manera, intentaremos sumar evidencias que permitan el conocimiento de su funcionamiento en edades tempranas.

## 1.2. Estilo atributivo

A final de la década de 1970 Martín Seligman comienza a interesarse por un fenómeno que más tarde él y sus colaboradores llamaron indefensión aprendida, y que lleva a que cierto tipo de personas cedan ante la incapacidad y que otras se resistan ante ella. El autor investiga sobre cómo el pesimismo socava la capacidad de enfrentarse a la depresión, disminuye la resistencia a las enfermedades físicas y cómo las personas sometidas a estrés son más vulnerables. A fin de evitar aquel sentimiento abrumador y bloqueante y en contrapartida al pesimismo, años más tarde, se plantea investigar sobre el optimismo, como posible estrategia de afrontamiento. A partir de los trabajos de Weiner (1974), Abramson y col. (1978) introducen el concepto de estilo atributivo aludiendo a la estabilidad en las explicaciones causales, sugieren que cuando se experimenta un evento negativo es inevitable la búsqueda de la causa. De esta manera, los autores exponen que la forma habitual de explicar los eventos que nos ocurren en la vida puede drenar nuestra motivación, reducir nuestra persistencia y volvernos vulnerables ante la depresión; asimismo, puede por el contrario, inspirarnos en la resolución de problemas, hacernos más resilientes frente a la adversidad y permitirnos ver de manera optimista los acontecimientos vividos. Existen según esta teoría tres dimensiones fundamentales en la atribución:

*Personalización:* esta dimensión evalúa el grado de responsabilidad personal sobre el evento acontecido. Puede tratarse de una causa interna o externa ¿De quién es el mérito, de uno mismo, de los otros, de las circunstancias, los materiales...? Esta dimensión es asociada por

algunos autores al locus de control que hace referencia a la causa de los acontecimientos y situaciones que ocurren en la vida. Cuando es interno el sujeto percibe control sobre los hechos. Cuando la causa es externa se da una percepción de falta de control sobre el origen de los eventos; en este sentido, por ejemplo, se ha encontrado que menores infractores poseen un sesgo de atribución externa a las causas de sus propios comportamientos (Fariña et al., 2010).

*Estabilidad:* esta dimensión hace referencia a la posibilidad de que la causa pueda volver a ocurrir o no y genere nuevamente el mismo desenlace. Los niños y niñas que aun enfrentándose a contratiempos persisten en la tarea, creen que las causas de los malos acontecimientos son pasajeras, fruto de estados transitorios y por ende modificables, son considerados optimistas; aquellos niños o niñas que piensan que la causa proviene de elementos duraderos de su personalidad son considerados pesimistas (Seligman, 1999).

*Globalidad:* esta dimensión hace referencia a la extensión del efecto, al alcance que tiene, se evalúa la posibilidad de que dicha causa pueda repetirse en otras áreas o situaciones diferentes a la que inicialmente se presentó, alcanzando así una dimensión global o simplemente una específica. Frente a los buenos acontecimientos el optimista cree que sus causas se pueden extender a todo lo que haga, mientras que el pesimista piensa que se deben a factores específicos. A la sensación de control y estabilidad se le suma la posibilidad de predecir o no la implicación en otras áreas en eventos futuros (Scaini et al., 2020). Es cierto, sin embargo, que la alta relación que estabilidad y globalidad han reportado en muchas investigaciones ha llevado a considerarlas como parte de un mismo factor denominado generalidad (Lewis et al., 2014).

De esta manera, una persona optimista atribuye a los eventos negativos causas externas, inestables y específicas y a los eventos positivos causas internas, estables y globales; bajo un estilo pesimista la explicación es inversa: la causa es interna, estable y global para eventos negativos, y externa, inestable y específica para eventos positivos (Abramson et al., 1978). De esta manera, frente a un conflicto con un compañero un optimista pensaría que ambos están bajo mucha presión últimamente en el trabajo (atribución externa, inestable y específica), mientras que un pesimista pensaría que no cae bien a sus compañeros (interno, estable y global). La fuente del éxito para estos últimos es vista como fugaz, de influencia limitada, con efecto en pocas áreas de la vida y causada por otras personas o circunstancias (Gillham et al., 2002).

Algunas investigaciones revelan la asociación de este estilo de atribución que las personas hacen a los acontecimientos pasados con variables muy vinculadas al bienestar como son la felicidad, la esperanza, la autoestima, la salud física y mental y la experimentación de eventos de vida positivos con altos niveles de optimismo (Gordeeva et al., 2020; Rodríguez y Castañeda, 2015; Rueger y George, 2017; Sheldon et al., 2020; Steggerda y Rueger, 2020; Vines y Nixon, 2009; Yuan y Wang, 2016). Por su parte, los bajos niveles de este se han asociado a sintomatología depresiva, a enfermedades físicas, pánico, baja autoconcepto, baja autoestima y ansiedad general, social y escolar (D'Mello y Thomas, 2020; Fariña et al., 2010; Gordeeva et al., 2020; Ledrich y Gana, 2013; Scani, et al., 2020). Es de destacar, que estas investigaciones abordan el estilo atributivo como un constructo unidimensional, tomando el valor de la escala total como referente de asociación.

Existen, sin embargo, otros estudios que tienen en cuenta el tipo de situación presentado considerando el estilo atributivo para eventos negativos por un lado y el estilo atributivo para eventos positivos por otro, entendiendo así, de alguna manera, que se trata de un constructo bidimensional (Rueger y George, 2017; Vines y Nixon, 2009; Steggerda y Rueger, 2020). De esta manera, se ha demostrado que aquellas situaciones que representan desenlaces negativos no presentan en muchas ocasiones el mismo estilo de atribución ni de asociación que aquellas que representan desenlaces positivos. Scani y col. (2020) han demostrado que aunque el estilo atributivo para situaciones negativas se asocia de forma positiva y significativa a la ansiedad generalizada, el estilo atributivo para situaciones positivas no lo hace; también que los eventos positivos predicen negativamente la ansiedad social y la depresión, pero que sin embargo, solo los síntomas depresivos han sido predichos positivamente por los eventos negativos. Rueger y col. (2010) por su parte, han encontrado que mientras la atribución a eventos positivos no presenta asociación con la depresión y sí con la disposición optimista, la atribución a eventos negativos actúa a la inversa. De esta manera, mientras los eventos positivos han demostrado diversas asociaciones con variables vinculadas al bienestar, los eventos negativos se han asociado mayoritariamente a variables de malestar (Gordeeva et al., 2020; Rueger et al., 2010; Rueger y George, 2017).

De la misma manera que algunas investigaciones revelan la importancia de considerar el estilo atributivo en relación al tipo de evento que representa cada situación, algunos estudios sugieren que las distintas dimensiones que componen el estilo atributivo no funcionan de igual manera tanto al interior del constructo, como en su asociación con otras variables; denotando

así la posibilidad de un modelo que tenga en cuenta por un lado la internalidad, por otro la estabilidad y finalmente la globalidad. Así, Gillham y col. (2002) argumentan que la estabilidad y la globalidad tienen una influencia menor sobre la percepción de control que la internalidad. Asimismo, sostienen que algunas investigaciones han demostrado una baja correlación entre las dimensiones de estabilidad y globalidad con la dimensión de internalidad. En lo referente a la asociación de las dimensiones del estilo atributivo con otras variables, se ha demostrado que estabilidad y globalidad están más vinculadas a resultados de salud que la internalidad (Gillham et al., 2002; Rueger et al., 2010). Por su parte, diversas investigaciones revelaron un funcionamiento dispar entre las distintas dimensiones y los tipos de situación. Rueger y col. (2010) encontraron que la personalización de las situaciones positivas no correlaciona con las dimensiones de estabilidad y globalidad de las situaciones negativas; también que las atribuciones estables y globales para eventos negativos se asocian a síntomas depresivos, mientras que solo la estabilidad e incluso la internalidad lo hacen negativamente en situaciones positivas. De esta manera quienes consideran que la causa de los éxitos es interna, no siempre atribuyen a situaciones de fracaso causas estables y globales. Asimismo, el optimismo disposicional ha manifestado tanto en situaciones positivas como negativas correlacionar con la dimensión de estabilidad, lo que denota la importancia destacable de esta dimensión sobre las otras (Rueger et al., 2010; Steggerda y Rueger; 2020).

Una interesante línea de investigación en lo que al estilo atributivo se refiere, es la que se centra en su relación con los resultados académicos. Diversos estudios han evidenciado que los niños y las niñas que poseen un estilo atributivo optimista obtienen mejores resultados que quienes poseen un estilo atributivo poco optimista (Butnaru et al., 2010; Houston, 2016). A nivel dimensional se ha encontrado que la atribución estable y global de las situaciones positivas posee una mayor fuerza de asociación con los resultados académicos que la inestabilidad de las situaciones negativas (Gordeeva et al., 2020; Gorveeva y Osín, 2011). Houston (2016) realizó un estudio que analizó dimensionalmente el estilo atributivo teniendo en cuenta no solo el rendimiento de cada alumno y alumna, de cuarto de la ESO, sino también el rendimiento académico general de las escuelas que formaron parte de la investigación. Sus resultados sugieren que la atribución global de eventos negativos se relaciona con un desempeño más deficiente en todo tipo de escuelas, así quienes creen que los fracasos en mates pueden llevarle a fracasos también en lenguaje, poseen un rendimiento académico general menor que quienes creen que el fracaso en mates no tiene por qué implicar fracaso en lenguaje. También, que la

estabilidad de las atribuciones para eventos negativos se relaciona con niveles elevados de desempeño en las escuelas de alto rendimiento, pero no en las de bajo rendimiento. Que pueda la causa de un fracaso volver a ocurrir y generar otro fracaso genera un elevado desempeño en aquellos que asisten a escuelas de alto rendimiento. Finalmente, dicho estudio encontró que niveles más altos de internalidad para eventos negativos se asocia solo con resultados académicos favorables en escuelas de bajo rendimiento. El creer que la causa de los fracasos está en uno mismo y no en el exterior lleva al alumnado de escuelas de bajo rendimiento a obtener resultados académicos favorables.

Dada la acumulación de evidencias, hemos de considerar el estilo atributivo como un constructo con múltiples perspectivas de análisis desde dónde poder conocer cómo se explican las causas de los distintos acontecimientos. La realización de un análisis exhaustivo que tenga en cuenta el tipo de situación y las dimensiones, así como variables de asociación en la población infantil, permitirá arrojar algo de luz a lo que la construcción de esta fortaleza en el desarrollo de la personalidad se refiere.

### **1.3. Predicciones optimistas**

Scheier y Carver (1985) definen el optimismo como expectativas generalizadas favorables y el pesimismo como expectativas generalizadas desfavorables. Esta teoría considera que si las personas tienen suficiente confianza en el resultado de sus acciones, sus intentos para conseguirlo no cesarán, incluso frente a la adversidad. El modelo de expectativas da importancia a los objetivos y la motivación que estos tienen en el ser humano a la hora de realizar una acción; los objetivos dan sentido y la estructura jerárquica que sobre ellos se construye es lo que envuelve la creación de acciones (Carver y Scheier, 2001). Carver y Scheier, autores de esta teoría, aluden que el comportamiento representa el control que sobre el proceso de retroalimentación se tiene. Los autores exponen un circuito en el que se recibe información sobre el objetivo, al mismo tiempo que se percibe el valor de las acciones para su consecución; la consecuente comparación entre esta información conduce a considerarlas como discrepantes o no, lo que conduce directamente al comportamiento. Dos tipos de retroalimentación existen, aquel que procura reducir las discrepancias tratando de hacer que la realidad coincida con el objetivo y aquel que aumenta la discrepancia dando valor evitativo a la conducta que se dirige al objetivo, como puede ser pensar que uno hará el ridículo o que dicha acción es peligrosa. En

este sentido, los autores proponen un constructo unidimensional y polar, otorgándole la cualidad de rasgos estable a través del tiempo y las situaciones, motivo por el cual lo denomina optimismo disposicional (Carver et al., 2010; Vera-Villarroel et al., 2009). De esta manera, como rasgo de personalidad positivo las personas optimistas confían en sus propias capacidades para hacer frente a los desafíos, creen que lo deseable es posible y se esfuerzan más en conseguirlo, por el contrario quienes padecen síntomas depresivos reportan incapacidad, siendo una variables predictora el locus de control externo (Abbasi, et al., 2020; Jaureguizar et al., 2015; Krok, 2015).

La importancia de los rasgos radica en la consideración de los mismos como característica diferencial humana que puede ser estables o inestables y que tiene como consecuencia una influencia sobre la motivación y el comportamiento social (Carver et al., 2010). Algunos rasgos, por ser inherentes a la especie, son concebidos como estables al ser parte de la naturaleza subyacente, así los niños y niñas saben que el desarrollo de los seres vivos y de los artefactos no es la misma y que aunque agitemos los brazos no volaremos (Lockhart et al., 2008). Algunos autores observaron que los niños y niñas pequeños poseen un alto nivel de optimismo al esperar cambios positivos en algunos rasgos y comportamientos que se presentan negativos, lo que les ha llevado a sugerir que se trata de un optimismo adaptativo que permite a esta población mantenerse motivada mientras aprenden habilidades y comportamientos complejos, un sobre-optimismo protector frente a los fracasos futuros (Lockhart et al., 2002; Lockhart et al., 2017). Otro dato de interés que presenta Lockhart et al. (2002, 2008, 2017) es la variabilidad de la creencia optimista en relación al tipo de rasgo evaluado. Sus estudios revelaron que ante rasgos biológicos y psicológicos negativos los participantes predecían cambios en positivo, lo que denota una percepción de control sobre el rasgo; frente a rasgos físicos de características positivas en cambio, como es ser alto/a, las valoraciones se mantenían estables, sin cambios. Para los rasgos psicológicos positivos en cambio, como ser buen deportista, encontraron que las predicciones eran de inestabilidad, cambios a futuro. En lo que respecta a la predicción en relación al conocimiento, estos autores concluyeron que los niños y niñas más pequeños creían en un aumento más pronunciado del saber con la edad en comparación incluso, con los adultos. Respecto al dominio moral, los participantes manifestaron mayores niveles de conocimiento en comparación con el saber y un leve aumento del mismo con la edad. Así, las predicciones optimistas infantiles varían en relación al rasgo evaluado y también al tipo de situación que se les presenta, ya sea negativa o positiva.

Relativo al área de conocimiento y los factores que intervienen en el mismo, algunas investigaciones se centraron en valorar el optimismo disposicional y el rendimiento académico, concluyendo todas ellas en la positiva asociación entre ambos constructos; esta línea de investigación, apoya las evidencias respecto a la importancia de la percepción de control en las expectativas y las predicciones futuras. Abbasi et al. (2020) revelaron que estudiantes con altos niveles de optimismo poseían mayores niveles de autoeficacia, así como mayor uso de estrategias de afrontamiento. Por su parte, Redondo y col. (2017) hallaron una relación directa y positiva de la expectativa de nota con la expectativa de aprendizaje y la utilidad práctica, siendo a su vez ambos aspectos asociados positivamente al sentimiento de autoeficacia. En este sentido, Rueger y Malecki (2011) sitúan las características personales, como el locus de control interno, como determinantes a la hora de moderar la relación entre el estrés y el apoyo social en la predicción optimista de las competencias escolares adolescentes. De igual manera, Boileau y col. (2021) demostraron que el optimismo se asocia con mayor satisfacción académica y que el afrontamiento orientado a la tarea es un mediador significativo de esta asociación. Solberg-Nes y Segerstrom (2006), en su metanálisis sobre optimismo y afrontamiento, demostraron una fuerte y positiva asociación entre ambos constructos teniendo en cuenta los dos subconjuntos de respuestas de afrontamiento de compromiso: aquellas que se centran en el problema (por ejemplo, planificación, búsqueda de apoyo instrumental) y aquellas que se centran en las emociones (por ejemplo, reestructuración cognitiva, aceptación). Sumado a esto, los participantes fueron capaces de responder a qué tipo de estresante se estaban enfrentando consiguiendo adaptar así su respuesta, ante factores estresantes controlables demostraban respuestas de afrontamiento centradas en el problema y ante factores incontrolables se centraron en las emociones.

Las evidencias científicas sugieren que las expectativas optimistas se asocian con diversos constructos vinculados al bienestar como son la esperanza, la resiliencia, la felicidad, el bienestar subjetivo, las realizaciones personales, las competencias académicas, la autoeficacia, la autoestima, la alegría de vivir y la satisfacción de vida, altos niveles de afrontamiento, salud física y mental (Bamford y Lagattuta, 2020; Boileau et al., 2021; Carver et al., 2010; Caycho y Castañeda, 2015; Ferrer, 2020; González, 2018; Hernández et al., 2017; Marrero et al., 2014; Oberle et al., 2018; Pavez et al., 2012; Rincón et al., 2020; Vera-Villarroel et al., 2016). Por otro lado, las personas optimistas son persuadidas más fácilmente por mensajes positivos que por negativos y, a diferencia de las pesimistas, suelen estar más dispuestas a los

cambios de actitud, son más emprendedoras y tiene una elevada motivación intrínseca (Guillén et al., 2013; López y García, 2011). Las personas con expectativas futuras positivas responden a la adversidad adaptándose más fácilmente que las que tienen bajas expectativas. Asimismo, poseen mayores y mejores relaciones interpersonales e intrapersonales, al poseer una tendencia natural a ver las cosas de forma positiva y participar productivamente y con esfuerzo en las resolución de problemas que mantienen vivas las relaciones (Carver et al., 2010). Las positivas relaciones que los optimistas establecen con su entorno, encuentran su razón de ser en su tendencia a ver las cosas de la mejor manera posible, la satisfacción que manifiestan es mayor que lo pesimistas en sus relaciones, incluso si las cosas no son perfectas (Srivastava et al., 2006). En este sentido, algunos trabajos evidenciaron que las personas optimistas trabajan más duro o de forma más efectiva en sus relaciones y que poseen un mayor compromiso en tareas de prioridad (Geers et al., 2009); también que en la resolución de conflictos sociales poseen un compromiso positivo, son buenos oyentes, no critican y tratan de entender el punto de vista de los demás, lo que concluye en una percepción de apoyo en lo que a parejas se refiere (Srivastava et al., 2006).

A tenor de las consideraciones expuestas, hemos de señalar el valor que en el bienestar físico y mental tienen las expectativas y predicciones futuras, así como los beneficios respecto a la resolución de conflictos y las relaciones inter e intrapersonales. Los recursos que se derivan del rasgo optimista en las personas, les confiere a las mismas un abordaje del estrés, de las oportunidades y del éxito mucho más amplio y positivo al experimentar con mayor frecuencia esa retroalimentación que les lleva a reducir las discrepancias entre los objetivos y la realidad.

Es sin embargo de destacar, la distinción existente entre las teorías que abordan el optimismo como rasgo de predisposición, postulada inicialmente por Carver y Scheier, y aquellas que valoran de forma optimista o no la evolución de los rasgos personales, como lo hace Lockhart y colaboradores. En la presente investigación nos centraremos en estas últimas ya que nos permitirán adentrarnos en el mundo infantil de una forma más precisa para conocer las creencias que sobre el futuro los niños y niñas tienen. Los avances en esta línea de investigación hasta el momento han sugerido que se trata de un optimismo poco realista pero protector contra agravios futuros (Lockhart et al., 2017). Analizaremos en las siguientes líneas aquellos factores de influencia y profundizaremos en el análisis evolutivo que la construcción de este rasgo de personalidad tiene en la población infantil.

#### 1.4. Génesis y variables de influencia

La formación de la fortaleza que nos ocupa y su desarrollo a lo largo del tiempo se ve influenciada por una variedad de factores, la literatura científica pone de manifiesto variables como la genética, la neurología, los modelos educativos y las experiencias vitales tanto en la constitución del optimismo como en su mantenimiento.

Los estudios con gemelos son la base de las investigaciones sobre genética en ciencias sociales. El análisis de las características que los hermanos presentan se distinguen de los efectos ambientales evaluados y a partir de ahí se extraen conclusiones. Bates (2015) evaluó el optimismo disposicional en un total de 852 pares de gemelos, sus resultados sugieren una influencia genética tanto en el pesimismo como en el optimismo. Del mismo modo, Lau y col. (2006) evaluaron el estilo atributivo de 2060 gemelos concluyendo en el establecimiento de una diátesis genética en dicho constructo. Ambos estudios apoyan hallazgos previos respecto a la influencia de los genes en el establecimiento del estilo optimista (Eley et al., 2004; Mosing et al., 2009; Rice et al., 2002) y también sugieren la intervención de variables sociales en el mantenimiento y estabilidad del mismo.

Por su parte Wu y col. (2015) han realizado una investigación que vincula los estados de reposo y las tendencias depresivas y optimistas, han demostrado mediante diferentes índices de la corteza prefrontal, que los correlatos neuronales ejercen influencia en el mantenimiento del optimismo. En este sentido, diversos estudios revelan la existencia de marcadores neuronales funcionales del rasgo de personalidad optimista al demostrar su influencia en variables vinculadas con síntomas depresivos y ansiosos (Wang et al., 2018), así como también con el exceso de optimismo (Sharot et al., 2011). Hallazgos encontrados en esta línea de investigación, han evidenciado la vinculación entre la calidad del sueño y el optimismo a nivel bidireccional (Uchino et al, 2017; Ying et al., 2017). Lemola y col. (2011) sugieren que niñas y niños que duermen lo suficiente y poseen calidad en dicho sueño, manifiestan una respuesta más optimista en comparación con quienes duermen menos y tiene una calidad de sueño peor. De esta manera, los hallazgos en el campo de la neurología sumados a la genética dan cuenta de variables inherentes al ser humano en la construcción y mantenimiento del optimismo. Es de destacar sin embargo, aquella línea de la neurología que se vincula con el aprendizaje y que abre la puerta al campo de las variables contextuales donde la literatura científica también presenta evidencias.

Una de las líneas de investigación más importantes en torno a las variables ambientales y sociales que ejercen influencia en el constructo del optimismo en la infancia y la adolescencia es la familiar. Gran cantidad de investigaciones han demostrado que los adultos son fuente moderadora de las atribuciones infantiles, las rutinas de los padres y las explicaciones positivas repetidas para los eventos de la vida se internalizan y generan en los hijos/as optimismo, esperanza y un estilo de atribución positivo, de esta manera madres y padres con estilo atributivos optimistas/pesimistas se asocian con hijos/as igualmente optimistas/pesimistas (Balaguer et al., 2020; Garber y Flynn, 2001; Gibb et al., 2006; Goldner et al., 2015; Hasan y Power, 2002; Metzger et al., 2015; Orejudo et al., 2012). La percepción de progenitores emocionalmente disponibles y receptivos genera en los hijos e hijas expectativas positivas orientadas al futuro, la percepción de apoyo familiar confiere la idea de que la adversidad no es necesariamente un impedimento para los propios logros (Kealy et al., 2020). Al respecto, se han encontrado asociaciones positivas entre el estilo atributivo positivo de las madres y los padres y la esperanza y estilo atributivo positivo de los hijos/as; asimismo, la sobreprotección de las madres y el control psicológico se asociaron negativamente con la esperanza y estilo atributivo positivo de los hijos/as (Goldner et al., 2015). Estudios retrospectivos y longitudinales revelaron que los vínculos emocionales, la expresividad, la calidez parental y lo deseado que fuera un hijo/a al nacer predice el optimismo tanto adolescente como adulto (Bandford y Lagattuta, 2020; Thomson et al., 2015). Niños y niñas con mayores sintomatologías depresivas son aquellos que reciben por parte de sus padres, menos atención y más castigos verbales o físicos (Yu y Seligman, 2002); mientras el estilo atributivo optimista se asocia con altos niveles de apoyo y aceptación por parte de los padres y madres, niveles moderados o bajos, así como ansiedad y autoritarismo, se asocian con síntomas depresivos (Butnaru et al., 2010; Chan y Poon, 2016; Rueger y Malecki, 2011). Un interesante estudio de Balaguer y col. (2020) pone de manifiesto la asociación existente entre la parentalidad positiva y el desarrollo personal adolescente, sugiriendo que un adecuado estilo educativo promueve la participación de los hijos/as en actividades que generan un desarrollo personal óptimo como son las actividades extraescolares. De esta manera, tanto directa como indirectamente, la relación existente entre los progenitores y sus hijos/as ejerce en las fortalezas personales un importante papel.

Otro factor de vital importancia por relacionarse positivamente con síntomas depresivos, es el ambiente familiar marcado por problemas como la baja cohesión familiar y conflicto entre los padres (Cardemil et al., 2005; Jaycox et al., 1994). Los eventos negativos o estresores, como

conflictos parentales, problemas psicológicos maternos e historias de abusos, predisponen a los niños/as a estilos explicativos pesimistas (Gillham et al., 2002; Orejudo et al., 2012). Es sin embargo de destacar, que la composición familiar no ha demostrado ser un factor de influencia, hijos e hijas de familias monoparentales presentan el mismo nivel de optimismo que aquellos que han crecido en hogares con más de un adulto (Phillips, 2012; Thomson et al., 2015).

Por su parte, la seguridad económica ha demostrado ser también una variable predictora de optimismo adulto (Carver et al., 2010; Heinonen et al., 2006). Un reciente estudio con alumnado de bajos recursos ha demostrado que entre la ilusión, poco realista, y el optimismo estos niños y niñas poseen más ilusión que aquellos que tienen superiores ingresos familiares; la participación en juegos de azar y compra de billetes de lotería, se correlaciona negativamente con el nivel de educación e ingresos, con lo que los autores sugieren que las ilusiones, son una forma de hacer frente a los obstáculos aparentemente insuperables (Bamford y Lagattuta, 2020). Estos resultados apoyan los hallazgos encontrados en torno al optimismo autoprotector (Diesendruck y Lindenbaum, 2009; Lockhart et al., 2002), poco realista e incluso en la edad adulta desadaptativo (Robins y Beer, 2001).

Ek y col. (2004) realizaron un estudio longitudinal a lo largo de 31 años en el que se evaluó durante el embarazo el deseo de concepción y el estado de ánimo de la madre, se apreció además el estatus socioeconómico a partir de la ocupación del padre y/o la madre en distintos puntos temporales teniendo en cuenta así también el cambio, durante la adolescencia de los hijos e hijas se valoró el rendimiento académico y la estructura familiar, los predictores adultos fueron la educación vocacional y la historia laboral, también estado civil y nivel de ingresos. Los hallazgos encontraron evidencian el poder de predicción de las variables familiares y el rendimiento académico en la determinación del optimismo adulto, también la asociación entre un alto nivel financiero y el estado marital con altos niveles de predicciones optimistas. Dada la acumulación de evidencias, las variables involucradas en el ámbito familiar son determinantes en lo que al optimismo se refiere representando una gran fuente predictiva y de estabilidad en la constitución de la fortaleza de carácter que nos ocupa.

Por su parte en el ámbito escolar, la investigación de Thomson y col. (2015) ha demostrado que las percepciones del alumnado no solo sobre su entorno doméstico, sino también sobre su entorno escolar, se relaciona significativamente con sus niveles de optimismo. Estos autores, evaluaron el grado en el que los participantes sentían que compañeros y maestros

se preocupaban los unos por los otros y hallaron que esta variable se asociaba de forma positiva y significativa con el optimismo del alumnado. Orejudo y col. (2012) han puesto de manifiesto que relaciones positivas entre iguales se relaciona con creencias optimistas, así como relaciones negativas con creencias pesimistas. El clima escolar se basa en experiencias de quienes son parte de la vida escolar, refleja las relaciones interpersonales entre estudiantes, profesores y demás personal, así como las prácticas educativas, los valores percibidos y las estructuras organizativas en su conjunto (Thapa et al., 2013). La investigación de Royo (2016) ha puesto de manifiesto la estrecha relación existente entre el optimismo, la adaptación escolar y el rendimiento académico, demostrando así el valor que tiene creer que cosas buenas pueden pasar tanto en la esfera personal, como escolar y social. Oberle y col. (2018) demostraron en un estudio longitudinal que una fuerte pertenencia al propio grupo escolar, promueve el optimismo a nivel personal y también escolar, alumnado de cuarto grado con una gran cohesión grupal ha demostrado un creciente optimismo de 4° a 7° grado. La escuela es un lugar privilegiado para poder cuidar y cultivar el bienestar y la salud mental en la infancia y la adolescencia, así como un espacio con oportunidades para el aprendizaje social y emocional (Chan y Poon, 2016; Jaureguizar et al., 2017; Oberle et al., 2018; Orejudo et al., 2012; Royo, 2016). Diversos estudios indican que el camino para generar ese bienestar no se centra tanto en evitar conductas disruptivas en el alumnado, como en generar un clima de pertenencia, un entorno seguro y de apoyo donde se ejerciten y cultiven las prácticas sociales positivas (Orpinas y Horne, 2006; Oberle et al., 2018).

Asimismo, las experiencias vitales han demostrado ser también un factor de gran relevancia para el optimismo, la probabilidad de que ciertos eventos ocurran en el futuro, está dada por las experiencias vividas en el pasado sobre ese tipo de eventos, generando así una influencia en la formación del optimismo (Gordeeva et al., 2017; Wenglert y Rosén, 2000; Alarcón, 2013; Lagattuta et al., 2018). La generalización de expectativas positivas de obtener los resultados deseados, juega un rol especial en las nuevas, adversas e inesperadas situaciones (Heinonen et al., 2006). El afrontamiento de las situaciones nuevas esta mediado por los esquemas configurados a partir de las experiencias pasadas similares, así los resultados y los logros obtenidos se unen a los sistemas de creencias. En este sentido, se ha demostrado que el haber sufrido depresión durante la niñez es el predictor más potente de repetición de episodios y no solo en la infancia sino también en la edad adulta (Barrio, 2014). Vines y Nixon (2009) han demostrado que un alto nivel de optimismo para eventos positivos, minimiza el grado en

que se experimenta depresión después de haber vivido eventos negativos. La literatura científica al respecto, sugiere que bajos niveles de optimismo se asocian a altas experiencias de vida negativas; asimismo, menos eventos de vida negativos correlacionan con un alto optimismo (Abassi et al., 2020; Hojati, 2020; Vines y Nixon, 2009). Estudios con participantes de 5º, 6º y 7º grado demostraron que la ocurrencia de eventos negativos durante el año anterior puede ser un factor importante que subyace al desarrollo del estilo explicativo en situación de eventos negativos (Garber y Flynn, 2001; Nolen-Hoeksema et al., 1992). De esta manera, el optimismo como dimensión de la personalidad, está en parte determinado por las experiencias pasadas al influir estas en la forma de pensar, sentir y tomar decisiones en el futuro (Grimaldo, 2004; Lagattuta et al., 2018). Otra interesante hipótesis al respecto es la que postula la idea de un modelado indirecto, al basarse en la perspectiva que sobre los adultos los niño/as tienen. La visión positiva de la adultez, bajo la que se observan buenas conductas y cualidades, con las cuales incluso se interactúa, pueden establecer la creencia de que el paso del tiempo es lo que dota al ser humano de esos rasgos positivos (Lockhart et al., 2002). De esta manera las experiencias vividas, cobran un nuevo significado para las futuras, a partir de dejar en el consciente/inconsciente una huella fruto de las estrategias utilizadas, las adversidades avenidas y los resultados obtenidos, que determinará si dicha estructura es beneficiosa como estrategia o no en el proceso de comparación perteneciente al sistema de retroalimentación. Unos resultados que dotarán o no de optimismo al individuo para afrontar positivamente los nuevos acontecimientos.

Finalmente, existe una interesante línea de investigación que diferencia entre las predicciones optimistas que se realizan para uno mismo y las que se manifiestan para los demás. Los hallazgos encontrados dan cuenta de una predicción optimista mayor en uno mismo que en los otros de los rasgos evaluados (Diesendruck y Lindenbaum, 2009; Lockhart et al., 2017). Los niños y niñas consideran que ellos poseen rasgos positivos, como ser generoso o inteligente, en mayor medida que los demás y que esos rasgos positivos se mantendrán a futuro también en una mayor medida. Para los rasgos negativos, como ser ansioso o rebelde, son ellos mismos quienes en menor medida los poseen y para quienes las predicciones de cambio se realizan con mayor diferencia. Algunas investigaciones sugieren que el tipo de rasgo (positivo o negativo), el contenido del mismo (biológico, psicológico, híbrido), la predicción hacia uno mismo o los otros y la creencia de poseer o no dicho rasgo, son factores que influyen en la determinación de las predicciones optimistas (Diesendruck y Lindenbaum, 2009; Falcón et al., 2016; Habicht et

al., 2021; Lockhart et al, 2017). Algunas de estas sugerencias por estar vinculadas a los aspectos evolutivos abordaremos en el siguiente apartado.

Estudios longitudinales y de corte experimental han demostrado que lo difícil del optimismo, más que generarlo, es cambiarlo (Chan y Poon, 2016), de ahí la importancia de una intervención temprana que permita enseñar constructivas y apropiadas estrategias de afrontamiento. Por ello, la literatura existente sugiere la importancia de trabajar en el fomento de la reinterpretación de la atribución de los eventos positivos más que en el estilo de atribución de los eventos negativos (Gordeeva et al., 2020; Rueger y George, 2017). En este sentido, existen una serie de programas creados, principalmente para el alumnado de educación primaria y secundaria, que persiguen la prevención de la sintomatología depresiva. Uno de ellos es el programa PRP (Prevention Resiliency Program, Gillham et al., 1990) que cuenta con una amplia trayectoria al ser el programa pionero. Trabaja en 12 sesiones con componentes de entrenamiento cognitivo y de resolución de conflicto y evalúa sus consecuencias en el ámbito familiar y escolar, a corto, mediano y largo plazo. Por su parte, el programa de pensamiento positivo PTP (Positive Thinking Program, Rooney et al., 2000) consta de 8 sesiones y se centra en identificar las creencias negativas, identificar y regular las emociones, realizar actividades placenteras, analizar situaciones de tensión y aprender a relajarse. El programa de FORTIUS (Méndez et al., 2013) cuenta con de 12 sesiones cuyo contenido versa sobre la gestión de las emociones negativas, adquisición de habilidades sociales, identificación y reestructuración de pensamientos negativos, resolución de conflictos y autoinstrucciones positivas. Finalmente, destacamos el programa “Pozik-Bizi” (Vivir Feliz, Bernarás et al., 2015) que, con 18 sesiones, se presenta con tres objetivos: mejorar las relaciones intragrupo y reducir el estrés social, identificar, entender y regular las emociones y pensamiento negativos fomentando los positivos y desarrollar habilidades para la disminución de la ansiedad y el sentimiento de incapacidad estimulando la confianza.

La investigación de Johnstone y col. (2018) sugiere que aquellos programas que contienen mayor cantidad de sesiones son los que reportan mayores beneficios. Algunas investigaciones sugieren además la importancia de la puesta en marcha de los programas por personal externo al escolar, la valoración del ambiente y lugar de aplicación del programa y la consideración de la variable familiar en la aplicación y valoración de los resultados de los programas (Brunwasser y Gillham, 2018; Garaigordobil et al., 2019; Werner-Seidler et al., 2017). El metanálisis realizado por Werner-Seidler y col. (2017) pone de manifiesto el potencial

de los programas para reducir la carga psicológica y prevenir la depresión, favoreciendo así la salud mental. De entre los elementos que comparten los diferentes programas se deriva la importancia de las habilidades sociales y también la consideración no solo de las emociones negativas sino también positivas.

A tenor de las consideraciones expuestas, las experiencias vitales, tanto en el entorno familiar como escolar, parecen determinantes para la valoración del estilo atributivo y las expectativas y predicciones que sobre el futuro se tienen. Los hallazgos mencionados sugieren que son dichas experiencias las que establecen la creencia que sobre la capacidad de control se tiene, las que invitan a valorar la adversidad como posible o imposible, las que nos impulsan a resistir o a ceder, a esperar los resultados deseados o aquellos que no queremos experimentar.

### **1.5. Aspectos evolutivos**

¿Son los niños y las niñas pequeños más optimistas que los niños mayores, adolescentes y adultos? ¿Por qué? Cualquiera que haya pasado tiempo con niños/as es capaz de responder a la primera pregunta, mediante el método científico incluso diversas investigaciones lo han puesto de manifiesto: los niños y niñas más pequeños son más optimistas que los niños y niñas mayores, no solo en lo que al estilo atributivo se refiere, sino también a las expectativas que generan (Bamford y Lagattuta, 2020; Cole et al., 2008; Rueger et al., 2010; Steggerda y Rueger, 2020). Es sin embargo la segunda pregunta la que nos conduce a una serie de interrogantes que suscitan investigaciones como la que aquí presentamos.

Desde el campo de la psicología evolutivas, diferentes teorías han evidenciado que menores de 6/7 años rara vez se interesan por las causas de los eventos y suelen presentar dificultades para expresar relaciones causales; en su lugar en cambio, hablan de soluciones y expectativas, lo que dicen los protege de la desesperanza y la indefensión (Gillham et al., 2002). A medida que avanzan en edad, las capacidades cognitivas de los niños y niñas se van complejizando y por tanto, adquieren un abanico más amplio de perspectivas sobre las que evaluar y entender el mundo que les rodea, lo que incluye el tipo de atribución y las perspectivas de futuro (Falcón et al., 2016; Gillham et al., 2002; McColgan y McCormack, 2008). El estudio realizado por Bamford y Lagattuta (2020) sugiere que la disminución del optimismo y la expectativa de resultados extraordinariamente positivos con la edad pueden deberse a mejoras en múltiples conceptos cognitivos interconectados, la conciencia de la incertidumbre del futuro,

la capacidad para identificar sucesos imposibles o fantásticos, el razonamiento contrafáctico y la comprensión de probabilidad y verosimilitud. En este sentido, Kramer y col. (2021) proponen que el avance que los niños y niñas realizan hacia una visión más realista de los propio y ajenos rasgos, se debe a las mejoras que presentan en las habilidades ejecutivas y el progresivo control de procesos cognitivos de orden superior. Asimismo, la mejora en la capacidad de inhibición de respuestas dominantes y la manipulación mental de información, que se desarrolla entre los 3 y los 7 años, mejoran continuamente y proporcionan habilidades que les permiten evaluaciones y conclusiones cada vez más ajustadas.

Asimismo, algunas investigaciones en torno al optimismo han sugerido en la etapa infantil la existencia de un sesgo optimista, que a modo protector, ejerce influencia en la adaptación, el razonamiento social, la motivación y la formación de juicios, un sesgo que a edades avanzadas resultaría desadaptativo; un mecanismo de protección cognitiva que distorsiona el futuro para que los más pequeños sigan intentando tener éxito incluso ante los fracasos (Bamford y Lagattuta, 2020; Boseovski, 2012; Falcón et al., 2016; Lockhart et al., 2013; Lockhart et al., 2017). Lockhart y col. (2008) sugieren que el optimismo extremo de los niños y las niñas se debe a su capacidad de asombro frente al desarrollo de lo natural, como es la transformación de la oruga a mariposa, el crecimiento de un bebé, el habla de los niños/as, el bello adolescente, la pubertad... aluden que la interpretación de estos fenómenos ayuda a moldear la creencia respecto al poder de la maduración y el crecimiento como motor de cambio. Añaden además, que algunos relatos de tradición oral o libros como *El Patito Feo*, *Pinocho*, *La Pequeña Oruga Glotona* y también las frases adultas que otorgan a la cualidad de ser mayor el poder realizar ciertas actividades, reafirman dichas creencias. Algunos estudios sugieren que es alrededor de los 10/11 años donde los sentimientos pesimistas empiezan a cobrar protagonismo y donde, por tanto, el sesgo optimista desaparece (Boseovski, 2010; Falcón et al., 2016; Lockhart et al., 2002). Recientemente, un estudio ha demostrado que aprender de las situaciones negativas, de aquellas predicciones no cumplidas, genera una disminución del sesgo optimista en dirección a la realización de predicciones realistas y que esta capacidad de aprendizaje de lo negativo está asociada con la edad (Habicht et al., 2021).

Otras investigaciones introducen la variable vivencial como componente diferencial, explicando así que las diferencias evolutivas se deben, directa o indirectamente, a las experiencias vividas, tanto positivas como negativas, y su consecuente interpretación (Abbasi et al., 2020; Vines y Nixon, 2009). Esto ocurre principalmente en el ámbito académico donde

la puntuación por notas y la necesidad de promoción es una realidad poco experimentada para los escolares de educación infantil y con creciente protagonismo en las etapas subsiguientes. En este sentido, la investigación de Dweck y col. (1978) evidenciaron que la internalización del estilo atributivo de los escolares procede de cómo los maestros/as atribuyen sus éxitos y fracasos. Por su parte, Gillham y col. (2002) sugieren que proporcionar experiencias de control y dominio permite sentar las bases de un estilo interpretativo optimista, así enfrentarse a desafíos, dificultades y éxitos puede enseñar la temporalidad e inestabilidad de las situaciones problemáticas. De esta manera, el interrogante que se presenta es ¿quiénes tienen mayores experiencias de control y dominio en su propia vida, los niños y niñas mayores o los menores? ¿De qué depende? ¿Quién determina si lo vivido es un éxito o un fracaso?

En lo que al estilo atributivo se refiere, las variables evolutivas ejercen influencia también en las distintas dimensiones que lo componen y el tipo de situación. La internalidad de las situaciones positivas por ejemplo, ejerce una influencia más determinante en el optimismo a edades más tempranas y una mayor influencia en edades avanzadas respecto a bajos niveles de síntomas depresivos; la estabilidad de los eventos positivos por su parte, se comporta de la misma manera para pequeños que para mayores, siendo en conjunto con la globalidad quienes mejor determinan en edades avanzadas los bajos síntomas depresivos (Rueger et al., 2010). Diversos estudios han puesto de manifiesto la falta de asociación entre estabilidad positiva y negativa en niños y niñas mayores, así como una mayor significación de la personalización de situaciones positivas en participantes menores (Rueger et al., 2010; Steggarda y Rueger, 2020). Por su parte, Cole y col. (2008) sugirieron que la globalidad podría ir cobrando mayor presencia en el estilo de atribución con los años.

Los cambios en las atribuciones que acompañan el desarrollo evolutivo en la etapa infantil encuentran su correlato en los procesos cognitivos que se producen. Algunas investigaciones han demostrado que a partir de la escuela primaria los niños y niñas son capaces de distinguir entre esfuerzo y capacidad para hacer atribuciones, aunque ambos son atributos internos, el esfuerzo se considera cambiante y controlable, mientras que la capacidad se considera inmutable; esta distinción puede influir en las atribuciones internas y volverse más notable en la adolescencia donde la discriminación se vuelve más exhaustiva (Dweck, 2006; Rueger et al., 2010).

En lo que a expectativas y predicciones se refiere, los niños y niñas más pequeños son susceptibles a la disponibilidad, aquello que es posible que ocurra es percibido como más probable de ocurrir (Lockhart et al., 2008). Entre los 3 y los 10 años se incrementa la capacidad de discriminación entre lo que es probable, lo posible y lo imposible, así como también la probabilidad relativa (Bamford y Lagattuta, 2020). Asimismo, los niños y niñas creen que el paso del tiempo otorga mayor inteligencia, atletismo y atractivo y que las deficiencias desaparecen con el correr del tiempo, estas creencias declinan con la edad estabilizándose durante la adolescencia (Lockhart et al., 2017). Por otro lado, Falcón y col. (2016) han realizado una investigación al respecto de la emergencia y evolución de las expectativas optimistas en niños y niñas de educación primaria, dicha investigación arroja resultados que apoyan la existencia de un optimismo adaptativo que progresivamente va desapareciendo a causa del desarrollo de nuevas competencias cognitivas. Aluden que los niños/as son extremadamente optimistas y que sus juicios son, inicialmente, simples y aislados de las influencias del exterior, pero que, sin embargo, al crecer, la influencia y las comparaciones sociales van cobrando mayor relevancia y afectan a sus juicios y creencias, las cuales van incluyendo mayores dimensiones y contenidos. Confirman como resultado de su estudio que los más pequeños creen en la variabilidad como propiedad inherente de los rasgos y por tanto cambiantes ante cualquier circunstancia. El desarrollo evolutivo de las explicaciones causales ante la previsión optimista de cambio pasarían, según Falcón y col. (2016), por tres estadios: inicialmente la creencia en el paso del tiempo como modo de solución de problemas, luego un estadio de esperanza en los procesos de aprendizaje que valora el esfuerzo personal como motor de cambio y finalmente, un estadio que presenta una posición personal activa, de implicación y esfuerzo en la obtención de los logros. De esta manera, las predicciones optimistas en la etapa de educación infantil, 5-6 años, parecen ser irrealistas por las capacidades de desarrollo cognitivo (Falcón et al., 2016; Gillham et al., 2002); entre los 7-10 años existe un optimismo protector con claras funciones adaptativas, pero también se asume la posibilidad de que ciertas manifestaciones preadolescentes pueden estar condicionadas por diferencias en edades aún más tempranas (Falcón et al., 2016). Sobre la adolescencia se considera que es la etapa en la que las creencias optimistas se estabilizan (Brissette et al., 2002). Según Abramson y col. (1989), conforme se avanza evolutivamente aumenta el estilo atributivo pesimista y también, como consecuencia, el pesimismo disposicional ya que las predicciones acerca del futuro están en parte determinadas por las atribuciones causales realizadas.

Respecto a la estabilidad del optimismo como rasgo (optimismo disposicional), diversas investigaciones han demostrado que en diferencia de semanas e incluso con una diferencia de tres y diez años la correlación de los datos recogidos a participantes adultos ha sido alta, evidenciando así una estabilidad en el optimismo (Carver et al., 2010). Es cierto, sin embargo, que algunas investigaciones, como la de Segerstrom (2007), ha encontrado diferentes resultados al evaluar a los participantes, en un primer momento como estudiante de la carrera de derecho y en un segundo momento como profesionales comprometidos con sus prácticas legales. Esto ha llevado a considerar que la estabilidad del optimismo puede estar vinculada con procesos de transición, con ruptura de experiencias previas y resultados inciertos; en definitiva con la experiencia de vida. En este sentido, algunas investigaciones han demostrado que el estresante período de inicio universitario era mejor afrontado por los participantes optimistas que por aquellos que no lo eran, un mayor optimismo predijo menos angustia al final del semestre y por tanto mejor adaptación (Brissette et al., 2002). En lo que a población infantil se refiere, aunque pocos estudios longitudinales se han publicado, algunas investigaciones sugieren que en la etapa infantil inicial no hay muestras de una estabilidad temporal y que no es hasta los 7 años de edad en que una relativa estabilidad en la atribución se hace presente; sin embargo el cambio de primaria a secundaria parece romper la estabilidad temporal de predicciones y atribuciones que luego en la adolescencia se vuelve a estabilizar (Orejudo y Teruel, 2009) . Tal y como se ha demostrado en adultos, existe la posibilidad de que eventos vitales como el paso de primaria a secundaria, genere una incertidumbre que ponga en jaque la estabilidad conseguida también en población infantil. La importancia del análisis de la estabilidad de los rasgos se encuentra en que tales creencias dan forma a las expectativas que sobre uno mismo y los demás se tiene (Kramer et al, 2021). Ciertamente es sin embargo, que algunas investigaciones ponen de manifiesto la importancia de valorar la estabilidad en base a distintas dimensiones del optimismo. En lo que a las atribuciones se refiere, Cole y col. (2008) han sugerido que las dimensiones de internalidad y globalidad son las que menos cambios a lo largo del desarrollo evolutivo presentan, siendo estabilidad la que más diferencias reporta. Esto nos hace pensar en la necesidad de un análisis por dimensión en lo que a la estabilidad de las atribuciones se refiere, también en la consecuente diferencia que entre las distintas etapas evolutivas la literatura científica ha puesto de manifiesto. En lo que respecta a las expectativas y predicciones futuras, la investigación de Habicht y col. (2021) evidencia una estabilidad diferente de las situaciones

positivas que de las negativas, encontrando que estas últimas presentan una inestabilidad mayor con el paso del tiempo que las realizadas sobre eventos positivos.

Dada la acumulación de evidencias, hemos de responder a la pregunta sobre porqué son más optimistas los niños y niñas pequeños haciendo referencia al desarrollo evolutivo que a nivel cognitivo acontece en cada etapa, sin olvidar, no obstante, la influencia que las experiencias de vida tienen. Es, sin embargo de destacar, la falta de estudios existentes respecto a la relación de ambos componentes y las variaciones que en las dimensiones del estilo atributivo y las predicciones estos componentes ejercen. Un estudio que valore los distintos componentes cognitivos intervinientes en las distintas etapas de desarrollo de la infancia, tanto a nivel transversal como longitudinal, permitiría en el análisis del optimismo la exhaustividad que este requiere para poder conocer su evolución en la etapa infantil. Sobre algunos de los interrogantes y propuestas aquí expuestos, esperamos poder arrojar algo de luz en el apartado final de este estudio.

## **1.6. Evaluación del optimismo**

Antes de comenzar a analizar aquellos instrumentos de medida con los que hoy la comunidad científica cuenta, para valorar el estilo atributivo y las predicciones optimistas, nos parece relevante analizar una serie de aspectos a tener en cuenta de cara a la medición de factores psicológicos en general y en la población infantil en particular.

Muñíz y Fonseca-Pedrero (2019) proponen diez pasos para la construcción de un instrumento de medida de calidad: delimitación del marco general, definición de la variable a medir, especificaciones, construcción de los ítems, edición del test, estudios piloto, selección de otros instrumentos de medida, aplicación de la prueba, propiedades psicométricas y desarrollo de la versión final.

Queremos detenernos en algunas etapas importantes dentro de estos pasos, por un lado las especificaciones y la construcción de los ítems, y por otro el estudio piloto y análisis psicométrico. La mayoría de los cuestionarios han sido realizados, inicialmente, para un tipo determinado de población, una muestra en particular con características culturales propias; la insistencia por la comunidad científica en adaptar muchas veces en vez de crear, ha llevado a reducir la adaptación a una mera traducción, alejándose así de los resultados de la escala original por seguir el camino rápido y sencillo (Smith et al., 2003). Como veremos a continuación, las

escalas de medida dentro del constructo del optimismo no son una excepción, sumado a las adaptaciones culturales, aparecen además las que corresponden a la edad. Muchas escalas de medida, dirigidas a población infantil, han surgido de adaptaciones de cuestionarios que originalmente fueron pensados para población adulta. No se trata de sustituir la palabra trabajo por juego sino entender qué es en cada momento de la vida lo que constituye importancia, lo que tiene un significado para el sujeto, así como las posibilidades cognitivas de acción (Rueger et al., 2010). Mientras que un cuestionario para adultos puede ser proporcionado a participantes de entre 25 y 80 años, los que se dirigen a la infancia no tienen esa aplicabilidad, de un año a otro los logros alcanzados en la población infantil son enormes, desde escribir y seguir una conversación a los 6 años, al uso de operaciones lógicas a los 8 y la comprensión de conceptos abstractos a los 12 (García, 2011).

A la difícil tarea de crear y/o adaptar un instrumentos de evaluación que será exactamente igual para la heterogénea población, que aun siendo delimitada por sectores y edades cuenta con la diversidad natural que hace a las diferencias individuales, se suma que quienes crean y/o adaptan no representan a la muestra participante. La creación y adaptación de instrumentos a la población infantil, requiere una tarea extra por parte de quienes investigan, al tener que entrar al mundo infantil sin los lineamientos que el mundo adulto establece en su devenir. Esto implica un acercamiento al campo con el tiempo que este merece en aras de poder entrar al mundo infantil, vivirlo, entenderlo e interactuar estando a la altura, léase con esto último, permitiendo que los participantes con sus propias aportaciones y desde sus propias perspectivas participen en la temática presentada y no sean meros instrumentos para la compleción del cuestionario que los adultos hemos creado.

Así, las especificaciones respecto a la población a la que el instrumento se dirige son fundamentales, ya que reflejan esa perspectiva característica de la población a la que originalmente el instrumento se aplicó. Especificación como el formato de la entrevista, la administración colectiva o individual y los requerimientos cognitivos de la tarea, han de hacerse explícitos en la presentación de un instrumento de medida. Steggerda y Rueger (2020) demostraron que a partir de los 12 años una administración colectivo o individual no altera los resultados, con población de menor edad sin embargo, no hay estudios de aporten datos. Por su parte Coughlin y col. (2014) demostraron que los niños y niñas presentan una gran dificultad para proporcionar narrativas de eventos futuros, pero que sin embargo son capaces de recordar eventos pasados con una alta contextualización. Otro aspecto a tener en cuenta muy vinculado

con los requerimientos cognitivos, y que Carretero-Dios y Pérez (2005) advierten es pocas veces especificado en las validaciones de los cuestionarios, es el razonamiento que se ha llevado a cabo para la elección de un tipo u otro de respuesta. Algunos estudios han demostrado que mientras los adultos evitan los valores extremos en las respuestas, los niños/as tiende a ello, y que, por tanto, el uso de respuestas dicotómicas es lo más apropiado cuando de opciones de respuesta se trata en población infantil (Conley et al., 2001).

Asimismo, Muñiz y Fonseca-Pedrero (2019) sugieren también, en su cuarto paso de construcción de ítems, al menos el doble de ellos para cada componente a evaluar y Carretero-Dios y Pérez (2005) suman a esto una validación cruzada de, en un primer momento, entre 50 y 100 participantes con una repetición, para la obtención de garantías, de 300 participantes. Esto implica en población infantil, dado el tiempo que se necesita para completar un elevado número de ítems, el doble de sesiones; mientras que la capacidad de atención sostenida de un adulto es de entre 20 y 35 minutos, la de un niño/a de 2 años es de, aproximadamente, 7 minutos, a los 5 años ese tiempo se duplica y a partir de los 8 años mejora de forma crítica (García, 2011). Dadas estas características atencionales de la población infantil, Anastasi (1982) sugirió la necesidad de examinadores expertos para detectar cualquier índice de fatiga y adaptación a la circunstancia, lo que creemos es fundamental. Si sumamos a esto la falta de estabilidad de los constructos psicológicos a estas edades, los períodos críticos en la evolución cognitiva y la imposibilidad de autonomía en la compleción de cuestionarios (Anastasi, 1982; Rueger et al., 2010), las validaciones de instrumentos infantiles se convertirían en estudios prácticamente longitudinales, lo que en palabras de Garber y Flynn sería “prohibitivamente caro” (2001, p.373). Otra alternativa que proponen Carretero Dios y Pérez (2005) es, frente a un número de ítems elevado, dividirlos y pasarlo a muestras diferentes, lo que en definitiva atenta contra la validez interna pero otorga al estudio un carácter relativamente viable, aunque no por eso menos costoso, al necesitar entonces el doble de muestra. En este sentido, coincidimos con Anastasi (1982), respecto a las dificultades propias de los instrumentos de medida con población infantil, en los que la tipificación de las escalas con muestras normativas más reducidas y menos representativas, es en definitiva la única opción que nos queda.

Otro aspecto a destacar, por tener gran importancia en la validación de cuestionarios, es el paso 6, estudio piloto, que implica un análisis cualitativo, de detección de errores y análisis de comprensión e incongruencias semánticas. También un análisis cuantitativo que permite el estudio de las propiedades psicométricas, la estructura dimensional y la carga factorial de los

ítems que indicarán si cada uno de ellos se ajusta o no al modelo y si ha de ser parte de la versión final. Será fundamental para este paso escuchar a la población infantil, con quienes no es posible utilizar grupos de discusión pero que a pesar de ello, no tienen limitaciones a la hora de decir lo que piensan aportando datos cualitativos de gran importancia.

Finalmente, queremos detenernos en las propiedades psicométricas del instrumento, que anteceden a la versión final del test. Este paso es de especial relevancia ya que implica la validez del instrumento y su fiabilidad, datos en los que la comunidad científica se basa para considerar válido o no el aporte de ese nuevo instrumento al capital cultural científico. La medición de los fenómenos que estudia la psicología se enfrenta a dos grandes problemas, el primero que se trata de fenómenos no observables de manera directa y el segundo que es muy difícil establecer unidades de medida para dichos fenómenos (Lagunes, 2017). Estas problemáticas de la medición son abordadas por una rama de la psicología en particular, la psicometría. Aunque no es objetivo de este epígrafe analizar de forma exhaustiva las aportaciones de esta disciplina, sí tener, al menos, una idea de porqué los instrumentos que analizaremos en este apartado, se han evaluado de una manera u otra, cuál ha sido la teoría de base que los sustenta, qué componentes de los mismos han sido parte de su fiabilidad y cuáles no.

Gómez-Benito e Hidalgo-Montesinos (2003) realizan una revisión bastante clara y concisa con múltiples referencias que permiten profundizar cada aspecto de la historia de la psicometría y también de los recientes avances. Realizaremos una aproximación a su trabajo centrándonos en las fortalezas y debilidades que entendemos se reflejan en los instrumentos que analizaremos.

A principios del siglo XX Sperman inicia los lineamientos de la Teoría Clásica de Test, sus aportes y limitaciones dieron más tarde lugar a la Teoría de la Generalizabilidad y a la Teoría de Respuesta de los Ítems, esta última de un uso más extendido. A continuación presentamos un cuadro resumen de los principales aportes y las limitaciones de cada una de ellas en base a los autores nombrados.

| <h2 style="text-align: center;">Teoría Clásica de Test (TCT)<br/>(Spearman-1904)</h2>   | <h2 style="text-align: center;">Teoría de la Generalizabilidad (TG)<br/>(Hoyt-40s)</h2>   | <h2 style="text-align: center;">Teoría de Respuesta a los Ítems (IRT)<br/>(Thurstone-1927)</h2>  |
|---|---|--|
| <p><b>Principales aportes:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tiene en cuenta la estimación de los errores de medida inherente a todo proceso de medición (puntuación verdadera y error aleatorio).</li> <li>2. Concepto de Test Paralelos. Se puede construir dos o más test que midan lo mismo aunque con diferentes ítems, misma puntuación y misma varianza error.</li> </ol>  | <p><b>Principales aportes:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Diferencia entre múltiples fuentes de error asociadas a todo proceso de medida.</li> <li>2. Sustituye el concepto de puntuación verdadera por el de puntuación universo.</li> <li>3. Reemplaza el supuesto tests paralelos por el de tests aleatoriamente paralelos.</li> <li>5. Reemplaza el concepto de fiabilidad de la TCT por el de generalizabilidad.</li> <li>6. Distingue dos tipos de varianza de error: absoluta y relativa.</li> <li>7. Estima la magnitud de las fuentes potenciales de error de medida y usa la información para obtener medidas que minimicen el error.</li> </ol> | <p><b>Principales aportes:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Invarianza de los parámetros de los ítems y de habilidades de los sujetos.</li> <li>3. Curva Característica del Ítem.</li> <li>4. Error de medida condicionado al nivel de habilidad.</li> <li>5. Función de información del ítem y del test.</li> <li>6. Medidas de evaluación de la calidad del perfil de respuesta (ajuste de la persona).</li> <li>7. Medidas de evaluación del ajuste individual de los ítems al modelo.</li> <li>8. Amplia gama de modelos que responden a diferentes situaciones de medida.</li> <li>9. Facilita el desarrollo de tests adaptativos computerizados.</li> <li>10. Facilita la evaluación del Funcionamiento Diferencial del Ítem (DIF) y del test (DTF).</li> </ol> |
| <p><b>Limitaciones:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El concepto de tests paralelos es muy restrictiva y rara vez se cumple.</li> <li>2. Homocedasticidad de los errores de medida.</li> <li>3. Dependencia muestral de las características de los ítems y de las propiedades psicométricas de los tests.</li> <li>4. Dependencia de X (puntuación observada) de la longitud del test.</li> <li>5. El valor del coeficiente de fiabilidad depende del método de estimación usado.</li> </ol> | <p><b>Limitaciones:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La dependencia de las puntuaciones universo.</li> <li>2. No permite medir individualmente el poder discriminatorio de cada reactivo*.</li> </ol>  | <p><b>Limitaciones:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los supuestos son muy restrictivos</li> <li>2. Su aplicación requiere de un elevado tamaño muestral para asegurar que las estimaciones de los parámetros sean estables.</li> <li>3. Los modelos de respuesta al ítem multiparamétricos presentan problemas para establecer una medida objetiva.</li> </ol>   |

\* Zúñiga-Brene y Montero-Rojas, 2007.

La Teoría Clásica de Test consigue resolver por primera vez una de las grandes preocupaciones de la medición como es el tratamiento del error. El alfa de Cronbach es una de las medidas que se derivan de dicha teoría, ya que proporciona un coeficiente de confiabilidad (rango entre 0 y 1, cuánto más alto mejor), esto es la correlación promedio entre los ítems del instrumento y el número de ítems; a mayor correlación entre los reactivos, menor error de medición y mayor confiabilidad (Zúñiga-Brene y Montero-Rojas, 2007). Aunque las tendencias de los últimos años han cambiado, el alfa de Cronbach continúa teniendo un uso extendido en las investigaciones, es innegable que el valor arrojado por dicho coeficiente es determinante para la elección del instrumento de medida en más de una investigación y un referente de fiabilidad. Es de destacar, sin embargo, que el mismísimo Cronbach (2004) ha postulado, años más tarde, la idea de que dicho coeficiente es solo una parte del sistema de fiabilidad, parte necesaria pero no suficiente. Con el objetivo de solventar las limitaciones de la TCT surge, entre otras, la teoría de la Generalizabilidad (TG) que, principalmente, trata de identificar las

fuentes de variación que la teoría clásica llama error aleatorio. La TG consigue a través de la técnica estadística de análisis de varianza (ANOVA) estudiar la confiabilidad de un instrumento teniendo en cuenta diferentes factores de variabilidad entre una observación y otra. De esta manera, la teoría clásica de tests estima una fuente de variabilidad en un determinado momento, mientras que la TG mide las fuentes de variabilidad teniendo en cuenta distintos momentos, diversos observadores(as), reactivos u otras situaciones; sin embargo al no tener la teoría G poder discriminante del reactivo de forma individual, ambas teorías se complementan logrando maximizar el componente de varianza personal y minimizando otras fuentes de varianza (Zúñiga-Brene y Montero-Rojas, 2007).

Sumándose a la búsqueda de alternativas a las limitaciones de la TCT, nace la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) con modelos más complejos y menos intuitivos, pero más eficaces. Mientras que la TCT presenta un modelo lineal centrado en el instrumento, la TRI presenta un modelo no lineal que se centra en el ítem, presentando múltiples modelos que estiman su curva (Muñiz, 2010). Los modelos de la TRI otorgan estadísticos que permiten tanto la independencia de los ítems respecto a la muestra, como la independencia de la muestra respecto a los ítems; la propiedad de invarianza es el punto fuerte de esta teoría que permite así abordar las dificultades de la TCT como la equiparación de test y los test adaptativos informatizados (Barbero et al., 2001). De esta manera, la TRI brinda información de los ítems y los constructos latentes a medir, permite tener en cuenta el nivel de los individuos y adaptar así el instrumento, y también brinda indicadores psicométricos del test y de los ítems según diferentes valores del constructo a evaluar; todas mejoras importantes teniendo en cuenta la TCT (Montero, 2000). La obtención de los parámetros de la curva característica del ítem (discriminación, dificultad y azar), se pueden llevar a cabo mediante el modelo de un parámetro de Rasch, que mantiene constantes la discriminación y el azar (a valor 0) calculando la dificultad; o bien mediante el modelo de Máxima Verosimilitud, que halla los valores para los parámetros que maximizan la probabilidad de que ocurran los datos observados en función del modelo teórico propuesto (Montero, 2000). Es de destacar, que la aplicación de la TRI encuentra su auge hacia finales de los 80 y principios de los 90 (Gómez-Benito e Hidalgo-Montesinos, 2003).

Todas estas teorías permiten determinar la utilidad de un instrumento de medida a partir de dos conceptos fundamentales, el primero el concepto de fiabilidad y el segundo el de validez. La fiabilidad/confiabilidad hace referencia a que un constructo evaluado varias veces con el mismo instrumento, dé el mismo resultado; sin embargo un test puede ser fiable pero no

necesariamente válido (Soriano, 2014). Para la estimación de fiabilidad existen tres métodos, el de formas paralelas (dos pruebas diferentes que midan lo mismo), el basado en test-retest (misma prueba en momento diferentes), y el método de aplicación única; los dos primeros están estrechamente vinculados con la TCT (Carretero-Dios y Pérez, 2005).

La validez de un instrumento viene dada por el grado en el que realmente mide, aquello para lo que fue creado, lo que se valida por tanto no es el instrumento sino la interpretación que de sus resultados se hace. Existen tres tipos de validez, la de constructo, que evalúa el grado en que se representa la teoría que subyace, a través de una matriz multimétodo (correlaciones con otros test convergentes o discriminantes) o mediante técnicas de análisis multivariado (análisis factorial); la validez de criterio o predictiva, que se refiere al grado de correlación con variables ajenas pero asociadas, mediante correlación y la validez de contenido, que está determinada por la representatividad del constructo que mide, tanto en los ítems en general como en los aspectos gramaticales y la claridad de las instrucciones (Koller et al., 2017).

Los instrumentos utilizados para medir el optimismo, que a continuación veremos, nos proporcionarán mucha de la información vista en este epígrafe, algunas investigaciones presentan correlaciones con otros constructos en sus validaciones, como pueden ser los síntomas depresivos o el autoestima; otras utilizan dos medidas del mismo test en diferentes momentos (test-retest), algunos presentan datos del coeficiente de alfa de Cronbach, mientras que otros añaden además o en su lugar, los resultados arrojados por el análisis factorial.

Para terminar, nos parece interesante el aporte de Alfaro y Montero (2013) quienes afirman que no se puede determinar de manera concluyente la validación de un instrumento de medición, sino simplemente que la prueba en cuestión presenta para un determinado uso y población en particular, cierta validez. Es por eso que como plantea Gómez-Benito e Hidalgo-Montesinos: “La formación adecuada en medida es el eje esencial para que los prácticos que usan tests, los utilicen de forma pertinente y ética” (2003, p.31).

### ***1.6.1. Medición del Estilo Atributivo***

A continuación analizaremos los instrumentos de medida que comparten la teoría de base del estilo atributivo desarrollada en el epígrafe 1.1.1. A fin de poder hacer un análisis comparativo y brindar la información de la manera lo más clara posible, se ha elaborado un cuadro con los instrumentos que de dicha teoría se derivan, basado en los artículos que divulgan

su inicial validación. Se exponen en el mismo el nombre del instrumento, los autores y año de la publicación, el nombre del artículo que lo pone a prueba, la cantidad de ítems con la organización de los mismos, algún ejemplo y el tipo de respuesta utilizada, los participantes y algún dato del procedimiento que pueda ser relevante para el análisis, y la validación con datos estadísticos. Haremos no obstante, una pequeña reseña de cada uno con aportes sobre su creación y los hechos que llevaron a la creación de cuestionarios infantil que nos ocupa.

En 1982, centrando su atención en la depresión y las atribuciones causales que los pacientes ofrecían tanto para buenos como para malos eventos, surge el primer cuestionario de estilo atributivo (ASQ) creado por Peterson y col. Sobre la base del modelo reformulado de indefensión aprendida, que proponía que los síntomas depresivos estaban asociados con un estilo atribucional en el que los malos eventos incontrolables se atribuyen a causas internas (versus externos), estables (versus inestables) y globales (versus específicas). Este grupo de científicos crea un cuestionario individual que mide las diferencias en el uso de dichas dimensiones y lo pone a prueba en estudiantes universitarios. Tomando los aportes de diferentes teóricos en relación a la fiabilidad de interpretar preguntas abiertas y la importancia de la gramática, los autores optaron por darle al cuestionario un formato semiestructurado, donde la primera pregunta, sobre la causa del evento presentado fuera abierta, pero las demás, las que valoraran las dimensiones (internalidad estabilidad y globalidad), fueran cerradas.

Seligman y col. (1984), se preguntaron tiempo después, si los síntomas depresivos en los niños/as también estarían asociados a la explicación de los eventos negativos por esas mismas causas: internas estables y globales, si dicho estilo explicativo podría predecirse y poner a los niños/as en riesgo de sufrir más tarde síntomas depresivos y si los hijos/as podrían aprender el estilo atributivo de sus padres. Con el objetivo de responder a esos interrogantes pasan a los padres y madres el ASQ y crean para los niños/as el CASQ (Children Attributional Style questionnaire) con el cuádruple de ítems que mantiene constante dos de las dimensiones, para evaluar la restante con respuestas dicotómicas. Tanto los hijos/as como los padres y madres completan además un cuestionario de síntomas depresivos. Utilizan tres momentos, el primero para pasar los dos cuestionarios a los niños/as en un contexto escolar, el segundo, seis meses después, para repetir dichas medidas y el tercero, dos semanas después, para pasar los cuestionarios a los padres/madres. De esta manera, la validez del cuestionario pasa por la correlación con la variable síntomas depresivos y la fiabilidad por medidas repetidas. A pesar de los buenos resultados arrojados por el análisis psicométrico inicial (situaciones positivas

$\alpha=.66-.73$ , situaciones negativas  $\alpha= .86-.85$ ), investigaciones posteriores demostraron moderados índices de fiabilidad en una primera medida (Eventos positivos  $\alpha=.47-.73$ , eventos negativos  $\alpha=.42-.67$  y para el cuestionario total  $\alpha=.62$ ), pero problemáticos 6 meses después para las situaciones positivas y negativas (.71-.66) y malos 12 meses más tarde para el cuestionario total (.35) (Nolen-Hoeksema et al., 1986, 1992; Panak y Garber, 1992; Seligman et al., 1984).

Años más tarde, Peterson y Villanova (1988) deciden, a causa de los resultados mejorables del ASQ y la falta de pruebas que vinculen el estilo explicativo con los síntomas depresivos, crear el cuestionario ampliado de estilo atributivo (EASQ). En él, utilizan solo situaciones que representan eventos negativos justificando dicha acción en la falta de constatación de la vinculación de los eventos positivos con la reformulación de la teoría de indefensión. De esta manera, crean un cuestionario con 24 situaciones negativas de respuesta tipo Likert para la población universitaria. Para validar el cuestionario utilizan también medidas repetidas y correlación con síntomas depresivos. En su publicación, a diferencia de otras, exponen directamente la media del índice de alfa de Cronbach entre las dos medidas tomadas, y ofrecen datos dimensionales no totales. Dos años después Lin y Peterson (1990) publican el Alfa del instrumento en su conjunto. Como conclusión el EASQ presenta también buenos valores para su validación.

En 1991, siete años después de la creación del CASQ, Kaslow y Nolen-Hoeksema motivados por los bajos niveles de atención de los niños y su consecuente aburrimiento en la compleción de dicho cuestionario, deciden crear una versión abreviada del mismo (Thompson et al., 1998). Se une a su investigación Bahr Weiss, con quien publicaron los resultados del cuestionario de estilo atributivo para niños/as revisado (CASQ-R) años más tarde. La modificación del cuestionario original pasó por la reducción de ítems, al aplicar el CASQ a un total de 449 participantes y analizar sus propiedades psicométricas para la elección de los ítems con mejores valores. De los 48 ítems originales seleccionan 24, 12 para cada tipo de evento. Además de conocer las propiedades psicométricas del instrumento se propusieron encontrar las posibles diferencias de consistencia interna en función del género, la raza y la edad de los participantes. El análisis de Alfa de Cronbach test-retest dio como resultado un índice de .61 en ambos tiempos, para situaciones positivas .53-.60 y para situaciones negativas .45-.46. Por su parte, en relación a la diferencia de edad, los participantes de 9-11 años arrojaron un índice peor (.58) que los de 12-14 años (.64). Respecto al género, en los chicos el índice fue de .58 y en las

chicas .63. Para los participantes caucásicos .66 y para los afroamericanos .55. La validación contó también con un análisis de correlación con síntomas depresivos (Estilo atributivo total -.40, con situaciones positivas -.31, con negativas .35, todas significativas). Años más tarde, gracias al uso extendido de los modelos de ecuaciones estructurales, Lewis y col. (2014) realizan una nueva validación incorporando el análisis factorial confirmatorio. Sus resultados indican mejores índices para las situaciones negativas cuando son analizadas como un único factor, o cuando en un modelo bifactorial se agrupan alcance y duración en generalidad como un factor y personalización como otro. Las situaciones positivas, sin embargo, se ajustan mejor a un modelo de tres factores por dimensiones y también al de dos factores de generalidad y personalización.

La mayoría de los estudios instrumentales coincidían en analizar las dimensiones del estilo atributivo por separado y de acuerdo al tipo de evento (positivo/negativo). A partir de los aportes de Abramson y col. (1989), quienes demostraron que la estabilidad y la globalidad eran mejores predictores de depresión que la internalidad, las dimensiones estabilidad y globalidad se unen en lo que se denominó generalidad.

Diez años más tarde de la revisión del CASQ y con la existencia ya de múltiples investigación sobre estilo atributivo en población infantil que advierten la existencia de síntomas depresivos incluso antes de los 7 años, Conley y col. (2001), proponen un instrumento que, aunque basado en los anteriores, con diferencias considerablemente distintas en lo que a la población a la que se dirigen se refiere. Estos autores, pensando en participantes con edades desde los 5 años, incorporan imágenes al cuestionario y eliminan el sistema dicotómico de respuesta para pasar al uso de la escala Likert. Conscientes de su dificultad, agregan un degradé de colores a la escala a fin de facilitar su comprensión y respuesta. De los 48 ítems originales del CASQ, la versión revisada CASQ-R se queda con 24, de los cuales este nuevo cuestionario toma solo 16. De esta manera, se cambió el formato de recogida de datos. Así, la entrevista de estilo atributivo para niños/as (CASI) posee 8 situaciones positivas y 8 negativas, eventos de logros e interpersonales, imágenes para cada situación y una escala tipo Likert de 10 opciones de respuesta con un apoyo visual colorido en degrados. A fin de evitar la fatiga y el aburrimiento antes acontecido, organizan para los participantes más pequeños/as (5-7 años) dos sesiones diferentes para poder administrar el cuestionario. Los resultados del análisis instrumental indican buenos valores tanto para las generalidades como para las situaciones y correlaciones

significativas con el CASQ (.26), con la autoestima (.36), con síntomas depresivos -.30 y con la edad -.18.

Rueger y Malecki (2007) encontraron que el CASQ y el CASQ-R reportaban en la mayoría de las investigaciones valores de alfa de entre .40 y .60. Es por eso que en su investigación con participantes de entre 10 y 13 años decidieron basarse en el CASI. Sin embargo, consideraron la forma de administración de dicho cuestionario complicada y costosa, por los tiempos que toma hacer un cuestionario tan largo a participantes uno a uno. Como consecuencia, con el objetivo de transformar en viable el CASI, realizaron modificaciones en su administración. Así, el cuestionario fue administrado de forma grupal, con entre 13 y 22 participantes por grupo, y han sido los propios participantes quienes de forma individual han completado el cuestionario. Además, han modificado 6 situaciones para que sean más cercanas a la vida de los preadolescentes y omitieron las ilustraciones. Los autores reconocen que esta forma de administración tiene un formato cognitivo complejo y que puede no ser realista para el uso con niños/as pequeños, pero sí para niños/as mayores o adolescentes jóvenes. Los resultados indican buenas propiedades psicométricas ( $\alpha \geq .79$ ) y un modelo de ajuste excelente para los tres factores dimensionales (CFI = .98 y RMSEA = .07). Las correlaciones por su parte, son significativas con síntomas depresivos (.28), con el CASQ-R (.36), con el optimismo disposicional (.32) y con las medidas retest por encima de .59 en todas las agrupaciones. Es de destacar sin embargo, que esta versión II del CASI no correlaciona con el cuestionario de optimismo disposicional (LOT-R) en situaciones positivas pero sí en generalidad positiva y en situaciones negativas y generalidad negativa.

## Instrumentos de evaluación del estilo atributivo.

| Inst. de medición  | Autores y año  | Artículo que lo pone a prueba  | Ítems/ Respuesta   | Participantes / Proced.   | Validación   |
|--|--|--|--|---|--|
| ASQ<br>Attributional Style Questionnaire                     | Peterson, Semmel, Baeyer, Abramson Metalsky y Seligman. (1982)   | The Attributional Style Questionnaire  | 12: 6 situaciones negativas y 6 positivas. Eventos interpersonales y de logros. Primera pregunta abierta: escribe la causa principal. Luego las tres preguntas dimensionales: ¿Es esa causa debida a ti o a otra persona? ¿Puede esa causa volver a repetirse en el futuro? ¿Puede esa causa influenciar otros aspectos de tu vida?<br>Tipo de respuesta: Likert 7 puntos. | Estudiantes universitarios<br>N= 130 -100<br>Test-retest 5 semanas más tarde  | Alfa de Cronbach: eventos positivos .75: Internalidad .50, estabilidad .58 y globalidad .44. En situaciones negativas .72: internalidad: .46, estabilidad .59 y globalidad .69. Correlaciones por encima de .58** en el retest entre las dimensiones por tipo de situación.  |
| CASQ<br>Children Attributional Style Questionnaire           | Seligman, Peterson, Kaslow, Tanenbaum, Alloy y Abramson . (1984) | Attributional Style and Depressive Symptoms Among Children   | 48: 24 Situaciones positivas y 24 situaciones negativas. Para medir las dimensiones va manteniendo dos de ellas constante en cada situación. De esta manera se presentan 16 preguntas para cada dimensión. (Un buen amigo te dice que te odia; a) Mi amigo esta de mal humor ese día. b) No he sido amable con mi amigo ese día. Tipo de respuesta: dicotómica             | 8-13 años<br>N= 96<br>Test-retest 6 meses más tarde                           | Alfa de Cronbach situaciones positivas .66-.73, situaciones negativas .86-.85. Correlaciones seis meses después entre sus dimensiones por tipo de situación superiores a .52** Correlación con síntomas depresivos (CDI) para situaciones positivas -.53**, -.54** y para s. negativas .51**-.40**.  |
| EASQ<br>Expanded Attributional Style Questionnaire           | Peterson y Villanova. (1988)                                     | An expanded attributional style questionnaire.   | 24: Todas situaciones negativas (Ej.: Estás insatisfecho con el final de tu relación) seguidas de tres preguntas, una para cada dimensión.<br>Tipo de respuesta: Likert 7 puntos   | Estudiantes universitarios<br>N= 140 – 139<br>Test-retest 4 semanas más tarde | Alfa de Cronbach internalidad .66, estabilidad .85, globalidad .88.<br>Correlación con síntomas depresivos (BDI): internalidad .18*, estabilidad .19* y globalidad .40**<br>Alfa de Cronbach total .86 (Lin and Peterson, 1990)  |
| CASQ-R<br>Children Attributional Style Questionnaire Revised | Kaslow y Nolen-Hoeksema . (1991)                                 | Children's Attributional Style Questionnaire —Revised: Psychometric Examination (Thompson, Kaslow, Weiss y Nolen-Hoeksema, 1998) | 24: 12 situaciones negativas y 12 positivas. Para medir las dimensiones va manteniendo dos de ellas constante en cada situación. De esta manera presenta para internalidad 2 sit. positivas y 3 negativas, para estabilidad 7 positivas y 6 negativas, y para globalidad 3 positivas y 3 negativas.<br>Tipo de respuesta: dicotómica                                       | 9-14 años<br>N= 1.086-475<br>Test-retest 6 meses más tarde                    | Alfa de Cronbach test-retest de .61-.61. Situaciones positivas .53-.60, situaciones negativas .45-.46. Para los participantes de 9-11 años .58, para los de 12-14 años .64. Para chicos .58 y para chicas .63. Para los participantes caucásicos .66 y para los afroamericanos .55. Correlación síntomas depresivos (VDI) con estilo atributivo total -.40**, con situaciones positivas -.31**, con negativas .35**<br>Análisis Factorial Confirmatorio: Modelos según tipo de situación |

|  |   |  |   |  |  |
|--|---|--|---|--|--|
|  |   |  |   |  | negativa/positiva: unifactorial CFI .957/.899, RMSEA .023/.034. Modelo 2 factores (personalización y generalidad) CFI .954/.914, RMSEA .024/.032. Modelo 3 factores (dimensiones) CFI .841/.912, RMSEA .046/.033 (Lewis et al.,2014)   |
| CASI Children's Attributional Style Interview        | Conley, A., Haines, B., Hilt, L. y Metalsky, G. (2001)    | The Children's Attributional Style Interview: Development al Test of Cognitive Diarhesis-Stress Theories of Depression | 16: 8 son situaciones negativas, y 8 positivas. Ilustraciones para todas. Tres preguntas para cada situación (internalidad, globalidad y estabilidad). Ej.: Luego de ir con tu madre al shopping tienen una pelea ¿Cuánto de la causa es por ti? ¿Podría ser esta causa ser cierta otra vez? ¿Podría esta causa hacer que otras cosas malas/buenas ocurrieran? Tipo de respuesta: Likert 10 puntos (Con colores en degradé desde el centro) | 5-10 años (Para los de 5-7 años en dos sesiones) N= 147 -132 Test-retest 3 semanas después | Alfa de Cronbach test-retest .78-.83. Para generalidad negativa .80, para la situación total negativa .78, para generalidad positivas .80 y situación positiva total .83 Correlación CASQ .26**, con la autoestima (SPPC).36***, con síntomas depresivos (CDI) -.30*** y con la edad -.18*   |
| CASI -II Children's Attributional Style Interview II | Haines, Wells, Rueger, Conley, Louie, Lukk, et al. (2005) | Group Administration of the Children's Attributional Style Interview (Rueger y Malecki, 2007)                          | 16: 8 situaciones negativas, y 8 positivas. Primera pregunta abierta luego las tres dimensionales. Se modificaron 6 de las situaciones originales para que sean más cercanas a la vida de los preadolescentes y se omitieron las ilustraciones. Se administró verbalmente a grupos de 13/22 chicos. Responden los participantes de forma escrita. Tipo de respuesta: Likert 7 puntos  | 10-13 años N= 238 Test-retest 2/3 semanas más tarde  | Alfa de Cronbach .85. Para generalidad negativa .81 para la sit. negativa total .79, para la generalidad positiva .82 y para la sit. total positiva .82. Correlación con síntomas depresivos (CDI) .28**, con LOT-R .32**, con el CASQ-R .36**. En retest por encima de .59** en todas las agrupaciones. El análisis factorial Confirmatorio: Modelo 3 factores: dimensiones de situaciones negativas CFI .98 y RMSE de .07. Modelo 1 factor: situación negativa CFI .75 RMSEA.19. Modelo 1 factor: sit. Positivas y negativas CFI .49 y RMSEA .19 |

Es de destacar, que tal y como pone de manifiesto la literatura, tanto en la validación de los cuestionarios como en las investigaciones que han hecho uso de los mismos, la estructura de análisis del estilo atributivo genera controversias y debates. Algunos estudios han reportado bajos índices de fiabilidad en la escala total y también en la escala parcial, poniendo así en jaque la estructura del modelo de atribuciones optimista (Lewis et al., 2014; Steggarda y Rueger, 2020; Rueger y Malecki, 2007). Es cierto, sin embargo, que gran parte de las investigaciones han reportado dicha fiabilidad sobre la base del análisis de consistencia interna del instrumento

de medida a partir del estadístico alfa de Cronbach, cuyo uso algunos expertos del campo de la psicometría ponen en duda manifestando que no es una medida apropiada para valorar constructos multidimensional como el que nos ocupa, ya que se basa en la idea de que todos los ítems miden de igual manera un único concepto. Aluden que su uso ha de ir acompañado de otras medias que permitan entender, a partir de información adicional, la validez o no de un instrumento de medida (Graham, 2006; Sijtsma, 2009). De este modo, no sorprende que sean múltiples las medidas informadas en los distintos estudios sobre la fiabilidad del estilo atributivo, teniendo para las dimensiones y tipo de situación un valor independiente y propio.

En este sentido, Lewis y col. (2014) realizaron un interesante trabajo que estudia la estructura que subyace al modelo de estilo atributivo encontrando tres cuestiones interesantes. La primera, que la combinación que los puntajes de los eventos positivos y los negativos arrojan para formar un estilo atributivo total, posee un mejor ajuste del modelo cuando se analizan por separado (Hewitt et al., 2004). Por otra parte, algunas investigaciones reportan el uso de dos factores en el modelo, la internalidad y la generalidad, compuesta esta última por las dimensiones de estabilidad y globalidad que han demostrado tener una alta correlación entre sí, con lo que la dimensionalidad quizá no se compone de tres factores sino de dos; asimismo, la correlación entre las dimensiones de distintas situaciones, puede bien deberse a dicha dimensión o simplemente a la similitud entre las situaciones presentadas, con lo que el contenido de las mismas es también una variable a tener en cuenta en su evaluación. De esta manera, muchas investigaciones han optado por analizar este modelo de optimismo directamente desde las dimensiones que lo componen y el tipo de situación sobre el que se evalúa la atribución, dejando de lado la valoración que en su conjunto como constructo unidimensional de optimismo presenta (Vines y Nixon, 2009; Rueger et al., 2010; Steggarda y Rueger, 2020; Gordeeve et al., 2020).

Por su parte, el estilo atributivo y los síntomas depresivos han sido objeto de estudio por gran parte de las investigaciones, centrándose así en el estilo pesimista más que en el optimista, poniendo atención en lo que las situaciones negativas significan por encima de los que las situaciones positivas denotan. Sin embargo, algunas investigaciones han concluido que el papel del estilo atributivo pesimista en el análisis de la depresión requiere de una perspectiva más amplia y especialmente sociológica en sintonía con las variables de corte social que la determinan (Álvaro-Estramiana et al., 2010). Esto nos hace pensar que el estilo atributivo optimista podría seguir los mismos parámetros, sobretodo en la población infantil donde las

experiencias vividas y la devolución que el ambiente realiza de las mismas, es lo que les permite muchas veces dar significado. La creación de un instrumento que tuviera en cuenta variables sociales, sin demandar la búsqueda de explicaciones racionales sino la consecuencia en acciones, podría ajustarse mejor a una población que se acerca al conocimiento del mundo primero a través de la acción y luego de la interpretación.

La evolución de los cuestionarios infantiles del estilo atributivo ha dejado claro la importancia no solo del formato y el contenido del instrumento, sino también de su administración y consecuente viabilidad. Las condiciones contextuales en las que muchos de estos cuestionarios han sido aplicados para su validación, no se corresponden con la cotidianidad, de ahí que en las investigaciones posteriores, los valores de validación se hayan visto modificados y la funcionalidad del propio instrumento cuestionada. No es solo al análisis psicométrico inicial el que da utilidad a un instrumento sino sus múltiples usos en diversos contextos. Coincidimos con Rueger y Malecki (2007) en la apreciación que del CASI realizan respecto a su compleja administración y esperamos con la escala breve ad-hoc presentada en este estudio sumar un nuevo instrumento de valoración a la batería de cuestionario que para la evaluación del estilo atributivo la comunidad científica cuenta.

### ***1.6.2. Medición de las expectativas de logro***

La dimensión del optimismo que se basa en la predicción y/o disposición optimista de futuro contempla la certeza de que prevalecerán experiencias o cualidades positivas en el mañana. Uno de los grandes desafíos que estos modelos han tenido que superar en torno a los instrumentos de evaluación en población infantil, es la barrera de la abstracción, los niños y niñas hasta los 12 años poseen una capacidad cognitiva que necesariamente ha de ajustarse a la concreción, con lo que no sería lógico esperar inferencias de situaciones poco tangibles; la utilización de cuentos e imágenes, así como actividades previas de entrenamiento y la adaptación de los tiempos y formatos de administración de los cuestionarios, han sido los grandes aliados de estos modelos para poder evaluar el optimismo en población infantil a partir de situaciones hipotéticas. Uno de los primeros instrumentos publicados ha sido el OPTI Test de Optimismo Pesimismo de Stipek y col. (1981). Los participantes eran escolares de 1º y 2º grado de educación primaria a quienes se les presentaban 20 pequeñas historias, en cada una de ellas los participantes tenían que elegir entre dos opciones de respuesta, una optimista y otra

pesimista, entre dichas historias se encuentra la siguiente: *John ha estado aprendiendo a tocar la trompeta y mañana se presentará a un concurso ¿Crees que John va a ganar un premio mañana o crees que perderá?* Todas las historias se cuentan a la vez que se presentan imágenes, de esa manera, el nivel de abstracción y distancia psicológica se reduce y los participantes, pueden, gracias a las ilustraciones, acercarse a la concreción de la situación.

Unos pocos años después, Scheier y Carver (1985), basados en el modelo de optimismo disposicional, presentaron el cuestionario de orientación vital LOT, dirigido a participantes de 18 años en adelante. Dicho instrumento generó una gran repercusión y diversas investigaciones se hicieron eco de él. Entre las distintas versiones que tras su publicación se presentaron, se encuentra aquella que va dirigida a población infantil y adolescente, el Y-LOT, Test de Orientación Vital para Jóvenes (Ey et al., 2005). En la investigación que lo pone a prueba los autores administran dicho cuestionario a participantes de entre 3º y 6º de educación primaria, mediante autoinformes con escala de respuestas de 5 puntos, algunos de los ítems son: *generalmente espero tener un buen día, todos los días espero que cosas malas sucedan, soy una persona con suerte*. Algunas de las consideraciones que respecto al LOT la comunidad científica comparte, es la falta de especificidad, que no permite valorar estabilidad y permanencia en el tipo de creencia, ni el sesgo optimista; además, que tan pocos ítems para muestras tan grandes de participantes en el uso de un estadístico como alfa de Cronbach, lleva a errores de apreciación (Brown, 1999; Guillén et al., 2013; Londoño et al., 2013). Escobar y Guzman-González (2019) presentan una revisión del optimismo en la infancia en la que analizan las versiones del LOT y el OPTI, entre otros, aportando sus características generales y las propiedades psicométricas de cada uno. Como puede apreciarse en el siguiente cuadro, todos ellos presentan el valor de la consistencia interna y las correlaciones de la validez convergente.

Instrumentos de evaluación del optimismo en la etapa infantil. Adaptado de Escobar y Guzmán-González (2019).

| Instrumento   | Autor(es)  | Población objetivo   | Características generales   | Propiedades psicométricas   |
|---|--|--|---|---|
| Test de Orientación Vital para jóvenes-YLOT                     | Ey, S., Hadley, W., Allen, D. N., Palmer, S., Klosky, J., Deptula, D., ... Cohen, R. (2005)                    | Niños y adolescentes de 8 a 16 años                        | Versión para niños y adolescentes del LOT-R. Autoinforme destinado a evaluar expectativas positivas (optimismo, por ejemplo, "Generalmente espero tener un buen día") y expectativas negativas (pesimismo, por ejemplo, "Cuando las cosas son buenas, espero algo que salga mal"). Consta de 16 ítems con un formato de 5 puntos. | Consistencia interna:<br><br>La versión en español del YLOT posee índices adecuados de bondad, por encima de 0,90 para R-CFI (0,927) y TLI (0,907), y con un excelente valor para R-RMSEA (0,036) y SRMSR (0,039).<br><br>La confiabilidad test-retest (Correlación de Momento de Producto de Pearson) para un intervalo de dos semanas fue de 0,71 para la muestra de 1er grado y 0,58 para la de 2do grado. |
| Test de Optimismo-Pesimismo-OPTI                                | Stipek, D. J., Lamb, M. E., & Zigler, E. F. (1981)   | Para niños de primer y segundo grado                       | OPTI es una entrevista que busca medir la tendencia generalizada de los niños pequeños a esperar resultados positivos o negativos. La escala consta de 20 cuentos sobre un niño pequeño. Cada historia se cuenta mientras se muestra una imagen de la Serie de preparación de lectura de Slingerland (Slingerland, 1967).         | Validez convergente:<br>Actitud hacia la escuela: $r=0,38$ (1ero)<br><br>Autoconcepto: $r=0,32$ (2do)<br><br>Locus de control: $r=0,30$ (1ero)<br><br>Consistencia interna:<br><br>0,81 para los informes de las madres y 0,73 para los informes de los padres en la sub escalas de optimismo.  |
| Test de orientación vital en niños valorado por los padres-PLOT | Lemola, S., Rääkkönen, K., Matthews, K. A., Scheier, M. F., Heinonen, K., Pesonen, A.-K., ... Lahti, J. (2010) | Medición del optimismo en niños pequeños desde los adultos | PLOT es un cuestionario breve y fácil de aplicar para los padres que está especialmente diseñado para su uso en muestras más grandes de niños relativamente pequeños.   | Validez convergente:<br><br>Competencia social: $\beta=0,42$ (madre); $\beta=0,23$ (padre)<br><br>Problemas conductuales: $\beta=0,12$ (madre); $0,36$ (padres)<br><br>Conducta externalizante: $\beta=0,11$ (madre); $-0,28$ (padre)<br><br>consistencia interna:  |
| Cuestionario de estilo atribucional para niños-CASQ-R           | Kaslow, Tanenbaum y Seligman (1978)  | Mide estilo atribucional en niños                          | El cuestionario de 48 ítems tiene 6 subescalas, cada una de ellas con 8 ítems, que miden hasta qué punto los niños hacen atribuciones internas, estables y globales para eventos hipotéticos positivos y negativos.   | Eventos positivos: 0,47-0,73<br>Eventos negativos: 0,42-0,67<br>Validez convergente:<br><br>síntomas depresivos: $r=0,38$   |

Por su parte, Lockhart y col. (2002) formularon sobre la base de los rasgos como características de distinción entre las personas a partir de las cuales los niños y niñas hacen inferencias, un instrumento que evalúa las predicciones optimistas. Se trata de pequeñas historias cuyos protagonistas presentan una situación inicial a los 5 años, como puede ser la falta de un dedo o ser más alto que su compañero, y la misma condición a los 10 años. Es la predicción a la edad de 18 años la que se les pide a los participantes que realicen a partir de tres opciones: una positiva, una negativa y una neutra en la que la situación se mantiene igual. Este

instrumento presentó tres tipos de rasgos a evaluar: biológico, psicológicos e híbridos (biológicos y psicológicos). En el estudio que lo puso a prueba participaron niñas y niños de 5-6 años y de 7-10 años. Los resultados evidenciaron que los niños y niñas más pequeños creían en mayor medida que los rasgos negativos, tanto los biológicos como los psicológicos, cambiarían a positivos con el paso del tiempo, también que los rasgos positivos se mantendrían. Asimismo, todos los participantes consideraron que los rasgos biológicos negativos tienen menos posibilidades de cambio que los rasgos psicológicos negativos, encontrándose los rasgos híbridos a medio camino entre ambos.

Años después, Lockhart y col. (2017) exploraron si los niños y niñas más pequeños (5-7 años) tienen un optimismo mayor sobre el saber y los conocimientos que los niños y niñas mayores (8-12 años) y los adultos. Valoraron conocimientos sobre complejos artefactos (*¿cuánto crees que sabe John sobre helicópteros?*), procesos biológicos (*¿cuánto crees que conoce Tony sobre las plantas?*), fenómenos naturales (*¿cuánto crees que conoce Bill sobre los truenos?*), fenómenos psicológicos (*¿Cuánto crees que sabe Daniel sobre por qué unos niños tienen más amigos que otros?*) y el conocimiento moral (*¿cuánto cree que sabe Mary sobre coger cosas de los otros sin preguntar?*). Para las opciones de respuesta utilizaron una escala tipo Likert de 5 puntos que va desde *nada en absoluto* (1) a *casi todo* (5). Para facilitar la comprensión de niños y niñas de dicha secuencia, utilizaron para cada una de las opciones la imagen de un cerebro que iba de menos a más completo simbolizando la cantidad de saber. Teniendo en cuenta que aun así, algunos de los participantes podría no comprender la utilización de dicha secuencia, realizaron una pequeña prueba de entrenamiento en el uso de la escala que dejó fuera algunos de los participantes por no poder completar la tarea adecuadamente. Los hallazgos de este estudio mostraron que los niños y niñas más pequeños presentan expectativas mayores sobre el aumento del saber con el paso del tiempo, en comparación con los participantes más mayores y los adultos. Asimismo, la totalidad de los participantes consideró el conocimiento de la moral como más fácil de adquirir que los demás. En un segundo estudio de esta misma investigación, los autores agregaron, luego del entrenamiento, la pregunta por cuánto conocimiento propio los participantes creían tener cuando tenían 5 años y cuánto creen que tendrán a los 35 años. Los resultados mostraron un nivel de predicción de conocimiento mayor en la población infantil, menores y mayores, en comparación con los participantes adultos. Asimismo, todos los grupos de edad mostraron una mejora del conocimiento propio en comparación al de los otros en la edad de 5 años. Respecto

a la predicción de mayor conocimiento a la edad adulta (35 años), los participantes menores no reportaron una mejoría de conocimiento mayor propio frente al de los demás. Los autores aluden un efecto techo de la escala. Un tercer estudio de esta investigación, tomo el sesgo optimista de las dos anteriores preguntándose si ese exceso de optimismo era el mismo para las situaciones positivas que para las negativas. Los resultados evidenciaron la falta de diferencia en la valencia de la situación para los participantes menores pero no para los mayores, donde sí se presentaron diferencias en todos los tipos de conocimiento, a excepción del de la moral. A raíz de los comentarios espontáneos de los participantes, los autores sugieren que entre los 8 y 12 años se interpretan los cambios evolutivos sobre la base de que las cosas negativas no se quieren aprender, los autores agregan que con el paso del tiempo dicha valoración se minimiza al comprender que conocer las dimensiones positivas conlleva la valoración de las cosas negativas. Esta batería de instrumentos basada en la valoración de los rasgos (biológicos, psicológicos e híbridos y conocimientos) no presenta propiedades psicométricas en ninguna de sus publicaciones dado que no crean una escala. No obstante, los aportes son evidente y las reflexiones que este equipo de investigación realiza por demás interesante. La comparación entre las predicciones propias y a terceros se presentó como una novedad en el campo del optimismo infantil en su momento. En el artículo que presenta el último instrumento descrito, los autores plantean la incertidumbre que les genera la presencia de una excesiva predicción optimista sobre los propios conocimientos que los niños y niñas realizan a diferencia de los otros, cuando incluso predicen mayores conocimientos para ellos mismo de adultos, lo que denota que son capaces de ver que aún les queda mucho que aprender. Lockhart y col. (2017) sugieren que ese exceso de optimismo en el saber podría relacionarse con la idea de creer que a futuro sus aprendizajes también serán mayores que los de los demás.

Finalmente, Bamford y Lagattuta (2020) han aportado, recientemente, un instrumento con un gran potencial en la evaluación del optimismo en la infancia. Dichas autoras han sumado a los instrumentos disponibles el FET, Future Expectations Task, un cuestionario que evalúa la probabilidad futura de eventos positivos y negativos, así como la posibilidad de eventos positivos y la extraordinaria posibilidad de eventos positivos. Esto último se presenta claramente como una novedad que permite poner a prueba el sesgo optimista desde la perspectiva de poco realista que dicho concepto presenta como cualidad en niños y niñas. De esta manera el FET ofrece dos modelos el FET-OPT que valora optimismo y pesimismo y el FET-WT (wishful thinking Trails) que valora el optimismo extremo basado en deseos. Otro

dato de interés es que el FET-OPT presenta 16 situaciones ilustradas de las cuales 8 evalúan la predicción de eventos en primera persona y otros 8 en tercera persona. El objetivo de las investigadoras era aportar mayor distanciamiento psicológico esperando encontrar, tal y como la literatura hasta el momento reflejaba (Albery y Messer, 2005; Lockhart et al., 2017; Wengler y Rosén, 2000), diferencias significativas a favor de la autovaloración; sin embargo sus hallazgos no abalan dicho resultado y por tanto sugieren que en población infantil la sola presencia de una situación hipotética ya es un distanciamiento psicológico por sí mismo. Algunas de las situaciones que el FET-OPT presenta son: *Si fueras al parque hoy ¿crees que te divertirás mucho o que no te divertirás nada? Hoy es la primera práctica de futbol de John ¿Crees que tendrá muchos buenos jugadores en su equipo o muchos malos jugadores en su equipo?* Por su parte, el FET-WT presenta 4 situaciones entre las que se encuentran: *¿Qué pasa si te unes a un equipo de softbol, crees que tu equipo a veces perderá o que tu equipo ganará todos los partidos de esta temporada por al menos 20 carreras? ¿Qué pasaría si tuvieras una fiesta de cumpleaños, crees que recibirías un regalo o que recibirías 10 regalos?* Las propiedades psicométricas de este instrumento para la totalidad de los niños y niñas de entre 6 y 10 años que participaron es de  $\alpha=.69$  para el FET-OPT y de  $\alpha=.63$  para el FET-WT. Respecto a la validez convergente su correlación con el optimismo disposicional (M-YLOT) ha sido de  $r=.48$ ,  $p<.001$  y con la esperanza (M-YCHS) de  $r=.21$ ,  $p<.05$ .

La valoración del optimismo en la infancia desde los modelos de predicciones futuras, ha conseguido a lo largo de los años incorporar nuevas perspectivas de análisis y enriquecer el conocimiento que sobre esta fortaleza en niñas y niños acontece. Uno de los aspectos más destacables de estos instrumentos es la forma en la que atienden a las características evolutivas que sus participantes poseen incorporando no sólo metodologías y dinámicas acordes a la edad, sino también mecanismo que validen y pongan a prueba dichas innovaciones. Son destacables los aportes respecto a la valoración que sobre la diferencia entre las predicciones de uno mismo y los otros la infancia realiza, así como también los diferentes rasgos que a lo largo de los años se han incorporado al análisis, la valoración sobre la valencia de la predicción y la puesta a prueba del sesgo optimista suman avances y arrojan luz al funcionamiento de las predicciones optimistas en población infantil. No obstante, el análisis contextual, que incluye las experiencias vividas entre otros, es aún una tarea pendiente al igual que la validación estadística en algunos cuestionarios que o no es la suficiente o ni siquiera se hace presente. Esto último, nos lleva a preguntarnos ¿Son los actuales modelos de validación de instrumentos los adecuados

para determinar la fiabilidad y validez de cuestionarios destinados a la población infantil?  
¿Tienen en cuenta los modelos estadísticos actuales las particulares características que estos instrumentos poseen?

# **CAPÍTULO II**

## **ESTUDIO EMPÍRICO**



## Capítulo II. Estudio empírico.

### 2. 1. Objetivos e hipótesis

La presente investigación tiene como objetivo principal:

- Profundizar en las características que el estilo atributivo y las predicciones optimistas tienen en la población infantil de 5 a 11 años.

Los objetivos específicos, distribuidos en tres estudios son:

Estudio 1: *La evolución del estilo atributivo en la población infantil. Creación y validación de una escala breve sobre eventos de logro.*

- Crear una escala breve de estilo atributivo para eventos de logro adaptada del cuestionario CASI Children Attributional Style Interview (Conley et al., 2001) a la población infantil y evaluar el funcionamiento del cuestionario adaptado ad-hoc.
- Analizar la evolución del estilo atributivo en alumnado de entre 5 y 11 años y poner a prueba el sesgo optimista.

Las hipótesis de partida son:

- Si creamos un instrumento de estilo atributivo adaptado a las características de los/as niños/as de 5/6 años, hallaremos resultados y fiabilidad similar a los del instrumento base.
- Los niños/as de menor edad realizarán más atribuciones optimistas que los niños/as de mayor edad.

Estudio 2: *La influencia de la variable vivencial en los cuestionario infantiles.*

- Determinar la relación entre la variable vivencial de las situaciones presentadas en un cuestionario y sus resultados finales.

La hipótesis de partida es:

- Las predicciones optimistas variaran en función de la vivencialidad o la falta de ella de las situaciones presentadas.

- La influencia de la variable vivencial cambiará con la edad, teniendo mayor poder de determinación en niños y niñas pequeños que en mayores.

Estudio 3: *El modelo dimensional del optimismo en la infancia. Relaciones entre el estilo atributivo y las predicciones optimistas.*

- Comparar los resultados de la escala breve de estilo atributivo ad-hoc y los resultados de las expectativas optimistas (Lochhart et al., 2002) y determinar así la existencia del modelo optimista de dos dimensiones en la población infantil.

La hipótesis de partida es:

- Si evaluamos ambos modelos del optimismo en la misma población, encontraremos resultados similares en torno a los niveles de dicha variable.
- Los niños/as de menor edad realizarán más predicciones optimistas que los niños/as de mayor edad.

## 2.2. Método

Para la consecución de dichos objetivos recurriremos a la investigación cuantitativa, cuyo principal cometido es tratar de poner a prueba hipótesis a partir de indicadores; el método a utilizar, es por tanto deductivo, cuyas raíces se encuentran en los principios filosóficos del positivismo (Sarriá y Quintanilla, 2010). De esta manera intentaremos formular principios generales, que permitan crear escenarios o tendencias que se apliquen al mayor número de casos, el ideal del paradigma positivista es contar con leyes generales que hayan sido obtenidas del cálculo matemático y de la objetividad, que no es otra cosa que la racionalidad, dando resultados o productos que ayuden a la construcción de la sociedad en la que nos desarrollamos (Ortiz, 2013).

Los métodos cuantitativos tienen como ventaja el poder dar información fiable y estructurada, que permiten sopesar la realidad del problema que se nos presenta, además de otorgar control sobre los fenómenos y un punto de vista de conteo y magnitudes de éstos, que brinda una gran posibilidad de réplica y un enfoque sobre puntos específicos de ciertos fenómenos (Hernández et al., 2007).

### **2.3. Estudio 1: La evolución del estilo atributivo en la población infantil. Adaptación y validación de un cuestionario.**

El presente estudio pretende, a partir de la adaptación del cuestionario CASI Children Attributional Style Interview (Conley et al., 2001), crear una escala breve de estilo atributivo para eventos de logro adaptada a la población infantil. Dicho cuestionario, permite a los participantes realizar atribuciones a partir de la presentación de diferentes situaciones que versan sobre dos tipos de eventos, de logros e interpersonales. En este primer estudio, abordaremos exclusivamente los eventos de logro. Asimismo, la adaptación realizada permitirá un abordaje del constructo de análisis tanto para la población perteneciente a Educación Infantil, como aquella que pertenece a Educación Primaria. De esta manera, además de la validación del cuestionario se propone analizar el funcionamiento del estilo atributivo para eventos de logro en el alumnado de entre 5 y 11 años, así como poner a prueba el sesgo optimista que atribuye a los más pequeños un optimismo más elevado que el de los participantes mayores.

#### ***2.3.1. Diseño***

Dentro de la metodología elegida la presente investigación se enmarca dentro de los diseños de corte selectivo, ya que no hay manipulación intencionada de la variable independiente, sino selección de valores; en este tipo de investigación el tercer requisito para establecer relación causal no se cumple, ya que no es posible descartar explicaciones alternativas a la relación entre variables (García y Rubio de Lemus, 2010). Para poder cumplir con el objetivo de analizar la evolución del estilo atributivo entre los participantes de entre 5 y 11 años, tomaremos la edad como variable independiente y los sujetos serán seleccionados en función de ella; posteriormente se medirá la variable dependiente, en este caso el estilo atributivo; la posibilidad de hacer comparaciones transversales darán a este estudio el corte evolutivo del que se caracteriza (García y Rubio de Lemus, 2010). A pesar de ser un diseño costoso en tiempo y recursos, la gran cantidad de datos a obtener en el proceso de desarrollo, las posibilidades de comparación entre los grupos dentro del mismo cohorte, el control del efecto histórico y de cohorte y la posibilidad de estudiar la continuidad entre edades, hace de este diseño el más adecuado para la consecución de los objetivos propuestos en esta investigación. Por su parte las posibles amenazas a la validez interna de esta investigación, que se focalizan en la instrumentación, se controlaran con el riguroso proceso de creación del

instrumento. El análisis de estructura interna, que precede a la adaptación, permitirá analizar la dimensionalidad del instrumento, para evaluar si la agrupación de los ítems además de ser teórica, también es empírica.

### 2.3.2. Participantes

En la presente investigación la muestra total la han conformado 140 participantes, pertenecientes a cuatro colegios públicos. Hemos tomado grupos naturales de aula de 3° de segundo ciclo de educación infantil y 2°, 3° y 5° de educación primaria. Se trató de un muestreo no probabilístico por razones de accesibilidad. La tabla 1 presenta un análisis de contingencia entre el origen de la muestra y la edad, variables que entre si presentan asociación al ser los grupos de edad, mayoritariamente, de distintos centros (Chi-cuadrado = 215.8,  $p = .000$ ; V de Cramer = .717); además se muestra la relación entre el género y edad, donde ambas variables también presentan asociación ( $\chi^2 = 13.3$ ,  $p = .038$ ; V de Cramer = .309).

Tabla 1. Análisis de contingencia por edad, género y centro estudio 1.

|                  | 5 años   | 6 años   | 7 años   | 8 años   | 9 años   | 10 años | 11 años |          |
|------------------|----------|----------|----------|----------|----------|---------|---------|----------|
| <b>Colegio 1</b> |          |          | 18-100%  | 22-81.5% | 7- 58.3% |         |         | 47-33.6% |
| <b>Colegio 2</b> | 35-71.4% | 10-90.9% |          |          |          |         |         | 45-32.1% |
| <b>Colegio 3</b> | 14-28.6% | 1-9.1%   |          |          |          | 9-81.8% | 12-100% | 36-25.7% |
| <b>Colegio 4</b> |          |          |          | 5-18.5%  | 5- 41.7% | 2-18.2% |         | 12-8.6%  |
| <b>Femenino</b>  | 27-55.1% | 9-81.8%  | 8-44.4%  | 17-63%   | 10-83.3% | 5-45.5% | 3-25%   | 79-56.4% |
| <b>Masculino</b> | 22-44.9% | 2-18.2%  | 10-55.6% | 10-37%   | 2-16.7%  | 6-54.5% | 9-75%   | 61-43.6% |

---

|              |        |         |          |          |         |         |         |          |
|--------------|--------|---------|----------|----------|---------|---------|---------|----------|
| <b>Total</b> | 49-35% | 11-7.9% | 18-12.9% | 27-19.3% | 12-8.6% | 11-7.9% | 12-8.6% | 140-100% |
|--------------|--------|---------|----------|----------|---------|---------|---------|----------|

---

El 33.6% de los participantes pertenecen al colegio número 1, ubicado en la comunidad de Castilla La-Mancha, cuyas edades oscilan entre los 7 y los 9 años (2º y 3º de primaria). El colegio 2, ubicado en Zaragoza, suma un total de 45 participantes, de entre 5 y 6 años (3º de infantil). Por su parte, el alumnado del colegio 3, ubicado en el principado de Andorra, representa el 25.7% de la muestra, 15 de los 36 alumnos/as pertenecen a 3º de infantil, 5 y 6 años, y los otros 21 a 5º de primaria, 10 y 11 años. Finalmente el colegio 4, ubicado también en Zaragoza, proporciona el 8.6% de la muestra, con edades comprendidas entre los 8 y 10 años (3º de primaria).

El alumnado de infantil suma un total de 60, lo que representa el 42.85% de la muestra total. Los participantes de primaria suman un total de 80 representando al 57.14% de la muestra. Por su parte, las chicas constituyen el 56.4% de la muestra mientras que los chicos el 43.6%.

### **2.3.3. Instrumento de evaluación**

La variable estilo atributivo fue evaluada mediante una escala breve ad-hoc creada a partir del cuestionario CASI Children Attributional Style Interview (Conley et ál., 2001). Este cuestionario consta de 48 ítems organizados de acuerdo a las dimensiones que Seligman (1999) determina para el estilo explicativo: personalización/internalidad, duración/estabilidad y alcance/globalidad. Se presentan 16 situaciones, 8 representan desenlaces positivos y las otras 8 negativos. Dentro de estos dos grupos encontramos 4 circunstancias que hacen referencia a acontecimientos interpersonales y las otras 4 a eventos de logros. El cuestionario original presenta situaciones interactivas acerca de distintos sucesos que se ilustran para una mayor comprensión. Su duración es de 30 a 45 minutos, y para niños/as se ha llevado a cabo en dos sesiones. La investigación que lo puso a prueba evidenció altos índices de consistencia interna, demostrando ser un instrumento válido para medir el estilo atributivo en población infantil, arrojando un alfa de Cronbach de .78 en niños/as de 5-7 años y de .83 en niños/as de 7-10 años (Conley et al., 2001). Algunas situaciones que representan eventos de logro del cuestionario original son:

- Estas pintando un dibujo de un caballo para tu maestra pero no te sale.

- Estas trabajando en un proyecto de la escuela y recibes una felicitación.
- Haces un trabajo de matemática en clase y tienes muchos errores.
- Un día después de clase tu maestra te dice que está decepcionada contigo.
- Vas un día por la tarde a casa de un amigo a jugar y lo pasas realmente bien.
- Luego de ir con tu madre a comprar un juguete, ambos discuten.
- Un grupo de niños están jugando a la pelota y te invitan a jugar.
- Estas jugando con un juguete en casa y tu madre te grita.

Cada situación contiene tres preguntas, la primera hace referencia a la internalidad de la causa, ¿cuánto de esta causa es debido a ti? Luego se evalúa la estabilidad de la causa ¿podría esta causa ser cierta otra vez? Y para finalizar la globalidad ¿Podría esta causa hacer que otras cosas malas/buenas ocurrieran? Las opciones de respuesta son 10 puntos en una escala tipo Likert.

#### *Creación de la escala breve*

El primer paso de la configuración de la escala breve, fue la traducción de la versión inglesa del cuestionario original de Conley et ál. (2001) por un profesional, cuyo trabajo fue posteriormente revisado por un experto. Se realizó luego una propuesta dirigida fundamentalmente a la etapa de educación infantil, que contó con algunas de las situaciones y no todas, por considerar un cuestionario breve lo más adecuado para esas edades. En la confección del mismo participaron además profesionales de la enseñanza y psicólogos que realizaron entrevistas con chicas y chicos de diferentes edades para analizar tanto la adecuación cognitiva, como el tiempo y consecuente longitud del cuestionario, también se comparó la versión original y la ad-hoc para constatar la equivalencia semántica. La mayoría de los ítems se consideraron de alta equivalencia semántica y baja dificultad de traducción y la cantidad de ítems seleccionados la adecuada.

Puesta a prueba la primera versión se realizó una modificación en el tipo de respuesta, de escala tipo Likert se pasó a un sistema de respuesta dicotómica para su uso con los participantes de infantil. Algunas versiones del cuestionario de estilo atributivo para niños/as han dado buenos resultados con opciones de respuesta de este tipo (CASI-CASII). Hemos

añadido además, para una mejor comprensión, imágenes. De esta manera, la escala breve cuenta con imágenes para representar las situaciones presentadas inicialmente y también imágenes que representan las opciones dicotómicas de respuesta. Sin embargo, la pregunta por la personalización, que se refiere a la causa de la situación, se presenta en los cuestionarios de base con un formato abierto: *¿Por qué crees que ha ocurrido?* Luego sobre dicha respuesta se estructuran las preguntas siguientes; en nuestro caso la causa fue incorporada a la pregunta dando opciones, cuyo contenido surgió de las entrevistas con los participantes: *¿Y por qué crees que ha ocurrido eso? 1- ¿Porque no has prestado atención/porque no te has esforzado/no sabías cómo hacerlo? 2- ¿Porque el lápiz no tenía punta/la hoja era pequeña/un amigo te distrajo?* El formato de la pregunta con las opciones incorporadas presento algunas dificultades motivo por el cual se ofrecieron para esta dimensión 4 opciones de respuesta más claras y concretas: *¿Y por qué crees que ha ocurrido eso? 1- Porque no has prestado atención. 2- Porque no te has esforzado. 3- Porque el lápiz no era bueno. 4- Porque un amigo te distrajo.* Dos de las cuatro opciones corresponden a una respuesta de causa interna y dos a una respuesta de causa externa. La respuesta dada por los participantes fue incorporada a las preguntas siguientes, consiguiendo así mayor concreción y comprensión: *¿Crees que puede volver a pasar que por no esforzarte no te salga un dibujo? ¿Puede ser que por no esforzarte otras cosas puedan salirte mal?* De esta manera, se facilita el proceso de identificación y significación de la pregunta al tener incorporada la respuesta dada por el participante.

Finalmente, para la última versión del cuestionario se realizó una nueva redacción de algunos ítems por presentar problemas en la etapa de educación infantil, a pesar de no presentar dificultades de comprensión en las etapas posteriores. Durante el transcurso de las entrevistas se observaron problemas de identificación con las situaciones planteadas por parte de los participantes de 5 y 6 años, gran parte de ellos manifestaron, frente a distintas situaciones, no saber qué contestar dado que nunca habían vivido dichas circunstancias, dificultad que además se arrastraba a las siguientes preguntas de la misma situación. De esta manera se incorporó al cuestionario la pregunta por la vivencialidad de la situación *¿te ha pasado alguna vez...?* La demanda cognitiva de abstracción que continuaba presentando cierta dificultad de identificación, para quienes contestaban que no la habían vivido, llevó a generar una nueva línea de preguntas, que aunque semánticamente iguales, sintácticamente diferentes. Así, para estos últimos participantes se presentaron las mismas preguntas redactadas en un tiempo verbal condicional: *y si alguna vez te pasara ¿por qué crees que podría ser?*

El cuestionario fue en su versión final digitalizado, la alta carga de trabajo que en los colegios en distintos periodos del curso escolar se vive, unido a la demanda de tiempo que este tipo de investigación requiere, en conjunto con la actual situación que al respecto del uso de las tecnologías los niños y niñas viven; ha posicionado a la opción digital como una alternativa atractiva, práctica y necesaria. El formato de presentación digitalizado, incorporado en la versión final, otorga una serie de ventajas como es la de brindar un entorno amigable y motivador para los participantes, permite la autonomía de los mismos en la compleción de la escala, lo que influye directamente en la viabilidad; facilita el proceso de adaptación a la diversidad de los participantes al presentarse opcionalmente en formato audible y adaptarse así a los diferentes estilos de aprendizaje que caracterizan la diversidad natural al interior del grupo de aula y en relación también a las diferencias de edad; facilita el proceso de aleatorización de los participantes pequeños quienes completan parte del cuestionario; evita valores perdidos al otorgar obligatoriedad a las respuestas para continuar adelante, agiliza la recogida de datos y aumenta las garantías en lo que a protección de los datos de refiere. Es cierto sin embargo, que existen riesgos informáticos asociados a esta metodología, al igual que riesgos en la detección de problemas de comprensión por parte de los participantes, a pesar de contar con un período de prueba de entrevistas individuales éstas no pueden asegurar para la totalidad de los participantes la comprensión y consecuente falta de apoyo de un investigador en la compleción de la escala.

Las siguientes imágenes ilustran las tres grandes fases de adaptación por las que el instrumento ha pasado hasta llegar a su versión final digital:

1. Estas pintando un dibujo de un caballo para tu profesor, pero no te sale.



A) ¿Cuánto de esta causa es debido a ti?

Esta causa no es debida a mí.

Esta causa es por mí.



B) ¿podría esta causa ser cierta otra vez?

Esta causa es cierta sólo por esta vez.

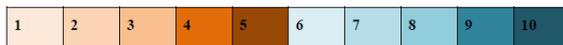
Esta causa podría ser cierta otra vez.



C) ¿podría esta causa hacer que otras cosas malas ocurrieran?

Esta causa hace que sólo una cosa mala suceda

Esta causa hace que muchas de otras cosas malas sucedan



**1. ¿Te gusta dibujar? ¿Te ha pasado alguna vez que hayas querido hacer un dibujo y no te haya salido? \_\_\_\_**

a) ¿Y por qué crees que ha ocurrido eso?

a1- ¿Porque no has prestado atención/porque no te has esforzado/no sabías cómo hacerlo? \_\_\_\_

a2- ¿Porque el lápiz no tenía punta/la hoja era pequeña/un amigo te distrajo? \_\_\_\_

b) Crees que puede volver a pasar \_\_\_\_ que por a1/a2 hagas mal un dibujo, o crees que ha sido solo por esa vez \_\_\_\_?

c) ¿Puede ser que por a1/el material no funciona u otro te distrae, más cosas puedan no salirte bien \_\_\_\_ (por ejemplo otras fichas de clase, algún juego en el parque, al ordenar tu cuarto, al vestirse un día), o sólo ese dibujo para la profe aquella vez \_\_\_\_?



1. ¿Te ha pasado alguna vez que hayas querido hacer un dibujo y no te haya salido?



0:02 / 0:09

a) ¿Y por qué crees que ha pasado? Elije una opción

- 1- Porque no has prestado atención
- 2- Porque un amigo te ha distraído
- 3- Porque no te has esforzado mucho
- 4- Porque las pinturas no eran buenas

0:01 / 0:20

b) ¿Crees que puede pasar más veces que por no prestar atención hagas mal un dibujo, o crees que ha sido sólo por esa única vez?



Puede pasar más veces



Sólo esa única vez

0:01 / 0:26

c) ¿Puede ser que por no prestar atención más cosas puedan no salirte bien (por ejemplo otras fichas de clase, algún juego en el parque), o sólo ese dibujo aquella vez?



Más cosas



Sólo ese dibujo

0:01 / 0:12

## Resultado

El proceso de adaptación y creación concluyó en la configuración de una escala breve en español de 4 situaciones, dos positivas y dos negativas, que representan situaciones referidas a eventos de logro. Cada situación posee tres preguntas con imágenes que permiten de forma conjunta valorar el estilo atributivo y de forma independiente evalúan la internalidad, estabilidad y globalidad de la causa de cada evento. Además, en cada situación se pregunta por la experimentación de la misma, si se vivió o no. El cuestionario adaptado posee un formato digital que permite que los participantes lo realicen de forma audible o leída, en ordenador o tablet y de forma interactiva. El tiempo estimado para la realización del mismo es de entre 8 y 15 minutos, dependiendo de la modalidad elegida. Las situaciones que componen el cuestionario final son:

- ¿Te ha pasado alguna vez que hayas querido hacer un dibujo y no te haya salido?
- Estás haciendo un trabajo en la escuela y la maestra te felicita. ¿Te ha pasado alguna vez?
- ¿Te ha pasado alguna vez que hayas ganado en un juego?
- Estas jugando en el recreo a un juego y pierdes. ¿Te ha pasado alguna vez?

El siguiente cuadro resume las principales características del cuestionario original y del cuestionario adaptado al español y a la población infantil de entre 5 y 11 años.

| Cuestionario original  | Cuestionario adaptado  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• 48 ítems</li> <li>• Organizadas en tres dimensiones: personalización, duración y alcance.</li> <li>• 16 situaciones, 8 positiva y 8 negativa.</li> <li>• 8 situaciones responden a acontecimientos interpersonales y las otras 8 a eventos de logro.</li> <li>• Redacción de situación e ítems en presente.</li> <li>• Escala de respuesta tipo Likert (1-10).</li> <li>• Duración: 30/35 minutos en dos sesiones.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 12 ítems</li> <li>• Organizadas en tres dimensiones: personalización, duración y alcance.</li> <li>• 4 situaciones, 2 positiva y 2 negativa.</li> <li>• Todas situaciones representan eventos de logro.</li> <li>• Valoración de la vivencialidad de cada situación.</li> <li>• Redacción de situaciones en presente o pasado y de ítems en pasado y condicional en adaptación a la respuesta que lo condiciona.</li> <li>• Respuesta dicotómica.</li> <li>• Duración: 8/15 minutos en una sesión.</li> </ul> |

*Procedimiento de categorización y cuantificación de los ítems*

El CASI presenta una serie de situaciones a los participantes a fin de que estos puedan interactuar en relación a la causa de las mismas. Las situaciones tratan, en este estudio, todas sobre eventos de logro, de estas, algunas presentan situaciones que constituyen sucesos positivos y otros negativos. Como comentábamos en el apartado teórico el optimismo en su modelo de estilo explicativo contiene según Seligman (1999) tres dimensiones: personalización, duración y alcance. Para la cuantificación de las respuestas, hemos asignado en las situaciones que representan desenlace positivo, a la dimensión de personalización un 1 para las opciones que representen causas internas y un 0 para las que representen causas externas; en la dimensión de duración el 1 representa la repetición de ese hecho por esa causa y el 0 la no repetición de ese suceso; para la dimensión de alcance el 1 indica que esa causa puede extenderse a otros eventos y el 0 que sólo será causa para la situación presentada y no otras. De esta manera un participante optimista que considera los eventos positivos como causas internas (1) que pueden repetirse (1) y extenderse a otros eventos (1) sumaría 3 puntos. Y un participante poco optimista que considera a los eventos positivos como causas externas (0) que solo ocurrieron esa vez y no más (0) y que cree que esa causa se limita a ese evento sin extenderse a otros (0) sumaría 0 puntos. En el caso de las situaciones negativas la codificación de los ítems es inversa, con lo que un optimista que considera que la causa de la situación es externa (1), solo ha ocurrido una vez (1) y no puede extenderse a otras cosas (1) sumaría 3 y un pesimista 0. De esta manera la suma de las situaciones positivas y negativas daría para participantes optimistas puntuaciones con valores elevados y para los no optimistas puntuaciones bajas.

Asimismo, las situaciones que representan desenlaces positivos (2 y 3) arrojarán una puntuación propia y las que representan desenlaces negativos (1 y 4) otra. Por su parte, las tres dimensiones obtendrán de forma independiente una puntuación, la personalización obtiene su puntuación de la suma de las primeras preguntas de cada situación del cuestionario, la duración representa la suma de las preguntas intermedias, y el alcance el resultado de la suma de las últimas preguntas que sobre cada situación se contestan. Dichas dimensiones son agrupadas por los autores del cuestionario original en dos grandes bloques, la generalidad positiva (los ítems de duración y alcance de las

situaciones que representan eventos positivos) y la generalidad negativa (los ítems de duración y alcance de las situaciones que representan eventos negativos).

Nosotros además, hemos querido analizar dichas dimensiones en relación a la valencia del suceso, obteniendo así una puntuación para la personalización de las situaciones positivas por un lado y negativas por el otro, y de igual manera para la duración y el alcance. Hemos querido establecer también una puntuación, que de forma independiente posea cada situación y que deviene de la suma de las preguntas que en cada una de ellas se le realizan al participante.

El siguiente cuadro resume la categorización y cuantificación de los ítems para los eventos de logro:

| <b>Eventos de logros N=140</b>     |                                   |                                 |                                  |
|------------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|
|                                    | Personalización                   | Duración                        | Alcance                          |
| Situación 1 (0-3)                  | 0 - Interna<br>1 - Externa        | 0- Más veces<br>1- Solo esa vez | 0- Más cosas<br>1- Solo esa act. |
| Situación 4 (0-3)                  | 0 - Interna<br>1 - Externa        | 0- Más veces<br>1- Solo esa vez | 0- Más cosas<br>1- Solo esa act. |
| <b>Situaciones negativas (0-6)</b> | <b>Personaliz. negativa (0-2)</b> | <b>Duración negativa (0-2)</b>  | <b>Alcance negativo (0-2)</b>    |
|                                    |                                   | Generalidad negativa (0-4)      |                                  |
| Situación 2 (0-3)                  | 0 - Externa<br>1 - Interna        | 0- Solo esa vez<br>1- Más veces | 0- Solo esa act<br>1- Más cosas  |
| Situación 3 (0-3)                  | 0 - Externa<br>1 - Interna        | 0- Solo esa vez<br>1- Más veces | 0- Solo esa act<br>1- Más cosas  |
| <b>Situaciones positivas (0-6)</b> | <b>Personaliz. positiva (0-2)</b> | <b>Duración positiva (0-2)</b>  | <b>Alcance positivo (0-2)</b>    |
|                                    |                                   | Generalidad positiva (0-4)      |                                  |

|   |  |  |   |
|---|--|--|---|
| <b>Estilo Atributivo<br/>S.Positivas<br/>+<br/>S.Negativas<br/>( 0-12 )</b> | Total Personaliz<br>(positiva + negativa)<br>(0-4) | Total Duración<br>(positiva + negativa)<br>(0-4) | Total Alcance<br>(positiva + negativa)<br>(0-4) |
|---|--|--|---|

Dicho sistema de medida es el que creemos nos permitirá realizar un análisis exhaustivo del instrumento, para poder determinar en él fortalezas y debilidades.

#### **2.3.4. Procedimiento**

El acercamiento al campo se realizó mediante presentación del proyecto de investigación en diferentes instituciones. Se solicitó, inicialmente, permiso mediante carta al/la director/a (anexo 1). En la mayoría de los casos fue éste/ésta quien comunicó al equipo docente, en claustro, la propuesta de investigación solicitando la participación de los tutores de forma voluntaria. Obtenidos estos consentimientos, y contando con la colaboración de algunos docentes dentro de cada institución, se entregó a las familias una carta de presentación sobre el estudio comentando la importancia del optimismo para el desarrollo infantil, así como el cuestionario a completar por sus hijos/as de forma ejemplificada. Se les informó también de la falta de riesgo alguno y se les proporcionó un contacto para cualquier duda que tuvieran. Así mismo, al final de la carta se les solicitó su consentimiento informado para la participación de sus hijos/as en el presente estudio (Anexo 2).

La recogida de datos se realizó, en un primer momento, en formato papel mediante una entrevista individual con cada participante. Esta primera versión fue completada por 47 participantes de 2º y 3º curso de Educación Primaria, quienes, además, respondieron al cuestionario con opciones tipo Likert. La versión en formato papel también fue completada por 45 niños y niñas de 3º de infantil, pero con las opciones de respuesta dicotómicas y el agregado de la pregunta por la vivencialidad. A partir de la digitalización del mismo, la recogida se llevó a cabo en la sala de informática de las distintas instituciones, tanto en horario lectivo como en los momentos de ocio luego del comedor. Ésta última fase de recogida de datos digital se realizó con el grupo grande en su conjunto para el alumnado de primaria y con pequeños grupos de 4 alumnos y alumnas en el caso de infantil, 48 participantes en total respondieron a la versión digital (15 de infantil y 33 de primaria). Antes de iniciar el cuestionario se le informaba al alumnado acerca de los

objetivos de la presente actividad y la forma de proceder en la misma. En el caso del formato papel fueron los investigadores quienes informaron, en el caso de la aplicación digital era la pantalla número 1 la que con la siguiente imagen lo exponía:

Este es un cuestionario para que los adultos podamos conocer qué piensan niños y niñas como tú.

Vamos a contarte algunas situaciones para que tú nos digas qué piensas de ellas y si las has vivido o no.

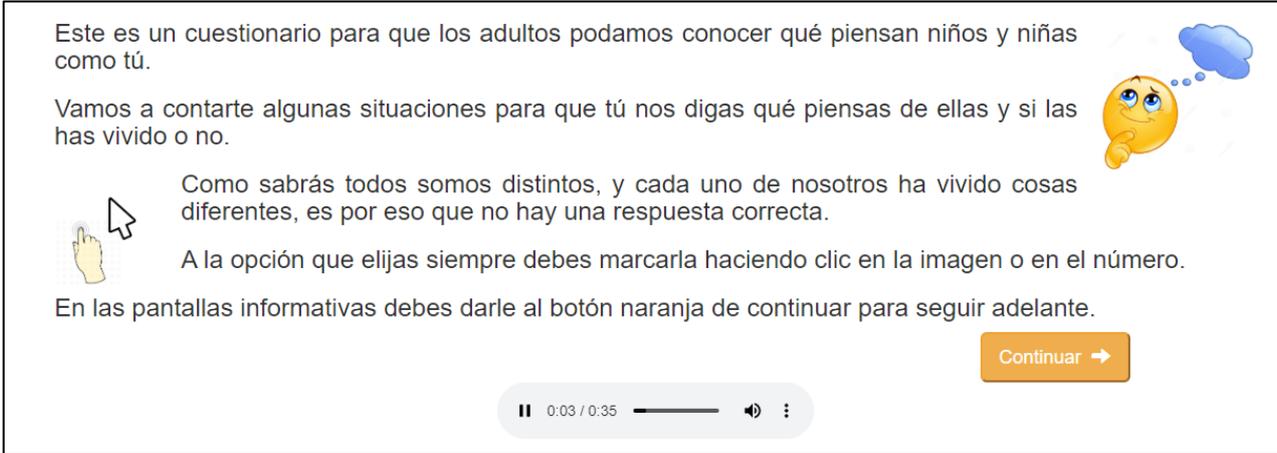
Como sabrás todos somos distintos, y cada uno de nosotros ha vivido cosas diferentes, es por eso que no hay una respuesta correcta.

A la opción que elijas siempre debes marcarla haciendo clic en la imagen o en el número.

En las pantallas informativas debes darle al botón naranja de continuar para seguir adelante.







El tiempo estimado requerido para completar el cuestionario en papel ha sido de entre 7 y 12 minutos para el alumnado de educación primaria y de entre 13 y 18 minutos para los participantes de infantil. La modalidad entrevista personal permitía a los alumnos compartir experiencias al respecto de las situaciones planteadas, requiriendo por parte de los entrevistadores, en muchos casos, estrategias de reconducción a la tarea. El tiempo estimado requerido para completar el cuestionario digital fue de entre 8 y 15 minutos dependiendo del modo audio/lectura elegido. Los grupos de educación primaria han completado el cuestionario de forma leída por elección de las tutoras, mientras que los grupos de educación infantil lo han hecho en la modalidad audible. Se ha contado para la primera parte de la recogida de datos (formato papel) con dos entrevistadoras que durante 2 semanas han asistido a las instituciones participantes para dicha tarea. La segunda parte de la recogida de datos (formato digital), requirió de un único día para cada grupos de primaria y de aproximadamente una semana para los participantes de educación infantil.

### 2.3.5. *Análisis de datos*

Para poder llevar a cabo un análisis global de la toma de datos, se han dicotomizado las respuestas tipo Likert de la versión inicial del cuestionario ad-hoc, aquellas que iban de 1 a 5 se han correspondido con la respuesta 1 *causas internas*, en el

caso de la pregunta A que evalúa la dimensión de personalización; la respuesta 1 *muchas veces* en el caso de la duración/estabilidad y la respuesta 1 *más cosas* en el caso de la globalidad/alcance. Aquellas que iban de 6 a 10 se corresponden con las respuesta 0 *causas externas*, en el caso de la pregunta A, la respuesta 0 *sólo esa vez* en el caso de la duración/estabilidad, y la respuesta 0 *sólo esa* en el caso de la globalidad/alcance.

Asimismo, el análisis de datos de este estudio se ha realizado en base a dos grandes bloques, por un lado el análisis instrumental y por otro el análisis evolutivo. Ambos bloques incluyen análisis estadísticos descriptivos de frecuencia, así como tablas de contingencia. Respecto al análisis de los datos para la validación del cuestionario, se ha analizado la consistencia interna de la escala breve para eventos de logro del estilo atributivo mediante dos estadísticos, el primero alfa de Cronbach, para poder así establecer la comparación con el cuestionario base que utiliza dicho estadístico. Alfa de Cronbach se basa en el promedio de las correlaciones entre los ítems, considerados de medición directa y permite calcular la fiabilidad si se excluyera un determinado ítem (García-Bellido et al., 2010). Es de destacar que este estadístico es sensible al número de ítems dando como resultado bajos valores (Frías-Navarro, 2021), también que las recomendaciones para una adecuada interpretación de este coeficiente, tiene en cuenta no solo la cantidad de los ítems, sino también la unidimensionalidad de la variable de estudio, proponiendo que al no poseer esta característica, como es el caso de este estudio, se realicen análisis independientes por dimensión (Cortina, 1993). Asimismo, vale destacar, que en el uso del cuestionario del estilo atributivo otras investigaciones ya han reportado bajos coeficientes de dicho estadístico y muchas de ellas, han optado por rechazar su uso (Lewis et al., 2014; Scaini et al., 2020). Dado el procedimiento de cuantificación de las respuestas de la escala breve ad-hoc, alfa de Cronbach, por estar pensado para opciones tipo Likert, no es el estadístico más adecuado para analizar las características psicométricas del mismo y es por eso que, para su propia validación, usamos un segundo estadístico Rho de Jöreskog basado en el método de estimación de variables categóricas WLSMV. La interpretación de resultados tendrá en cuenta valores de entre .70 y .90 como adecuados, entendiendo que por encima puede haber redundancia o duplicación. También se llevará a cabo para la convergencia interna entre los ítems un análisis de varianza extraída promedio (AVE) que nos permitirá valorar la representatividad o varianza que proporciona cada ítem al constructo, considerándose valores adecuados por encima de .50, lo que indicaría que el constructo comparte más de la mitad de su varianza con sus

ítems, siendo el resto varianza del error de medida (Fornell y Larcker, 1981). Este estadístico tiene en cuenta los pesos factoriales que de cada ítem arroja el análisis factorial que a continuación se detalla.

Para evaluar la validez de la escala breve se utilizará un modelo de ecuación estructural (SEM), ya que tiene en cuenta ciertos constructos latentes que no pueden ser objeto directo de observación y medición, como es habitual que exista en las investigaciones educativas. Este modelo puede considerarse como una combinación de dos componentes: el modelo de medición y el de ecuaciones estructurales; el primero tiene en cuenta los errores de medición presentes en las variables observadas y el segundo examina las relaciones entre las variables latentes, aquellas que constituyen constructos hipotéticos que solo pueden medirse a través de indicadores observables (Wang et al., 2017). Uno de los modelos SEM de medición que nos permitirá corroborar qué factores están relacionados entre sí y qué ítems están relacionados con cada uno de ellos es el análisis factorial confirmatorio (AFC), este nos permitirá en función de la estructura teórica propuesta conocer su grado de ajuste.

Para la realización de dicho análisis Kline (2005) nos recuerda cinco pasos, el primero es la especificación del modelo, donde el investigador realiza la formulación del modelo teórico que desea verificar en base a la teoría. De esta manera, se definen todas las variables latentes así como las indicadores y se especifican las ecuaciones estructurales que las relacionan. En el presente estudio las variables observables serán las derivadas de la dimensionalidad del estilo atributivo en sus diferentes agrupaciones. El segundo paso es la identificación del modelo, se trata de ver si la matriz de varianza de las variables observadas, son o no inferiores a los parámetros libres, de no ser así se dará un modelo no identificado, al igual que si el número de parámetros libres supera al de la matriz de varianza. La segunda condición en este paso es la determinación de una escala de medida para cada factor del modelo, o lo que en el caso de este estudio será, mediante estandarización, el establecimiento de la variable latente a 1.00. El tercer paso habla de la estimación del modelo de acuerdo al tipo de variable, los procesos del SEM minimizan los residuales entre la matriz de varianza de la muestra y la implícita en el modelo; de los dos estimadores más robustos para ello es el de mínimos cuadrados ponderados de varianza y medida ajustas (WLSMV) el que a las variables categóricas de este estudio se ajusta. El cuarto paso es la evaluación del modelo, la interpretación de los resultados que

en este caso, no tendrá tanto en cuenta el valor de Chi cuadrado, que es altamente sensible al tamaño de la muestra, sino al índice de Chi cuadrado normanda tomando como valores adecuados  $\leq 3$ ; el índice de ajuste comparativo (CFI) considerando valores adecuados por encima .90 y excelentes por encima de .95; el error medio cuadrático de aproximación (RMSEA) cuyos valores menores a .08 son aceptables y por debajo de .06 excelentes modelos de ajuste; y tendrá en cuenta también la raíz cuadrática media residual ponderada con valores óptimos por debajo de 1 (Wang et al., 2017).

El análisis evolutivo en este estudio se ha abordado mediante la agrupación de la muestra en dos grandes grupos, por un lado los participantes de infantil (5-6 años) y por otro los participantes de primaria (7-11 años). Para el análisis de las diferencias observadas entre ambos grupos se ha utilizado, en cada caso, el estadístico Chi cuadrado de Pearson, se ha realizado un análisis de varianza mediante ANOVA de un factor o se ha utilizado el estadístico robusto U de Man Withney. Asimismo se han realizado análisis de correlación para establecer la asociación entre variables y agrupaciones por grupo de edad.

El análisis de los datos se ha realizado mediante el paquete estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) en su versión 26.0, tanto para el análisis descriptivo sobre los datos de la muestra, como en el análisis estadístico inferencial de medidas de asociación, correlaciones, ANOVA y cálculos de fiabilidad de alfa de Cronbach. Para la estimación de modelos en el análisis factorial confirmatorio y los análisis de consistencia y varianza que de él se derivan se ha utilizado el programa informático MPlus.

### **2.3.6. Resultados**

#### *Análisis instrumental: estilo atributivo eventos de logro*

En el presente apartado expondremos los resultados que nos permitirán la consecución del primero de los objetivos de este estudio, la validación del instrumento. Partiremos de resultados generales a fin de poder hacer la comparación global con el cuestionario base, para luego poder realizar una serie de análisis más concretos y específicos.

La tabla 2 muestra el análisis estadístico descriptivo y de consistencia interna para cada uno de los bloques generales de agrupación, así como para la puntuación total de estilo atributivo. Además, en la última columna, se ha añadido el análisis de consistencia interna basado en alfa de Cronbach del cuestionario original, con el objetivo de establecer la comparación directa que nos permitirá poner a prueba o no la hipótesis de hallar resultados y fiabilidad similar entre el instrumento ad-hoc y el original.

Los resultados evidencian medias más elevadas para los eventos que representan desenlaces positivos (4,55) que para los que representan desenlaces negativos (3,21). Esto significa que frente a situaciones positivas los participantes son más optimistas, se sienten más responsables de las causas, creen que éstas pueden repetirse y que estarán presentes en más eventos. Por su parte, las agrupaciones de generalidad presentan el mismo patrón, medias más elevadas para las situaciones positivas (2,90) e inferiores para las negativas (1,92). Cabe recordar que la diferencia entre la puntuación de la situación total y el bloque de generalidad se encuentra en la dimensión de personalización presente en la situación total pero no en la generalidad. De esta manera, los participantes creen que a futuro las causas de los eventos positivos pueden repetirse y extenderse a otros aspectos, pero las negativas no. La desviación típica por su parte, es mayor en las situaciones totales que en las generalidades siendo superior en el caso de las de desenlace negativo (1,61) que positivo (1,35). El estilo atributivo total por su parte, evidencia una elevada media que demuestra que los participantes, mayoritariamente, creen que las causas de las situaciones positivas son internas, pueden repetirse y extenderse a otras cosas, mientras que las negativas no lo hacen; lo que los convierte en optimistas.

Así mismo, el análisis de fiabilidad para la escala breve ad-hoc indica para las agrupación de los 6 ítems que representan las situaciones negativas buenos valores en base al estadístico Rho de Jöreskog (.69) y bajos según alfa de Cronbach (.53); en el cuestionario base el valor se encuentra por encima con un índice de .78. Vale destacar que este último posee, en comparación con el cuestionario ad-hoc el cuádruple de ítems (48). En relación a la agrupación de generalidad negativa, los valores indican para estos 4 ítems una buena consistencia teniendo en cuenta ambos estadísticos (Rho=.76 y  $\alpha$ =.61); el cuestionario base por su parte, arroja un valor no tan distante de .80 para los 16 ítems que representan la generalidad negativa. En lo que respecta a las agrupaciones que constituyen las situaciones positivas, Rho de Jöreskog no arroja dada la falta de

convergencia en el modelo un coeficiente, alfa de Cronbach sin embargo otorga un valor de .53 a esta agrupación para el cuestionario ad-hoc. El cuestionario base por su parte, otorga para sus 24 ítems un coeficiente de .83. Asimismo, para la agrupación que une las dimensiones de duración y alcance positivos y deja de lado la personalización (generalidad positiva), los valores arrojados por el estadístico Rho de Jöreskog son excelentes (.83) superando al coeficiente de alfa de Cronbach del mismo instrumento (.60) e incluso al cuestionario base (.80). De esta manera, en el cuestionario ad-hoc las agrupaciones de generalidad arrojan mejores coeficientes que las situaciones totales. Finalmente, la consistencia interna del cuestionario total, que agrupa a los 12 ítems de la escala ad-hoc, arroja valores únicamente de alfa de Cronbach al no establecer una convergencia en el análisis factorial, dicho coeficiente es sumamente bajo (.16) en comparación con el cuestionario base (.81) de 48 ítems.

Tabla 2. Estadístico descriptivo y consistencia interna por tipo de situación, generalidad y estilo atributivo total para eventos de logro.

|                      | N   | Mín. | Máx. | Media | Desv. típ. | Cuestionario ad-hoc |                 |                  | Cuestionario base |                  |
|----------------------|-----|------|------|-------|------------|---------------------|-----------------|------------------|-------------------|------------------|
|                      |     |      |      |       |            | Nº de ítems         | Rho de Jöreskog | Alfa de Cronbach | Nº de ítems       | Alfa de Cronbach |
| <b>Sit-Negativas</b> | 140 | 0    | 6    | 3.21  | 1.61       | 6                   | .69             | .53              | 24                | .78              |
| <b>Gen-Negativa</b>  | 140 | 0    | 4    | 1.92  | 1.35       | 4                   | .76             | .61              | 16                | .80              |
| <b>Sit-Positiva</b>  | 140 | 1    | 6    | 4.55  | 1.35       | 6                   | --              | .54              | 24                | .83              |
| <b>Gen-Positiva</b>  | 140 | 0    | 4    | 2.90  | 1.14       | 4                   | .84             | .60              | 16                | .80              |
| <b>Full Total</b>    | 140 | 4    | 12   | 7.76  | 1.70       | 12                  | --              | .16              | 48                | .81              |

A fin de indagar aún más en el funcionamiento de cada uno de los elementos de la escala breve ad-hoc basada en el cuestionario de estilo atributivo CASI Children

Atributional Style Interview (Conley et al., 2001), hemos realizado un análisis de los ítems por tipo de situación que incluye media, desviación típica, asimetría y curtosis.

La tabla 3 muestra medias de entre .41 y .89 para todos los ítems, siendo las más altas para los ítems de personalización de la situación 2, lo que indica que la causa de la felicitación por un trabajo bien hecho es interna; y duración de la situación 3, que indica que en su mayoría, los participantes creen que ganar en un juego puede repetirse. Las medias más bajas, son para el ítem de duración de la situación 1 y 4, ambas negativas, donde la falta de éxito en la producción de un dibujo y perder en un juego en el recreo es considerado por los participantes como susceptible de repetición. En lo que a las desviaciones típicas se refiere, los índices más elevados pertenecen a los ítems de alcance (.50), tanto en la situación 3 como en la 4. Es de señalar, que al interior de las situaciones es esta dimensión la que representa mayor dispersión en todos los casos en comparación con personalización y duración de las propias situaciones.

Por su parte, los análisis de distribución y concentración de datos indican una asimetría negativa para todos los ítems de las situaciones 2 y 3, lo que indica que las puntuaciones se alejan por debajo de la media, esto significa que las puntuaciones de quienes creen que las situaciones positivas se deben a causas externas que no se repiten ni se extienden, poseen mayor dispersión. Lo mismo ocurre con los ítems que representan las dimensiones de personalización y alcance de las situaciones negativas (1 y 4), la dispersión es mayor en quienes creen que las situaciones son internas y pueden extenderse a otro tipo de eventos. Para los ítems que representan la dimensión de duración la asimetría evidencia valores dispersos por encima de la media, lo que indica que, en general, los participantes creen que dichas situaciones no se repetirán. Respecto a la curtosis, ésta se presenta de manera platicúrtica en el caso de las situaciones negativas, baja concentración de datos en torno a la media, así como en el ítem de alcance de las situaciones positivas y la personalización de la situación 3. Tanto los ítems de duración de las situaciones positivas como personalización de la situación 2 presentan una distribución leptocúrtica, mayor acuerdo entre sus participantes en torno a que dichas situaciones pueden repetirse y también en que la causa de una felicitación en el cole sea interna.

Tabla 3. Análisis descriptivos por situación para eventos de logro.

|   |                        | N   | $\bar{x}$ | DS  | Asimetría | Curtosis |
|---|------------------------|-----|-----------|-----|-----------|----------|
| <i>Situaciones negativas</i>  |                        |     |           |     |           |          |
| <b>Situación 1: ¿Te ha pasado alguna vez que hayas querido hacer un dibujo y no te haya salido?</b> | <b>Personalización</b> | 140 | .58       | .49 | -0.322    | -1.924   |
|   | <b>Duración</b>        | 140 | .41       | .49 | 0.352     | -1.904   |
|   | <b>Alcance</b>         | 140 | .56       | .49 | -0.233    | -1.974   |
| <b>Situación 4: Estas jugando en el recreo a un juego y pierdes</b>                                 | <b>Personalización</b> | 140 | .71       | .45 | -0.92     | -1.17    |
|   | <b>Duración</b>        | 140 | .43       | .49 | 0.292     | -1.943   |
|   | <b>Alcance</b>         | 140 | .52       | .50 | -0.087    | -2.022   |
| <i>Situaciones positivas</i>  |                        |     |           |     |           |          |
| <b>Situación 2: Estás haciendo un trabajo en la escuela y la maestra te felicita.</b>               | <b>Personalización</b> | 140 | .89       | .31 | -2.451    | 4.065    |
|   | <b>Duración</b>        | 140 | .84       | .37 | -1.832    | 1.375    |
|   | <b>Alcance</b>         | 140 | .65       | .47 | -.636     | -1.619   |
| <b>Situación 3: ¿Te ha pasado alguna vez que hayas ganado en un juego?</b>                          | <b>Personalización</b> | 140 | .76       | .42 | -1.259    | -0.422   |
|   | <b>Duración</b>        | 140 | .89       | .31 | -2.451    | 4.065    |
|   | <b>Alcance</b>         | 140 | .53       | .50 | -0.116    | -2.016   |

Analizaremos ahora la relación entre los ítems de acuerdo a los factores que representan mediante un modelo de ecuaciones estructurales, dado que conocemos la teoría de agrupación evaluaremos qué modelos se ajustan mejor para la muestra de participantes de este estudio mediante un análisis factorial confirmatorio (AFC).

La tabla 4 presenta, en primer lugar, un modelo que reúne todos los ítems de la escala entendiendo que todos ellos, representan de manera unidimensional el constructo del estilo atributivo. El análisis de dicho modelo no genera ninguna convergencia. El siguiente modelo organiza los ítems de acuerdo al contenido dimensional que representan quedando conformados así tres factores: personalización, duración y alcance. El análisis arroja valores de Chi cuadrado normanda (CMIN/df) adecuados, por debajo de 3; un error medio cuadrático de aproximación (RMSEA) con un valor de .072, el índice de ajustes comparativo (CFI) de .865 y la raíz cuadrática media residual ponderada (WRMR) de .963. Este modelo aunque no es perfecto, se adecua a la teoría dimensional del

constructo que analizamos y se acerca a los valores esperados. Por su parte, el modelo de 6 factores agrupa los ítems de igual manera que el modelo anterior pero separado a su vez por el tipo de situación que representan, conformando así 6 factores: personalización positiva y personalización negativa, duración positiva y negativa y alcance positivo y negativo. El análisis de este modelo presenta un muy buen ajuste al arrojar valores igualmente buenos de CMIN/df y RMSEA y excelentes de CFI (.918) y de WRMR (.766); esto sugiere una relevancia empírica tanto de las dimensiones teóricas como del tipo de situación en la determinación del estilo atributivo en la muestra participante.

Por su parte, los ítems también pueden agruparse de acuerdo al tipo de situación que representan, de desenlace positivo o negativo, el modelo de dos factores que agrupa todos los ítems de acuerdo a dicha categorización no arroja convergencia alguna (tabla 4). Sin embargo, cuando dichos ítems son analizados de forma independiente formando un solo factor, es el modelo de situaciones negativas el que arroja muy buenos valores de ajuste. Este modelo de un factor: situaciones negativas, arroja un valor de Chi cuadrado normado de 1.577, un error medio cuadrático de aproximación (RMSEA) de .064, un índice de ajustes comparativo (CFI) de .93 y un valor de raíz cuadrática media residual ponderada (WRMR) de .69. El modelo de 1 factor de situaciones positivas por su parte, no converge.

Finalmente encontramos los modelos que tienen en cuenta la agrupación de las dimensiones de duración y alcance en generalidad, el modelo que establece 4 factores agrupando los ítems de personalización negativa, generalidad negativa, personalización positiva y generalidad positiva no arroja buenos valores de ajuste al encontrarse el error medio cuadrático por encima de 0.80 (.87) y la raíz cuadrática media residual (WRMR) por encima de 1. Asimismo, la estructura del modelo arroja problemas al presentar correlaciones entre los factores por encima de 1. A continuación en la tabla 4, se presenta el ajuste de un modelo que manteniendo la misma agrupación de generalidad que el anterior, elimina las dimensiones de personalización, quedando así compuesto por 2 factores: generalidad positiva y negativa. Este modelo arroja, igual que el anterior, valores inadecuados un RMSEA de .130 y un WRMR de 1.05. Finalmente se analiza la generalidad por separado, formando cada una un modelo de 1 factor. El primero, la generalidad negativa, agrupa únicamente los ítems de duración y alcance de las situaciones negativas, arrojando valores excelentes para todos los parámetros

(CMIN/df=0.861; RMSEA=0.00; CFI= 1.00 y WRMR=.033). El modelo de 1 factor de generalidad positiva, aunque igualmente arroja excelentes valores de RMSEA (.028) y CFI (.85); no presenta un adecuado ajuste teniendo en cuenta el CMIN/df (12.305) y el WRMR (1.45).

Tabla 4. AFC modelos y ajustes estilo atributivo eventos de logro.

|   | <b>X<sup>2</sup></b> | <b>DF</b> | <b>Sig.</b> | <b>CMIN/DF</b> | <b>RMSEA</b> | <b>CFI</b> | <b>WRMR</b> |
|---|----------------------|-----------|-------------|----------------|--------------|------------|-------------|
| <b>Modelo unidimensional</b>  |                      |           |             | No converge    |              |            |             |
| <b>Modelo de 3 factores:<br/>dimensiones del Estilo Atributivo</b>            | 88.022               | 51        | 0.001       | 1.725          | .072         | .86        | .96         |
| <b>Modelo de 6 factores: dimensiones<br/>por tipo de situación (H)</b>        | 61.414               | 39        | 0.012       | 1.574          | .064         | .91        | .76         |
| <b>Modelo 2 factores: Situación<br/>positiva y negativa</b>                   |                      |           |             | No converge    |              |            |             |
| <b>Modelo 1 factor:<br/>Situaciones negativas</b>                             | 14.199               | 9         | 0.115       | 1.577          | .064         | .93        | .69         |
| <b>Modelo 1 factor: situaciones<br/>positivas</b>                             |                      |           |             | No converge    |              |            |             |
| <b>Modelo 4 factores: personalización<br/>y generalidad por situación (H)</b> | 99.004               | 48        | 0.000       | 2.062          | .087         | .81        | 1.05        |
| <b>Modelo 2 factores: generalidad<br/>positiva y negativa</b>                 | 63.644               | 19        | 0.000       | 3.349          | .130         | .83        | 1.21        |
| <b>Modelo 1 factor:<br/>Generalidad negativa</b>                              | 1.723                | 2         | 0.4225      | 0.861          | .000         | 1.00       | .33         |
| <b>Modelo 1 factor:<br/>Generalidad positiva</b>                              | 24.611               | 2         | 0.000       | 12.305         | 0.28         | .85        | 1.45        |

H: Casos Heywood o correlaciones por encima de 1.

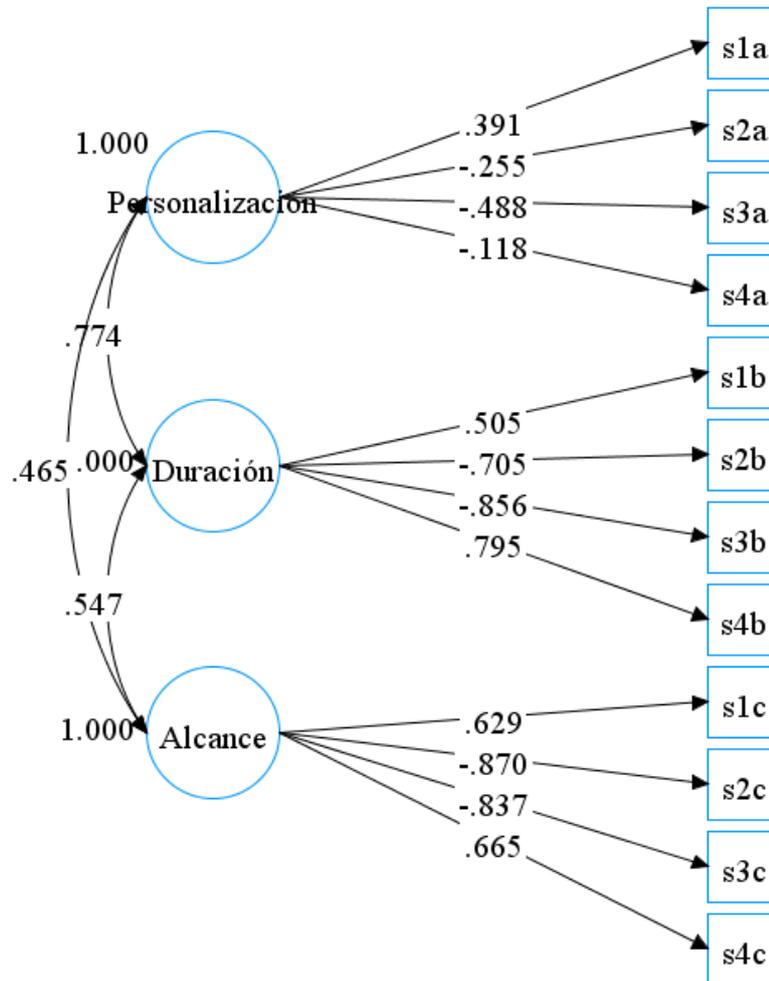
A fin de profundizar en los modelos que presentan un ajuste adecuado, analizaremos los pesos factoriales de los ítems, la consistencia interna y la varianza extraída promedio para valorar la representatividad o varianza que proporciona cada ítem al factor que representa. El significado de la denominación de cada ítem se encuentra detallado en el anexo 3 de esta memoria.

La figura 1 muestra la relación de pesos factoriales estimados por dimensión (modelos de 3 factores: CMIN/DF=1.725, RMSEA=.72, CFI=.86, WRMR=.96) y la correlación entre los mismos. La carga factorial de los ítems que representan la personalización se encuentra todos por debajo de lo deseable a excepción del de la situación positiva 3 (s3a). Asimismo, el factor duración presenta pesos de entre .505 y .856. El más bajo pertenece a la situación 1 mientras que el más alto a la situación 3. En lo referente a la dimensión de alcance las cargas factoriales se presentan superiores, no siendo en ningún caso menores a .629. Los valores más altos pertenecen a las situaciones positivas, 2 y 3.

Por su parte, el análisis de varianza extraída promedio para duración y alcance indica valores por encima de .50 (.52 y .57 respectivamente) lo que sugiere que sus ítems representan adecuadamente a la dimensión; no siendo esto así para personalización que presenta un valor de .117, lo que implica que su varianza se debe mayoritariamente al error de medida y no a la representatividad de sus ítems. El análisis de fiabilidad bajo el estadístico Rho de Jöreskog arroja para la dimensión de personalización un valor de .22, para duración .81 y para alcance .84.

La correlación entre los factores sugiere que pertenecen a un mismo constructo pero que, al mismo tiempo, representan factores diferenciados entre sí ( $\geq .400$  y  $\leq .800$ ).

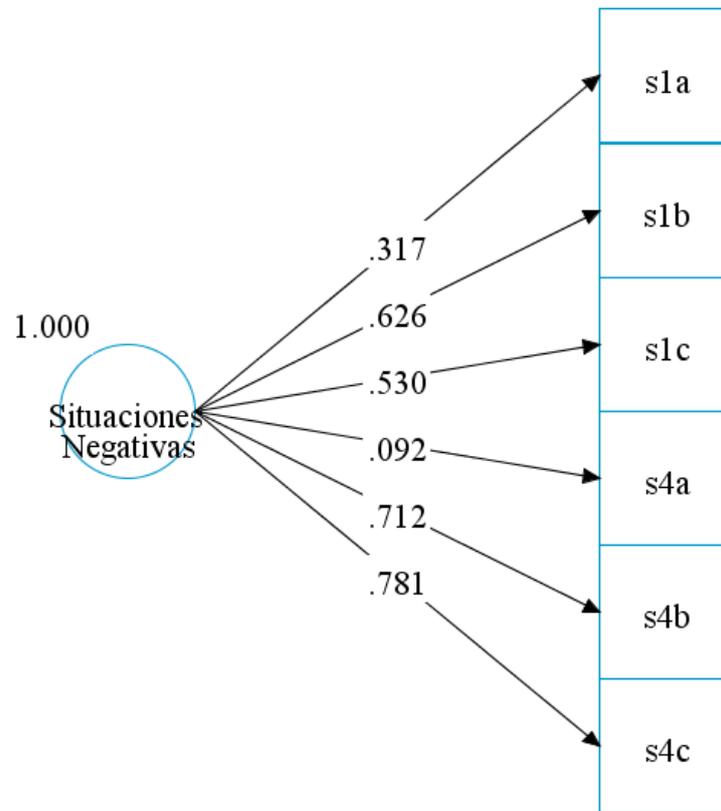
Figura 1. AFC modelo dimensional de 3 factores para eventos de logro.



De entre los modelos que analizan la estructura factorial teniendo en cuenta las situaciones de forma independiente, la figura 2 muestra la estructura para el único modelo adecuado de 1 factor de situaciones negativas (CMIN/DF=1.577, RMSEA=.064, CFI=.93 y WRMR=.69). Los pesos factoriales de este modelo se encuentran por encima de .500 para los ítems que representan las dimensiones de duración y alcance, pero no para los que representan la personalización, cuyos pesos no superan cargas de .317.

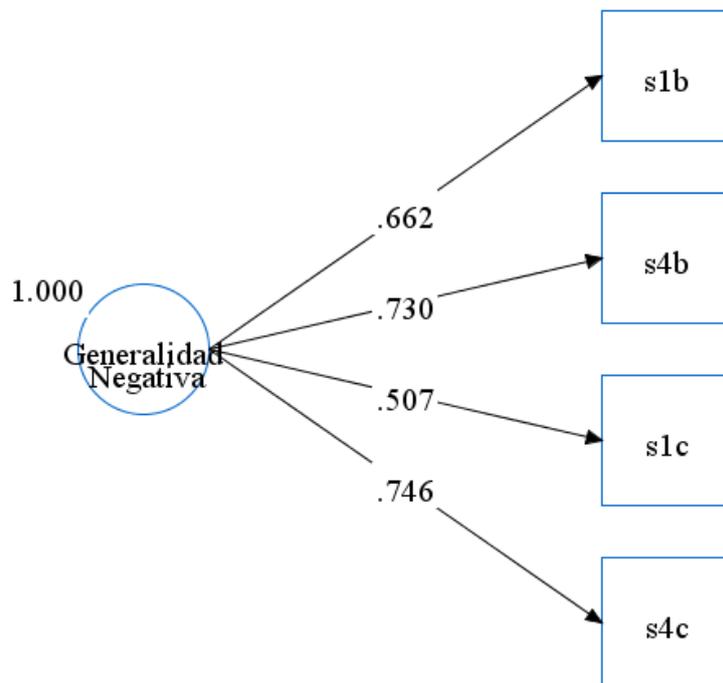
La varianza extraída promedio de este único factor es de .316; al igual que ocurría en el modelo anterior, las bajas cargas factoriales de personalización implican para este modelo en su conjunto una varianza que se debe mayoritariamente al error de medida y no a la representatividad de sus ítems. La fiabilidad por su parte, bajo el estadístico Rho de Jóreskog, se presenta adecuada al arrojar un valor de .695.

Figura 2. AFC modelo de 1 factor, situaciones negativas, para eventos de logro.



La figura 3 muestra el modelo de generalidad para las situaciones negativas (modelo de 1 factor generalidad negativa: CMIN/DF=0.861, RMSEA=.000, CFI=1.00, WRMR=.33). Recordemos que este modelo elimina de su análisis la dimensión de personalización que en los modelos previos presentaba bajos pesos factoriales. De esta manera, las cargas se presentan todas por encima de .500. La varianza promedio es de .446 y la consistencia interna de .76, lo indica un buen modelo y alta fiabilidad del instrumento de medida ad-hoc para la valoración de la generalidad negativa de los eventos de logro del estilo atributivo.

Figura 3. AFC modelo de 1 factor generalidad negativa de eventos de logros.



### *Análisis instrumental según edad*

Los participantes del presente estudio poseen evolutivamente características diferentes que se han tenido en cuenta para la elaboración de la escala y que merecen por ello atención a la hora de su evaluación. La tabla 5 muestra los resultados del análisis descriptivo,  $\chi^2$  e índices de fiabilidad por grupo de edad para las agrupaciones del estilo atributivo de eventos de logro.

Los resultados indican medias superiores en la escala tanto para las situaciones negativas (4.05), como para la generalidad negativa (2.62) del estilo atributivo en eventos de logro para los participantes de infantil, en comparación a los participantes de primaria, lo que indica un estilo atributivo con mayor nivel de optimismo en los más pequeños. Por su parte, la desviación típica es levemente menor para los niños/as de infantil (1.419), siendo los datos de los participantes de primaria más dispersos (1.456).

Las situaciones y generalidad positiva por su parte presentan medias ligeramente más altas para los participantes mayores (Sit.=4.74; Gen.=2.85), en comparación con los menores (Sit.=4.30; Gen.=2.94), la dispersión de los datos en cambio, se presenta más amplia en menores (Sit.=1.730; Gen.=1.448) que en mayores (Sit.=.964; Gen.=.862).

En cuanto al análisis de fiabilidad alfa de la escala breve ad-hoc, el alfa de Cronbach, evidencia índices similares tanto para las situaciones positivas como para la generalidad negativa entre ambos grupos. Para las situaciones positivas, la generalidad positiva y el estilo atributivo total, son los participantes de infantil los que reportan mayor coeficiente de fiabilidad en la escala. Es de destacar sin embargo, que solo la generalidad positiva de dicho grupo (.81) se acerca a la fiabilidad reportada por el instrumento base (tabla 2,  $\alpha=.80$ ). El índice de Rho de Jöreskog por su parte, arroja buenos resultados para la escala breve en las agrupaciones de convergencia, siendo ligeramente superiores para los participantes de infantil. Asimismo la fiabilidad total del instrumento presenta un bajo índice para el grupo de primaria (.20), sin resultados por falta de convergencia para el grupo de infantil. Estos resultados indican un buen funcionamiento de la escala breve ad-hoc para los participantes, en lo que se refiere a la valoración de las agrupaciones del estilo atributivo para eventos de logro.

Tabla 5. Análisis descriptivo,  $\chi^2$  e índices de fiabilidad por grupo de edad para las agrupaciones del estilo atributivo de eventos de logro.

|                              | Grupo edad           | N  | Mín | Máx | Media | Desviación típica | Alfa de Cronbach | Rho de Jöreskog |
|------------------------------|----------------------|----|-----|-----|-------|-------------------|------------------|-----------------|
| <b>Situaciones negativas</b> | Infantil (5-6 años)  | 60 | 1   | 6   | 4.05  | 1.419             | .41              | .64             |
|                              | Primaria (7-11 años) | 80 | 0   | 5   | 2.57  | 1.456             | .45              | .63             |
| <b>Generalidad negativa</b>  | Infantil (5-6 años)  | 60 | 0   | 4   | 2.62  | 1.250             | .56              | .73             |
|                              | Primaria (7-11 años) | 80 | 0   | 4   | 1.40  | 1.186             | .52              | .70             |
| <b>Situaciones positivas</b> | Infantil (5-6 años)  | 60 | 1   | 6   | 4.30  | 1.730             | .71              | --              |
|                              | Primaria (7-11 años) | 80 | 2   | 6   | 4.74  | .964              | .17              | --              |
|                              | Infantil (5-6 años)  | 60 | 0   | 4   | 2.85  | 1.448             | .81              | .94             |

|                             |                      |    |   |    |      |       |      |     |
|-----------------------------|----------------------|----|---|----|------|-------|------|-----|
| <b>Generalidad positiva</b> | Primaria (7-11 años) | 80 | 1 | 4  | 2.94 | .862  | .23  | --  |
|                             | Infantil (5-6 años)  | 60 | 5 | 12 | 8.35 | 1.840 | .28  | --  |
| <b>Full total</b>           |                      |    |   |    |      |       |      |     |
|                             | Primaria (7-11 años) | 80 | 4 | 11 | 7.31 | 1.446 | -.12 | .20 |

Para completar el análisis de la adecuación del instrumento a la edad, se ha realizado un análisis factorial confirmatorio para los distintos grupos de forma independiente, la tabla 6 y 7 refleja los resultados.

Para el grupo de participantes de educación infantil, la tabla 6, indican una falta de convergencia para el modelo unidimensional que tiene en cuenta la totalidad de los ítems de la escala breve. Los modelos que agrupan los ítems de acuerdo a las dimensiones del estilo atributivo arrojan para el modelo de 3 factores: personalización, duración y alcance, un muy buen ajuste,  $CMIN/DF=1.319$ ,  $RMSEA=.073$ ,  $CFI=.93$  y  $WRMR=.86$ . Para el modelo de 6 factores que además de las dimensiones tiene en cuenta el tipo de situación, los valores de ajuste son igualmente buenos  $CMIN/DF=1.383$ ,  $RMSEA=.080$ ,  $CFI=.94$  y  $WRMR=.74$ . A pesar de presentar buenos ajustes estos dos modelos presentan entre sus pesos factoriales casos Heywood lo que indica problemas en su solución factorial.

Asimismo, se han propuesto modelos que contemplan la agrupación de las dimensiones de duración y alcance, el modelo de 4 factores tiene en cuenta la personalización positiva, la generalidad positiva, la personalización negativa y la generalidad negativa. De esta manera, además de las dimensiones y su agrupación, tiene en cuenta también el tipo de situación que cada ítem representa. Este modelo de 4 factores arroja buenos ajustes:  $CMIN/DF=1.273$ ,  $RMSEA=.68$ ,  $CFI=.94$  y  $WRMR=.82$ ; sin embargo al igual que los modelos anteriores presenta problemas en sus solución factorial. A continuación se presenta en la tabla el modelo de 2 factores que a diferencia del anterior elimina del análisis la dimensión de personalización, este modelo presenta buenos valores de  $CMIN/D (1.453)$ , de  $CFI (.96)$  y de  $WRMR (.78)$ , pero el  $RMSEA$  se encuentra por encima de  $.80 (.87)$  lo que excede el valor esperado. Por su parte, se han puesto a prueba

modelos que valoran la generalidad de manera independiente formando un solo factor con los ítems que exclusivamente los representa como es el caso de la generalidad negativa. Este modelo ofrece excelentes valores de ajuste: CMIN/DF=.586, RMSEA=0.00, CFI=1.00 y WRMR=.16. Para el modelo de un factor de generalidad positiva el error medio cuadrático excede los valores esperados al presentar un coeficiente de .128.

Finalmente, se presentan los modelos que agrupan el contenido de los ítems en función del tipo de situación que representan. El modelo de 2 factores tiene en cuenta por un lado los ítems de las situaciones positivas y por otro el de las situaciones negativas, este modelo no arroja convergencia. Asimismo, el análisis de estos factores de manera independiente, aunque presenta también falta de convergencia para el modelo de 1 factor de situaciones positivas, en el caso de las negativas sí que presenta valores de ajuste pero con un inadecuado error medio (RMSEA=.133).

Tabla 6. ACF. Ajustes de los modelos para el grupo de edad de infantil eventos de logros.

|  | Infantil N= 60 |    |       |         |       |     |      |
|--|----------------|----|-------|---------|-------|-----|------|
|  | $X^2$          | DF | Sig.  | CMIN/DF | RMSEA | CFI | WRMR |
| <b>Modelo unidimensional</b>   | No converge    |    |       |         |       |     |      |
| <b>Modelo de 3 factores:<br/>Dimensiones (H)</b>   | 67.310         | 51 | 0.062 | 1.319   | .073  | .93 | .86  |
| <b>Modelo de 6 factores:<br/>Dimensiones por tipo de<br/>situación (H)</b>                             | 53.967         | 39 | 0.055 | 1.383   | .080  | .94 | .74  |
| <b>Modelo de 4 factores:<br/>Personalización y<br/>generalidad para cada<br/>tipo de situación (H)</b> | 61.149         | 48 | 0.096 | 1.273   | .068  | .94 | .82  |
| <b>Modelo 2 factores:<br/>Generalidad por tipo de<br/>situación</b>                                    | 27.621         | 19 | 0.091 | 1.453   | .087  | .96 | .78  |

|  |        |   |        |             |      |      |     |
|--|--------|---|--------|-------------|------|------|-----|
| <b>Modelo 1 factor:</b>                  |        |   |        |             |      |      |     |
| <b>Generalidad negativa</b>              | .586   | 2 | 0.7460 | 0.586       | .000 | 1.00 | .16 |
| <b>Modelo 1 factor:</b>                  |        |   |        |             |      |      |     |
| <b>Generalidad positiva</b>              | 3.971  | 2 | 0.1373 | 1.985       | .128 | .99  | .63 |
| <b>Modelo de 2 factores:</b>             |        |   |        |             |      |      |     |
| <b>Situaciones positivas y negativas</b> |        |   |        | No converge |      |      |     |
| <b>Modelo 1 factor:</b>                  |        |   |        |             |      |      |     |
| <b>Situaciones positivas</b>             |        |   |        | No converge |      |      |     |
| <b>Modelo 1 factor:</b>                  |        |   |        |             |      |      |     |
| <b>Situaciones negativas</b>             | 18.550 | 9 | 0.029  | 2.061       | .133 | .62  | .84 |

(H)=Casos Heywood

Para el grupo de participantes mayores, la tabla 7 muestra igualmente los modelos propuestos en el mismo orden que la tabla anterior, primero el modelo unidimensional, luego los que tienen en cuenta las dimensiones (personalización, duración y alcance) para la agrupación de los ítems, a continuación los que consideran la generalidad y finalmente los que agrupan sus ítems por el tipo de situación que representan (positiva o negativa). El modelo dimensional presentan un ajuste con un valor por debajo de lo esperado para para el índice de ajuste comparativo (CFI=.87) y demasiado elevados para el raíz cuadrática media residual (WRMR=.94). Los modelos de 3 y 6 factores que consideran las dimensiones del estilo atributivo presentan casos Heywood en su estructura, lo que indica problemas de ajustes. Para los modelos que consideran la generalidad, es únicamente el que valora de forma independiente la generalidad negativa el que arroja una convergencia. Sus valores de ajuste se presentan más que adecuados tanto para CMIN/D (1.49), RMSEA (.78), CFI (.96) y el WRMR (.44). Finalmente se presentan los modelos que agrupan sus ítems por tipo de situación, aquel que valora dos factores, uno por cada tipo de evento presentado (Modelo 2 factores: Situaciones positivas y negativas), no arroja convergencia. Sin embargo, la convergencia sí se produce al valorar ambos factores de forma independiente. Para el modelo de 1 factor de situaciones negativas, el análisis arroja valores adecuados para CMIN/D (1.50), RMSEA (.79), y el WRMR (.72), sin embargo el índice de ajuste comparativo se presenta por debajo del valor esperado

(CFI=.83). Asimismo el modelo de 1 factor de situaciones positivas, aunque con valores perfectos de ajuste presenta casos Heywood en su estructura, lo que lo invalida como modelo a considerar.

Tabla 7. ACF. Ajustes de los modelos para el grupo de edad de primaria eventos de logros.

|   | Primaria N= 80 |    |       |             |       |     |      |
|---|----------------|----|-------|-------------|-------|-----|------|
|   | X <sup>2</sup> | DF | Sig.  | CMIN/DF     | RMSEA | CFI | WRMR |
| <b>Modelo unidimensional</b>  | 72.733         | 54 | 0.045 | 1.34        | .066  | .87 | .94  |
| <b>Modelo de 3 factores:<br/>Dimensiones (H)</b>  | 67.456         | 51 | 0.061 | 1.32        | .064  | .88 | .92  |
| <b>Modelo de 6 factores:<br/>Dimensiones por tipo de<br/>situación (H)</b>                | 50.405         | 39 | 0.104 | 1.29        | .060  | .92 | .79  |
| <b>Modelo 4 factores:<br/>Generalidad y<br/>personalización por tipo de<br/>situación</b> |                |    |       | No converge |       |     |      |
| <b>Modelo 2 factores:<br/>Generalidad por tipo de<br/>situación</b>                       |                |    |       | No converge |       |     |      |
| <b>Modelo 1 factor:<br/>Generalidad negativa</b>  | 2.982          | 2  | 0.225 | 1.49        | .078  | .96 | .44  |
| <b>Modelo 1 factor:<br/>Generalidad positiva</b>  |                |    |       | No converge |       |     |      |
| <b>Modelo 2 factores:<br/>Situaciones positivas y<br/>negativas</b>                       |                |    |       | No converge |       |     |      |
| <b>Modelo 1 factor:<br/>Situaciones negativas</b>   | 13.520         | 9  | 0.140 | 1.50        | 0.79  | .83 | .72  |

|                                  |       |   |       |      |      |      |     |
|----------------------------------|-------|---|-------|------|------|------|-----|
| <b>Modelo 1 factor:</b>          |       |   |       |      |      |      |     |
| <b>Situaciones positivas (H)</b> | 7.542 | 9 | 0.580 | 0.83 | .000 | 1.00 | .59 |

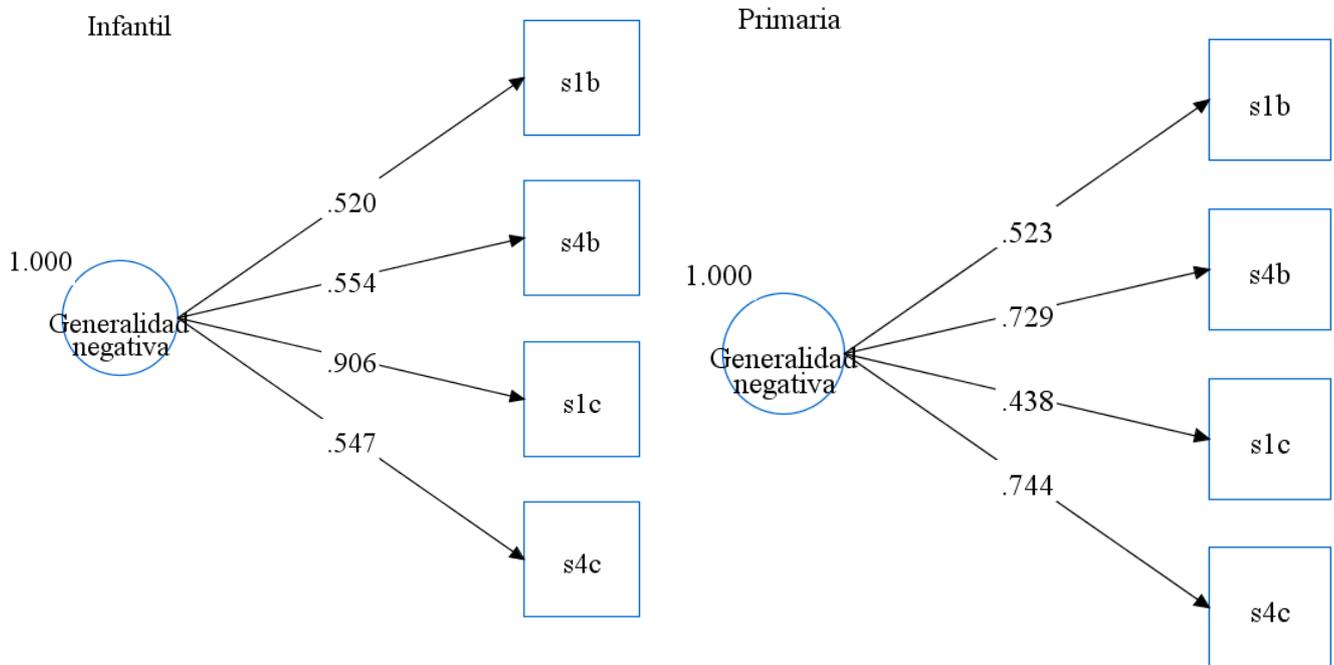
---

(H) Casos Heywood o correlaciones por encima de .1

Para poder determinar si se trata de un adecuado modelo además de los parámetros de ajuste es necesario valorar las cargas factoriales de los ítems, el análisis de los mismos presenta para ambos grupos de edad varios modelos con cargas factoriales superiores a 1, lo que se consideran casos Heywood, o valores de correlación superiores a 1, esto indica una solución inapropiada, seguramente debida al tamaño de la muestra resultante al dividirla por edad. De entre los modelos de convergencia que no presentan problemas, encontramos tanto para infantil, como para primaria un modelo que arroja excelentes ajustes. Se trata del modelo de generalidad negativa, que eliminando los ítems que representan situaciones positivas y la dimensión de personalización de las situaciones negativas, arroja para los participantes de educación infantil excelentes valores (CMIN/DF=.586, RMSEA=0.00, CFI=1.00 y WRMR=.16.), al igual que para los participantes de primaria (CMIN/D=1.49, RMSEA=.78, CFI=.96 y WRMR=.44).

La figura 4 muestra ambas estructuras con los pesos factoriales. Para los participantes de infantil las cargas son superiores a .500, la varianza extraída promedio es de .42 y la consistencia interna de .73. La generalidad negativa para los participantes de primaria por su parte, arroja cargas factoriales por encima de .400, un valor de varianza extraída promedio de .38 y una consistencia interna de .70.

Figura 4. AFC modelos de ajuste adecuados para ambos grupos de participantes en eventos de logro.



Asimismo, a fin de poder evaluar los cambios acontecidos en las distintas fases de la adaptación del cuestionario, hemos realizado dos análisis. El primero comparando los resultados de fiabilidad con Rho de Jöreskog y valorando la validez con un análisis factorial confirmatorio del instrumento y sus principales modelos, sin los participantes cuyas respuestas fueron dicotomizadas a posteriori, entendiendo que este proceso puede generar cambios en los resultados. Para el segundo análisis hemos tenido en cuenta la fase de aplicación de la escala en forma escrita en una entrevista alumno-investigador y la fase digital de compleción autónoma por parte de los participantes. A pesar del limitado tamaño muestral que se deriva de este análisis, no queríamos dejar de realizar esta pequeña aproximación a lo que la labor de adaptación supuso.

La tabla 8 muestra el análisis de fiabilidad presentado ya en la tabla 2, pero con los datos descriptivos y el análisis de consistencia interna sin las respuestas dicotomizadas. Tanto las medias como las desviaciones típicas de las situaciones positivas y el estilo atributivo total son superiores para los ítems de la escala breve administrada directamente con respuestas dicotómicas, en comparación con la escala cuyos ítems contenían respuestas tipo Likert y luego sufrieron una dicotomización. Las

situaciones y generalidad negativa por su parte, presentan medias ligeramente inferiores para la escala sin modificar, aunque la desviación sí se presenta, al igual que el resto de agrupaciones, mayor. Por su parte, el análisis de fiabilidad mejora sustancialmente en todas las agrupaciones si eliminamos los ítems dicotomizados. Recordemos que la ausencia de coeficientes tanto en las situaciones positivas como en el full total se debe a una falta de convergencia en el modelo.

Vale destacar, que la muestra de participante que ha sufrido el proceso de dicotomización de sus respuestas corresponde toda a participantes mayores.

Tabla 8. Descriptivos y fiabilidad escala sin ítems dicotomizados y con ellos para eventos de logro.

|                      | N  | Min. | Máx. | Media | DS    | Sin rtas<br>dicotomizadas<br>Rho de Jöreskog | Rtas<br>dicotomizadas<br>Rho de Jöreskog |
|----------------------|----|------|------|-------|-------|--|--|
| <b>Gen-Negativa</b>  | 93 | 0    | 4    | 1.89  | 1.492 | .86  | .76                                      |
| <b>Sit-Negativas</b> | 93 | 0    | 6    | 3.13  | 1.813 | .81  | .69                                      |
| <b>Gen-Positiva</b>  | 93 | 0    | 4    | 3.11  | 1.272 | .90  | .84                                      |
| <b>Sit-Positiva</b>  | 93 | 1    | 6    | 4.67  | 1.542 | .84  | —  |
| <b>Full CASI</b>     | 93 | 4    | 12   | 7.80  | 1.821 | .89  | —  |

Por su parte, la tabla 9 evidencia los resultados del análisis factorial confirmatorio para la escala breve sin los participantes cuyas respuestas fueron dicotomizadas. El análisis arroja valores inadecuados para el modelo unidimensional y falta de convergencia para el modelo de 3 factores dimensional, que tiene en cuenta la personalización, la duración y el alcance. Asimismo, se presentan valores de correlación por encima de .1 para el modelo de 6 factores que organiza los ítems de acuerdo a la dimensión y el tipo de situación que representa. Son los modelos de dos factores por tipo de situación y dos factores por generalidad los que arrojan ajustes adecuados. El primero de ellos arroja valores de CMIN/Df= 1.389, RMSEA=.065, CFI=.94 y WRMR=.85; sin embargo es el modelo de dos factores de generalidad por tipo de situación el que presenta valores de

ajuste excelentes (CMIN/Df= 1.357, RMSEA=.062 CFI=.981 y WRMR=.685). Finalmente el último modelo presentado de 4 factores arroja valores de correlación entre sus factores por encima de .1, lo que lo invalida como modelo a considerar.

Tabla 9. Índices de ajustes de la escala breve sin los participantes que han dado respuestas que a posteriori fueron dicotomizadas para eventos de logro del estilo atributivo.

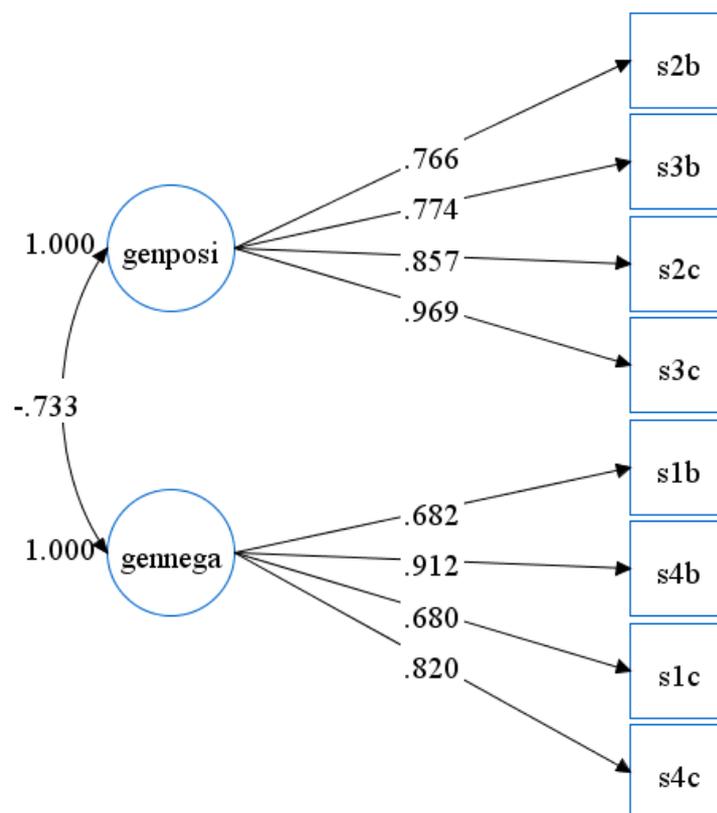
|  | N  | X <sup>2</sup> | DF | Sig.  | CMIN/DF     | RMSEA | CFI | WRMR |
|--|----|----------------|----|-------|-------------|-------|-----|------|
| <b>Modelo unifactorial</b>                                     | 93 | 88.820         | 54 | 0.002 | 1.644       | .083  | .90 | .96  |
| <b>Modelo 3 factores:</b>                                      |    |                |    |       |             |       |     |      |
| <b>Dimensiones</b>   |    |                |    |       | No converge |       |     |      |
| <b>Modelo 6 factores:</b>                                      |    |                |    |       |             |       |     |      |
| <b>Dimensiones por tipo de situación (H)</b>                   | 93 | 69.775         | 39 | 0.001 | 1.789       | .092  | .91 | .80  |
| <b>Modelo 2 factores:</b>                                      |    |                |    |       |             |       |     |      |
| <b>Situación positiva-negativa</b>                             | 93 | 73.643         | 53 | 0.031 | 1.389       | .065  | .94 | .85  |
| <b>Modelo de 2 factores:</b>                                   |    |                |    |       |             |       |     |      |
| <b>Generalidad por tipo de situación</b>                       | 93 | 25.798         | 19 | 0.135 | 1.357       | .062  | .98 | .68  |
| <b>Modelo 4 factores:</b>                                      |    |                |    |       |             |       |     |      |
| <b>Personalización y generalidad por tipo de situación (H)</b> | 93 | 71.599         | 48 | 0.015 | 1.491       | .073  | .93 | .83  |

(H) Casos Heywood o correlaciones por encima de .1

En lo referente a los pesos factoriales y las correlaciones entre las dimensiones de análisis del instrumento en su versión final, ítems dicotomizados, la figura 5 muestra el modelo de dos factores, generalidad por tipo de situación (positiva-negativa) que ha arrojado valores de ajuste excelentes (CMIN/Df= 1.357, RMSEA=.062 CFI=.981 y

WRMR=.685). Las cargas factoriales se presentan todas por encima de .60 y la varianza extraída promedio indica un buen valor de representación tanto para el factor de generalidad de las situaciones positivas (.71), como para el de generalidad de las situaciones negativas (.60). Por su parte, el coeficiente de Rho de Jöreskog indica para la fiabilidad de este modelo un valor de .90 para la generalidad positiva y .85 para la generalidad negativa.

Figura 5. AFC modelo generalidad negativa y positiva de eventos de logros son ítems dicotomizados.



Para finalizar el análisis instrumental tendremos en cuenta la administración final propuesta para la escala breve ad-hoc. La tabla 10 compara la consistencia interna de la escala administrada en formato entrevista alumno-investigador (N=140) y la fase digital de compleción autónoma por parte de los participantes (N=48).

El análisis indica el mismo comportamiento tanto de medias como de desviaciones, siendo mayores medias para las agrupaciones positivas (3.10 - 4.63) que negativas (1.25 - 2.23) y desviaciones superiores para las agrupaciones negativas (1.407

- 1.653) en comparación con las positivas (1.225 - 1.539). Respecto al análisis de consistencia interna, los resultados indican mejoras significativas en todas las agrupaciones, aunque sin convergencia en la agrupación de situaciones positivas para la escala combinada y sin convergencia en ambos tipos de administración para la valoración de la escala full total.

Tabla 10. Escala breve ad-hoc compleción digital.

|                      | N  | Min. | Máx. | Media | DS    | Adm. digital<br>Rho de Jöreskog | Adm. combinada<br>Rho de Jöreskog |
|----------------------|----|------|------|-------|-------|---------------------------------|-----------------------------------|
| <b>Gen-Negativa</b>  | 48 | 0    | 4    | 1.25  | 1.407 | .88                             | .76                               |
| <b>Sit-Negativas</b> | 48 | 0    | 6    | 2.23  | 1.653 | .76                             | .69                               |
| <b>Gen-Positiva</b>  | 48 | 0    | 4    | 3.10  | 1.225 | .90                             | .84                               |
| <b>Sit-Positiva</b>  | 48 | 1    | 6    | 4.63  | 1.539 | .86                             | --                                |
| <b>Full CASI</b>     | 48 | 4    | 10   | 6.85  | 1.288 | --                              | --                                |

El análisis factorial para la escala breve ad-hoc final (digital), presenta en la tabla 11 los ajustes para varios modelos. El primero de ellos, el unidimensional, no presenta convergencia, los dos siguiente, el modelo de 3 y 6 factores que tienen en cuenta las dimensiones del estilo atributivo y el tipo de situación, aunque presentan buenos valores poseen casos Heywood y correlaciones por encima de .1. Para los modelos que tienen en cuenta exclusivamente el tipo de situación es el de dos factores, situaciones positivas y negativas, el que presenta un buen modelo (CMIN/Df= 1.144, RMSEA=.055 CFI=.87 y WRMR=.72); también el de 1 factor: situaciones negativas (CMIN/Df= .839, RMSEA=.000 CFI=1.00 y WRMR=.45). Lo mismo ocurre con los modelos que tienen en cuenta la generalidad, el de 2 factores, generalidad positiva y negativa (CMIN/Df= 1.167, RMSEA=.059, CFI=.98 y WRMR=.63) y el de 1 factor generalidad negativa (CMIN/Df= 1.200, RMSEA=.065 CFI=.99 y WRMR=.42) presentan buenos ajustes. Tanto el modelo de situaciones positivas como el de generalidad positiva presenta un error medio cuadrático por encima de los esperado (.157 - .240). Por su parte, el modelo

de 4 factores que tiene en cuenta la generalidad y la personalización presenta valores de correlación por encima de .1.

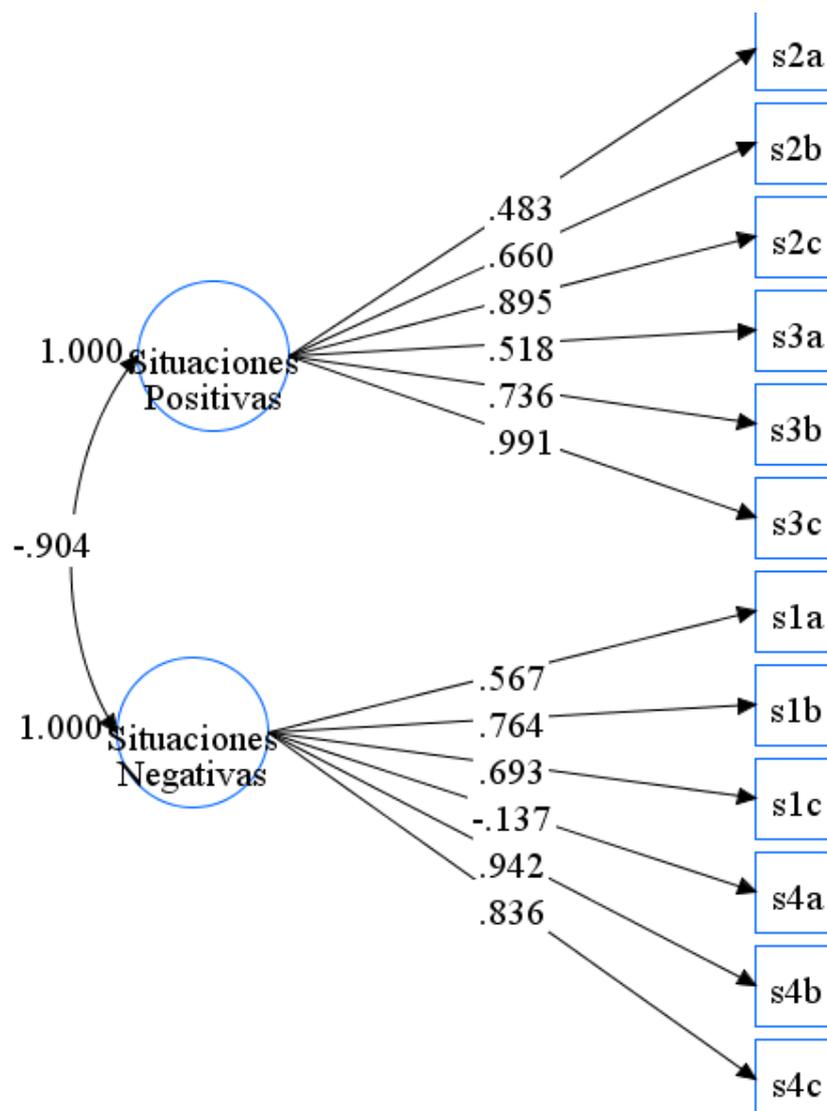
Tabla 11. AFC modelos de ajuste para la escala digital.

|   | <b>X<sup>2</sup></b> | <b>DF</b> | <b>Sig.</b> | <b>CMIN/DF</b> | <b>RMSEA</b> | <b>CFI</b> | <b>WRMR</b> |
|---|----------------------|-----------|-------------|----------------|--------------|------------|-------------|
| <b>Modelo unifactorial</b>  |                      |           |             | No converge    |              |            |             |
| <b>Modelo 3 factores:<br/>Dimensiones (H)</b>   | 51.993               | 51        | .4350       | 1.019          | .020         | .99        | .63         |
| <b>Modelo 6 factores:<br/>Dimensiones por tipo de<br/>situación (H)</b>                   | 41.820               | 39        | .3493       | 1.072          | .039         | .99        | .53         |
| <b>Modelo 2 factores:<br/>Situación positiva-negativa</b>                                 | 60.637               | 53        | .2198       | 1.144          | .055         | .97        | .72         |
| <b>Modelo 1 factor:<br/>Situaciones negativas</b>   | 7.552                | 9         | .5798       | .839           | .000         | 1.00       | .45         |
| <b>Modelo 1 factor:<br/>Situaciones positivas</b>   | 19.640               | 9         | .0203       | 2.182          | .157         | .92        | .86         |
| <b>Modelo 4 factores:<br/>Personalización y generalidad<br/>por tipo de situación (H)</b> | 58.355               | 48        | .1454       | 1.215          | .067         | .96        | .71         |
| <b>Modelo de 2 factores:<br/>Generalidad por tipo de situación</b>                        | 22.184               | 19        | .2752       | 1.167          | .059         | .98        | .63         |
| <b>Modelo 1 factor:<br/>Generalidad negativa</b>  | 2.400                | 2         | .3012       | 1.200          | .065         | .99        | .42         |
| <b>Modelo 1 factor:<br/>Generalidad positiva</b>  | 7.524                | 2         | .0232       | 3.762          | .240         | .95        | .89         |

(H)=Casos Heywood o correlaciones por encima de .1.

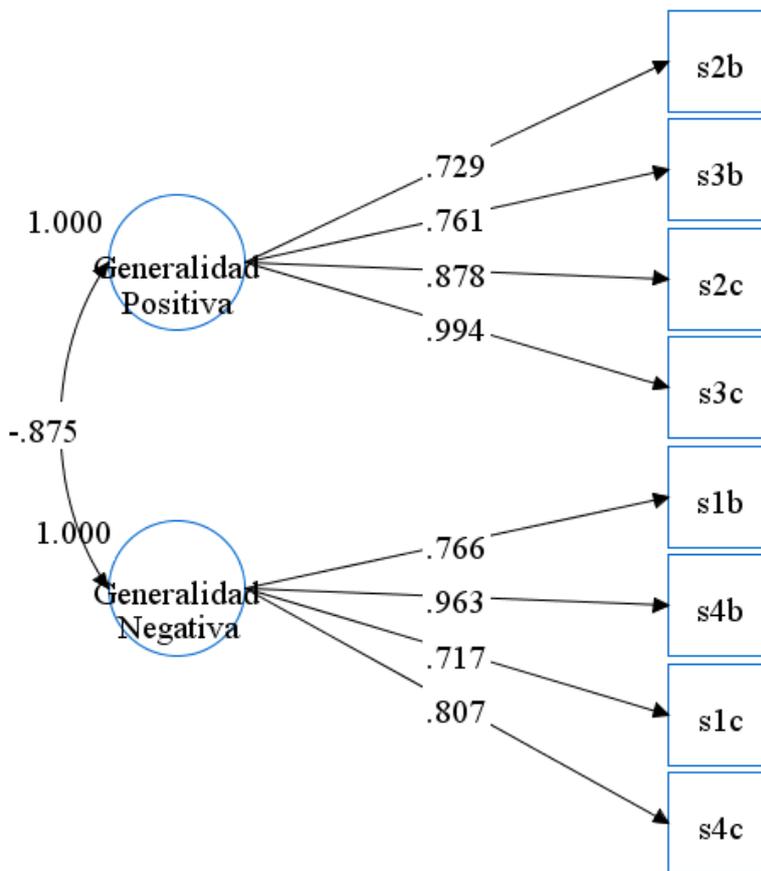
Analizaremos a continuación dos de los modelos que mejores ajustes arrojan. La figura 6 muestra la estructura del modelo de 2 factores: situaciones positivas y negativas (CMIN/Df= 1.144, RMSEA=.055 CFI=.87 y WRMR=.72). Sus cargas factoriales se presentan para ambos factores por encima de .500 a excepción de la personalización de la situación 2 (.483) y de la personalización de la situación 4 (-.137). El análisis de varianza extraída promedio indica para ambos factores un buen valor, para situaciones positivas de .544 y para situaciones negativas de .498. Por su parte, el análisis de fiabilidad de Rho de Jöreskog evidencia un coeficiente de .87 para las situaciones positivas y de .81 para las situaciones negativas.

Figura 6. AFC estructura para el modelos de 2 factores situaciones positivas y negativas escala breve ad-hoc digital para eventos de logro.



La figura 7 expone la estructura del modelo de 2 factores: generalidad positiva y negativa, que deja de lado la dimensión de personalización agrupando duración y alcance en generalidad (CMIN/Df= 1.167, RMSEA=.059, CFI=.98 y WRMR=.63). Los pesos factoriales de los ítems en este modelo se presentan, sin excepción, por encima de .700. La varianza extraída promedio para el factor de generalidad positiva es de .717 y para la generalidad negativa de .670. La consistencia interna por su parte, es de .90 para la generalidad que representa éxitos y de .88 para la generalidad que representa fracasos.

Figura 7. AFC estructura para el modelos de 2 factores generalidad positiva y negativa escala breve ad-hoc digital para eventos de logro.



### *Análisis evolutivo*

Con el objetivo de analizar el funcionamiento y la evolución del estilo atributivo en el alumnado de entre 5 y 11 años, se ha realizado un estadístico descriptivo de frecuencias agrupando a los participantes, como hasta ahora, por el estadio evolutivo que a nivel cognitivo algunas teorías presentan para dicha población. De esta manera tendremos dos grupos, los pequeños de 5-6 años pertenecientes a educación infantil y los mayores de 8, 9, 10 y 11 años, pertenecientes a educación primaria.

La tabla 12 presenta inicialmente la situación 1, en la que se plantea un evento con desenlace negativo como es el no poder realizar un dibujo; para la dimensión de personalización de dicho evento, los más pequeños creen en su mayoría, que la causa es externa, solo el 28.3% de los mismos creen que puede deberse a causas internas. Sin embargo, los mayores no presentan una gran diferencia de respuestas, el 47.5% cree que no es debido a ellos que ha ocurrido, mientras que el 52.2% cree que la causa está en ellos/as mismos/as. La personalización de esta primera situación presenta una asociación significativa con grupo de edad ( $\chi^2=8.212$ ,  $p<.05$ ). Respecto a la dimensión de duración el patrón de acuerdo a la edad es inverso, los pequeños piensan, en su mayoría (71.7%) que solo ha pasado esa vez y no se repetirá, mientras que los mayores que puede pasar más veces (81.2%). La asociación entre los grupos de edad y la dimensión de duración de la situación 1 se presenta significativa ( $\chi^2=36.565$ ,  $p<.01$ ). Alcance por su parte, se muestra de forma similar para ambos grupos en esta situación, son más los que creen que solo puede esa causa afectar a ese hecho (58.3% - 53.8%), que los que piensan que esa causa puede extenderse a más eventos (41.7% - 46.2%). La asociación entre ambas variables se presenta no significativa ( $\chi^2=.292$ ,  $p>.05$ ).

Las situaciones positivas por su parte, situación 2 y situación 3 de la tabla 12, exponen la felicitación por un trabajo en el colegio y ganar en un juego, en dichas situaciones tanto la personalización como la duración funcionan de la misma manera, tanto los participantes de infantil como los de primaria creen mayoritariamente, que estas situaciones positivas se deben a causas internas y pueden repetirse. Sin embargo la asociación entre los grupos de edad y la dimensión de personalización de la situación 2 se presenta no significativa ( $\chi^2=2.846$ ,  $p>.05$ ), mientras que para la situación 3 la asociación es significativa ( $\chi^2=12.701$ ,  $p<.01$ ). Respecto a la asociación entre la dimensión de duración y la edad, para ambas situaciones se evidencia significativa (Sit.

2  $\chi^2=5.619$ ,  $p<.05$ ; Sit. 3  $\chi^2=10.873$ ,  $p<.01$ ). La dimensión de alcance por su parte, no sigue el mismo patrón para la situación 2 y 3, ante las felicitaciones por un trabajo escolar, tanto pequeños como mayores, creen mayoritariamente que la causa puede extenderse a otro tipo de situaciones, lo que en conjunto significa para la situación 2 un estilo atributivo optimista. La asociación entre dicha dimensión y el grupo de edad no es significativa (.128). Sin embargo ante la victoria en un juego (situación 3) los mayores creen que la causa no puede extenderse a otras cosas (56.2%), mientras que los pequeños sí (65%). La asociación entre las variables en este caso es significativa ( $\chi^2=6.213$ ,  $p<.05$ ).

La situación 4 por su parte, en la que se presenta perder en un juego, tanto los pequeños como los mayores creen, en su mayoría, que la causa es externa, presentando así una diferencia no significativa entre ambos grupos (.046). Sin embargo mientras los pequeños creen que no puede volver a ocurrir (58.3%), los mayores creen que sí (68.8%). La asociación entre el grupo de edad y la dimensión de duración es significativa ( $\chi^2=10.269$ ,  $p<.01$ ). Al respecto de que la causa pueda generar que otras cosas salgan mal, la mayoría de los pequeños creen que no es posible (73.3%), mientras que los mayores creen que sí (63.7%). La asociación entre los grupos de edad para la dimensión de alcance se presenta significativa ( $\chi^2=18.894$ ,  $p<.01$ ).

Tabla 12. Estadístico descriptivo de frecuencias por respuesta, asociación y grupo de edad para eventos de logro.

| Situaciones:  | Infantil/<br>Primaria | Personalización<br>(¿Por qué crees que ha pasado?) |          |                  | Duración<br>(¿Puede pasar más veces?) |                                |                  | Alcance<br>(¿Puede ser que otras cosas también...?) |                         |                  |
|---|-----------------------|--|----------|------------------|---------------------------------------|--------------------------------|------------------|---|-------------------------|------------------|
|   |                       | Externas   | Internas | Chi <sup>2</sup> | Sólo esa<br>única<br>vez              | Puede<br>pasar<br>más<br>veces | Chi <sup>2</sup> | Solo eso  | Más<br>cosas<br>también | Chi <sup>2</sup> |
| <b>1: ¿Te ha pasado alguna vez que hayas querido hacer un dibujo y no te haya salido?</b> | <b>Inf.</b>           | 71.7%  | 28.3%    | 8.212*           | 71.7%                                 | 28.3%                          | 39.565**         | 58.3%   | 41.7%                   | .292             |
|   | <b>Prim.</b>          | 47.5%  | 52.5%    |                  | 18.8%                                 | 81.2%                          |                  | 53.8%   | 46.2%                   |                  |

|   |              |       |       |          |       |       |          |       |       |          |
|---|--------------|-------|-------|----------|-------|-------|----------|-------|-------|----------|
| <b>2: Estas haciendo un trabajo en la escuela y la maestra te felicita.</b> | <b>Inf.</b>  | 16.7% | 83.3% |          | 25%   | 75%   |          | 33.3% | 66.7% |          |
|   | <b>Prim.</b> | 7.5%  | 92.5% | 2.846    | 10%   | 90%   | 5.619*   | 36.2% | 63.7% | .128     |
| <b>3: ¿Te ha pasado alguna vez que hayas ganado en un juego?</b>            | <b>Inf.</b>  | 38.3% | 61.7% |          | 21.7% | 78.3% |          | 35%   | 65%   |          |
|   | <b>Prim.</b> | 12.5% | 87.5% | 12.701** | 3.8%  | 96.2% | 10.873** | 56.2% | 43.8% | 6.213*   |
| <b>4: Estas jugando a un juego y pierdes</b>                                | <b>Inf.</b>  | 71.7% | 28.3% |          | 58.3% | 41.7% |          | 73.3% | 26.7% |          |
|   | <b>Prim.</b> | 70%   | 30%   | .046     | 31.2% | 68.8% | 10.269** | 36.2% | 63.7% | 18.894** |

\*\* La asociación es significativa al nivel 0.01

\* La asociación es significativa al nivel 0.05

A fin de poder analizar si las diferencias entre los grupos en la variable estilo atributivo y sus dimensiones son significativas, se ha realizado un análisis de comparación de medianas, dado que la distribución de la muestra no se ajusta a la curva normal ( $K-S=1,866$ ,  $p=,002$ ). De esta manera, se ha utilizado el estadístico U de Mann Whitney y se han añadido además los valores mínimos y máximos, la media y la desviación típica de cada grupo para cada dimensión de análisis.

La tabla 13 muestra el estadístico descriptivo así como la estadística y significación de la relación entre ambos grupos en las variables estudiadas. Con respecto al estilo atributivo, tanto las medias como las desviaciones típicas se presentan más elevadas en los participantes de entre 5 y 6 años ( $\bar{X}=8.35$ ;  $DS=1.840$ ) en comparación con los participantes de entre 8 y 11 años ( $\bar{X}=7.31$ ;  $DS=1.446$ ). La diferencia entre ambos grupos es significativa, los participantes más pequeños poseen una puntuación en estilo atributivo mayor y por tanto un nivel de optimismo más elevado que los participantes de mayor edad.

Por su parte, al interior del constructo estudiado, encontramos que las dimensiones que lo componen en las situaciones positivas presentan, en la tabla 13, para los participantes más grandes medias más elevadas tanto en personalización (1,80), como en duración (1,86) pero no en alcance donde la media mayor es para el grupo de infantil (1,32). Por su parte, la desviación típica arroja valores más altos para los pequeños en

todas las dimensiones de análisis. Asimismo, la diferencia entre ambos grupos se presenta significativamente diferente en las variables de personalización y duración, no siendo así en la dimensión de alcance (Sig. 0.082). Esto sugiere que los mayores valoran, con una considerable diferencia, que las causas de los eventos positivos son internas y pueden repetirse, pero que sin embargo, la extensión de la causa de dichos eventos a otras actividades no es tan posible como sí lo consideran los más pequeños.

En lo que a situaciones negativas se refiere, la tabla 13 evidencia las medias más altas, en todas las dimensiones sin excepción, para los menores y las más bajas para los mayores, lo que significa que en su mayoría, los pequeños poseen un estilo atributivo más optimista que los mayores. Asimismo en las situaciones negativas, la dispersión es más elevada tanto en personalización (,689) como en alcance (,789) para los mayores, presentando los pequeños la desviación típica más elevada solo en la dimensión de duración (,743). En lo que respecta a las situaciones negativas, la diferencia entre los grupos de edades para todas las dimensiones del estilo atributivo se presentan significativas. Son en este caso los pequeños, quienes creen, con diferencia, que los eventos negativos presentados, tienen causas externas que no se repetirán ni extenderán a otras actividades.

Tabla 13. Descriptivo y diferencias por grupo de edad eventos de logro.

|  |                             | N  | Mín | Máx | Media | Desviación<br>Típica | Z<br>U de Mann<br>Whitney | Sig.<br>Asintótica |
|--|-----------------------------|----|-----|-----|-------|----------------------|---------------------------|--------------------|
| <b>Estilo Atributivo</b>                 | <b>Infantil (5-6 años)</b>  | 60 | 5   | 12  | 8.35  | 1.840                | -3.103                    | 0.002              |
|  | <b>Primaria (8-11 años)</b> | 80 | 4   | 11  | 7.31  | 1.446                |                           |                    |
| <b>Sit. Positiva<br/>Personalización</b> | <b>Infantil (5-6 años)</b>  | 60 | 0   | 2   | 1.45  | 0.594                | 3.919                     | 0.000              |
|  | <b>Primaria (8-11 años)</b> | 80 | 0   | 2   | 1.80  | 0.433                |                           |                    |
| <b>Sit. Positiva<br/>Duración</b>        | <b>Infantil (5-6 años)</b>  | 60 | 0   | 2   | 1.53  | 0.769                | 2.653                     | 0.008              |
|  | <b>Primaria (8-11 años)</b> | 80 | 1   | 2   | 1.86  | 0.347                |                           |                    |
|  | <b>Infantil (5-6 años)</b>  | 60 | 0   | 2   | 1.32  | 0.873                | -1.737                    | 0.082              |

|  |                             |    |   |   |      |       |       |       |
|--|-----------------------------|----|---|---|------|-------|-------|-------|
| <b>Sit. Positiva<br/>Alcance</b>         | <b>Primaria (8-11 años)</b> | 80 | 0 | 2 | 1.08 | 0.854 |       |       |
|  | <b>Infantil (5-6 años)</b>  | 60 | 0 | 2 | 1.43 | 0.621 |       |       |
| <b>Sit. Negativa<br/>Personalización</b> | <b>Primaria (8-11 años)</b> | 80 | 0 | 2 | 1.17 | 0.689 | 2.219 | 0.026 |
|  | <b>Infantil (5-6 años)</b>  | 60 | 0 | 2 | 1.30 | 0.743 |       |       |
| <b>Sit. Negativa<br/>Duración</b>        | <b>Primaria (8-11 años)</b> | 80 | 0 | 2 | 0.50 | 0.694 | 5.755 | 0.000 |
|  | <b>Infantil (5-6 años)</b>  | 60 | 0 | 2 | 1.32 | 0.770 |       |       |
| <b>Sit. Negativa<br/>Alcance</b>         | <b>Primaria (8-11 años)</b> | 80 | 0 | 2 | 0.90 | 0.789 | 3.045 | 0.002 |
|  | <b>Infantil (5-6 años)</b>  | 60 | 0 | 2 | 1.32 | 0.770 |       |       |

Con el objetivo de indagar aún más las relaciones encontradas, la tabla 14 presenta los resultados de un análisis de correlación de Spearman entre el estilo atributivo y sus dimensiones distribuidas por tipo de situación (positiva y negativa). Se ha organizado la muestra en tres grupos de edad, los participantes de infantil (5/6 años), los más pequeños de primaria (7/8 años) y los mayores (9/10/11 años), de esta manera nos aproximaremos a la evolución de la influencia de las distintas dimensiones en el estilo atributivo a lo largo de la población infantil de estudio.

Las situaciones positivas evidencian para la totalidad de las dimensiones una correlación significativa con el estilo atributivo en los participantes de 5/6 años (.506\*\* - .488\*\* - .573\*\*). Para los participantes de primaria, tanto los menores como los mayores, es únicamente la dimensión de personalización la que correlaciona con el estilo atributivo total (.501\*\* - .420\*). La posibilidad de repetición y la extensión de la causa a otras actividades parecen ir perdiendo fuerza con la edad en la determinación de atribuciones positivas y aunque personalización parece seguir también esa línea lo hace a un ritmo menor.

Por su parte, las situaciones negativas poseen un patrón inverso, son los dos grupos de primaria (7/8 y 9-11 años) los que presentan correlaciones significativas en todas las dimensiones con el estilo atributivo y los pequeños quienes poseen menor valor correlacional y menores correlaciones al dejar fuera de esa significación a la dimensión de duración (.188).

Tabla 14. Correlaciones estilo atributivo por edad y sus dimensiones para eventos de logro.

|                                     | N  | S. Positiva<br>Personal. | S. Positiva<br>Duración | S. Positiva<br>Alcance | S. Negativa<br>Personal. | S. Negativa<br>Duración | S. Negativa<br>alcance |
|-------------------------------------|----|--------------------------|-------------------------|------------------------|--------------------------|-------------------------|------------------------|
| <b>Est. Atrib.<br/>5/6 años</b>     | 60 | .506**                   | .488**                  | .573**                 | .357**                   | .188                    | .312*                  |
| <b>Est. Atrib.<br/>7/8 años</b>     | 45 | .501**                   | .225                    | .202                   | .480**                   | .499**                  | .448**                 |
| <b>Est. Atrib.<br/>9/10/11 años</b> | 35 | .420*                    | .285                    | .113                   | .436**                   | .528*                   | .429**                 |

\*\* La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

\* La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral)

### 2.3.7. Conclusiones estudio 1

El primero de los objetivos de este estudio era la creación de una escala breve en base al cuestionario de estilo atributivo de Conley et al (2001), en relación a los eventos de logros en población infantil de 5 a 11 años. Para el análisis de fiabilidad hemos tomado el estadístico Rho de Jöreskog que nos ha permitido evaluar la consistencia interna y también el análisis de varianza extraída promedio a partir de las cargas arrojadas por el análisis factorial. Para la validez de la escala utilizamos el análisis factorial confirmatorio, que de acuerdo a diferentes modelos dados por la teoría de base, nos ha permitido analizar el que mejor se ajusta a nuestra muestra de participantes. Los análisis indican buenas medidas para la escala breve final ad-hoc; el coeficiente de consistencia interna del cuestionario final digitalizado y con escala de respuesta dicotómica ha sido para las situaciones y generalidad positiva de .87 y .90 respectivamente; para los ítems que representan eventos con desenlaces negativos, la situación total y la generalidad arrojaron índices de .81 y .88. El análisis factorial confirmatorio ha arrojado modelos de ajuste adecuados para la escala breve ad-hoc, teniendo en cuenta tanto de manera agrupada como independiente, el tipo de situación y la generalidad.

Por su parte, es de destacar que la dimensión de personalización parece funcionar de una manera diferente al resto de las dimensiones que componen el estilo atributivo, podría tratarse de una dimensión que se ajusta de forma más estrecha que las otras al

contenido de la situación presentada y por tanto, su relación con las demás dimensiones podría evaluarse solo al interior de la propia situación y no a otras, más allá de que representen el mismo desenlace. También cabría la posibilidad de que la pregunta por la causa de acontecimientos que quizá no hayan sido vivenciados presente dificultades en la población infantil al tener que realizar atribuciones sobre la base de situaciones hipotéticas y no reales, en una dimensión tan vinculada con la percepción de control.

En relación a su validez para ser aplicada a la población infantil en general, hemos de señalar que su funcionamiento se adapta mejor a las características de los más pequeños que de los mayores en lo que a las situaciones positivas presentadas se refiere. Ciertamente es sin embargo, que el análisis de estructura factorial y la varianza promedio de los ítems sugiere que el modelo de agrupación por generalidad y tipo de situación es más adecuado para la población de más corta edad que para los participantes mayores, para quienes el modelo de situaciones negativas es el más adecuado. Cabría pensar por tanto, en la posibilidad de que sean las situaciones negativas las que determinen el estilo atributivo a partir de determinada edad. Es de destacar, que el diseño del cuestionario se ha basado en las necesidades y características de la población de educación infantil, entiendo que dichas adaptaciones no obstaculizarían su utilidad para participantes mayores.

Asimismo, los cambios acontecidos con el devenir de la investigación han supuesto en todos los casos mejoras para la escala breve, que con la utilización de respuestas de tipo dicotómicas y la digitalización mejora sus índices de fiabilidad y validez.

En lo que respecta al análisis evolutivo los resultados indican diferencias significativas a favor de los participantes de educación infantil, quienes tienen medias superiores en el estilo atributivo total. Sin embargo, aunque dicha diferencia a favor de los más pequeños se manifiesta también en las situaciones negativas, no lo hace en las situaciones positivas, donde son los participantes mayores quienes manifiestan un estilo atributivo más optimista. Por su parte, las correlaciones entre los factores de análisis también indican que las situaciones positivas y las negativas no funcionan de la misma manera en todos los grupos de edad. Mientras que las situaciones positivas parecen determinar el estilo atributivo en la primera infancia éstas pierden correlación con el paso

de los años para dejar lugar a las situaciones negativas, hallazgo igualmente encontrado por el análisis instrumental. Asimismo, al juzgar por las correlaciones encontradas al interior del constructo, la dimensión de personalización tiene para todos los grupos de edad gran relevancia a la hora de determinar el estilo atributivo en ambos tipos de situaciones; sin embargo las dimensiones de duración y alcance en situaciones positivas pierden poder de asociación y en las negativas lo gana.

De esta manera confirmamos ambas hipótesis planteadas para este estudio al hallar valores de fiabilidad adecuados para la escala breve ad-hoc y un estilo atributivo optimista mayor en los participantes más pequeños. Encontramos asimismo, un carácter diferencial entre los distintos tipos de situaciones planteadas y las dimensiones en lo que al funcionamiento del estilo atributivo de eventos logro se refiere entre la población infantil.

## **2.4. Estudio 2: *La influencia de la variable vivencial en los cuestionarios infantiles***

La interacción con los participantes en los inicios de esta investigación ha suscitado la realización de este segundo estudio. La falta de consistencia y la duda en las respuestas de los participantes nos han hecho pesar en la posibilidad de que las situaciones planteadas no fueran representativas o carecieran de significado para los mismos. De esta manera, se agregó en el cuestionario de estilo atributivo la pregunta por la vivencialidad de cada una de las situaciones presentadas. El objetivo de esta investigación es por tanto, analizar el funcionamiento de esa variable vivencial en la determinación del estilo atributivo.

### **2.4.1 *Diseño***

La metodología elegida para el presente estudio se enmarca, al igual que en el estudio 1, dentro de los de corte selectivo con un diseño prospectivo. Sin embargo, y a la luz de los resultados del estudio que antecede, procederemos en este caso, a utilizar un diseño prospectivo complejo, puesto que tenemos dos variables independientes, la edad y la vivencialidad frente a una variable dependiente que es el estilo atributivo. De esta manera incorporamos una variable extraña que es la vivencialidad y que creemos puede ejercer influencia en el estilo atributivo, la incorporaremos ahora a la investigación a fin de tenerla controlada ganando así nuestro estudio validez interna (García y Rubio de Lemus, 2010).

### **2.4.2 *Participantes***

La muestra total la han conformado 110 participantes, pertenecientes a tres colegios públicos. Hemos tomado grupos naturales de aula de 3° de segundo ciclo de educación infantil y 3° y 5° de educación primaria. Se trató de un muestreo no probabilístico por razones de accesibilidad. La tabla 15 presenta un análisis de contingencia entre el origen de la muestra y la edad, variables que entre si presentan asociación, al ser los grupos de edad, mayoritariamente, de distintos centros ( $\chi^2 = 117.46$ ,  $p = .000$ ;  $V$  de Cramer=.731); además, se presenta la relación entre sexo y edad, variables que también presentan asociación ( $\chi^2 = 13.646$ ,  $p = .019$ ;  $V$  de Cramer=.350).

Tabla 15. Análisis de contingencia por edad, género y centro estudio 2.

|                  | 5          | 6         | 8       | 9       | 10       | 11        | Total     |
|------------------|------------|-----------|---------|---------|----------|-----------|-----------|
| <b>Colegio 1</b> | 35- .60.3% | 10- 52.6% |         |         |          |           | 45- 40.9% |
| <b>Colegio 2</b> | 23- 39.7%  | 9- 47.4%  |         |         | 9- 81.8% | 12- 100%  | 53- 48.2% |
| <b>Colegio 3</b> |            |           | 5- 100% | 5- 100% | 2- 18.2% |           | 12- 10.9% |
| <b>Masculino</b> | 26- 44.9%  | 7- 36.8%  |         |         | 6- 54.5% | 9- 75%    | 48- 43.6% |
| <b>Femenino</b>  | 27- 55.1%  | 12- 63.2% | 5- 100% | 5- 100% | 5- 45.5% | 3- 25%    | 54- 58.1% |
| <b>Total</b>     | 58- 52.7%  | 19- 17.3% | 5- 4.5% | 5- 5.4% | 11- 10%  | 12- 10.9% | 110- 100% |

El colegio número 1, ubicado en Zaragoza nos otorga el 40.9% de la muestra, entre ellos se encuentran 35 niños y niñas de 5 años y 10 de 6 años. El colegio 2, ubicado en el principado de Andorra, representa al 48.2% de la muestra, 23 niños/as tiene 5 años y 9 participantes 6 años (3° de infantil), 9 alumnos/as tienen 10 años y otros 12 poseen 11 años (5° de primaria). Por su parte el colegio 3, ubicado también en Zaragoza, nos ofrece el 10.9% de la muestra con edades de entre 9 y 11 años (3° de primaria). Los alumnos de infantil suman un total de 77 y los de primaria 33. Por su parte, las chicas constituyen el 58.1% de la muestra mientras que los chicos el 43.6%.

#### 2.4.3 Instrumento de evaluación

Para este estudio utilizaremos la escala breve ad-hoc (estudio 1) atendiendo especialmente a la variable incorporada de vivencialidad de la situación presentada. Añadiremos además, a las situaciones de logro ya validadas, situaciones interpersonales también basadas en el cuestionario original de Conley et al. (2001). De esta manera, tendremos un cuestionario de 24 ítems organizado en tres dimensiones personalización, duración y alcance, con un total de 8 situaciones, donde 4 representan eventos de logro y otras 4 eventos interpersonales. Dentro de estos dos grupos de eventos, encontramos 2 situaciones positivas y 2 negativas. Los eventos interpersonales incorporados a este estudio se han elaborado con los mismos criterios de adaptación que los eventos de logro validados en el estudio 1. De esta manera, tendremos aquí también respuestas dicotómicas y todas las situaciones incorporan además la pregunta por la experimentación. Al igual

que ocurría con las situaciones de eventos de logros, las interpersonales en su adaptación se consideraron de alta equivalencia semántica y baja dificultad de traducción. Las situaciones seleccionadas del cuestionario original para formar parte de la escala breve ad-hoc fueron:

- Estas en casa jugando y tu mamá te grita.
- Vas a jugar a casa de un amigo y te diviertes mucho.
- Le dices algo a unos compañeros del colegio y ellos se burlan de ti.
- Un grupo de niños y niñas está jugando y te invitan a participar.

Dado que se presentan a continuación de las 4 situaciones de logros, nos referiremos a ellas como situación 5, 6, 7 y 8, respectivamente.

Al proceso de categorización y cuantificación del estudio 1 le sumamos la valoración de la variable vivencial. De esta manera, encontramos en cada situación, además de las dimensiones de personalización, duración y alcance, la pregunta por la vivencia. Aquellas situaciones experimentadas que representan eventos con desenlaces exitosos forman la variable Vivencialidad Positiva, mientras que aquellas vivencias de las situaciones que representan fracasos forman la variable Vivencialidad Negativa. A los eventos de logro del estudio 1 sumamos ahora los eventos interpersonales, que por diferencia de muestras serán analizados de forma independiente. Así, encontramos para cada tipo de evento 4 situaciones cuya experimentación es valorada y dos tipos de vivencialidad de acuerdo al tipo de situación que representa, positiva o negativa. El siguiente cuadro lo resume:

Categorización y cuantificación de los ítems para eventos de logro e interpersonales:

| Eventos de logros N=93 |              |                          |                                 |                                  | Eventos interpersonales N=51 |              |                          |                                 |                                  |
|------------------------|--------------|--------------------------|---------------------------------|----------------------------------|------------------------------|--------------|--------------------------|---------------------------------|----------------------------------|
|                        | Vivencia     | Person.                  | Duración                        | Alcance                          |                              | Vivencia     | Person.                  | Duración                        | Alcance                          |
| Situación 1<br>(0-3)   | No-0<br>Sí-1 | 0- Interna<br>1- Externa | 0- Más veces<br>1- Solo esa vez | 0- Más cosas<br>1- Solo esa act. | Situación 5<br>(0-3)         | No-0<br>Sí-1 | 0- Interna<br>1- Externa | 0- Más veces<br>1- Solo esa vez | 0- Más cosas<br>1- Solo esa act. |

|   |  |   |  |  |   |  |   |  |  |
|---|--|---|--|--|---|--|---|--|--|
| Situación 4<br>(0-3)  | No-0<br>Sí-1                           | 0- Interna<br>1- Externa                  | 0- Más<br>veces<br>1- Solo esa<br>vez  | 0- Más<br>cosas<br>1- Solo<br>esa act. | Situación 7<br>(0-3)  | No-0<br>Sí-1                           | 0- Interna<br>1- Externa                  | 0- Más<br>veces<br>1- Solo esa<br>vez  | 0- Más<br>cosas<br>1- Solo<br>esa act. |
| <b>Situaciones<br/>negativas<br/>(0-6)</b>                                    | <b>Vivenciali<br/>dad<br/>negativa</b> | <b>Personaliz.<br/>negativa<br/>(0-2)</b> | <b>Duración<br/>negativa<br/>(0-2)</b> | <b>Alcance<br/>negativo<br/>(0-2)</b>  | <b>Situaciones<br/>negativas<br/>(0-6)</b>                                    | <b>Vivenciali<br/>dad<br/>negativa</b> | <b>Personaliz.<br/>negativa<br/>(0-2)</b> | <b>Duración<br/>negativa<br/>(0-2)</b> | <b>Alcance<br/>negativo<br/>(0-2)</b>  |
|   |  |   | <b>Generalidad negativa<br/>(0-4)</b>  |  |   |  |   | <b>Generalidad negativa<br/>(0-4)</b>  |  |
| Situación 2<br>(0-3)  | No-0<br>Sí-1                           | 0- Externa<br>1- Interna                  | 0- Solo esa<br>vez<br>1- Más<br>veces  | 0- Solo<br>esa act<br>1- Más<br>cosas  | Situación 6<br>(0-3)  | No-0<br>Sí-1                           | 0- Externa<br>1- Interna                  | 0- Solo esa<br>vez<br>1- Más<br>veces  | 0- Solo<br>esa act<br>1- Más<br>cosas  |
| Situación 3<br>(0-3)  | No-0<br>Sí-1                           | 0- Externa<br>1- Interna                  | 0- Solo esa<br>vez<br>1- Más<br>veces  | 0- Solo<br>esa act<br>1- Más<br>cosas  | Situación 8<br>(0-3)  | No-0<br>Sí-1                           | 0- Externa<br>1- Interna                  | 0- Solo esa<br>vez<br>1- Más<br>veces  | 0- Solo<br>esa act<br>1- Más<br>cosas  |
| <b>Situaciones<br/>positivas<br/>(0-6)</b>                                    | <b>Vivenciali<br/>dad<br/>positiva</b> | <b>Personaliz<br/>positiva<br/>(0-2)</b>  | <b>Duración<br/>positiva<br/>(0-2)</b> | <b>Alcance<br/>positivo<br/>(0-2)</b>  | <b>Situaciones<br/>positivas<br/>(0-6)</b>                                    | <b>Vivenciali<br/>dad<br/>positiva</b> | <b>Personaliz<br/>positiva<br/>(0-2)</b>  | <b>Duración<br/>positiva<br/>(0-2)</b> | <b>Alcance<br/>positivo<br/>(0-2)</b>  |
|   |  |   | <b>Generalidad positiva<br/>(0-4)</b>  |  |   |  |   | <b>Generalidad positiva<br/>(0-4)</b>  |  |
| <b>Estilo<br/>Atributivo<br/>S.Positivas<br/>+<br/>S.Negativas<br/>(0-12)</b> |  | Total<br>Personaliz<br>(0-4)              | Total<br>Duración<br>(0-4)             | Total<br>Alcance<br>(0-4)              | <b>Estilo<br/>Atributivo<br/>S.Positivas<br/>+<br/>S.Negativas<br/>(0-12)</b> |  | Total<br>Personaliz<br>(0-4)              | Total<br>Duración<br>(0-4)             | Total<br>Alcance<br>(0-4)              |

Teniendo en cuenta que el cuestionario completo requiere de más de 20 minutos para poder realizarlo, los participantes de educación infantil (5 y 6 años) han contestado de forma aleatoria a las preguntas, mientras que algunos lo han hecho sobre las preguntas de logros, otros lo han realizado sobre las preguntas de eventos interpersonales. El proceso de asignación aleatoria fue gestionado por la aplicación informática que bajo código php ha sido diseñada para tal efecto, mediante un algoritmo que genera números pseudoaleatorios. Dicha aplicación es parte del diseño digital del cuestionario.

#### **2.4.4 Procedimiento**

El procedimiento realizado en este estudio siguió las mismas condiciones que en el anterior. Se realizó inicialmente el acercamiento al campo, solicitando participación al equipo directivo (anexo 1). Se obtuvieron los consentimientos pertinentes tanto de las escuelas como de los docentes implicados y también se envió una nota a las familias con la información del estudio y la autorización para completar (anexo 2). La recogida de datos se realizó, en un primer momento, en formato papel mediante una entrevista individual con cada participante, 45 niños y niñas de tercero de infantil participaron completando este formato. Asimismo, con la digitalización, la compleción de mismo se ha realizado de forma autónoma por parte del alumnado, han sido 33 participantes de primaria y 32 de infantil los que completaron la escala en este formato. De los 32 participantes más pequeños, 15 han completado únicamente las preguntas referentes a eventos de logro y otros 18 únicamente las preguntas de eventos interpersonales.

#### **2.4.5 Análisis estadístico de datos**

Se analizan los resultados del presente estudio teniendo en cuenta por un lado, la variable vivencial y su influencia en el estilo de atribución optimista y por otro, las implicaciones que la experimentación de las situaciones presentadas puede tener en la validación y la consistencia interna del instrumento utilizado.

En este estudio, al igual que en el anterior, se han llevado a cabo análisis estadísticos descriptivos, de frecuencia y tablas de contingencia. Se ha estudiado por un lado el funcionamiento de la variable vivencial en la población de estudio en general, en función de la variable edad, agrupando, como en el estudio 1, a los participantes en dos grandes bloques (infantil 5-6 años y primaria 8-11 años) y se ha analizado la influencia de dicha variable en el estilo atributivo y sus dimensiones. Las comparaciones inter e intragrupos se han llevado a cabo, en cada caso, mediante  $\chi^2$  de Pearson, ANOVA y el estadístico U de Man Withney. Para la asociación entre las variables de estudio, la vivencialidad y el optimismo, se realizó un análisis de correlación parcial que permitió controlar la variable edad. En todos los casos se han valorado resultados de significación por debajo de .05.

Asimismo, se ha realizado también un análisis instrumental que contempla la variable vivencial en la valoración de la escala y sus resultados. Se han llevado a cabo análisis factoriales, análisis de varianza extraída y de fiabilidad (Rho de Jöreskog), en los que los dominios correlacionados, en este caso las dimensiones del estilo atributivo, son tratados como variables endógenas y la vivencialidad y la edad como variables exógenas que explican la variación entre los mismo. De esta manera, se han extraído mediante un análisis factorial confirmatorio distintas soluciones y se han analizado los modelos teniendo en cuenta, al igual que en el estudio 1, la razón de chi-cuadrado sobre los grados de libertad (CMIN/DF) considerando adecuados valores de por debajo de 3, el error cuadrado de aproximación a las raíces medias (RMSEA) con valores menores a .08, el índice de ajuste comparativo (CFI) por encima de .90 y la raíz cuadrada media ponderada residual (WRMR) con valores adecuados por debajo de 1.

En este estudio hemos utilizado también el paquete estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) en su versión 26.0 y el programa informático Mplus.

#### **2.4.6. Resultados**

##### **2.4.6.1 Estudio de vivencialidad**

La tabla 16 expone las características de la vivencialidad en la población de estudio mediante un análisis descriptivo por grupos de edad. Se ha utilizado para valorar las diferencias significativas entre ambos grupos el estadístico  $\chi^2$  de Pearson. Vale aclarar que la cantidad de participantes de infantil no es la misma para los distintos tipos de eventos, mientras que 60 de ellos han contestado a las situaciones de logros (situaciones 1-4), solo 18 se han enfrentado a las situaciones que representan eventos interpersonales (situaciones 5-8). Los mayores en cambio, han completado el cuestionario al completo y por eso se presentan en ambos tipos de eventos la misma cantidad de participantes en dicho grupo.

Los resultados indican para la situación 1, que presenta un evento de logro con desenlace negativo, como es querer hacer un dibujo sin conseguirlo, medias que indican que todos los participantes mayores la han vivido (1.00) y que solo una parte de los participantes menores lo ha hecho (.57). La variable vivencial en dicha situación se presenta significativamente diferente entre ambos grupos de edad ( $\chi^2 = 19.849$ ,  $p = .000$ ). La felicitación por un trabajo bien hecho (situación 2) fue vivida en su mayoría tanto por

los participantes menores como por los mayores (.93 y .88 respectivamente). La diferencia entre ambos grupos se presenta no significativa ( $\text{Chi}^2=.806$ ,  $p=.298$ ). La situación 3 por su parte, ganar en un juego, presenta el mismo patrón que la situación 2, altos niveles de experimentación por parte de ambos grupos y ausencia de diferencias significativas entre ellos en la variable de estudio ( $\text{Chi}^2=.607$ ,  $p=.320$ ). Vale recordar que ambas situaciones, la dos y la tres, representan eventos de logro con desenlaces positivos. Finalmente, la situación 4, perder en un juego, ha sido vivida en mayor medida por los participantes más grandes (.93) en comparación con los participantes más pequeños (.63); al igual que pasaba en la situación 1, las diferencias para ambos grupos se presenta significativa ( $\text{Chi}^2=10.416$ ,  $p=.001$ ). Ambas situaciones, recordemos, representan desenlaces negativos, no poder hacer un dibujo y perder en un juego. De esta manera las medias en las situaciones negativas son más elevadas para los participantes mayores, evidenciando así que las han experimentado en su mayoría. Las desviaciones por su parte, son más elevadas para los participantes más pequeños, quienes han experimentado menos los fracasos. Las situaciones positivas en cambios, no presentan un patrón común arrojando para una felicitación de la maestra (situación 2) mayor media y menor dispersión de los datos en menores que en mayores y para la situación de ganar en un juego (situación 3) mayor media y menor desviación para los participantes de primaria.

En lo que referente a las situaciones que tratan eventos interpersonales, la número 5, de desenlace negativo, estar jugando y que mamá te grite, presenta mayor de vivencialidad para los participantes mayores (.85) que para los menores (.56). Por el contrario, ir a casa de un amigo y pasarla bien (situación 6) ha sido vivida por la mayoría de los participantes de ambos grupos de edad, siendo ligeramente más experimentada por el alumnado de primaria (.97). Ambas situaciones presentan diferencias significativas entre ambos grupos ( $\text{Chi}^2=5.262$ ,  $p=.027$ ;  $\text{Chi}^2=6.872$ ,  $p=.017$ , respectivamente). Asimismo, la situación 7 que representa ser objeto de burla en el colegio, arroja medias ligeramente mayores para los participantes más grandes (.61) en comparación con los pequeños (.44); la diferencia entre ambos grupos no se presenta significativa ( $\text{Chi}^2=1.229$ ,  $p=.208$ ) en este caso. La última situación, que representa un desenlace positivo como es la invitación a jugar, presenta una media más elevada para los participantes de primaria (.91) en comparación con los de infantil (.61). Las diferencias entre ambos grupos en la variable Vivencialidad se presenta significativa ( $\text{Chi}^2=6.561$ ,  $p=.016$ ). La dispersión de

los datos de la variable de estudio para los eventos interpersonales presenta para todas las situaciones el mismo patrón, mayor para los participantes más pequeños y menor para los mayores. De la misma manera la media arroja para los participantes de primaria siempre el valor más elevado, siendo por tanto este grupo el que mayor experimentación de los eventos interpersonales tiene.

Tabla 16. Diferencia en la vivencialidad por situación según grupo de edad.

|  |                  | N  | Media | Desviación típica | Chi <sup>2</sup> | Sig.  |
|--|------------------|----|-------|-------------------|------------------|-------|
| <b>Situación 1:</b><br>¿Te ha pasado alguna vez que hayas querido hacer un dibujo y no te haya salido? | <b>5-6 años</b>  | 60 | .57   | .50               | 19.849           | 0.000 |
|  | <b>8-11 años</b> | 33 | 1.00  | .00               |                  |       |
| <b>Situación 2:</b><br>Estás haciendo un trabajo en la escuela y la maestra te felicita.               | <b>5-6 años</b>  | 60 | .93   | .25               | .806             | .298  |
|  | <b>8-11 años</b> | 33 | .88   | .33               |                  |       |
| <b>Situación 3:</b><br>¿Te ha pasado alguna vez que hayas ganado en un juego?                          | <b>5-6 años</b>  | 60 | .82   | .39               | .607             | .320  |
|  | <b>8-11 años</b> | 33 | .88   | .33               |                  |       |
| <b>Situación 4:</b><br>Estas jugando en el recreo a un juego y pierdes                                 | <b>5-6 años</b>  | 60 | .63   | .48               | 10.416           | .001  |
|  | <b>8-11 años</b> | 33 | .94   | .24               |                  |       |
| <b>Situación 5:</b><br>Estas en casa jugando y tu mamá te grita  | <b>5-6 años</b>  | 18 | .56   | .51               | 5.262            | .027  |
|  | <b>8-11 años</b> | 33 | .85   | .36               |                  |       |
| <b>Situación 6:</b><br>Vas a jugar a casa de un amigo y te diviertes mucho                             | <b>5-6 años</b>  | 18 | .72   | .46               | 6.872            | .017  |
|  | <b>8-11 años</b> | 33 | .97   | .17               |                  |       |
| <b>Situación 7:</b><br>Le dices algo a unos  | <b>5-6 años</b>  | 18 | .44   | .51               | 1.229            | .208  |

|  |                  |    |     |     |       |      |
|--|------------------|----|-----|-----|-------|------|
| compañeros del colegio y ellos se burlan de ti   | <b>8-11 años</b> | 33 | .61 | .49 |       |      |
| <b>Situación 8:</b><br>Un grupo de niños y niñas está jugando y te invitan a participar. | <b>5-6 años</b>  | 18 | .61 | .50 |       |      |
|  | <b>8-11 años</b> | 33 | .91 | .29 | 6.561 | .016 |

A continuación analizaremos las diferencias encontradas entre la experimentación manifestada por los participantes en cada situación y el estilo de atribución en las mismas, determinando así la influencia de la variable vivencial en el optimismo. Tal y como sugiere el análisis que antecede, la edad es una variable determinante en la experimentación de las situaciones presentadas, es por ello que llevaremos a cabo el análisis al interior de cada grupo controlando de esta manera dicha característica. Así, la tabla 17 evidencia los resultados de un análisis descriptivo y de varianza (ANOVA) entre los participantes que en cada situación han manifestado vivencialidad y los que no en cada grupo de edad. En este caso, la variabilidad de los datos para cada grupo de edad en la variable vivencial presenta homogeneidad.

Los resultados expuestos en la tabla 17 indican para las situaciones de logro, que el fracaso en la realización de un dibujo implica para los participantes de infantil, que no vivieron dicha situación, una ligera atribución más optimista que para los que sí manifiestan haberla vivido (1.97-2.08). Las diferencias entre ellos no son significativas (.651). Los participantes de primaria en cambio, manifestaron todos ellos haberla vivido, motivo por el cual no presentan grupo de comparación. La valoración que de la situación realizan los participantes que experimentaron dicho fracaso es notablemente diferente entre los dos grupos de edad, el grupo de infantil posee una media sumamente más elevada que los de primaria (1.97-.61), lo que indica que haber fracasado puede no ser por una causa interna, que puede volver a ocurrir o extenderse a otras actividades, lo que se traduce en un optimismo mayor. Para las situaciones que implican éxitos como son una felicitación de la maestra (Situación 2) y ganar en un juego (situación 3), las medias se comportan igual para ambos grupos de edad, quienes sí las vivieron, la mayoría de ellos/ellas, manifiestan un estilo de atribución más optimista en comparación con quienes no las vivieron. Las diferencias entre quienes la vivieron y quienes no, para ambos grupos de edad, se muestra en la situación 2, no significativa (.575-.212). En el caso de la

situación 3 sin embargo, los participantes de infantil que vivieron la situación y los que no sí reportan una diferencia significativa (.042); los de primaria en cambio, no presentan significación (.436). La última situación de eventos de logro, manifiesta el fracaso en un juego, al igual que ocurría en la situación 1 también negativa, las medias indican mayor optimismo en aquellos participantes que no experimentaron la situación, más allá de la edad que reportan. Las diferencias entre quienes vivieron dicha situación y quienes no, no se muestra significativa ni para el grupo de infantil (.207), ni para el grupo de primaria (.746).

Para las situaciones que representan eventos de logro, vivir los éxitos reporta un mayor optimismo en los participantes, sin embargo el vivir fracasos tiende a un estilo que considera la falta de éxito como causas internas, que se pueden repetir y que se extienden a otros aspectos de la vida.

En lo que a los eventos interpersonales se refiere, recibir el grito de una madre (situación 5) genera en los participantes que no lo han experimentado mayor optimismo, más allá de las características evolutivas; las diferencias sin embargo en la vivencialidad de esta situación, no se muestran significativas (.170-.240). La situación 6, que expone divertirse en casa de un amigo, genera para los más pequeños mayor optimismo en quienes no la vivieron, la diferencia en la experimentación de este éxito no se muestra significativa (.626). Para los más grande, en cambio, este éxito implica una atribución diferente, para quienes sí lo vivenciaron, el 99% de ellos, esta situación es considerada como una causa interna que puede repetirse y extenderse a otros ámbitos. La diferencia entre quienes no la vivieron y los que sí no es significativa (.463) para el alumnado de primaria. La situación 7 representa un fracaso, burla de los compañeros, aquellos participantes más pequeños que manifiestan haberla vivido reportan una media mayor que aquellos que no (2.25-1.80), la diferencia sin embargo entre ambos grupos es no significativa (.271). Para los participantes mayores, en cambio, es el grupo de los que no la vivieron los que expresaron atribuciones más optimistas (1.10-1.62), la diferencia en la experimentación no es significativa tampoco (.088). Finalmente la situación 8, que presenta un éxito, como ser invitado por otros niños y niñas a jugar, supone para los participantes que la vivenciaron, la mayoría de ellos en ambos grupos de edad, un estilo de atribución optimista al reportar medias más altas que aquellos que manifestaron no haberla vivido (2.09 infantil, 2.50 primaria). Las diferencias entre ambos grupos para los

más pequeños no reporta diferencias significativas (.244); para los mayores en cambio la diferencia en la vivencialidad de la situación 8 reporta significativamente cambios en el estilo de atribución (.002).

De este modo, para los eventos interpersonales experimentar los éxitos y no experimentar los fracasos reporta un estilo atributivo optimista en los participantes mayores. No obstante, este patrón de atribución no es reportado por los participantes más pequeños, quienes parecen atender de forma más específica al contenido de la situación. Para este grupo, el grito de mamá y divertirse en casa de un amigo implica para quienes no lo vivieron una atribución caracterizada por la espera de que cosas buenas ocurran. Para las situaciones que expresan ser objeto de burla y ser invitado a participar de un juego, es la vivencialidad lo que motiva a los participantes a desarrollar un estilo optimista.

Tabla 17. Diferencias entre la vivencialidad y la puntuación total de cada situación por grupo de edad.

|  |                  |           | N         | Mín. | Máx. | $\bar{x}$ | DS   | Chi <sup>2</sup> | Sig. |
|--|------------------|-----------|-----------|------|------|-----------|------|------------------|------|
| <b>Situación 1:</b><br>¿Te ha pasado alguna vez que hayas querido hacer un dibujo y no te haya salido? | <b>5-6 años</b>  | <b>Sí</b> | 34- 56.7% | 0    | 3    | 1.97      | .90  | .206             | .651 |
|  |                  | <b>No</b> | 26- 43.3% | 0    | 3    | 2.08      | .89  |                  |      |
|  | <b>8-11 años</b> | <b>Sí</b> | 33- 100%  | 0    | 3    | .61       | .82  | -                | -    |
|  |                  | <b>No</b> | 0- 0%     | -    | -    | -         | -    |                  |      |
| <b>Situación 2:</b><br>Estás haciendo un trabajo en la escuela y la maestra te felicita.               | <b>5-6 años</b>  | <b>Sí</b> | 56- 93.3% | 0    | 3    | 2.27      | .92  | .317             | .575 |
|  |                  | <b>No</b> | 4- 6.7%   | 1    | 3    | 2.00      | .81  |                  |      |
|  | <b>8-11 años</b> | <b>Sí</b> | 29- 87.9% | 1    | 3    | 2.69      | .60  | 1.626            | .212 |
|  |                  | <b>No</b> | 4- 12.1%  | 1    | 3    | 2.25      | .95  |                  |      |
| <b>Situación 3:</b><br>¿Te ha pasado alguna vez que hayas ganado en un juego?                          | <b>5-6 años</b>  | <b>Sí</b> | 49- 81.7% | 0    | 3    | 2.18      | 1.03 | 4.323            | .042 |
|  |                  | <b>No</b> | 11- 18.3% | 0    | 3    | 1.45      | 1.18 |                  |      |
|  | <b>8-11 años</b> | <b>Sí</b> | 29- 87.9% | 1    | 3    | 2.72      | .58  | .623             | .436 |
|  |                  | <b>No</b> | 4- 12.1%  | 2    | 3    | 2.50      | .57  |                  |      |
|  | <b>5-6 años</b>  | <b>Sí</b> | 38- 63.3% | 0    | 3    | 1.92      | .99  | 1.625            | .207 |

|   |                  |           |           |   |      |      |      |        |      |
|---|------------------|-----------|-----------|---|------|------|------|--------|------|
| <b>Situación 4:</b><br>Estas jugando en el<br>recreo a un juego y<br>pierdes                        |                  | <b>No</b> | 22- 36.7% | 1 | 3    | 2.23 | .68  |        |      |
|   | <b>8-11 años</b> | <b>Sí</b> | 31- 93.9% | 0 | 2    | .84  | .63  |        |      |
|   |                  | <b>No</b> | 2- 6.1%   | 0 | 2    | 1.00 | 1.41 | .107   | .746 |
| <b>Situación 5:</b><br>Estas en casa<br>jugando y tu mamá<br>te grita                               | <b>5-6 años</b>  | <b>Sí</b> | 10- 55.6% | 0 | 3    | 1.40 | .96  | 2.065  | .170 |
|   |                  | <b>No</b> | 8- 44.4%  | 1 | 3    | 2.00 | .75  |        |      |
|   | <b>8-11 años</b> | <b>Sí</b> | 28- 84.8% | 0 | 3    | .68  | .90  | 1.436  | .240 |
| <b>No</b>   |                  | 5- 15.2%  | 0         | 2 | 1.20 | .83  |      |        |      |
| <b>Situación 6:</b><br>Vas a jugar a casa<br>de un amigo y te<br>diviertes mucho                    | <b>5-6 años</b>  | <b>Sí</b> | 13- 72.2% | 0 | 3    | 1.54 | .87  | .247   | .626 |
|   |                  | <b>No</b> | 5- 27.8%  | 0 | 3    | 1.80 | 1.30 |        |      |
|   | <b>8-11 años</b> | <b>Sí</b> | 32- 97%   | 1 | 3    | 2.47 | .62  | .552   | .463 |
| <b>No</b>   |                  | 1- 3%     | 2         | 2 | 2.00 | -    |      |        |      |
| <b>Situación 7:</b><br>Le dices algo a<br>unos compañeros<br>del colegio y ellos<br>se burlan de ti | <b>5-6 años</b>  | <b>Sí</b> | 8- 44.4%  | 1 | 3    | 2.25 | .88  | 1.297  | .271 |
|   |                  | <b>No</b> | 10- 55.6% | 1 | 3    | 1.80 | .78  |        |      |
|   | <b>8-11 años</b> | <b>Sí</b> | 20- 60.6% | 0 | 2    | 1.10 | .71  | 3.108  | .088 |
| <b>No</b>   |                  | 13- 39.4% | 0         | 3 | 1.62 | .96  |      |        |      |
| <b>Situación 8:</b><br>Un grupo de niños<br>y niñas está<br>jugando y te<br>invitan a participar.   | <b>5-6 años</b>  | <b>Sí</b> | 11- 61.1% | 0 | 3    | 2.09 | .94  | 1.463  | .244 |
|   |                  | <b>No</b> | 7- 38.9%  | 1 | 3    | 1.57 | .78  |        |      |
|   | <b>8-11 años</b> | <b>Sí</b> | 30- 90.9% | 1 | 3    | 2.50 | .57  | 11.319 | .002 |
| <b>No</b>   |                  | 3- 9,1%   | 1         | 2 | 1.33 | .57  |      |        |      |

Dada la influencia de la variable evolutiva en la experimentación de las situaciones presentadas, la tabla 18 muestra un análisis de correlación parcial controlando la variable edad a fin de profundizar en la relación que entre la vivencialidad y el estilo de atribución existe. Se analiza para cada tipo de evento la vivencialidad por tipo de situación, positiva y negativa, en relación con las dimensiones del estilo atributivo, la generalidad (agrupación de las dimensiones de duración y alcance), la situación positiva y negativa total y el estilo atributivo.

La tabla 18 evidencia para los eventos de logro que representan situaciones con desenlace positivo, que la vivencialidad de las situaciones presenta una correlación

significativa con la atribución de dichas situaciones ( $r=.305$ ;  $\text{sig}=.003$ ) y con la dimensión de personalización ( $r=.395$ ;  $\text{sig}=.000$ ), quienes han vivido las situaciones positivas creen que estas se deben a causas internas. Asimismo esta vivencialidad es la única que presenta asociación con el estilo atributivo total ( $r=.307$ ,  $\text{sig}=.003$ ), lo que sugiere que a mayor experimentación de situaciones de éxito se desarrolla mayor optimismo. Por su parte, para los eventos interpersonales, la vivencialidad de las situaciones positivas no presenta asociación alguna ni con las agrupaciones presentadas ni con el estilo atributivo total.

La vivencialidad de las situaciones negativas por su parte, se asocia para los eventos de logro de manera negativa con la dimensión de duración ( $r= -.216$ ;  $\text{sig}=.038$ ), quienes han vivido las situaciones negativas creen que éstas no pueden volver a repetirse, denotando así un alto optimismo y quienes no las han vivido creen que sí pueden volver a ocurrir. Asimismo, para los eventos interpersonales, la vivencialidad de las situaciones que representan fracasos se asocia negativamente con la puntuación total de las situaciones negativas ( $r=-.353$ ;  $\text{sig}=.012$ ), quienes no las han vivido son más optimistas que quienes sí las han experimentado. Se presenta igualmente, una correlación negativa y significativa con la agrupación de generalidad ( $r=-.327$ ;  $\text{sig}=.020$ ), quienes no han vivido fracasos interpersonales creen que pueden repetirse y extenderse a otro tipo de situaciones y quienes sí los han vivido creen que esto no es posible, denotando un alto optimismo.

Tabla 18. Correlación parcial vivencialidad por tipo de situación y estilo atributivo.

|                                       | Eventos de logros            | Eventos interpersonales      |
|---------------------------------------|------------------------------|------------------------------|
|                                       | Vivencialidad Sit. Positivas | Vivencialidad Sit. Positivas |
| <b>Situaciones Positivas</b>          | ,305**                       | ,193                         |
| <b>Personalización sit. positivas</b> | ,395**                       | ,082                         |
| <b>Duración sit. positivas</b>        | ,185                         | ,138                         |
| <b>Alcance situaciones positivas</b>  | ,145                         | ,162                         |
| <b>Generalidad positiva</b>           | ,190                         | ,193                         |

|                                       |   |   |
|---------------------------------------|---|---|
| <b>Estilo Atributivo</b>              | ,307**                                  | -,215                                   |
|                                       | <b>Vivencialidad<br/>Sit. Negativas</b> | <b>Vivencialidad<br/>Sit. Negativas</b> |
| <b>Situaciones Negativas</b>          | -,143                                   | -,353*                                  |
| <b>Personalización sit. negativas</b> | -,062                                   | -,183                                   |
| <b>Duración sit. negativas</b>        | -,216*                                  | -,233                                   |
| <b>Alcance situaciones negativas</b>  | -,007                                   | -,259                                   |
| <b>Generalidad negativa</b>           | -,132                                   | -,327*                                  |
| <b>Estilo Atributivo</b>              | -,036                                   | ,031                                    |

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

#### 2.4.6.2 Estudio Instrumental

A continuación valoraremos la influencia de la variable vivencial en la validación del cuestionario ad-hoc analizando la consistencia interna, pero teniendo en cuenta sólo aquellas situaciones que los participantes han manifestado haber vivido (N válidos), descartadas quedan así las situaciones en las que los participantes manifestaron ausencia de experimentación (N excluidos). Se han añadido además, a fin de poder establecer la comparativa, los resultados de fiabilidad mediante el alfa de Cronbach del instrumento ad-hoc total para los participantes del presente estudio (que se diferencian de los del estudio 1 por la ausencia de los primeros encuestados con ítems dicotomizados a posteriori) y también los resultados de fiabilidad del cuestionario base. Se han tomado solo las situaciones de eventos de logro para poder realizar así la comparación.

La tabla 19 expone los resultados del análisis indicando para la consistencia interna de la escala breve ad-hoc de las situaciones vividas, coeficientes superiores para las agrupaciones de generalidad, en comparación con las situaciones totales. Ambas generalidades, tanto la negativa como la positiva, manifiestan el mismo coeficiente (.79), al igual que lo hacen las situaciones en su conjunto con un valor de .69. Esto supone una mejora consistente para todas las agrupaciones de análisis en comparación con el valor que arroja la escala breve ad-hoc total sin los excluidos. Respecto al valor arrojado por el cuestionario base, aunque aún no llega el cuestionario ad-hoc a sus valores, son los de la escala que contempla las respuestas sobre la base de la vivencialidad la que más se acerca

a los mismos. Por su parte, el coeficiente de consistencia interna para el estilo atributivo total evidencia mejoras en el instrumento en general en lo que a la eliminación de las situaciones no vividas se refiere (.33). De este modo la totalidad de las agrupaciones de análisis del instrumento ad-hoc mejoran, cuando los sujetos que no vivenciaron las situación presentadas se eliminan del análisis.

Tabla 19. Descriptivo y fiabilidad sin las situaciones no experimentadas para generalidad y tipo de situación de los eventos de logro.

|                      | N<br>Válidos | N<br>Excluidos | Nº Elementos | $\alpha$<br>Escala breve<br>ad-hoc sit.<br>vivas | $\alpha$<br>Escala breve<br>ad-hoc total | $\alpha$<br>Cuestionario<br>base |
|----------------------|--------------|----------------|--------------|--|--|----------------------------------|
| <b>Gen-Negativa</b>  | 55           | 38             | 4            | .79  | .73                                      | .80                              |
| <b>Sit-Negativas</b> | 55           | 38             | 6            | .69  | .66                                      | .78                              |
| <b>Gen-Positiva</b>  | 71           | 22             | 4            | .79  | .76                                      | .80                              |
| <b>Sit-Positiva</b>  | 71           | 22             | 6            | .69  | .68                                      | .83                              |
| <b>Full Total</b>    | 45           | 48             | 12           | .33  | .27                                      | .81                              |

A raíz de los resultados que anteceden y la posibilidad de que la variable vivencial pueda influir en las dimensiones del estilo atributivo, la tabla 20 muestra el ajuste de distintos modelos tras una regresión, considerando la vivencialidad y la edad como variables exógenas que explican la variación entre los factores endógenos.

Los primeros dos modelos que expone la tabla 20 tienen en cuenta las dimensiones del estilo atributivo, el primero agrupa los ítems en 3 factores personalización, duración y alcance y el segundo en 6 factores, teniendo en cuenta las mismas tres dimensiones, pero separadas por el tipo de desenlace que la situación representa. Luego se proponen 2 modelos que agrupan las dimensiones de duración y alcance en generalidad, el primero tiene en cuenta de forma independiente la personalización, formando así 4 factores (personalización y generalidad negativas y positivas) y el otro la elimina por completo quedando como resultado dos factores, generalidad positiva y negativa únicamente (Modelo 2 factores: generalidad por situación, tabla 20). Todos estos modelos, aunque

presentan convergencia, no arrojan una solución apropiada al poseer caos Heywood o valores de correlación por encima de 1.

La variable generalidad es a continuación, en la tabla 20, considerada de forma independiente en dos modelos que las separa por tipo de situación, por un lado un modelo de 1 factor que analiza la generalidad negativa, con los ítems de duración y alcance influenciados por la edad y la experimentación y por otro, un modelo de 1 factor con la misma estructura pero que contiene los ítems de alcance y duración de las situaciones positivas planteadas. Ambos modelos presentan un excelente ajuste, la razón de  $\text{Chi}^2$  sobre los grados de libertad (CMIN/DF) con valores por debajo de 3, el error cuadrado de aproximación a las raíces medias (RMSEA) menor a .08, el índice de ajuste comparativo (CFI) por encima de .95 y la raíz cuadrada media ponderada residual (WRMR) con valores por debajo de .80.

Asimismo, se propuso también un modelo que incorpora todas las dimensiones del estilo atributivo pero las agrupa por tipo de situación que representan, arrojando así 2 factores de análisis, por un lado los ítems que representan situaciones negativas y por otro los que representan situaciones positivas (modelo 2 factores: situaciones negativas y positivas, tabla 20). La solución para este modelo evidencia valores adecuados al presentar la razón de  $\text{Chi}^2$  sobre los grados de libertad (CMIN/DF) un valor de 1.35, el error cuadrado de aproximación a las raíces medias (RMSEA) de 0.62, el índice de ajuste comparativo (CFI) de .89 y la raíz cuadrada media ponderada residual (WRMR) con un valor justo de .92.

Finalmente, se han considerado dos modelos que tienen en cuenta de forma independiente los ítems de las situaciones negativas y positivas. Así, el modelo de 1 factor de situaciones negativas arroja aunque muy buenos valores de ajuste un modelo inadecuado al presentar correlaciones por encima de 1. El modelo de 1 factor de situaciones positivas por su parte, no presenta convergencia.

Tabla 20. AFC ajustes de los modelos con vivencialidad y edad como variables exógenas para eventos de logro.

|  | Eventos de logros N=93 |     |      |         |       |      |             |
|--|------------------------|-----|------|---------|-------|------|-------------|
|  | X <sup>2</sup>         | DF  | Sig. | CMIN/DF | RMSEA | CFI  | WRMR        |
| <b>Modelo de 3 factores:<br/>personalización, duración y<br/>alcance.</b>            |                        |     |      |         |       |      | No converge |
| <b>Modelo de 6 factores:<br/>dimensiones por tipo de<br/>situación</b>               |                        |     |      |         |       |      | No converge |
| <b>Modelo de 4 factores:<br/>personalización y generalidad<br/>por situación (H)</b> | 145.592                | 105 | .005 | 1.38    | .064  | .89  | .89         |
| <b>Modelo de 2 factores:<br/>generalidad por situación (H)</b>                       | 79.869                 | 60  | .044 | 1.33    | .060  | .94  | .80         |
| <b>1 factor: generalidad negativa</b>  | 11.430                 | 12  | .492 | 0.95    | .000  | 1.00 | .43         |
| <b>1 factor: generalidad positiva</b>  | 15.053                 | 12  | .238 | 1.25    | .052  | .98  | .62         |
| <b>Modelo de 2 factores:<br/>situaciones negativas y<br/>positivas</b>               | 154.281                | 114 | .007 | 1.35    | .062  | .89  | .92         |
| <b>1 factor: situaciones negativas<br/>(H)</b>                                       | 21.666                 | 18  | .247 | 1.20    | .047  | .98  | .50         |
| <b>1 factor: situaciones positivas</b>   |                        |     |      |         |       |      | No converge |

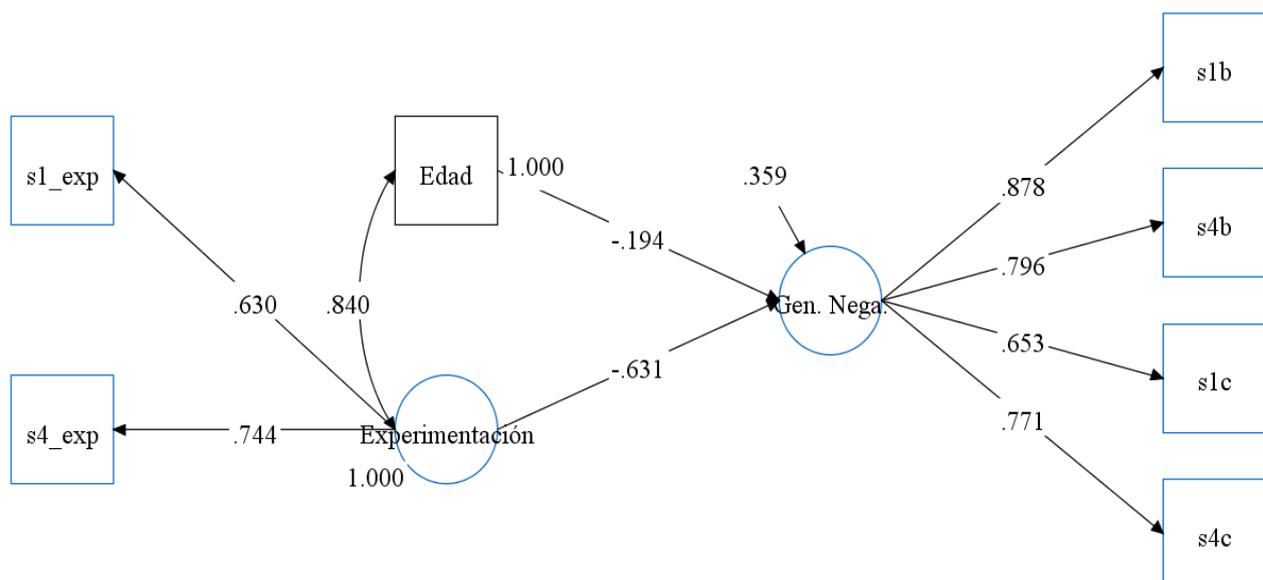
(H)=Casos Heywood/Valores de correlación por encima de 1.

A continuación se presentan los diagramas con las cargas factoriales y el análisis de varianza y fiabilidad para los modelos de adecuado ajuste.

La figura 8 presenta el modelo de 1 factor de generalidad negativa, compuesta por los ítems de duración y alcance de la atribución que frente a las situaciones de fracaso en la realización de un dibujo y perder en un juego los participantes realizaron (CMIN/Df=

.95, RMSEA=.000, CFI=1.00 y WRMR=.43). Se han incorporado además, dos variables exógenas relacionadas: la vivencial y la edad. Las cargas factoriales de todos los ítems, incluidos aquellos en los que se pregunta por la experimentación de la situación, arrojan valores por encima de .600. Asimismo, la influencia de la variable vivencial en la generalidad negativa se presenta mayor que la edad (-.631) teniendo a su vez vivencialidad y edad una alta correlación (.840). La varianza extraída promedio de este modelo es de .606 y el coeficiente de Rho de Jöreskog de .85, lo que indica una alta fiabilidad de la escala ad-hoc para la valoración de la generalidad negativa de los eventos de logro del estilo atributivo.

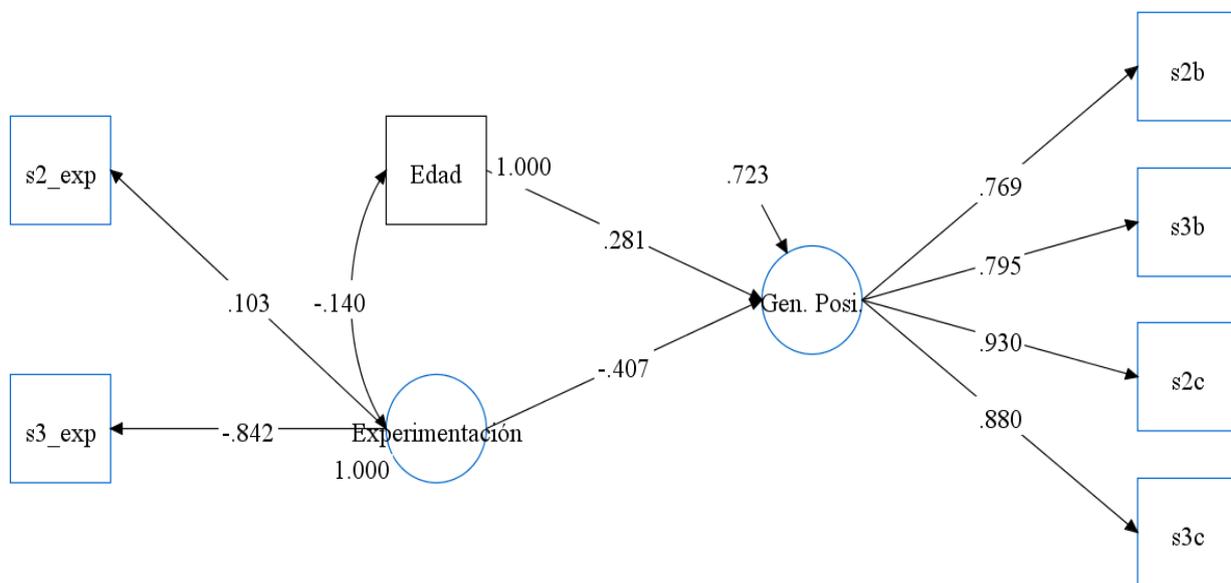
Figura 8. AFC modelo de ajuste de generalidad negativas con vivencialidad y edad como variables exógenas para eventos de logro.



La figura 9 expone el diagrama del modelo de generalidad positiva que al igual que generalidad negativa arroja excelentes valores de ajuste (CMIN/Df= 1.25, RMSEA=.052, CFI=.98 y WRMR=.62). Las cargas factoriales de todos los ítems de duración y alcance positivos arrojan valores por encima de .750. Asimismo, los pesos de los ítems que cuestionan la experimentación no evidencian valores similares al presentar la situación 2, una felicitación por un trabajo bien hecho, un valor de .103 y la situación 3, ganar en un juego, un valor de -.842. Por su parte, la asociación de las variables

exógenas es nuevamente mayor para experimentación (-.407) en comparación con la edad (.281) y la relación de ambas entre sí se presenta en este caso baja (-.140). La varianza extraída promedio para este modelo es de .716 y el coeficiente de Rho de Jöreskog de .90 lo que indica una alta fiabilidad de la escala ad-hoc también para la valoración de la generalidad positiva de los eventos de logro del estilo atributivo.

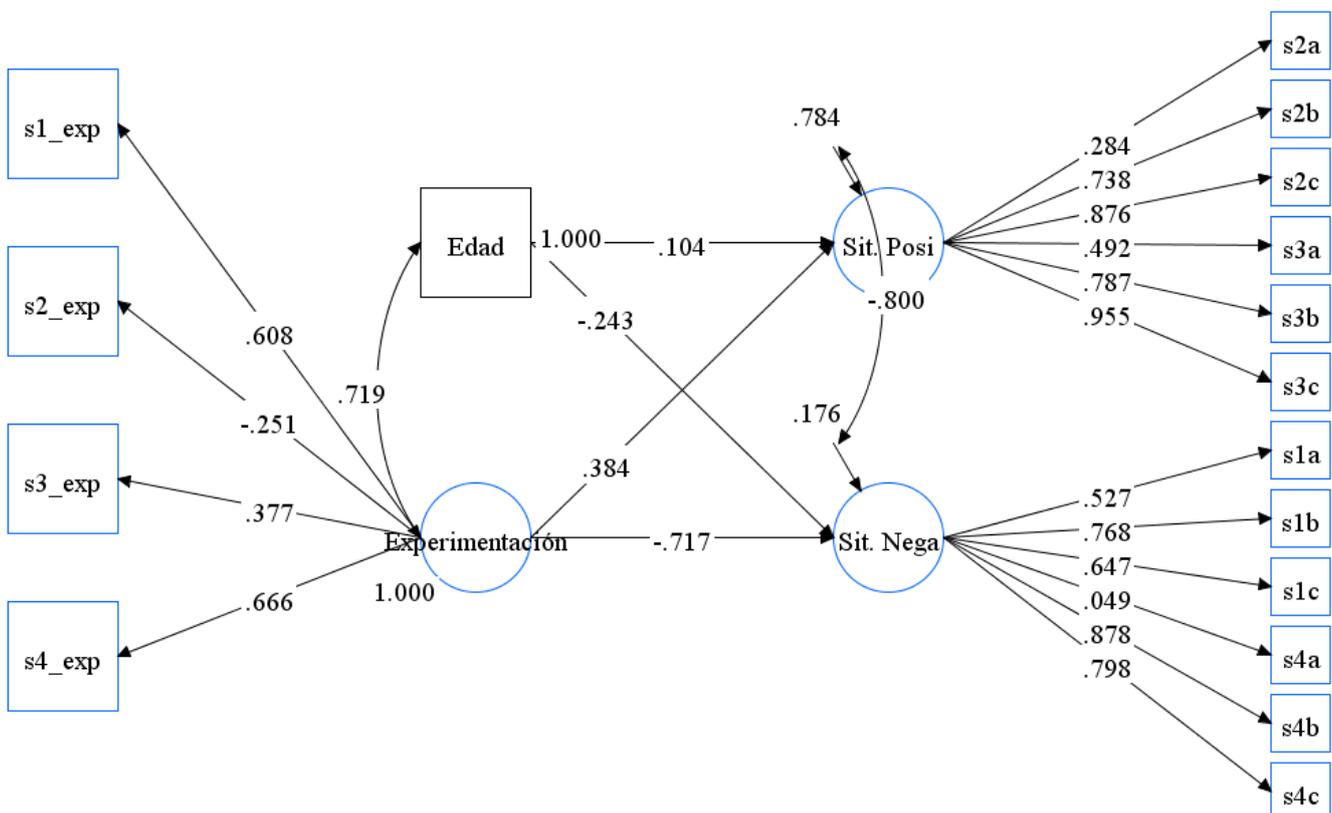
Figura 9. AFC modelo de ajuste de generalidad positiva con vivencialidad y edad como variables exógenas para eventos de logro.



Finalmente, la figura 10 expone el diagrama factorial del modelo de situaciones positivas y negativas para eventos de logro también con la vivencialidad y la edad como variables exógenas (CMIN/Df= 1.35, RMSEA=.062, CFI=.89 y WRMR=.92). Los resultados indican para los ítems de las situaciones positivas bajas cargas factoriales en la dimensión de personalización de la situación 1 (.284), siendo los pesos para todas las demás por encima de .490. La varianza extraída promedio por su parte, presenta un índice de .528 y el coeficiente de Rho de Jöreskog es de .85. Asimismo, para las situaciones negativas es nuevamente la personalización, en este caso de la situación 4, la que con una carga de .049 se diferencia de las demás que presentan todas cargas superiores a .500; la varianza extraída promedio en este caso es de .449 y el coeficiente de fiabilidad Rho de Jöreskog de .80.

Es de destacar que la variable experimentación, posee cargas factoriales más altas para los ítems de las situaciones negativas (.608, .666) en comparación con las situaciones positivas (-.251, .377). La relación entre la experimentación y las situaciones negativas (-.717) es mayor que la que presenta dicha variable para situaciones positivas (.384). Asimismo, la variable edad no presenta grandes correlaciones con las distintas situaciones pero sí con la variable experimentación con la que manifiesta una correlación mutua de .719.

Figura 10. AFC modelo de ajuste por tipo de situación positiva y negativa con vivencialidad y edad como variables exógenas para eventos de logro.



Para el análisis de los eventos interpersonales se han propuesto los mismos modelos que para los eventos de logro (tabla 21); sin embargo, el análisis factorial confirmatorio para aquellos eventos que representan situaciones basadas en relaciones personales arroja falta de convergencia en el modelo dimensional básico de tres factores

(personalización, duración y alcance) y, aunque con ajustes excelentes, una solución inapropiada al presentar casos Heywood o correlaciones por encima de 1 para el resto de modelos propuestos. Es de destacar que la muestra de participantes que ha dado respuesta a la escala de eventos interpersonales (N=51) es sustancialmente menor a la de los eventos de logro (N=93).

Tabla 21. AFC ajustes de los modelos con vivencialidad como variable exógena eventos interpersonales.

|  | Eventos interpersonales N=51 |     |       |             |       |      |      |
|--|------------------------------|-----|-------|-------------|-------|------|------|
|  | X <sup>2</sup>               | DF  | Sig.  | CMIN/DF     | RMSEA | CFI  | WRMR |
| <b>Modelo de 3 factores: personalización, duración y alcance</b>             |                              |     |       | No converge |       |      |      |
| <b>Modelo de 6 factores: dimensiones por tipo de situación (H)</b>           | 98.903                       | 92  | .292  | 1.07        | .03   | .97  | .68  |
| <b>Modelo de 4 factores: personalización y generalidad por situación (H)</b> | 111.629                      | 105 | .310  | 1.06        | .35   | .97  | .72  |
| <b>Modelo de 2 factores: Generalidad por situación (H)</b>                   | 63.565                       | 60  | .352  | 1.05        | .03   | .98  | .67  |
| <b>1 factor: generalidad negativa (H)</b>                                    | 11.391                       | 12  | .495  | .94         | .00   | 1.00 | .46  |
| <b>1 factor: generalidad positiva (H)</b>                                    | 11.825                       | 12  | .459  | .98         | .00   | 1.00 | .52  |
| <b>Modelo de 2 factores: situaciones negativas y positivas (H)</b>           | 121.065                      | 114 | 0.307 | 1.06        | .035  | .97  | .75  |
| <b>1 factor: situaciones negativas (H)</b>                                   | 27.344                       | 22  | .198  | 1.24        | .069  | .95  | .62  |
| <b>1 factor: situaciones positivas (H)</b>                                   | 23.705                       | 22  | .362  | 1.07        | .039  | .98  | .59  |

(H)=Casos Heywood/ Valores de correlación por encima de 1.

### ***2.4.7 Conclusiones estudio 2***

Este estudio surge de las entrevistas con los participantes en las etapas de inicio de esta investigación, donde se observó que a los niños y niñas de educación infantil ciertas situaciones les generaban mayor dificultad de resolución al no haberlas experimentado, de esta manera se incorporó la pregunta por la vivencialidad de las situaciones presentadas. El objetivo de este segundo estudio era determinar la relación entre la variable vivencial y los resultados arrojados por la escala de medida, las hipótesis de partida fueron, por un lado, la existencia de variaciones en el estilo de atribución realizado por los participantes en función de la vivencialidad de las situaciones presentadas y por otro, la hipótesis de una mayor influencia en la población participante de menor edad que en la de mayor edad de la variable vivencial.

Respecto a la primera hipótesis, hemos de confirmarla al mismo tiempo que matizarla, dado que encontramos que la variable edad ejerce una influencia determinante en la vivencialidad, lo que nos lleva a la hipótesis segunda, que hemos de rechazar al encontrar que el análisis no arroja evidencias de que sean los participantes más pequeños quienes reciban mayor afectación por la vivencialidad de las situaciones. Aunque encontramos que vivir eventos de logro o interpersonales exitosos reporta un mayor optimismo en todos participantes mayores, no ocurre lo mismo con los participantes menores; cuya atribución parece depender del contenido de la situación. Asimismo, la experimentación ejerce un efecto sobre el tipo de situación positiva o negativa y sobre algunas de las dimensiones del estilo atributivo a la hora de evaluarlo. En lo que respecta a los eventos de logro su influencia parece ser mayor en la dimensión de personalización y duración, que en la de alcance. Para los eventos interpersonales, es la generalidad la que mayor influencia parece recibir de la vivencialidad. De igual manera el tipo de situación se presenta influyente, mientras que vivir desenlaces positivos de eventos de logro genera que los participantes creen en las causas como internas, no vivir fracasos les invita a pensar que no puede extenderse las causas a otras dimensiones de la vida. Por su parte, vivir desenlaces positivos de eventos interpersonales no parece tener influencia alguna, mientras que no vivir fracasos invita a los participantes a pensar en las causas como específicas, sin generalizar a repeticiones u otras acciones.

Asimismo, los resultados indican que no todos los participantes han vivido las situaciones planteadas y que por tanto algunos, responden a las mismas sin una referencia

concreta. Los participantes más pequeños que no han experimentado las situaciones de fracaso de los eventos de logro son más optimistas que aquellos que sí las han vivido. Esto mismo ocurre con los participantes mayores para las situaciones que representan fracasos en los eventos interpersonales.

Por su parte, para una situación de éxito como es ganar en un juego, los participantes más pequeños sufren, de acuerdo a su vivencialidad, una atribución diferente. Respecto a los participantes mayores es la situación de ser invitado a jugar la que genera una diferencia en la atribución. La diferencia en las situaciones afectadas en función de la edad, nos hace pensar nuevamente en las características de la población infantil y sus diferentes etapas evolutivas. Mientras en la primera infancia el juego es la actividad por excelencia y ganar en uno representa una actividad de logro exitoso que aumenta el optimismo; conforme pasan los años, las relaciones sociales cobran mayor protagonismo y es entonces cuando vivir un evento interpersonal exitoso como es ser invitado a jugar genera pensar que más cosas buenas pueden pasar. La presencia de mayor experimentación de los eventos interpersonales para los participantes mayores en comparación con los menores apoya esta reflexión.

De esta manera, los resultados de este estudio apoyan, al igual que lo hacía el estudio 1, la importancia del contenido de las situaciones presentadas y la posibilidad de que sea en sí misma cada situación, el componente diferencial que otorgue a la infancia la fortaleza de creer que cosas buenas pueden pasar. También y como consecuencia de ello, en la importancia de considerar las características de cada etapa presente dentro de la infancia como una unidad de análisis independiente, dejando de englobar en dicho concepto de igual manera a quienes tienen 5 años que a quienes tienen 10.

El análisis instrumental por su parte, nos ha permitido evaluar la escala breve ad-hoc con el añadido de la vivencialidad, encontrando que la consistencia interna de la misma mejora cuando se eliminan del análisis aquellas atribuciones que no se realizan sobre la base de la experiencia, aquellas situaciones no vivenciadas y que requieren de la abstracción por parte de los participante. Esto nos hace pensar en la posibilidad de un menor distanciamiento psicológico y por tanto una significación y comprensión mayor de la situación por parte de quienes sí las vivieron, en comparación con quienes han de elaborar una atribución sobre la base de la imaginación que esas situaciones hipotéticas representan. Desde la perspectiva de las ecuaciones estructurales, los modelos de

regresión arrojados por el análisis factorial indican buenos ajustes para los modelos donde la vivencialidad y la edad son tenidas en cuenta. Es especialmente en el caso de los eventos de logro el modelo de dos factores, situaciones negativas y positivas, el que mejor varianza promedio y consistencia interna arrojan teniendo en cuenta la carga factorial de los ítems. Asimismo la valoración independiente de los ítems que representan la generalidad también arroja muy buenos valores y validez, haciéndonos pensar en el potencial que esta agrupación puede tener a estas edades. Es cierto sin embargo, que para el resto de modelos así como los eventos interpersonales en su conjunto, el análisis no arroja una solución apropiada seguramente por el tamaño de la muestra.

A tenor de las consideraciones expuestas creemos que la variable vivencial aporta una información fundamental sobre el funcionamiento de un constructo psicológico como es el del optimismo, invitándonos inevitablemente, a preguntarnos si su influencia se extenderá a otros constructos y si su determinismo puede en la edad adulta también presentarse.

### **2.5. Estudio 3: El modelo dimensional del optimismo en la infancia. Relaciones entre el estilo atributivo y las predicciones optimistas.**

El presente estudio pretende analizar la dimensionalidad del optimismo a partir del modelo de estilo atributivo presentado por Abramson et al., (1989) y aquel que se basa en las predicciones optimistas para la población infantil (Lockhart et al, 2002). Para la consecución de dicho objetivo se ha llevado a cabo previamente la validación de la escala breve ad-hoc de eventos interpersonales, abordados ya en el estudio 2. No se ha realizado, sin embargo, dicho análisis para las historias que Lockhart et al. (2002), ya que no han sido diseñadas como un instrumento para ser validado y la correlación entre sus ítems es un abordaje incongruente con la estadística, ya que cada ítem representa única y exclusivamente una dimensión de análisis. En este sentido, su análisis sigue los parámetros de investigaciones previas que han dado cuenta de la validez de estas historias como instrumento de evaluación (Falcón et al., 2016; García, 2015). Asimismo, se relacionan ambos modelos de optimismo, con el objetivo de compararlos y relacionarlos para profundizar en el funcionamiento que en la población de entre 5 y 11 años tienen. Para este último análisis tendremos en cuenta también, los eventos de logros presentados y validados en el estudio 1.

#### **2.5.1. Diseño**

La metodología elegida para el presente estudio se enmarca, al igual que los anteriores, dentro de los de corte selectivo con un diseño prospectivo. Dado que también seleccionamos a los participantes de acuerdo a su valor en la variable independiente, la edad, también hablamos de un diseño evolutivo transversal. Tendremos así, una sola variable independiente, la edad, y dos variables dependientes, que en este caso serán el estilo atributivo y las predicciones optimistas. Dado que el estilo atributivo en su origen cuenta con dos tipos de situaciones que lo determinan, eventos de logros y eventos interpersonales; sumaremos a la validación realizada en el estudio 1 sobre las situaciones de eventos de logros, las situaciones de eventos interpersonales.

### 2.5.2. Participantes

Los participantes del presente estudio suman un total de 65 y pertenecen a dos colegios públicos. Hemos tomado grupos naturales de aula de 3º de segundo ciclo de educación infantil y 3º y 5º de educación primaria. Se trató de un muestreo no probabilístico por razones de accesibilidad. En la tabla 22 se presenta la relación entre el origen de la muestra (colegio) y su edad, variables que presentan asociación, al ser los grupos de edad, mayoritariamente, de distintos centros (chi-cuadrado =54,130;  $p=,000$ ; V de Cramer =,913) y además la relación del género (masculino o femenino) con la edad, dichas variables también se asocian (chi-cuadrado =13,23;  $p=,021$ ; V de Cramer = ,451).

Tabla 22. Análisis de contingencia por edad, género y centro estudio 3.

|                  | 5 años    | 6 años   | 8 años   | 9 años   | 10 años   | 11 años   | Total     |
|------------------|-----------|----------|----------|----------|-----------|-----------|-----------|
| <b>Colegio 1</b> | 23 - 100% | 9 - 100% |          |          | 9 - 81,8% | 12 - 100% | 53- 81,5% |
| <b>Colegio 2</b> |           |          | 5 - 100% | 5 - 100% | 2 - 18,2% |           | 12- 18,5% |
| <b>Masculino</b> | 12- 52,2% | 5- 55,6% |          |          | 6- 54,5%  | 9- 75%    | 32- 49,2% |
| <b>Femenino</b>  | 11- 47,8% | 4- 44,4% | 5- 100%  | 5- 100%  | 5- 45,5%  | 3- 25%    | 33- 50,8% |
| <b>Total</b>     | 23- 35,4% | 9- 13,8% | 5- 7,7%  | 5- 7,7%  | 11- 16,9% | 12- 18,5% | 65- 100%  |

El colegio 1, ubicado en el Principado de Andorra, proporciona el 81,5% de la muestra. El 100% de los participantes de 5 y 6 años, pertenece a dicha institución, también el 81,8% de los participantes de 10 años y el 100% de los que tienen 11 años. El colegio 2, situado en Zaragoza, representa al 18,5% de la muestra. Del total de la muestra el 100% de los participantes de 8 y 9 años pertenecen a dicha institución educativa, al igual que el 18,2% del alumnado de 10 años. La muestra masculina representa al 49,2% y la femenina el 50,8% de la muestra total.

### 2.5.3. Instrumentos de evaluación

#### *Estilo atributivo*

El estilo atributivo será evaluado mediante la escala breve ad-hoc del estudio 1, añadiendo además las situaciones que representan eventos interpersonales ya presentadas en el estudio 2. De esta manera tendremos aquí dos cuestionarios, con un total de 24 ítems, organizado en tres dimensiones, con 8 situaciones, donde 4 representan eventos de logro (cuestionario 1) y otras 4 eventos interpersonales (cuestionario 2), tendremos también 2 situaciones con desenlace positivo y 2 con desenlace negativo en cada tipo de evento. Las situaciones interpersonales, como comentábamos en el estudio 2, se han elaborado con los mismos criterios de adaptación que las situaciones de logro validadas en el estudio 1.

El siguiente cuadro presenta el contenido de las situaciones, tipo de evento y tipo de desenlace:

| Nº sit. | Contenido   | Tipo de evento | Desenlace |
|---------|---|----------------|-----------|
| 1       | ¿Te ha pasado alguna vez que hayas querido hacer un dibujo y no te haya salido? | Logro          | Negativo  |
| 2       | Estás haciendo un trabajo en la escuela y la maestra te felicita.               | Logro          | Positivo  |
| 3       | ¿Te ha pasado alguna vez que hayas ganado en un juego?                          | Logro          | Positivo  |
| 4       | Estas jugando en el recreo a un juego y pierdes                                 | Logro          | Negativo  |
| 5       | Estas en casa jugando y tu mamá te grita.                                       | Interpersonal  | Negativo  |
| 6       | Vas a jugar a casa de un amigo y te diviertes mucho.                            | Interpersonal  | Positivo  |
| 7       | Le dices algo a unos compañeros del colegio y ellos se burlan de ti.            | Interpersonal  | Negativo  |
| 8       | Un grupo de niños y niñas está jugando y te invitan a participar.               | Interpersonal  | Positivo  |

Respecto a la cuantificación de los ítems es importante recordar, que al igual que en los estudios anteriores, un optimismo elevado está dado por altas puntuaciones tanto en el estilo atributivo total como en las dimensiones y agrupaciones que los componen.

El siguiente cuadro resume la categorización y cuantificación de los ítems para eventos de logro e interpersonales:

| Eventos de logros N= 48   |  |   |  | Eventos interpersonales N= 51   |  |   |  |
|---|--|---|--|---|--|---|--|
|   | Personaliz.  | Duración  | Alcance  |   | Personaliz.  | Duración  | Alcance  |
| Situación 1<br>(0-3)  | 0 - Interna<br>1 - Externa                               | 0- Más veces<br>1- Solo esa vez                     | 0- Más cosas<br>1- Solo esa act.                   | Situación 5<br>(0-3)  | 0 - Interna<br>1 - Externa                               | 0- Más veces<br>1- Solo esa vez                     | 0-Otras personas<br>1- Solo esa pers.              |
| Situación 4<br>(0-3)  | 0 - Interna<br>1 - Externa                               | 0- Más veces<br>1- Solo esa vez                     | 0- Más cosas<br>1- Solo esa act.                   | Situación 7<br>(0-3)  | 0 - Interna<br>1 - Externa                               | 0- Más veces<br>1- Solo esa vez                     | 0- Otras personas<br>1- Solo esa pers.             |
| Situaciones<br>negativas<br>(0-6)   | Personaliz.<br>negativa<br>(0-2)                         | Duración<br>negativa<br>(0-2)                       | Alcance<br>negativo<br>(0-2)                       | Situaciones<br>negativas<br>(0-6)   | Personaliz.<br>negativa<br>(0-2)                         | Duración<br>negativa<br>(0-2)                       | Alcance negativo<br>(0-2)                          |
|   |  | Generalidad negativa (0-4)                          |  |   |  | Generalidad negativa (0-4)                          |  |
| Situación 2<br>(0-3)  | 0 - Externa<br>1 - Interna                               | 0- Solo esa vez<br>1- Más veces                     | 0- Solo esa act<br>1- Más cosas                    | Situación 6<br>(0-3)  | 0 - Externa<br>1 - Interna                               | 0- Solo esa vez<br>1- Más veces                     | 0- Solo esa pers.<br>1- Más personas               |
| Situación 3<br>(0-3)  | 0 - Externa<br>1 - Interna                               | 0- Solo esa vez<br>1- Más veces                     | 0- Solo esa act<br>1- Más cosas                    | Situación 8<br>(0-3)  | 0 - Externa<br>1 - Interna                               | 0- Solo esa vez<br>1- Más veces                     | 0- Solo esa pers.<br>1- Más personas               |
| Situaciones<br>positivas<br>(0-6)   | Personaliz.<br>positiva<br>(0-2)                         | Duración<br>positiva<br>(0-2)                       | Alcance positivo<br>(0-2)                          | Situaciones<br>positivas<br>(0-6)   | Personaliz.<br>positiva<br>(0-2)                         | Duración<br>positiva<br>(0-2)                       | Alcance positivo<br>(0-2)                          |
|   |  | Generalidad positiva (0-4)                          |  |   |  | Generalidad positiva (0-4)                          |  |
| <b>Estilo<br/>Atributivo<br/>S.Positivas +<br/>S.Negativas<br/>(0-12)</b> | Total<br>Personaliz<br>(positiva +<br>negativa)<br>(0-4) | Total Duración<br>(positiva +<br>negativa)<br>(0-4) | Total Alcance<br>(positiva +<br>negativa)<br>(0-4) | <b>Estilo<br/>Atributivo<br/>S.Positivas +<br/>S.Negativas<br/>(0-12)</b> | Total<br>Personaliz<br>(positiva +<br>negativa)<br>(0-4) | Total Duración<br>(positiva +<br>negativa)<br>(0-4) | Total Alcance<br>(positiva +<br>negativa)<br>(0-4) |

### *Predicciones optimistas*

Para el análisis de las predicciones optimistas utilizaremos las historias de Lockhart y col. (2002), una entrevista semi-estructurada que presenta 12 historias diferentes con eventos positivos y negativos. Dichas historias exponen una situación que describe al protagonista con diferentes rasgos que se mantienen con cinco años y también con diez años; los participantes deben elegir de entre tres opciones la que describa lo que según ellos, pasará con dicho personaje cuando tenga 21 años. A los participantes se les

ofrecen tres alternativas: que la situación se mantenga, que cambie solo un poco, o que cambie del todo. De esta manera, las situaciones negativas se pueden mantener negativas o cambiar a positivas y lo mismo ocurre las positivas, que pueden cambiar a negativas. Este cuestionario evalúa rasgos biológicos (historias influenciada por la naturaleza biológica), rasgos híbridos (historias con componentes causales físicos-psíquicos) y rasgos psicológicos (historias con componentes psicológicos).

El cuestionario original de Lockhart y col. (2002) cuenta con 12 historias, para este estudio se han utilizado 6, tomadas de la adaptación que Falcón y col. (2016) han realizado. Hemos digitalizado el instrumento y tomado, de actuales aplicaciones informáticas, emoticones para los personales del mismo. El formato de las historias presentadas se ejemplifica a continuación.

2. Este es Jaime.

Cuando Jaime tenía 5 años le faltaba el dedo meñique. Con 10 años le seguía faltando ese dedo.



¿Qué crees que pasará cuando Jaime tenga 21 años?



**1-Le seguirá faltando el dedo meñique**



**2-Le habrá crecido un poco**



**3-Le habrá crecido del todo**

El procedimiento de cuantificación de los ítems ha implicado la inversión en la puntuación de algunas situaciones, a fin de obtener un mayor valor para aquellas respuestas que dan cuenta de un elevado optimismo. Así las expectativas totales son el resultado de sumar las situaciones positivas y las negativas. La categorización de esta variable está dada además, por el rasgo que cada situación representa, biológico, híbrido y psicológico.

El siguiente cuadro resume la categorización y cuantificación de los ítems:

|  | <b>Situación Positiva</b>  | <b>Situación Negativa</b>   |                             |
|--|--|---|-----------------------------|
| Rasgo Biológico  | <i>Ser más alto que un amigo</i><br>1-Cambia del todo a peor<br>2-Cambia un poco a peor<br>3-Sin cambio      | <i>La ausencia de dedo meñique</i><br>3-Cambia del todo a mejor<br>2-Cambia un poco a mejor<br>1-Sin cambio | <b>Total R. Biológico</b>   |
| Rasgos Hibrido   | <i>Ser buena deportista</i><br>1-Cambia del todo a peor<br>2-Cambia un poco a peor<br>3-Sin cambio           | <i>Ser mal estudiante</i><br>3-Cambia del todo a mejor<br>2-Cambia un poco a mejor<br>1-Sin cambio          | <b>Total R. Hibrido</b>     |
| Rasgos Psicológicos  | <i>Gusto por los animales(arañas)</i><br>1-Cambia del todo a peor<br>2-Cambia un poco a peor<br>3-Sin cambio | <i>Ser sucia y desordenada</i><br>3-Cambia del todo a mejor<br>2-Cambia un poco a mejor<br>1-Sin cambio     | <b>Total R. Psicológico</b> |
|  | <b>Total sit. positiva</b>   | <b>Total sit. negativa</b>  |                             |
| <b>Predicciones optimistas = sit. positivas + sit. negativas</b> |  |   |                             |

#### 2.5.4. Procedimiento

El procedimiento realizado en este estudio siguió los mismos parámetros que en los estudios anteriores; acercamiento al campo, consentimientos escolar y familiar y recogida de datos. También se ha llevado a cabo la aleatorización de las situaciones presentadas del cuestionario de estilo atributivo para los más pequeños. Este estudio cuenta así, con 32 participantes de infantil que han completado la entrevista de predicciones optimistas, 15 de ellos han completado además el cuestionario de estilo atributivo para eventos de logro y los otro 18 han completado las situaciones de eventos interpersonales. Los 33 participantes de primaria por su parte, han completado la entrevista de predicciones optimistas, así como ambos eventos del estilo atributivo. El conjunto total de la muestra ha completado el cuestionario en su versión digital.

#### 2.5.5 Análisis estadístico de datos

En el presente estudio se realizará, inicialmente, un análisis instrumental para la validación de la escala breve del estilo atributivo para eventos interpersonales. Dicho análisis contará con el procedimiento que en el estudio 1 llevo a cabo para los eventos de

logro. Se llevarán a cabo medidas descriptivas, inferenciales de asociación, análisis de fiabilidad, de varianza extraída promedio (AVE) y la validación contará con un análisis factorial confirmatorio (AFC). Asimismo, el análisis evolutivo seguirá los parámetros de los estudios anteriores contando con medidas de análisis descriptivos, de asociación y varianza. Por último, se llevará a cabo un análisis dimensional, donde mediante correlaciones, análisis factorial confirmatorio y un análisis por conglomerado podremos evaluar la estructura de dos dimensiones del constructor teórico del optimismo. El análisis Cluster, conocido como Análisis de Conglomerados, es una técnica estadística multivariante que busca agrupar elementos tratando de lograr la máxima homogeneidad intra-grupo y la mayor diferencia inter-grupos. De la agrupación que se deriva de dicho análisis en función de la variable Predicciones Optimistas, se han llevado a cabo análisis de asociación y descriptivos del estilo atributivo que han permitido así profundizar en el funcionamiento del optimismo en la población participante. Para este último análisis dimensional, se valorarán por separado los eventos del estilo atributivo, al contar con dos subgrupos muestrales distintos para cada uno de ellos.

Se ha utilizado, en este estudio también, el paquete estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) y el programa informático MPlus.

### **2.5.6. Resultados**

#### *Análisis instrumental: estilo atributivo eventos interpersonales*

La tabla 23 muestra los resultados de la escala ad-hoc para eventos interpersonales, así como los valores del cuestionario base. Tendremos en cuenta el tipo de situación positiva y negativa, la generalidad por situación y el estilo atributivo total para este análisis. Vale recordar, que la agrupación generalidad no contiene la dimensión de personalización, que sí está presente en la situación total. Para el análisis de consistencia interna tomaremos el estadístico alfa de Cronbach a fin de realizar la comparación con el cuestionario base y también el estadístico Rho de Jöreskog, que es el que mejor se adapta a las características de nuestra escala ad-hoc de respuestas dicotómicas.

Los resultados indican medias inferiores para las agrupaciones de generalidad, tanto positiva como negativa, en comparación con las situaciones totales, siendo en ambos

casos las de tipo positivas las más altas con valores de 3.24 y 4.37 respectivamente, lo que indica un estilo atributivo optimista. La desviación típica por su parte, es mayor tanto en la generalidad (1.154) como en la situación total negativa (1.469), experimentando igual patrón que la media al presentar valores más bajos para las generalidades en comparación con las situaciones en su conjunto.

El análisis de fiabilidad mediante el estadístico Rho de Jöreskog arroja a causa de los casos Heywood en sus modelos, solo el valor de generalidad negativa que se presenta adecuado (.96), así como también el índice para el instrumento total que presenta un valor de fiabilidad excelente (.85). Por su parte del alfa de Cronbach, se presenta en todos los casos muy por debajo del coeficiente que este mismo estadístico arrojó para el cuestionario base.

Tabla 23. Estadístico descriptivo y consistencia interna por tipo de situación, generalidad y estilo atributivo total para eventos interpersonales.

|                           | N  | Mín. | Máx. | Media | Desv. típ. | Escala breve ad-hoc eventos interpersonales |                 |                  | Cuestionario base |                  |
|---------------------------|----|------|------|-------|------------|---|-----------------|------------------|-------------------|------------------|
|                           |    |      |      |       |            | Nº de ítems                                 | Rho de Jöreskog | Alfa de Cronbach | Nº de ítems       | Alfa de Cronbach |
| <b>Sit. Negativas (H)</b> | 51 | 0    | 6    | 2,63  | 1,469      | 6   | --              | .43              | 24                | .78              |
| <b>Gen. Negativa</b>      | 51 | 0    | 4    | 1,45  | 1,154      | 4   | .96             | .39              | 16                | .80              |
| <b>Sit. Positiva (H)</b>  | 51 | 1    | 6    | 4,37  | 1,356      | 6   | --              | .46              | 24                | .83              |
| <b>Gen. Positiva (H)</b>  | 51 | 0    | 4    | 3,24  | 1,088      | 4   | --              | .62              | 16                | .80              |
| <b>Full Total</b>         | 51 | 3    | 11   | 7,00  | 1,587      | 12  | .85             | .00              | 48                | .81              |

(H)=Casos Heywood

Con el objetivo de profundizar en el funcionamiento de cada ítem de la escala breve para eventos interpersonales, cuya fiabilidad tota arroja un coeficiente de .86, la tabla 24 muestra un análisis exhaustivo de cada ítem con los descriptivos, asimetría y curtosis de cada elemento.

Los resultados indican para las situaciones que representan desenlaces negativos, como es el grito de una madre y ser objeto de burlas (Situación 5 y 7), medias más altas, al interior de cada situación, para el ítem que mide la personalización, siendo el más alto el de la situación 7 (.75), esto indica que los participantes consideran mayoritariamente que los fracasos se deben a causas externas. Asimismo, las medias más bajas son, en cada situación, para los ítems de duración, siendo la más alta la de la situación 5 (.31). Esto sugiere que ante las situaciones negativas los participantes realizan atribuciones poco optimistas al considerar que puedan repetirse en el futuro. La desviación típica por su parte, se comporta de manera similar para los distintos ítems de las situaciones negativas, siendo el más alto para personalización de la situación 5 y alcance de la situación 7 con igual valor de .500. Para las situaciones que representa desenlaces positivos, como pasarla bien en casa de un amigo o ser invitado a jugar (situaciones 6 y 8), las medias más elevadas en cada situación son para los ítems de duración (.86 y .82) y las más bajas para los ítems de personalización (.53 y .61), esto implica que los participantes creen en la posibilidad de repetición de dicho éxito en el futuro pero que, sin embargo, creen, ligeramente, que la causa es externa. La desviación típica por su parte, se presenta en ambas situaciones más elevada para la dimensión de personalización (.504 y .493) y menos para la dimensión de duración (.348 y .385).

Por su parte, los análisis de distribución y concentración de datos indican una asimetría negativa para los ítems de las situaciones 6 y 8, lo que indica una mayor frecuencia de datos por debajo de la media. Las situaciones 5 y 7 por su parte, poseen una concentración de datos positiva, denotando así mayor frecuencia de datos en dirección a una atribución optimista de las situaciones.

Tabla 24. Análisis descriptivo por situación para eventos interpersonales.

|  |                        | N  | Mín. | Máx. | Media | Desviación típica | Asimetría | Curtosis |
|--|------------------------|----|------|------|-------|-------------------|-----------|----------|
| <i>Situaciones negativas</i>   |                        |    |      |      |       |                   |           |          |
| <b>Situación 5</b><br>Estas en casa<br>jugando y tu mamá<br>te grita | <b>Personalización</b> | 51 | 0    | 1    | ,43   | ,500              | ,286      | -1,998   |
|  | <b>Duración</b>        | 51 | 0    | 1    | ,31   | ,469              | ,827      | -1,371   |
|  | <b>Alcance</b>         | 51 | 0    | 1    | ,33   | ,476              | ,729      | -1,531   |

|  |                        |    |   |   |     |      |        |        |
|--|------------------------|----|---|---|-----|------|--------|--------|
| <b>Situación 7</b><br><b>Le dices algo a unos compañeros del colegio y ellos se burlan de ti</b> | <b>Personalización</b> | 51 | 0 | 1 | ,75 | ,440 | 1,159  | -,685  |
|  | <b>Duración</b>        | 51 | 0 | 1 | ,37 | ,488 | ,543   | -1,776 |
|  | <b>Alcance</b>         | 51 | 0 | 1 | ,43 | ,500 | ,286   | -1,998 |
| <i>Situaciones positivas</i>   |                        |    |   |   |     |      |        |        |
| <b>Situación 6</b><br><b>Vas a jugar a casa de un amigo y te diviertes mucho</b>                 | <b>Personalización</b> | 51 | 0 | 1 | ,53 | ,504 | -,121  | -2,068 |
|  | <b>Duración</b>        | 51 | 0 | 1 | ,86 | ,348 | -2,173 | 2,830  |
|  | <b>Alcance</b>         | 51 | 0 | 1 | ,76 | ,428 | -1,286 | -,361  |
| <b>Situación 8</b><br><b>Un grupo de niños y niñas está jugando y te invitan a participar</b>    | <b>Personalización</b> | 51 | 0 | 1 | ,61 | ,493 | -,455  | -1,868 |
|  | <b>Duración</b>        | 51 | 0 | 1 | ,82 | ,385 | -1,749 | 1,101  |
|  | <b>Alcance</b>         | 51 | 0 | 1 | ,78 | ,415 | -1,425 | ,030   |

Para evaluar la validez de la escala breve ad-hoc para los eventos interpersonales del estilo atributivo, realizaremos un análisis factorial confirmatorio valorando a partir de la teoría, cómo se ajustan los modelo propuestos a la muestra de este estudio.

La tabla 25 muestra el ajuste de los distintos modelos analizados, primero una propuesta unifactorial, donde el contenido de los ítems en su conjunto representa al estilo atributivo de manera unidimensional. Luego un modelo de 3 factores dimensional donde los ítems se agrupan de acuerdo a las dimensiones del estilo atributivo, personalización, duración y alcance. A continuación, un modelo que tiene en cuenta dichas dimensiones pero además las agrupa por tipo de situación formando de esta manera 6 factores. Se han elaborado también algunos modelos que tienen en cuenta la agrupación de generalidad, primero un modelo de 4 factores con personalización positiva, personalización negativa, generalidad positiva y generalidad negativa. Luego un modelo que elimina la dimensión de personalización del análisis formando 2 factores, generalidad positiva y negativa. Y, finalmente, un modelos que valora las generalidades por separado, 1 factor generalidad positiva y 1 factor generalidad negativa. Más allá de las dimensiones los ítems pueden agruparse también de acuerdo al tipo de situación que representan formando 2 factores, uno que representa las situaciones positivas y otro a las situaciones negativas. De forman independiente también se han valorado las situaciones con dos modelos de 1 factor cada una.

El resultado del análisis de los distintos modelos evidencia un ajuste poco adecuado para el modelo unidimensional a causa del error medio cuadrático (RMSEA) que se presenta por encima de lo esperado (.104). El resto de modelos, a excepción del modelo de 1 factor Generalidad Negativa, presenta falta de convergencia o valores de asociación por encima de 1, lo que denota una solución inapropiada. Para el modelo de Generalidad Negativa los valores de ajuste se presentan excelentes (CMIN/df=.395; RMSEA=.000; CFI= 1.00 y WRMR=.17).

Tabla 25. AFC modelos y ajustes estilo atributivo eventos interpersonales.

|   | $\chi^2$ | DF | Sig. | CMIN/DF | RMSEA | CFI  | WRMR |
|---|----------|----|------|---------|-------|------|------|
| <b>Modelo unidimensional</b>  | 30.673   | 20 | 0.05 | 1.533   | .104  | .99  | .66  |
| <b>Modelo de 3 factores:<br/>dimensiones del Estilo<br/>Atributivo (H)</b>            | 68.333   | 51 | .05  | 1.339   | .083  | .99  | .72  |
| <b>Modelo de 6 factores:<br/>dimensiones por tipo de<br/>situación (H)</b>            | 53.283   | 39 | .06  | 1.366   | .086  | .99  | .61  |
| <b>Modelo 4 factores:<br/>personalización y<br/>generalidad por<br/>situación (H)</b> | 63.652   | 48 | .06  | 1.326   | .082  | .99  | .69  |
| <b>Modelo 2 factores:<br/>generalidad positiva y<br/>negativa (H)</b>                 | 29.362   | 19 | .06  | 1.545   | .105  | .99  | .65  |
| <b>Modelo 1 factor:<br/>Generalidad negativa</b>                                      | .790     | 2  | .67  | .395    | .000  | 1.00 | .17  |
| <b>Modelo 1 factor:<br/>Generalidad positiva<br/>(H)</b>                              | 1.435    | 2  | .48  | .717    | .000  | 1.00 | .31  |
| <b>Modelo 2 factores:<br/>Situación positiva y<br/>negativa (H)</b>                   | 69.945   | 53 | .05  | 1.319   | .081  | .99  | .72  |
| <b>Modelo 1 factor:<br/>Situaciones negativas<br/>(H)</b>                             | 10.691   | 9  | .29  | 1.187   | .062  | .99  | .51  |

---

|   |        |   |     |       |      |     |     |
|---|--------|---|-----|-------|------|-----|-----|
| <b>Modelo 1 factor:<br/>situaciones positivas (H)</b> | 18.013 | 9 | .03 | 2.001 | .143 | .94 | .70 |
|---|--------|---|-----|-------|------|-----|-----|

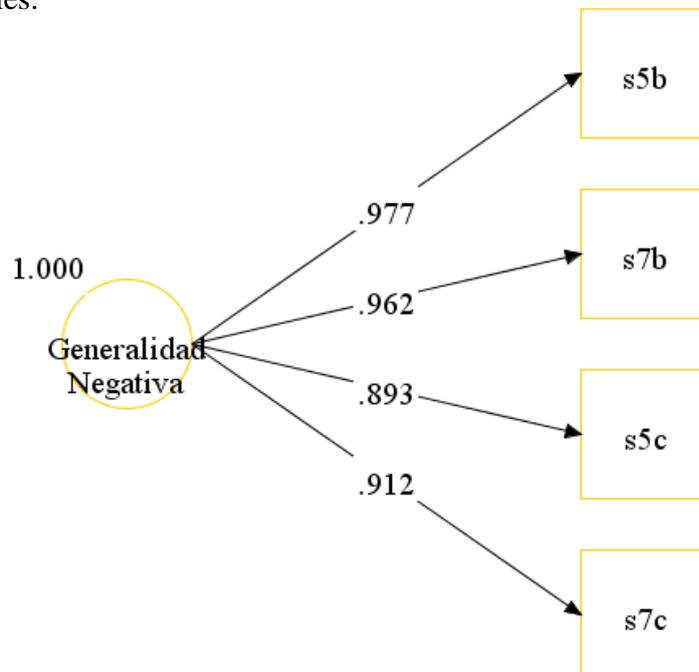
---

(H)=Casos Heywood o correlaciones superiores a 1.

A continuación se presentan la figura resultante del análisis factorial confirmatorio del modelo con mejores ajustes a fin de analizar sus cargas factoriales, la varianza extraída promedio y la consistencia interna.

La figura 11 muestra la estructura del modelo de 1 factor de Generalidad Negativa (CMIN/df=.395; RMSEA=.000; CFI= 1.00 y WRMR=.17), donde los ítems que representan situaciones positivas se han descartado, al igual que se ha hecho con la dimensión de personalización. Este modelo evidencia cargas factoriales por encima de .800 para todos los ítems, la varianza extraída promedio de este factor es de .877 y el coeficiente de consistencia interna de .96.

Figura 11. AFC estructura modelo de 1 factor para generalidad negativa eventos interpersonales.



### *Predicciones optimistas*

Para conocer el funcionamiento de las predicciones optimistas en los participantes de este estudio, la tabla 26 muestra un análisis descriptivo de frecuencias en relación a las

respuestas dadas por rasgo a evaluar, biológico híbrido y psicológico, y tipo de situación, positiva o negativa. Recordemos que en este caso frente a la situación presentada los participantes han indicado si creen que la situación a futuro cambiará del todo, cambiará un poco o se mantendrá.

Los resultados indican predicciones optimistas elevadas para los rasgos híbridos y psicológicos en las situaciones positivas, dado que la mayoría de los participantes (72.3%-63.1%) consideran que los rasgos que dichas situaciones representan no cambiarán con el tiempo, sino que se mantendrán. En el caso de la situación positiva que representa un rasgo biológico, ser más alto que su amigo, los participantes distribuyen sus respuestas de forma casi igualitaria entre que a los 21 años siga siendo más alto (35.4%), que sea igual de alto (33.8%) o que sea más bajo que su amigo (30.8%).

Las situaciones negativas por su parte, presentan igualmente para los rasgos híbridos y psicológicos mayor cantidad de respuestas en la opción que indica un cambio del todo a mejor, los participantes creen que el mal estudiante será con el tiempo buen estudiantes (46.2%) y que quien es sucio y desordenado de pequeño, de grande no lo será (61.5%). Esto denota una predicción altamente optimista. El rasgo biológico negativo en cambio, presenta igual cantidad de participantes que creen que el protagonista, de mayor, seguirá sin tener dedo, que aquellos que piensan que tendrá el dedo completo (44.6%). Lo que indica, al igual que ocurría con las situaciones positivas de este mismo rasgo, un funcionamiento diferencial de este rasgo en comparación con los otros.

Tabla 26. Análisis descriptivo de frecuencias predicciones optimistas.

|   | Situación Positiva     |                       |            | Situación Negativa                                   |                        |                         |       |
|---|------------------------|-----------------------|------------|--|------------------------|-------------------------|-------|
|   | Cambia del todo a peor | Cambia un poco a peor | Sin cambio | Sin cambio   | Cambia un poco a mejor | Cambia del todo a mejor |       |
| <b>Rasgo biológico:<br/>ser más alto que un amigo</b> | 30.8%                  | 33.8%                 | 35.4%      | <b>Rasgo biológico:<br/>ausencia de dedo meñique</b> | 44.6%                  | 10.8%                   | 44.6% |
| <b>Rasgo híbrido:<br/>ser buena deportista</b>        | 4.6%                   | 23.1%                 | 72.3%      | <b>Rasgo híbrido:<br/>ser mal estudiante</b>         | 26.2%                  | 27.7%                   | 46.2% |

|   |       |       |       |   |       |       |       |
|---|-------|-------|-------|---|-------|-------|-------|
| <b>Rasgo psicológ.:</b><br><b>Gusto por los animales (arañas)</b> | 23.1% | 13.8% | 63.1% | <b>Rasgo psicológ.:</b><br><b>Ser sucia y desordenada</b> | 21.5% | 16.9% | 61.5% |
|---|-------|-------|-------|---|-------|-------|-------|

A fin de conocer un poco más el funcionamiento de las predicciones optimistas en los participantes, la tabla 27 muestra un análisis descriptivo por tipo de rasgo y situación. Recordemos que en este caso, las puntuaciones elevadas, tanto en situaciones positivas como en negativas, indican predicciones altamente optimistas y valores bajos predicciones no optimistas.

El análisis por rasgos indica en el caso del rasgo biológico una media de 4,05 que sitúa a la valoración del optimismo en niveles medios, con una muy leve inclinación hacia el optimismo; por su parte la desviación típica, es la más elevada de entre todos los rasgos. Los indicadores de distribución indican para este rasgo valores atípicos tendientes al optimismo, al presentar una asimetría positiva. En lo que a rasgos híbridos y psicológicos se refiere, ambos evidencian predicciones optimistas elevadas con medias de 4.88 y 4.80 respectivamente. La dispersión de los datos es ligeramente mayor para los rasgos híbridos y la distribución se realiza, para ambos rasgos, de forma asimétrica negativa y platicúrtica, lo que indica una frecuencia de valores en dirección a las respuestas poco optimistas.

Por su parte, la agrupación de los ítems por tipo de situación, indica una predicción optimista más elevada para las de tipo positivas, al presentan una media de 7.12. Las situaciones negativas por su parte, presentan una media menor (6.60) y una desviación típica mayor, en comparación con las positivas. La distribución de los datos indica en ambos tipos de situaciones respuestas atípicas en dirección al escaso optimismo, sin embargo la concentración de datos en torno a la media es mayor en las situaciones positivas. De esta manera, los participantes parecen coincidir menos en las respuestas que dan ante situaciones negativas que positivas.

La evaluación global sobre las predicciones indica que los participantes poseen mayoritariamente, un elevado optimismo (13.72) y la distribución de los datos de las respuestas atípicas se ubican en dirección de un bajo optimismo, pero con concentración de datos alrededor de la media. Los participantes de este estudio tienden a responder, mayoritariamente, en la línea de predicciones optimistas.

Tabla 27. Análisis descriptivo y fiabilidad por rasgo y tipo de situación predicciones optimistas.

|                                | N  | Ítems | Mínimo | Máximo | Media | Desv. típ. | Asimetría | Curtosis |
|--------------------------------|----|-------|--------|--------|-------|------------|-----------|----------|
| <b>Rasgo Biológico</b>         | 65 | 2     | 2      | 6      | 4.05  | 1.419      | .119      | -1.303   |
| <b>Rasgos Híbrido</b>          | 65 | 2     | 2      | 6      | 4.88  | 1.053      | -.575     | -.511    |
| <b>Rasgos Psicológicos</b>     | 65 | 2     | 2      | 6      | 4.80  | 1.003      | -.349     | -.130    |
| <b>Situación positiva</b>      | 65 | 3     | 3      | 9      | 7.12  | 1.193      | -.530     | .954     |
| <b>Situación negativa</b>      | 65 | 3     | 3      | 9      | 6.60  | 1.910      | -.332     | -.868    |
| <b>Predicciones optimistas</b> | 65 | 6     | 8      | 18     | 13.72 | 2.095      | -.114     | .101     |

#### *Análisis evolutivo: estilo atributivo eventos interpersonales*

Con el objetivo de analizar el funcionamiento y la evolución del estilo atributivo en el alumnado de entre 5 y 11 años, se ha realizado una tabla de contingencia que analiza la frecuencia de las respuestas para cada grupo (infantil y primaria) y la diferencia entre ambos para cada situación presentada. La tabla 28 expone los resultados.

Para la situación nº5, estar jugando en casa y que mamá te grite, los participantes de infantil 5-6 años han considerado, mayoritariamente, una causa externa (66.7%) mientras que los más mayores, han considerado para dicho evento una causa interna. La asociación entre el grupo de edad y la dimensión de personalización se presenta significativa ( $\chi^2=6.279$ ,  $p<.05$ ). Los participantes de 5-6 años creen que la causa solo puede pasar una única vez (61.1%), mientras que los participantes de 8-11 años creen que puede pasar más veces. La asociación de esta dimensión con el grupo de edad vuelve a presentarse significativa ( $\chi^2=11.427$ ,  $p<.05$ ). Para la dimensión de alcance en cambio, los participantes menores y mayores consideran que otras personas, por las causas elegidas en otras situaciones, también pueden gritarles. Más del 60% de los participantes

así lo consideran más allá de la edad, la asociación entre las variables de estudio no es significativa ( $\text{Chi}^2=.386$ ,  $p>.05$ ).

Para la situación 6, divertirse en casa de un amigo, los participantes de 5-6 años consideran de que la causa es externa, mientras que los participantes mayores que la causa es interna, la relación entre las variables de estudio no es significativa ( $\text{Chi}^2=2.205$ ,  $p>.05$ ). Asimismo, ambos grupos creen, mayoritariamente, que puede volver a repetirse, un 33.3% de los menores consideran que solo ha pasado esa única vez. La asociación entre esta variable y el grupo de edad se presenta significativa ( $\text{Chi}^2=9.032$ ,  $p<.05$ ). La dimensión de alcance por su parte, expone que son los participantes de primaria quienes consideran en mayor medida que con otras personas también pueden divertirse (87.9%), para los pequeños esta atribución no es tan clara (44.4%-55.6%). La asociación entre la edad y la dimensión de análisis es significativa ( $\text{Chi}^2=6.763$ ,  $p<.05$ ).

La situación 7, sufrir la burla de unos amigos, es considerada por ambos grupos de participantes como una causa de origen externo (72.2% - 75.8%). En relación a si la causa puede repetirse y generar otra vez una burla, los participantes de primaria creen que sí puede volver a repetirse (81.8%), mientras que los pequeños creen que solo ha sido esa única vez (72.2%). La asociación entre las variables de análisis es significativa ( $\text{Chi}^2=14.551$ ,  $p<.01$ ). Teniendo en cuenta la posibilidad de que otras personas también se burlen, los participantes mayores creen que es posible, mientras que los pequeños, en su mayoría aunque no con mucha diferencia (55.6%), creen que solo esos compañeros. La asociación entre el grupo de edad y la dimensión de alcance no es significativa ( $\text{Chi}^2=1.749$ ,  $p>.05$ ).

Finalmente la situación 8, que representa una invitación a jugar, es atribuida por los menores como una causa interna (72.2%), mientras que los mayores, mayoritariamente, pero con poca diferencia, creen que es externa (54.5%). La asociación entre dicha dimensión y el grupo de edad no se presenta significativa ( $\text{Chi}^2=1.527$ ,  $p>.05$ ). Respecto a si puede pasar más veces, ambos creen que sí, sobre todo los mayores (93.9%). La relación entre las variables de estudio es significativa ( $\text{Chi}^2=8.637$ ,  $p<.05$ ). Para la dimensión de alcance, que considera la posibilidad del mismo hecho y causa con otras personas, ambos grupos creen que sí, pero son nuevamente los mayores quienes con mayor porcentaje lo expresan (90.9%) en comparación con los menores (55.6%). La asociación entre las variables se presenta significativa ( $\text{Chi}^2=8.605$ ,  $p<.05$ ).

De esta manera, es la duración la que presenta diferencias entre ambos grupos más allá del tipo de situación. La personalización solo presenta diferencias en la situación 5 y el alcance presenta diferencias exclusivamente en las situaciones que representan desenlaces positivos.

Tabla 28. Estadístico descriptivo de frecuencias por respuesta, asociación y grupo de edad para eventos interpersonales.

|  |                  | Personalización<br>(¿Por qué crees que ha pasado?) |          | Duración<br>(¿Puede pasar más veces?) |                    |                       | Alcance<br>(¿Puede ser que otras personas también...?) |          |                        |                  |
|--|------------------|--|----------|---------------------------------------|--------------------|-----------------------|--|----------|------------------------|------------------|
|  |                  | Externas   | Internas | Chi <sup>2</sup>                      | Sólo esa única vez | Puede pasar más veces | Chi <sup>2</sup>                                       | Solo esa | Otras personas también | Chi <sup>2</sup> |
| <b>Situación 5</b><br><b>Estas en casa jugando y tu mamá te grita</b>                            | <b>5-6 años</b>  | 66.7%  | 33.3%    | 6.279*                                | 61.1%              | 38.9%                 | 11.427*  | 38.9%    | 61.1%                  | .386             |
|  | <b>8-11 años</b> | 30.3%  | 69.7%    |                                       | 15.2%              | 84.8%                 |  | 30.3%    | 69.7%                  |                  |
| <b>Situación 6</b><br><b>Vas a jugar a casa de un amigo y te diviertes mucho</b>                 | <b>5-6 años</b>  | 61.1%  | 38.9%    | 2.205                                 | 33.3%              | 66.7%                 | 9.032*   | 44.4%    | 55.6%                  | 6.763*           |
|  | <b>8-11 años</b> | 39.4%  | 60.6%    |                                       | 3%                 | 97%                   |  | 12.1%    | 87.9%                  |                  |
| <b>Situación 7</b><br><b>Le dices algo a unos compañeros del colegio y ellos se burlan de ti</b> | <b>5-6 años</b>  | 72.2%  | 27.8%    | .077                                  | 72.2%              | 27.8%                 | 14.551**   | 55.6%    | 44.4%                  | 1.749            |
|  | <b>8-11 años</b> | 75.8%  | 24.2%    |                                       | 18.2%              | 81.8%                 |  | 36.4%    | 63.6%                  |                  |
| <b>Situación 8</b><br><b>Un grupo de niños y niñas está jugando y te invitan a participar</b>    | <b>5-6 años</b>  | 27.8%  | 72.2%    | 1.527                                 | 38.9%              | 61.1%                 | 8.637*   | 44.4%    | 55.6%                  | 8.605*           |
|  | <b>8-11 años</b> | 45.5%  | 54.5%    |                                       | 6.1%               | 93.9%                 |  | 9.1%     | 90.9%                  |                  |

\*\* La asociación es significativa al nivel 0.01

\* La asociación es significativa al nivel 0.05

Con el objetivo de analizar la evolución del estilo atributivo a través de los eventos interpersonales en el alumnado de entre 5 y 11 años, se ha realizado un análisis comparativo entre los distintos grupos de edad en dicha variable. Se ha realizado un

ANOVA para valorar las diferencias entre ambos grupos en las variables Estilo Atributivo y sus dimensiones, tanto para las situaciones positivas como para las negativas.

La tabla 29 expone los resultados que muestran en relación al estilo atributivo, medias superiores para los participantes de infantil (7.17) en comparación a los participantes de primaria (6.91). La desviación típica también se presenta superiores para los participantes más pequeños (1.689). La diferencia entre ambos grupos de edad en relación al estilo atributivo no es significativa ( $p=.585$ ).

Las situaciones positivas en tanto, presentan para todas las dimensiones medias superiores para los participantes mayores. La dimensión de personalización no presenta no obstante, diferencias significativas entre ambos grupos de edad ( $p=.851$ ), como sí lo hacen la duración ( $p=.000$ ) y el alcance ( $p=.001$ ).

Las situaciones negativas por su parte, presentan un patrón inverso, son en este caso los participantes de infantil quienes presentan las medias más altas en todas las dimensiones. Para las situaciones que exponen fracasos la dimensión de personalización no presenta diferencias significativas entre los grupos ( $p=.102$ ), al igual que no lo hace alcance ( $p=.166$ ). La dimensión de duración en cambio, sí presenta diferencias significativas entre los participantes más pequeños y los mayores ( $p=.000$ ).

Respecto a las desviaciones típicas de las dimensiones, todas a excepción del alcance negativo, presentan un valor superior para los participantes de infantil.

Tabla 29. Descriptivo y diferencias por grupo de edad eventos interpersonales.

|  |                             | N  | Mín | Máx | Media | Desviación<br>Típica | F      | Sig. |
|--|-----------------------------|----|-----|-----|-------|----------------------|--------|------|
| <b>Estilo Atributivo</b>                 | <b>Infantil (5-6 años)</b>  | 18 | 4   | 11  | 7.17  | 1.689                | .302   | .585 |
|  | <b>Primaria (8-11 años)</b> | 33 | 3   | 10  | 6.91  | 1.548                |        |      |
| <b>Sit. Positiva<br/>Personalización</b> | <b>Infantil (5-6 años)</b>  | 18 | 0   | 2   | 1.11  | .832                 | .036   | .851 |
|  | <b>Primaria (8-11 años)</b> | 33 | 0   | 2   | 1.15  | .667                 |        |      |
| <b>Sit. Positiva<br/>Duración</b>        | <b>Infantil (5-6 años)</b>  | 18 | 0   | 2   | 1.28  | .752                 | 18.435 | .000 |
|  | <b>Primaria (8-11 años)</b> | 33 | 1   | 2   | 1.91  | .292                 |        |      |
|  | <b>Infantil (5-6 años)</b>  | 18 | 0   | 2   | 1.11  | .758                 | 12.276 | .001 |

|  |                             |    |   |   |      |      |        |      |
|--|-----------------------------|----|---|---|------|------|--------|------|
| <b>Sit. Positiva<br/>Alcance</b>         | <b>Primaria (8-11 años)</b> | 33 | 0 | 2 | 1.79 | .600 |        |      |
| <b>Sit. Negativa<br/>Personalización</b> | <b>Infantil (5-6 años)</b>  | 18 | 0 | 2 | 1.39 | .698 | 2.776  | .102 |
|  | <b>Primaria (8-11 años)</b> | 33 | 0 | 2 | 1.06 | .659 |        |      |
| <b>Sit. Negativa<br/>Duración</b>        | <b>Infantil (5-6 años)</b>  | 18 | 0 | 2 | 1.33 | .767 | 26.752 | .000 |
|  | <b>Primaria (8-11 años)</b> | 33 | 0 | 2 | .33  | .595 |        |      |
| <b>Sit. Negativa<br/>Alcance</b>         | <b>Infantil (5-6 años)</b>  | 18 | 0 | 2 | .94  | .639 | 1.977  | .166 |
|  | <b>Primaria (8-11 años)</b> | 33 | 0 | 2 | .67  | .692 |        |      |

Con el objetivo de indagar aún más las relaciones encontradas, la tabla 30 presenta los resultados de un análisis de correlación de Spearman por grupo de edad. Se han asociado el estilo atributivo para eventos interpersonales y sus dimensiones distribuidas por tipo de situación (positiva y negativa).

Los resultados indican para los participantes de infantil (5/6 años) en la dimensión de personalización, tanto en las situaciones que representan desenlaces positivos (.614\*\*) como negativos (.571\*\*), una correlación significativa con el estilo atributivo. Las dimensiones de duración y alcance por su parte, no presentan correlaciones significativas.

Para los participantes de primaria (8/11 años), al igual que ocurre con los de infantil, la dimensión de personalización presenta una correlación significativa con el estilo atributivo, tanto para situaciones positivas (.528\*\*) como para negativas (.588\*\*). Asimismo, las dimensiones de duración y alcance de las situaciones negativas también presentan correlaciones significativas (.373\* - .525\*\*), no siendo así para las situaciones positivas.

Tabla 30. Correlaciones estilo atributivo por edad y sus dimensiones para eventos interpersonales.

|                              | N  | S. Positiva Personal. | S. Positiva Duración | S. Positiva Alcance | S. Negativa Personal. | S. Negativa Duración | S. Negativa alcance |
|------------------------------|----|-----------------------|----------------------|---------------------|-----------------------|----------------------|---------------------|
| <b>Est. Atrib. 5/6 años</b>  | 18 | .614**                | .286                 | .444                | .571**                | .272                 | .009                |
| <b>Est. Atrib. 8/11 años</b> | 33 | .528**                | .258                 | .248                | .588**                | .373*                | .525**              |

\*\* La asociación es significativa al nivel 0.01

\* La asociación es significativa al nivel 0.05

### *Análisis evolutivo: predicciones optimistas*

Sumaremos al análisis evolutivo de este estudio aquel que se deriva de la evaluación de las predicciones optimistas en la población participante. Para ello, la tabla 31 muestra el análisis descriptivo de frecuencias para las dimensiones de análisis por grupo de edad. Además, mediante una tabla de contingencias se ha evaluado la asociación entre las variables y su magnitud.

La primera situación expuesta en la tabla 31, que representa un rasgo biológico positivo como ser alto, supone para los más pequeños una predicción optimista al valorar la falta de cambio a futuro (46.9%), para los mayores en cambio, la predicción de cambio es ajustada al considerar que con el paso del tiempo el crecimiento no se mantendrá (42.4%). La asociación entre las variables de análisis se presenta significativa ( $\text{Chi}^2=3.952$ ,  $p=.139$ ). Para la situación 2 que representa un rasgo biológico negativo como es la falta del dedo meñique, los participantes de infantil consideran que con el paso del tiempo el dedo crecerá, que se producirá un cambio del todo a mejor (75%). Por su parte el grupo de primaria, cree que a futuro dicha situación no cambiará (72.7%). La asociación entre el grupo de edad y la situación se presenta significativa ( $\text{Chi}^2=25.030$ ,  $p=.000$ ).

Para la situación que representa un rasgo híbrido positivo, como ser buena deportista, tanto los participantes de infantil como los de primaria consideran que con el paso del tiempo dicho rasgo se mantendrá (62.5% – 81.8%). La asociación entre ambas variables no es significativa ( $\text{Chi}^2=4.628$ ,  $p=.099$ ). Asimismo, ser mal estudiante,

situación que representa un rasgo híbrido negativo, invita a los participantes más pequeños a pensar en la posibilidad a futuro de un cambio total (62.5%). Para los mayores sin embargo, el cambio no es total sino parcial (42.4%). La asociación entre el grupo de edad y la situación de análisis se presenta significativa ( $\chi^2=11.030$ ,  $p=.004$ ).

Respecto a las situaciones que representan rasgos psicológicos, tanto la positiva, gusto por los animales como las arañas, como la negativa, ser sucia y desordenada, suscitan en los participantes de infantil y primaria predicciones optimistas. La gran mayoría, tanto de los pequeños (50%) como de los mayores (75.8%) creen que a la protagonista cuando sea mayor le seguirán gustando las arañas. La asociación entre las variables de análisis se presenta significativa ( $\chi^2=11.030$ ,  $p=.004$ ). Respecto al desorden y la suciedad, con el tiempo consideran ambos grupos que ese rasgo cambiará del todo, convirtiéndose la protagonista en limpia y ordenada (71.9% - 51.5%). La asociación entre la edad y la situación de análisis no es significativa ( $\chi^2=5.340$ ,  $p=.069$ ).

Tabla 31. Descriptivo por grupo de edad y asociación predicciones optimistas.

| Situaciones presentadas                                | Grupo edad | Cambia del todo | Cambia un poco | Sin cambio | Chi <sup>2</sup> | Sig. |
|--|------------|-----------------|----------------|------------|------------------|------|
| <b>R. Biológico positivo: ser más alto</b>             | 5-6 años   | 28.1%           | 25%            | 46.9%      | 3.952            | .139 |
|  | 8-11 años  | 33.3%           | 42.4%          | 24.2%      |                  |      |
| <b>R. Biológico negativo: ausencia de un dedo</b>      | 5-6 años   | 75%             | 9.4%           | 15.6%      | 25.030           | .000 |
|  | 8-11 años  | 15.2%           | 12.1%          | 72.7%      |                  |      |
| <b>R. Híbrido positivo: ser buena deportista</b>       | 5-6 años   | 9.4%            | 28.1%          | 62.5%      | 4.628            | .099 |
|  | 8-11 años  | 0%              | 18.2%          | 81.8%      |                  |      |
| <b>R. Híbrido negativo: ser mal estudiante</b>         | 5-6 años   | 62.5%           | 12.5%          | 25%        | 8.934            | .011 |
|  | 8-11 años  | 30.3%           | 42.4%          | 27.3%      |                  |      |
| <b>R. Psicológico Positivo: gusto por los animales</b> | 5-6 años   | 40.6%           | 9.4%           | 50%        | 11.030           | .004 |
|  | 8-11 años  | 6.1%            | 18.2%          | 75.8%      |                  |      |
|  | 5-6 años   | 71.9%           | 6.2%           | 21.9%      | 5.340            | .069 |

|  |                  |       |       |       |
|--|------------------|-------|-------|-------|
| <b>R. Psicológico</b>                    |                  |       |       |       |
| <b>Negativo: ser sucia y desordenada</b> | <b>8-11 años</b> | 51.5% | 27.3% | 21.2% |

---

A fin de profundizar en los datos encontrados y en la repercusión de los mismos en la evaluación del optimismo, la tabla 32, evidencia un análisis de varianzas entre los grupos de edad y las puntuaciones obtenidas en las agrupaciones por tipos de situación (positiva-negativa) y la puntuación total de predicciones optimistas.

Los resultados indican para las situaciones que representan rasgos biológicos una media superior para el grupo de participantes de infantil (4.78) en comparación con los de primaria (3.33). En el caso de los rasgos híbridos este patrón se mantiene aunque con menos diferencia entre los grupos (4.91 – 4.85). Esto sugiere que los participantes más pequeños son más optimistas que los mayores. Para el rasgo psicológico en cambio, la media se presenta más elevada para los participantes de primaria (5.00) en comparación con los de infantil (4.59). En lo que a las desviaciones típicas se refiere, en todos los rasgos esta se presenta mayor para el grupo de participantes de infantil. Las diferencias expuestas en la tabla 32, entre los grupos de edad y los rasgos, es significativa solo en el caso de los rasgos biológicos ( $p=.000$ ), siendo no significativa para los híbridos ( $p=.827$ ) y los psicológicos ( $p=.103$ ).

Asimismo, las situaciones positivas presentan mayor media en los participantes de primaria (7.42) quienes consideran que dichas situaciones se mantendrán con el tiempo y por tanto evidencian un mayor optimismo en comparación los participantes de infantil. Estos últimos tienen en este tipo de situaciones una dispersión mayor de los datos (1.355). La diferencia entre ambos grupos es significativa ( $p=.038$ ).

Las situaciones negativas en cambio, evidencian mayores medias (4.47), y por tanto mayor optimismo para los participantes de infantil quienes consideran que dichas situaciones mejorarán con el paso del tiempo. La dispersión mayor de los datos en este caso es para los participantes de primaria (1.751). La diferencia entre ambos grupos se presenta nuevamente significativa ( $p=.000$ ).

Por su parte las predicciones optimistas en general, evidencian valores mayores tanto en media como en desviación típica para los participantes de infantil. Esto implica

mayor nivel de optimismo, pero también menor coincidencia entre sus participantes ante las respuestas dadas. La diferencia entre ambos grupos es significativa ( $p=.033$ ).

Tabla 32. ANOVA grupos de edad, situaciones y predicciones optimistas.

|                                |                  | N  | Mín | Máx | Media | Desv. típ. | F      | Sig. |
|--------------------------------|------------------|----|-----|-----|-------|------------|--------|------|
| <b>Rasgo biológico</b>         | <b>5-6 años</b>  | 32 | 2   | 6   | 4.78  | 1.313      | 22.634 | .000 |
|                                | <b>8-11 años</b> | 33 | 2   | 6   | 3.33  | 1.137      |        |      |
| <b>Rasgos híbridos</b>         | <b>5-6 años</b>  | 32 | 2   | 6   | 4.91  | 1.228      | .048   | .827 |
|                                | <b>8-11 años</b> | 33 | 3   | 6   | 4.85  | .870       |        |      |
| <b>Rasgos psicológico</b>      | <b>5-6 años</b>  | 32 | 2   | 6   | 4.59  | 1.132      | 2.737  | .103 |
|                                | <b>8-11 años</b> | 33 | 4   | 6   | 5.00  | .829       |        |      |
| <b>S. Positivas</b>            | <b>5-6 años</b>  | 32 | 3   | 9   | 6.81  | 1.355      | 4.510  | .038 |
|                                | <b>8-11 años</b> | 33 | 6   | 9   | 7.42  | .936       |        |      |
| <b>S. Negativas</b>            | <b>5-6 años</b>  | 32 | 3   | 9   | 7.47  | 1.685      | 16.110 | .000 |
|                                | <b>8-11 años</b> | 33 | 3   | 9   | 5.76  | 1.751      |        |      |
| <b>Predicciones Optimistas</b> | <b>5-6 años</b>  | 32 | 8   | 18  | 14.28 | 2.386      | 4.733  | .033 |
|                                | <b>8-11 años</b> | 33 | 10  | 16  | 13.18 | 1.629      |        |      |

Completaremos el análisis evolutivo de las predicciones optimistas con una tabla de correlación de Pearson entre la puntuación final de dicha variable y sus dimensiones de análisis por grupo de edad.

La tabla 33 expone los resultados que evidencian para los más pequeños una correlación significativa y positiva entre las predicciones finales y los rasgos y tipo de situaciones que la componen. Para los participantes de primaria sin embargo, las situaciones positivas no parecen correlacionar significativamente con la predicción

optimista total (.153). De esta manera, el análisis sugiere un funcionamiento diferencial entre los grupos de edad participantes en lo que a las predicciones para situaciones que presentan rasgos positivos se refiere.

Tabla 33. Correlación predicciones optimistas por grupo de edad y sus dimensiones.

|                               | R. Biológico | R. Híbrido | R. Psicológico | Sit. Positivas | Sit. Negativas |
|-------------------------------|--------------|------------|----------------|----------------|----------------|
| <b>Infantil<br/>5-6 años</b>  | .597**       | .604**     | .760**         | .726**         | .833**         |
| <b>Primaria<br/>8-11 años</b> | .557**       | .549**     | .625**         | .153           | .849**         |

\*\* La asociación es significativa al nivel 0.01

\* La asociación es significativa al nivel 0.05

### *Análisis dimensional*

Para el estudio de la dimensionalidad del optimismo se ha realizado, inicialmente, un análisis de correlación de Spearman. La tabla 34 evidencia los resultados del análisis entre los eventos presentados para la evaluación del estilo atributivo (de logros e interpersonales) y las predicciones optimistas en relación con el tipo de situación presentada, la generalidad del estilo atributivo y la puntuación final de la variable de estudio en cada cuestionario.

Los resultados evidencian una correlación significativa y negativa para las situaciones positivas de los eventos de logro y las situaciones negativas de las predicciones optimistas (-.356). De esta manera la atribución y las predicciones ante estas situaciones aumentan y disminuyen en sentido contrario. En lo que a la generalidad positiva se refiere esta no manifiesta correlación significativa alguna con las situaciones, ni con la puntuación total de las predicciones optimistas. Asimismo, las situaciones negativas de los eventos de logro del estilo atributivo correlacionan positiva y significativamente con las situaciones negativas (.399) y la puntuación total (.289) de las predicciones optimistas. De este modo, aquellos participantes que frente a situaciones negativas hacen atribuciones optimistas, también realizan predicciones optimistas. Respecto a la generalidad negativa esta correlaciona positiva y significativamente con las situaciones negativas de las predicciones (.355). Finalmente, el estilo atributivo total de

los eventos de logro no presenta correlaciones significativas con las situaciones ni con la puntuación total de las predicciones optimistas.

En relación a los eventos interpersonales, las situaciones positivas no presentan correlación significativa alguna con las situaciones y la puntuación total de las predicciones optimistas. Asimismo, la generalidad positiva presenta una correlación significativa y negativa con las situaciones negativas de las predicciones (-.286), lo que significa que quienes creen en la posibilidad de repetición del éxito y su extensión a otras actividades, también creen en el cambio a mejor de las situación que exponen rasgos negativos. Por su parte, las situaciones negativas de los eventos interpersonales del estilo atributivo presentan correlaciones positivas y significativas con las situaciones negativas (.362) y la puntuación total de las predicciones optimistas (.292). Estas mismas correlaciones son manifestadas también por la generalidad negativa, tanto con las situaciones negativas de las predicciones (.382) como con su puntuación total (.298). Esto sugiere que quienes creen que los rasgos negativos pueden cambiar a positivos, también consideran que las situaciones de fracasos interpersonales se deben a causas externas que no pueden repetirse, ni extenderse. Finalmente, el estilo atributivo total de los eventos interpersonales no presenta correlación significativa alguna con las situaciones y la puntuación total de las predicciones optimistas.

Tabla 34. Correlaciones entre predicciones optimistas y estilo atributivo.

|  |                       | Predicciones optimistas |                       |                         |
|--|-----------------------|-------------------------|-----------------------|-------------------------|
|  |                       | Situaciones Positivas   | Situaciones Negativas | Predicciones optimistas |
| Estilo atributivo eventos de logros N=48 | Situaciones positivas | ,202                    | -,356*                | -,224                   |
|  | Generalidad positiva  | ,195                    | -,270                 | -,169                   |
|  | Situaciones negativas | -,148                   | ,399*                 | ,289*                   |
|  | Generalidad negativa  | -,157                   | ,355*                 | ,252                    |
|  | Estilo Atributivo     | ,129                    | ,090                  | ,142                    |

|   |                                  |       |               |              |
|---|----------------------------------|-------|---------------|--------------|
| <b>Estilo<br/>atributivo<br/>eventos<br/>interpersonales<br/>N=51</b> | <b>Situaciones<br/>positivas</b> | ,074  | -,087         | -,028        |
|   | <b>Generalidad<br/>positiva</b>  | ,110  | <b>-,286*</b> | -,210        |
|   | <b>Situaciones<br/>negativas</b> | -,177 | <b>,362*</b>  | <b>,292*</b> |
|   | <b>Generalidad<br/>negativa</b>  | -,150 | <b>,382*</b>  | <b>,298*</b> |
|   | <b>Estilo<br/>Atributivo</b>     | -,108 | ,208          | ,197         |

\*\* La asociación es significativa al nivel 0.01

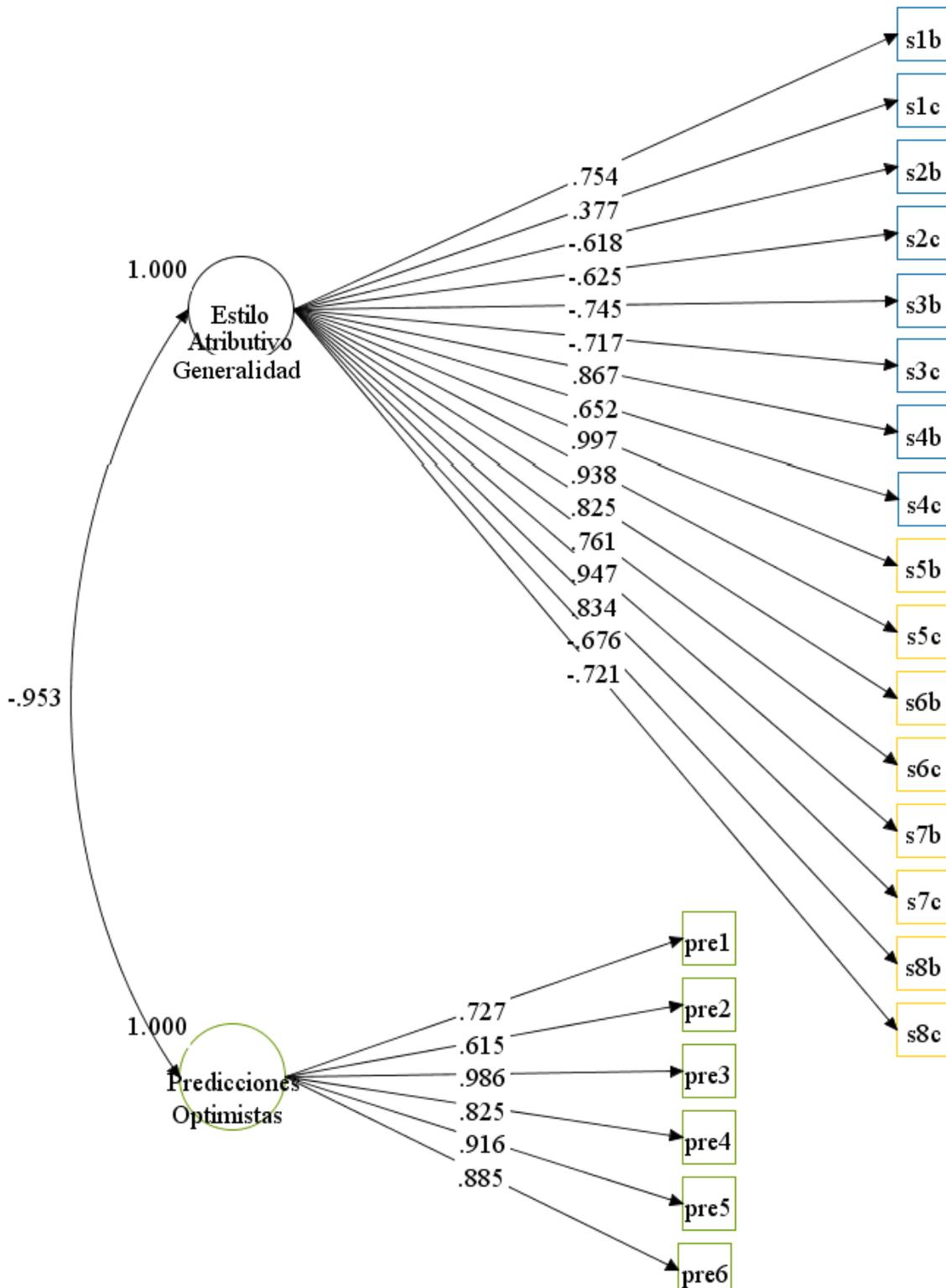
\* La asociación es significativa al nivel 0.05

Para valorar la dimensionalidad recurriremos además al análisis de ecuaciones estructurales, tendremos en cuenta para la propuesta del análisis confirmatorio los modelos que mejor ajuste presentaron para cada evento y las correlaciones presentadas en la tabla 34. De esta manera, dada la acumulación de evidencias y el marco teórico sobre el que se estructuran las variables de análisis, se proponen dos modelos, el primero que tiene en cuenta los ítems de las agrupaciones de generalidad positiva y negativa del estilo atributivo de ambos tipos de eventos por un lado y los ítems de las predicciones optimistas por el otro. Este primer modelo entonces propone dos factores: el estilo atributivo por generalidad y las predicciones optimistas. El segundo modelo propuesto agrupa los ítems teniendo en cuenta el tipo de situación que representan más allá de la variable que evalúan. Para este modelo de dos factores, situaciones positivas y negativas, se ha eliminado también la dimensión de personalización.

El primero de los modelos arroja excelentes valores de ajuste al evidenciar un índice de Chi cuadrado normanda (CMIN/Df) de 1.072, un error medio cuadrático de aproximación (RMSEA) de .039, un índice de ajuste comparativo (CFI) de .99 y una raíz cuadrática media residual ponderada (WRMR) de .79. La figura 12 expone la estructura donde pueden apreciarse las cargas que en ambos factores para todos los ítems supera los .600 a excepción del ítem que representa el alcance de la situación negativa 1 del estilo atributivo (s1c) que presenta un peso de .377. La varianza extraída promedio del factor Estilo Atributivo es de .589 y el coeficiente de fiabilidad Rho de Jöreskog de .92. Por su parte el factor Predicciones Optimistas, presenta una varianza extraída promedio de .697 y una fiabilidad de .93. Ambos factores sugieren que sus ítems comparten más de la mitad

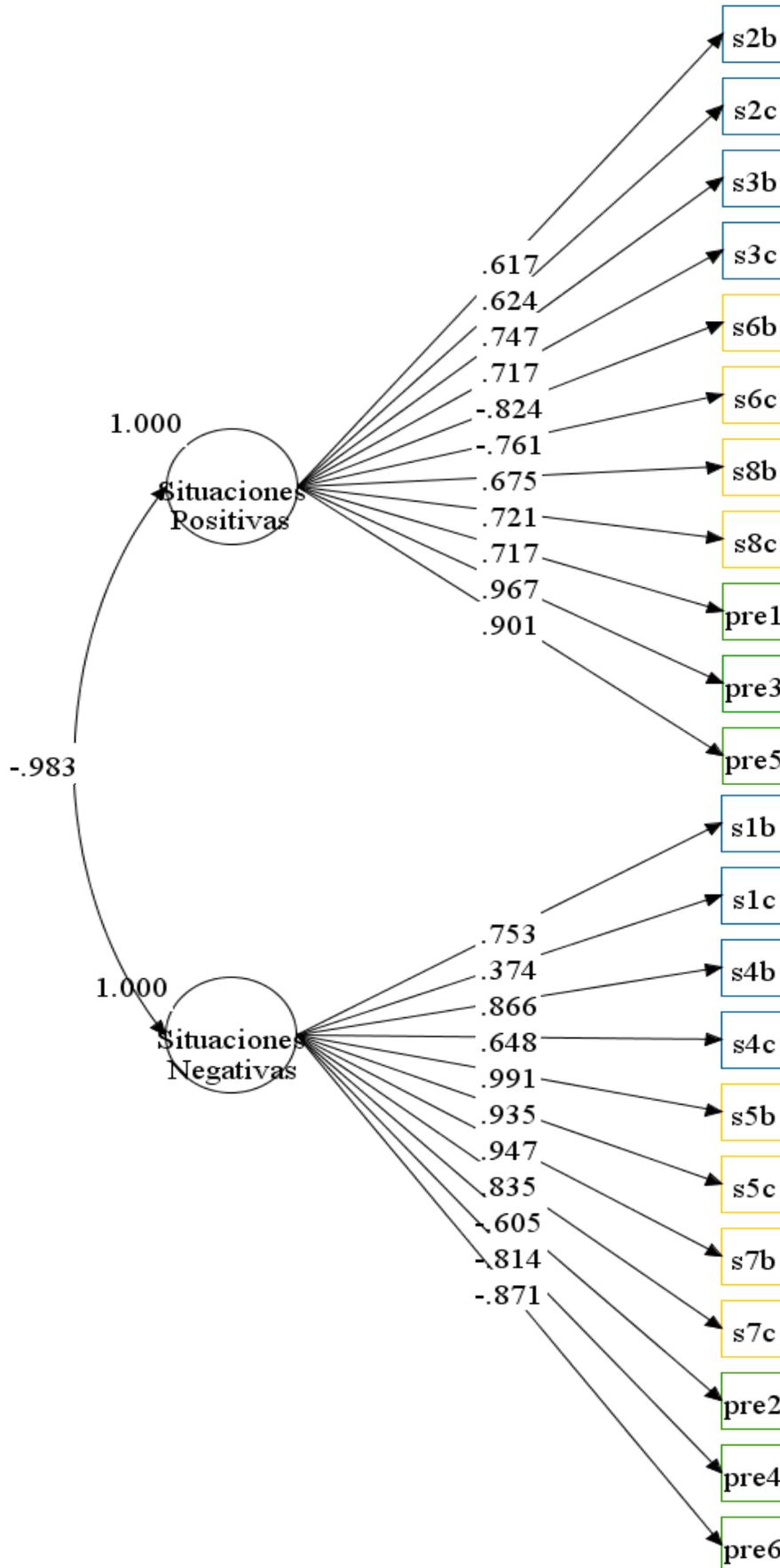
de su varianza y que en conjunto poseen una adecuada consistencia interna al interior del factor que representan.

Figura 12. AFC modelo dimensional de dos factores: Estilo atributivo (generalidad) y Predicciones Optimistas.



Para el segundo modelo propuesto, que recordemos agrupa los ítems teniendo en cuenta el tipo de situación que representan (situaciones positivas y negativas), los valores de ajuste se presentan igualmente buenos. El índice de Chi<sup>2</sup> normado (CMIN/Df) es de 1,145, el error medio cuadrático de aproximación (RMSEA) de .055 el índice de ajuste comparativo (CFI) de .98 y la raíz cuadrática media residual ponderada (WRMR) de .79. Las cargas factoriales para todos los ítems se presentan por encima de .600 a excepción, nuevamente, del ítem que representa el alcance de la situación negativa 1 (s1c) que presenta un peso de .374. La varianza extraída promedio para el factor que representa las situaciones positivas es de .576 y su consistencia interna de .84. Para el factor situaciones negativas por su parte, la varianza extraída promedio se presenta igualmente adecuada con un valor de .646 y la consistencia interna alta con un coeficiente de .95.

Figura 13. AFC Dimensionalidad modelo de 2 factores por tipo de situación.



Valoraremos finalmente las relaciones entre las variables de estudio a partir de un análisis por conglomerado, también llamado Cluster, que nos permitirá conocer la agrupación de los participantes en una de las variables, en este caso las predicciones optimistas. Dicha agrupación intenta lograr la máxima similitud y diferencia entre participantes agrupándolos y a partir de ello se establecen las relaciones y análisis que nos permitan profundizar en el funcionamiento del optimismo en la población infantil.

La tabla 35 evidencia el resultado inicial del análisis Cluster que arroja dos grandes grupos de participantes. El primero compuesto por 29 niños/as que representan el 44.6% de la población total participante en este estudio y el segundo compuesto por 36 participantes que representan el 55.4% de los encuestados.

Tabla 35. Distribución de conglomerados para predicciones optimistas.

|                       | <b>N</b> | <b>Porcentaje</b> | <b>Porcentaje acumulado</b> |
|-----------------------|----------|-------------------|-----------------------------|
| <b>Conglomerado 1</b> | 29       | 44.6 %            | 44.6 %                      |
| <b>Conglomerado 2</b> | 36       | 55.4%             | 100 %                       |
| <b>Total</b>          | 65       | 100 %             |                             |

Vale destacar que la asociación entre los conglomerados y la variable Grupo Edad se presenta significativa ( $\text{Chi}^2 = 29.245$ ;  $p = .000$ ). Tal y como expone la tabla 35, 24 de los 29 participantes que componen el conglomerado 1 poseen entre 8 y 11 años. Para el conglomerado 2 de los 32 participantes que lo componen 27 poseen entre 5 y 6 años.

Tabla 36. Distribución de conglomerados por edad.

|                       | <b>Grupo Edad</b> |                 | <b>Total</b> |
|-----------------------|-------------------|-----------------|--------------|
|                       | <b>Infantil</b>   | <b>Primaria</b> |              |
| <b>Conglomerado 1</b> | 5 – 17,2%         | 24 – 82,8%      | 29 - 100%    |
| <b>Conglomerado 2</b> | 27 – 75%          | 9 – 25%         | 36 - 100 %   |
| <b>Total</b>          | 32 – 49,2%        | 33- 50,8 %      | 65 – 100%    |

Analizaremos a continuación las características de los conglomerados en la variable que los agrupa. Las tablas 37-42 exponen la distribución de las respuestas dadas por los participantes en cada una de las situaciones que el cuestionario de predicciones optimistas plantea.

Los resultados arrojan para el conglomerado 2 un porcentaje mayor de respuestas optimistas para las situaciones positivas (tabla 37, 39 y 41). Gran parte de los participantes de este conglomerado creen que la mayoría de las situaciones positivas se mantienen con el paso del tiempo. Este mismo conglomerado considera que las situaciones negativas (tabla 38, 40 y 42) cambian a mejor con el correr del tiempo. El conglomerado 1 por su parte, presenta para las situaciones negativas (tablas 38, 40 y 42) un porcentaje mayor de respuestas sin cambio o con poco cambio a mejor. Para las situaciones positivas, este conglomerado encuentra que rasgos biológico sufren cambios (tablas 37) pero híbrido y psicológicos no (tablas 39 y 41), manteniéndose igualmente satisfactorios. De esta manera podríamos considerar que el conglomerado número 2 se caracteriza por realizar predicciones optimistas, mientras que el conglomerado 1 por realizar predicciones poco optimistas.

La asociación entre los conglomerados y la variable de análisis ha sido significativa en todos los casos ( $\leq 0.05$ ), lo que sugiere una relación entre el conglomerado de pertenencia y las predicciones optimistas.

Tabla 37. Tabla de contingencia rasgo biológico positivo.

| Situación 1<br>Rasgo Biológico positivo:<br>ser más alto. | Conglomerados |            | Total      |
|---|---------------|------------|------------|
|   | 1             | 2          |            |
| 1. Cambio total a peor                                    | 12 - 60%      | 8 - 40%    | 20 - 100 % |
| 2. Cambio un poco a peor                                  | 12 - 54,5%    | 10 - 45,5% | 22 - 100%  |
| 3. Sin cambio   | 5 - 21,7%     | 18 - 78,3% | 23 - 100%  |
| <b>Total</b>  | 29 - 44,6%    | 36 - 55,4% | 65 - 100%  |

( $\text{Chi}^2 = 7.665$ ;  $p = .022$ )

Tabla 38. Tabla de contingencia rasgo biológico negativo.

| <b>Situación 2</b><br><b>Rasgo biológico negativo:</b><br><b>ausencia de un dedo.</b> | <b>Conglomerados</b> |            | <b>Total</b> |
|---|----------------------|------------|--------------|
|   | <b>1</b>             | <b>2</b>   |              |
| <b>1. Sin cambio</b>  | 25 – 86,2%           | 4 – 13,8%  | 29 - 100 %   |
| <b>2. Cambio un poco a mejor</b>  | 3 – 42,9%            | 4 – 57,1%  | 7 - 100%     |
| <b>3. Cambio total a mejor</b>  | 1 – 3,4%             | 28 – 96,6% | 29 - 100%    |
| <b>Total</b>  | 29 – 44,6%           | 36 – 55,4% | 65 - 100%    |

(Chi<sup>2</sup> = 40.200; p= .000)

Tabla 39. Tabla de contingencia rasgo híbrido positivo.

| <b>Situación 3</b><br><b>Rasgo híbrido positivo:</b><br><b>ser buena deportista.</b> | <b>Conglomerados</b> |            | <b>Total</b> |
|--|----------------------|------------|--------------|
|  | <b>1</b>             | <b>2</b>   |              |
| <b>1. Cambio total a peor</b>  | 0 – 0%               | 3 – 100%   | 3 - 100 %    |
| <b>2. Cambio un poco a peor</b>  | 3 – 20%              | 12 – 80%   | 15 - 100%    |
| <b>3. Sin cambio</b>   | 26 – 55,3%           | 21 – 44,7% | 47 - 100%    |
| <b>Total</b>   | 29 – 44,6%           | 36 – 55,4% | 65 - 100%    |

(Chi<sup>2</sup> = 8,274; p= .016)

Tabla 40. Tabla de contingencia rasgo híbrido negativo.

| <b>Situación 4</b><br><b>Rasgo híbrido negativo:</b><br><b>ser mal estudiante.</b> | <b>Conglomerados</b> |            | <b>Total</b> |
|--|----------------------|------------|--------------|
|  | <b>1</b>             | <b>2</b>   |              |
| <b>1. Sin cambio</b>   | 10 – 58,8%           | 7 – 41,2%  | 17 - 100 %   |
| <b>2. Cambio un poco a mejor</b>   | 12 – 66,7%           | 6 – 33,3%  | 18 - 100%    |
| <b>3. Cambio total a mejor</b>   | 7 – 23,3%            | 23 – 77,7% | 30 - 100%    |
| <b>Total</b>   | 29 – 44,6%           | 36 – 55,4% | 65 - 100%    |

(Chi<sup>2</sup> =10.430; p= .005)

Tabla 41. Tabla de contingencia rasgo psicológico positivo.

| <b>Situación 5</b><br><b>Rasgo psicológico positivo:</b><br><b>gusto por los animales.</b> | <b>Conglomerados</b> |            | <b>Total</b> |
|--|----------------------|------------|--------------|
|  | <b>1</b>             | <b>2</b>   |              |
| <b>1. Cambio total a peor</b>  | 1 – 6,7%             | 14 – 93,3% | 15 - 100 %   |
| <b>2. Cambio un poco a peor</b>  | 2 – 22,2%            | 7 – 77,8%  | 9 - 100%     |
| <b>3. Sin cambio</b>   | 26 – 63,4%           | 15 – 36,6% | - 100%       |
| <b>Total</b>   | 29 – 44,6%           | 36 – 55,4% | 65 - 100%    |

(Chi<sup>2</sup> = 16.432; p= .000)

Tabla 42. Tabla de contingencia rasgo psicológico negativo.

| <b>Situación 6</b><br><b>Rasgo psicológico negativo:</b><br><b>ser sucia y desordenada.</b> | <b>Conglomerados</b> |            | <b>Total</b> |
|---|----------------------|------------|--------------|
|   | <b>1</b>             | <b>2</b>   |              |
| <b>1. Sin cambio</b>  | 10 – 71,4%           | 4 – 28,6%  | 14 - 100%    |
| <b>2. Cambio un poco a mejor</b>  | 9 – 81,8%            | 2 – 18,2%  | 11 - 100%    |
| <b>3. Cambio total a mejor</b>  | 10 – 25%             | 30 – 75%   | 40 - 100%    |
| <b>Total</b>  | 29 – 44,6%           | 36 – 55,4% | 65 - 100%    |

(Chi<sup>2</sup> = 16.463; p= .000)

A fin de analizar el funcionamiento de las predicciones optimistas y el estilo atributivo en la población participante, se ha realizado un análisis descriptivo y de varianzas para cada conglomerado en relación al estilo atributivo. La tabla 43 expone los resultados del análisis para los eventos de logro, mientras que la tabla 44 lo hace para los eventos interpersonales. Las variables de análisis en cada tabla son las agrupaciones de las situaciones positivas y negativas totales, la generalidad positiva y negativa y el estilo atributivo total.

En la tabla 42 los resultados indican, para los eventos de logro que representan situaciones y generalidad positivas, medias más elevadas para el grupo de participantes

que realiza predicciones poco optimistas. Las situaciones y la generalidad positivas (5.15 -3.41) no son consideradas de igual manera para los conglomerados en relación a las predicciones de futuro. Las diferencias entre los grupos se presentan para las situaciones positivas significativa ( $p=.006$ ) y para la generalidad no significativa ( $p=.051$ ). Respecto a las situaciones negativas de los eventos de logro los conglomerados más optimistas y menos optimistas expresan para el estilo atributivo lo que para predicción de futuro. De esta manera las medias más altas son para el conglomerado optimista tanto en situaciones negativas totales (2.81) como en generalidad negativa (1.71). Las diferencias entre ambos grupos se presentan significativas para las agrupaciones de estudio ( $p=.030$  y  $p=.042$ , respectivamente). Para el estilo atributivo total de eventos de logro las medias entre ambos grupos se presentan similares, siendo los menos optimistas en predicciones futuras quienes arrojan, con poca diferencia, la media más elevada (6.93) en comparación con el grupo conglomerado más optimista (6.76). Para el estilo atributivo total la diferencia entre ambos grupos se presentan no significativa ( $p=.666$ ). Las desviaciones típicas para todas las agrupaciones de los eventos de logro valoradas se presentan mayores para el grupo de los más optimistas.

Tabla 43. Descriptivo por conglomerado y asociación con estilo atributivo eventos de logro.

|  | Conglomerados           | N  | Mín | Máx | Media | Desviación<br>Típica | F     | Sig. |
|--|-------------------------|----|-----|-----|-------|----------------------|-------|------|
| <b>Sit. Positiva<br/>Eventos de logro</b>            | <b>Menos optimistas</b> | 27 | 1   | 6   | 5.15  | 1.199                | 8.234 | .006 |
|  | <b>Más optimistas</b>   | 21 | 1   | 6   | 3.95  | 1.687                |       |      |
| <b>Generalidad<br/>Positiva<br/>Eventos de logro</b> | <b>Menos optimistas</b> | 27 | 0   | 4   | 3.41  | .971                 | 4.028 | .051 |
|  | <b>Más optimistas</b>   | 21 | 0   | 4   | 2.71  | 1.419                |       |      |
| <b>Sit. Negativas<br/>Eventos de logro</b>           | <b>Menos optimistas</b> | 27 | 0   | 5   | 1.78  | 1.476                | 4.990 | .030 |
|  | <b>Más optimistas</b>   | 21 | 0   | 6   | 2.81  | 1.721                |       |      |
| <b>Generalidad<br/>negativa<br/>Eventos de logro</b> | <b>Menos optimistas</b> | 27 | 0   | 4   | .89   | 1.281                | 4.358 | .042 |
|  | <b>Más optimistas</b>   | 21 | 0   | 4   | 1.71  | 1.454                |       |      |

|   |                         |    |   |    |      |       |      |      |
|---|-------------------------|----|---|----|------|-------|------|------|
| <b>Estilo Atributivo<br/>Eventos de logro</b> | <b>Menos optimistas</b> | 27 | 4 | 9  | 6.93 | 1.174 | .188 | .666 |
|   | <b>Más optimistas</b>   | 21 | 4 | 10 | 6.76 | 1.440 |      |      |

Para los eventos interpersonales del estilo atributivo la tabla 44 evidencia en las situaciones y la generalidad positiva medias que se presentan superiores para el grupo de participantes menos optimistas (4.73 – 3.65), lo que indica que aunque las predicciones de futuro no sean las más optimistas para el estilo atributivo este grupo de participantes considera que las causas de los éxitos son internas, pueden repetirse y extenderse. La diferencia entre ambos grupos se presenta para las situaciones positivas no significativa ( $p=.053$ ), mientras que para la generalidad positiva se presenta significativa ( $p=.004$ ). Respecto a los eventos con desenlace negativos, la situación total y la generalidad evidencian medias superiores para los más optimistas (3.32 – 1.92). Para ambas agrupaciones la diferencia entre los grupos se presenta significativa ( $p=.001$  –  $p=.003$ ). Finalmente, para el estilo atributivo total son quienes realizan las predicciones más optimistas los que también se muestran más optimistas al hacer atribuciones (7.32). La diferencia entre ambos grupos de conglomerados en este caso no se presenta significativa ( $p=.160$ ). En todos los casos la dispersión de los datos es mayor para el grupo que hace predicciones más optimistas en comparación con quienes no.

Tabla 44. Descriptivo por conglomerado y asociación con estilo atributivo eventos interpersonales.

|   | <b>Conglomerados</b>    | <b>N</b> | <b>Mín</b> | <b>Máx</b> | <b>Media</b> | <b>Desviación<br/>Típica</b> | <b>F</b> | <b>Sig.</b> |
|---|-------------------------|----------|------------|------------|--------------|------------------------------|----------|-------------|
| <b>Sit. Positivas<br/>Eventos<br/>interpersonales</b>           | <b>Menos optimistas</b> | 26       | 3          | 6          | 4.73         | .962                         | 3.918    | .053        |
|   | <b>Más optimistas</b>   | 25       | 1          | 6          | 4.00         | 1.607                        |          |             |
| <b>Generalidad<br/>positiva<br/>Eventos<br/>interpersonales</b> | <b>Menos optimistas</b> | 26       | 2          | 4          | 3.65         | .689                         | 9.127    | .004        |
|   | <b>Más optimistas</b>   | 25       | 0          | 4          | 2.80         | 1,258                        |          |             |
|   | <b>Menos optimistas</b> | 26       | 0          | 5          | 1.96         | 1.113                        |          |             |

|                          |                         |    |   |    |      |       |       |      |
|--------------------------|-------------------------|----|---|----|------|-------|-------|------|
| <b>Sit. Negativas</b>    |                         |    |   |    |      |       |       |      |
| <b>Eventos</b>           | <b>Más optimistas</b>   | 25 | 0 | 6  | 3.32 | 1.492 |       |      |
| <b>interpersonales</b>   |                         |    |   |    |      |       |       |      |
| <b>Generalidad</b>       | <b>Menos optimistas</b> | 26 | 0 | 3  | 1.00 | .849  |       |      |
| <b>negativa</b>          |                         |    |   |    |      |       |       |      |
| <b>Eventos</b>           | <b>Más optimistas</b>   | 25 | 0 | 4  | 1.92 | 1.256 | 9.466 | .003 |
| <b>interpersonales</b>   |                         |    |   |    |      |       |       |      |
| <b>Estilo Atributivo</b> | <b>Menos optimistas</b> | 26 | 3 | 9  | 6.69 | 1.517 |       |      |
| <b>Eventos</b>           |                         |    |   |    |      |       |       |      |
| <b>interpersonales</b>   | <b>Más optimistas</b>   | 25 | 4 | 11 | 7.32 | 1.626 | 2.034 | .160 |

### 2.5.7. Conclusiones estudio 3

El objetivo propuesto para este estudio ha sido la comparación entre los resultados arrojados por la escala breve ad-hoc que valora el estilo atributivo y los resultados de las entrevistas para determinar las predicciones optimistas en la población infantil. Dicho objetivo supuso previamente la validación de la escala breve ad-hoc para eventos interpersonales, que unida a la validación de la escala breve para eventos de logro del estudio 1, constituye el instrumento de medición del estilo atributivo total. Los resultados sugieren para la escala de eventos interpersonales una validez alta ( $Rho$  de Jöreskog = .85) y semejante al instrumento base de Conley et al (2001) ( $Alfa$  de Cronbach = .81) utilizado para la adaptación. Por su parte la valoración de la validez del mismo a partir de las ecuaciones estructurales sugiere para la agrupación de generalidad negativa un modelo excelentes para los eventos interpersonales. Esto hace pensar, al igual que ocurría con los eventos de logro en el estudio 1, que la dimensión de personalización funciona de manera diferente a la duración y el alcance en la determinación del estilo atributivo. También, que el contenido de la situación, en tanto si se trata de desenlaces positivos como negativos, es importante para la valoración de las atribuciones. De esta manera los resultados sugieren, para el análisis instrumental, la valoración de dichas situaciones de manera independiente.

Hemos trabajado en este estudio sobre la base de dos hipótesis, la primera afirma que si evaluamos ambos modelos del optimismo por separado en la misma población, los resultados serán similares. Teniendo en cuenta de manera global los resultados de ambos constructos, podríamos afirmar dicha hipótesis dado que los participantes que han manifestado predicciones optimistas, también han manifestado un estilo atributivo

optimista. Sin embargo, a la luz de los hallazgos respecto a la importancia de la valoración del contenido de las situaciones presentadas, hemos de matizar nuestra hipótesis para afirmarla solo de manera parcial. Los resultados de este estudio sugieren que las situaciones que presentan a los participantes desenlaces negativos encuentran, tanto predicciones como atribuciones optimistas, sin embargo aquellas que presentan desenlaces positivos encuentran en quienes manifiestan predicciones optimistas, un estilo atributivo poco optimista.

La segunda hipótesis de este estudio afirma que los participantes de menor edad realizan más predicciones optimistas que los participantes de mayor edad. El análisis evolutivo de este estudio confirma la hipótesis al presentarse, para las predicciones optimistas totales, medias superiores para los más pequeños. Sin embargo, dada la acumulación de evidencias respecto a la valoración del contenido de las situaciones, hemos nuevamente de matizar dicha afirmación. Los participantes más pequeños, aunque realizan predicciones más optimistas en comparación con los participantes mayores para las situaciones negativas y los rasgos biológicos e híbridos, no lo hacen para las situaciones positivas y los rasgos psicológicos. Esto nos hace pensar en las características evolutivas de la población menor participante y la construcción del conocimiento que de la psique poseen, en una etapa cuyo desarrollo cognitivo se apoya en la concreción y no en la abstracción del conocimiento. Asimismo, valorando los resultados del análisis evolutivo del estilo atributivo para los eventos interpersonales, también abordado en este estudio, encontramos resultados similares respecto al tipo de situación presentada. Los participantes menores manifiestan para desenlaces negativos mayor optimismo que para las situaciones de desenlace positivo. De esta manera, a nivel evolutivo también, encontramos un funcionamiento similar entre las predicciones optimistas y el estilo atributivo en la población participante.

Por su parte, el análisis evolutivo correlacional, nos permite profundizar en el funcionamiento de ambos constructos a lo largo de la infancia. Los resultados sugieren que en la determinación del estilo atributivo para eventos interpersonales, la dimensión de personalización es determinante tanto para los más pequeños, como para los mayores. Sin embargo, tanto la duración como el alcance no manifiestan correlación significativa alguna con el estilo atributivo total, ni en las situaciones positivas ni en las negativas, para el grupo de participantes de infantil. Para los mayores en cambio, aunque esa falta de

correlación significativa se evidencia en las situaciones positivas, para aquellas que representan desenlaces negativos la duración y el alcance sí manifiestan correlaciones significativas con el estilo atributivo total. De esta manera se hace presente nuevamente el funcionamiento diferencial de la dimensión de personalización, en relación con el funcionamiento de duración y alcance dentro del estilo atributivo. Respecto a las predicciones optimistas, las correlaciones en los participantes más pequeños se manifiestan todas significativas, siendo tanto los rasgos como el tipo de situación determinantes en la elaboración de las predicciones. Para los participantes de primaria, son igualmente los rasgos y las situaciones negativas determinantes, pero no las situaciones positivas. De esta manera, el funcionamiento también se manifiesta diferente para las predicciones en función de la edad y, al igual que pasaba con el estilo atributivo, los participantes mayores no parecen basar su optimismo en la valoración de las situaciones positivas.

El objetivo específico de este estudio era la puesta a prueba de la dimensionalidad del optimismo. Esto significa que tanto el estilo atributivo como las predicciones son parte de un constructo subyacente, ambas explican, aunque desde puntos focales diferentes, el optimismo. Los hallazgos encontrados en este estudio indican un funcionamiento similar entre ambos constructos en la población infantil, llegando a los mismos resultados en lo que aspectos evolutivos se refiere. El análisis correlacional por su parte, sugiere aspectos especialmente vinculados entre las predicciones para rasgos negativos y totales y las situaciones y la generalidad negativa, tanto de los eventos interpersonales como de logros. De manera específica, los rasgos negativos se vinculan además con las situaciones positivas de los eventos de logro y la generalidad positiva de eventos interpersonales. Asimismo, el análisis factorial permite confirmar la existencia de distintos modelos que incluye ambos constructos teóricos. Tanto el modelo que evalúa la generalidad del estilo atributivo y las predicciones optimistas como dos factores de un mismo constructo, así como aquel modelo que agrupa los rasgos y las situaciones de desenlace negativo en un factor y los positivos en otro, dan cuenta de la variable latente que los define. Tanto valorar la posibilidad de repetición y extensión de los eventos como realizar predicciones a futuro, determina en la población infantil la fortaleza de carácter que permite esperar en la vida que cosas buenas ocurran.

# **CAPÍTULO III**

## **CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN**



## Capítulo III. Conclusiones y discusión.

### 3.1 Discusión general de resultados y conclusiones

En la presente investigación se ha propuesto como objetivo general profundizar en las características que el estilo atributivo y las predicciones optimistas tienen en la población infantil de 5 a 11 años. Para su consecución, se han llevado a cabo tres estudios cuyos objetivos bajo distintas hipótesis han sido analizados.

Inicialmente en el estudio 1 validamos la escala breve ad-hoc para eventos de logro. La adaptación que del cuestionario base CASI (Children's Attributional Style Interview, Conley et al., 2001) se ha realizado ha derivado en una escala que con 4 situaciones, dos positivas y dos negativas, respuestas dicotómicas y una aplicación digital autónoma y con imágenes, permite valorar el estilo atributivo para eventos de logro en la etapa infantil. Las propiedades psicométricas para esta escala, tanto en fiabilidad como en validez han sido adecuadas, tanto las situaciones totales, como las generalidades igualmente positivas como negativas, han arrojado altos valores de ajuste. Sin embargo, es de destacar, que como constructo unidimensional los valores no han sido adecuados para los eventos de logro valorados. De esta manera, tal y como sugieren algunas investigaciones, el ajuste del modelo más adecuado se presenta en la valoración de las situaciones positivas y negativas presentadas a los participantes (Hewitt et al., 2004; Lewis et ál., 2014). Asimismo, la falta de un modelo unidimensional adecuado y el análisis de consistencia interna de la escala breve ad-hoc, sugieren, al igual que lo han hecho investigaciones previas (Scaini et ál., 2020; Lewis et ál., 2014; Rueger et al., 2010; Steggerda y Rueger, 2020), que el constructo del estilo atributivo en población infantil podría no tener una dimensión única de representación, sino varias, teniendo para este tipo de población, una gran relevancia los factores dimensionales de personalización, duración y alcance, así como el tipo de situación presentada, en tanto si se refiere a acontecimientos de desenlace positivos o negativos.

Para la escala breve ad-hoc de eventos interpersonales, adaptada de igual manera que la de eventos de logro y validada en el estudio 3, los resultados son igualmente buenos en validez y fiabilidad e incluso, semejantes a los del cuestionario base, tanto para la generalidad negativa, aspecto que comparte con la escala breve ad-hoc para los eventos

de logro, como para la escala total unidimensional. Este resultado sugiere que los eventos de logros y los interpersonales, en relación a la unidimensionalidad del estilo atributivo, no funcionan igual en la etapa infantil, el contenido de las situaciones presentadas se posiciona de esta manera como un factor clave a tener en cuenta. Estos resultados son apoyados incluso en el análisis correlacional que más adelante abordaremos, al igual que en el análisis dimensional, donde sólo las agrupaciones negativas de ambos tipos de eventos arrojan igualdad de resultados. Esto se presenta como una novedad dentro del presente campo de estudio al no haber sido, hasta ahora, analizado el estilo atributivo de forma separada para los dos tipos de eventos que componen su cuestionario. En este sentido, nos preguntamos si este funcionamiento dispar podría darse también en otros tipos de eventos diferentes a los que presenta este cuestionario o si el funcionamiento que en la población infantil presenta se manifestaría también en la población adolescente o adulta. Cabe destacar, que algunas investigaciones con población infantil mayor, han encontrado igualmente buenas medidas de validez para la escala unidimensional del estilo atributivo (Rueger y Malecki, 2007), esto sugiere la posibilidad de que esta unidimensionalidad pueda tener relevancia con el paso del tiempo. También, y dadas las evidencias de esta investigación, que sea el tipo de evento el que se asocie a la valoración del estilo atributivo bajo estas características. La existencia de investigaciones que optan por trabajar incluso con solo una parte del cuestionario que evalúa el constructo del estilo atributivo y no con todo, para tomar exclusivamente o las situaciones que representan desenlaces positivos o las que representan desenlaces negativos en la determinación del optimismo (Vines y Nixon, 2009; Rueger y George, 2017; Sanjuán y Magallares, 2006), nos invita a pensar que la unidimensionalidad no es una idea que la comunidad científica comparta.

Asimismo, en lo que a la labor de adaptación se refiere el análisis de la escala breve ad hoc sugiere que la compleción autónoma y digital por parte de los participantes mejora los resultados de fiabilidad y validez de la escala. El acercamiento al campo ha dado cuenta de la motivación y entusiasmo que la población infantil presenta con este tipo de instrumentos, todos los participantes han manifestado en la pregunta final que se les ha hecho, haber disfrutado con la actividad propuesta. Teorías actuales de la educación afirman que la participación de los niños/as como protagonistas en las tareas realizadas aumenta su nivel de compromiso, atención y por tanto resultado (Nelsen et al., 2019).

Respecto al funcionamiento del estilo atributivo en la población participante, el análisis de las dimensiones que componen el mismo, tanto para los eventos de logro como para los interpersonales, ha demostrado un funcionamiento diferente para la dimensión de personalización en comparación con la de duración y alcance. El análisis instrumental apoya este funcionamiento dispar al presentar mejores modelos y coeficientes de fiabilidad para las agrupaciones que excluyen dicha dimensión, hallazgo igualmente encontrado por otras investigaciones (Rueger et al., 2010; Steggerda y Rueger., 2020; Conley et al., 2001; Lewis et al., 2014). En este sentido, el metaanálisis realizado por Gordeeva y col. (2020) indica que la mayoría de las investigaciones utilizan las dimensiones de duración y alcance para la valoración del estilo atributivo. Vale recordar, que ambas dimensiones configuran lo que Abramson y col. (1989) denominaron Generalidad y que diversas investigaciones han demostrado para esta agrupación una asociación mayor con variables vinculadas al bienestar (Gillham et al., 2002; Rueger et al., 2010). No obstante, los resultados de correlación encontrados en esta investigación indican que la dimensión de internalidad/personalización está, tanto para la población infantil menor como para la mayor, altamente relacionada con el estilo atributivo. A este respecto Gillham y col. (2002) sugieren que la internalidad está más vinculada con la sensación de control que la estabilidad y la globalidad. La asociación que esta dimensión tiene con la variable edad sin embargo, sugiere la posibilidad de que su funcionamiento sea más determinante en menores que en mayores, dato que avala la investigación de Rueger y col. (2010), al encontrar cargas factoriales mayores y una correlación superior entre dicha dimensión y las otras, en los participantes más pequeños en comparación los participantes más mayores. Una de las hipótesis, que a partir de los resultados presentamos ya en el estudio 1, es que la valoración por la causa de las situaciones este determinada por su contenido, también que esta dimensión, estuviera vinculada con la vivencia de la situación que se presenta, con la representatividad que esta tiene en la vida de los participantes. Con el estudio 2 esta hipótesis se confirma de manera parcial, al encontrar que la vivencialidad presenta una significativa asociación con la personalización de las situaciones positivas de los eventos de logro. Estos resultados plantean, en consonancia con la asociación encontrada de la variable vivencial y la edad, una posible explicación a las diferencias de funcionamiento general y a su vez por edad que esta dimensión manifiesta.

Por su parte, el análisis evolutivo, que en conjunto con la validación del cuestionario configuraban los objetivos del estudio 1, ha puesto de manifiesto la presencia del sesgo optimista para los eventos de logros. De igual modo, esta manifestación se hace presente en los eventos interpersonales (estudio 3), al ser los participantes más pequeños los que mayor puntuación han arrojado para el estilo atributivo total. No obstante, hemos de destacar los matices que esta afirmación tiene. Para ambos eventos, la evidencia de un mayor optimismo se focaliza en las situaciones que representan desenlaces negativos, no siendo así para las que representan desenlaces positivos, donde son los mayores quienes manifiestan un estilo atributivo más optimista. Estos hallazgos contradicen los encontrados en la investigación de Rueger y col. (2010) donde, aunque con participantes de primaria exclusivamente, encuentran un mayor estilo atributivo en las situaciones negativas para los participantes mayores en comparación con los menores. Esto nos hace pensar primero en el valor que las situaciones negativas tienen en la determinación total del estilo atributivo y segundo, en la significación que para la infancia tienen los éxitos y los fracasos. El análisis correlacional por su parte, nos permite adentrarnos en este resultado para valorar si todas las dimensiones de ambos tipos de situaciones y eventos responden igual. Tal y como anteriormente mencionábamos, la dimensión de personalización aunque con un funcionamiento algo dispar, presenta para ambos grupos de edad una asociación significativa. Sin embargo, las dimensiones de duración y alcance sugieren para los participantes de infantil (5-6 años), solo una asociación significativa con el estilo atributivo total para las situaciones positivas de eventos de logro, no siendo así para las negativas de dichos eventos, ni las positivas ni las negativas de los eventos interpersonales. De esta manera y para este grupo de edad el contenido de las situaciones se hace nuevamente presente marcando una diferencia. Estos hallazgos, como comentábamos anteriormente, se presentan como una novedad al no haber investigaciones que hayan analizado los resultados del cuestionario del estilo atributivo diferenciando los tipos de eventos que presenta, dada la acumulación de evidencias, hemos de sugerir que esta diferencia podría basarse en las características evolutivas. En este sentido, para los participantes de primaria en cambio, en ambos tipos de eventos la duración y el alcance de las situaciones positivas no presentan asociación con el estilo atributivo, pero sí para las situaciones de desenlace negativo. Estos resultados coinciden con los presentados por Rueger y col. (2010) quienes encontraron que el valor de correlación de las dimensiones de duración y alcance para las situaciones negativas

asciende con el paso del tiempo y el de las positivas desciende. De esta manera, para el grupo de participantes mayores es el éxito o el fracaso el que parece marcar la diferencia y no el tipo de evento presentado.

¿Por qué para los más pequeños las situaciones negativas no parecen tener influencia ninguna en su nivel de atribución y si los éxitos cuando de logros se trata? ¿Por qué para estos participantes los eventos interpersonales no parecen distinguir atribución entre éxitos y fracasos? ¿Por qué están tan sujetos a los fracasos los participantes mayores?

Los resultados del estudio 2 arrojan algo de luz a estos interrogantes al hallar que los participantes mayores han manifestado, en mayor medida que los menores, haber vivido las situaciones negativas. En este sentido, la investigación de Habicht y col. (2021) sugiere que aprender de las situaciones negativas es lo que podría marcar la diferencia en las expectativas de logro. Esto otorgaría un carácter fundamental a los aspectos tanto cognitivos como vivenciales, que podríamos trasladar al establecimiento del estilo atributivo y que nuestros hallazgos avalarían. Los participantes de primaria, que sabemos poseen mayores habilidades cognitivas que los de infantil y que han manifestado haber vivido las situaciones negativas, podrían haber aprendido de ellas y por tanto tener un estilo atributivo más realista, abandonando así el sesgo optimista que los pequeños evidencian poseer. Siguiendo esta línea, cabría destacar que aquellos participantes mayores que manifestaron no vivir las situaciones negativas, han arrojado valores superiores en el estilo atributivo, manifestando así ser más optimistas. Asimismo, también se ha encontrado que las situaciones exitosas vividas reportan, más allá del tipo de evento, un mayor optimismo en los participantes mayores. Estos hallazgos, que son igualmente encontrados en otras investigaciones (Sanjuán y Magallares, 2006; Vines y Nixon, 2009), contribuyen a sumar evidencias científicas sobre el valor que vivir experiencias positivas tiene en el desarrollo del bienestar personal. Respecto a los más pequeños, no haber vivido las situaciones negativas de los eventos de logro reporta también un mayor optimismo, lo que podría sugerir que la atribución que realizan, al basarse en una mera abstracción, capacidad que a dichas edades aún no poseen, carece de fundamento. Por su parte, la vivencia de los eventos interpersonales de éxito o fracaso, para este grupo de participantes, parece no tener gran relevancia. Tal y como adelantábamos en las conclusiones del estudio 2, los eventos de logro pueden tener para los más pequeños una

significación mayor en su vida que los interpersonales al ser más palpables, concretos y visibles, que los interpersonales. Asimismo, los vínculos sociales cobran protagonismo con la edad, las investigaciones que estudian las habilidades sociales y la adaptación escolar han reportado una alta asociación de dichos constructos con el optimismo en estudiantes mayores (Fariña et al., 2010; Royo, 2016; Oberle et al., 2018; Orejudo et al., 2012). Vines y Nixón (2009) se preguntan al final de su publicación en el apartado de discusión y como parte de las perspectivas que proponen, si ciertos eventos de vida positivos son más importantes que otros para la determinación del estilo atributivo optimista. Dada la acumulación de evidencias que esta investigación arroja al respecto, hemos de sugerir que en la población infantil no todos los tipos de eventos positivos tienen la misma influencia en la determinación del estilo atributivo.

Finalmente, respecto a la vivencialidad de los cuestionarios infantiles, nuestra investigación, pone de manifiesto que el instrumento de evaluación del estilo atributivo para eventos de logro, mejora su fiabilidad y su validez para ser usado en la población infantil, cuando dicha variable es tenida en cuenta, cuando la perspectiva del participante es incluida en el análisis. Esto apoya la idea de dar valor a los aportes que los propios niños/as realizan en las investigaciones que los incluyen (Enriz, 2006; Szulc et al., 2009), al mismo tiempo que demuestra que la vivencialidad es un factor de influencia en la evaluación del estilo atributivo.

Abordado el sesgo optimista desde la perspectiva de las predicciones/expectativas, este se hace igualmente presente al arrojar los resultados un mayor optimismo en la población participante de menor edad en comparación con la de mayor edad (estudio 3), evidencia ya manifestada por la literatura científica (Falcón et al., 2016; García, 2015; Lara et al., 2019; Lockhart et al., 2002, 2008, 2012, 2017). Sin embargo, cabe destacar, que también existen ciertos matices en lo que a los rasgos y el tipo de situación presentada se refiere. Los rasgos biológicos e híbridos generan predicciones más optimistas en los pequeños que en los mayores. Este resultado es encontrado también por Lockhart y col. (2002, 2012) y su fundamentación se asienta sobre las hipótesis que postula que para los más pequeños es el paso del tiempo el que otorga los cambios (Lockhart et al., 2008), la visión de omnipotencia que los niños/as otorgan a los adultos apoya esta idea bajo la cual, el adulto es percibido por el niño/a como poseedor de rasgos positivos, que incluso ellos/as mismos tendrán al crecer

(Lockhart et al., 2017). Respecto a los rasgos psicológicos, en cambio, generan predicciones más optimistas en los participantes mayores que en los menores, hallazgo igualmente encontrado por la investigación de Lara y col (2019). Erickson y col. (2010) al respecto, sostienen que los niños/as son capaces de identificar perfectamente los sucesos que son de orden biológico y aquellos que son de orden psicológico, así como que cada uno tiene sus propios mecanismos causales. Esto, sin embargo, no quiere decir que conozcan esos mecanismos ni mucho menos que entiendan su funcionamiento. En este sentido, Falcón y col. (2016) sugieren que los/as niños/as no tienen las herramientas cognitivas necesarias para reflexionar sobre aspectos psicológicos. Tal y como adelantábamos en las conclusiones del estudio 3, el conocimiento que sobre la psique los participantes poseen puede darnos la clave para entender el proceso de razonamiento que detrás de este resultado se encuentra.

Respecto a las predicciones realizadas por los participantes en función del tipo de situación que se presenta, ya sea negativa o positiva, son los mayores quienes realizan predicciones más optimistas para los rasgos positivos y los pequeños quienes lo hacen para los rasgos negativos. Estos hallazgos coinciden con los encontrados para el estilo atributivo donde los participantes mayores manifestaban un mayor optimismo en las situaciones positivas que en las negativas. Al igual que en la investigación de Falcón y col (2016) más allá del tipo de rasgo presentado, aquellos que representan situaciones negativas han recibido por parte de los más pequeños una predicciones positiva mayor.

En aras de la simplicidad, hemos de considerar el sesgo optimista una característica evolutiva del optimismo más allá de la dimensión desde al que se aborde, evidenciando así que en este campo tal y como postula Scani y col. (2020) la edad es una clara moderadora. La existencia de este sesgo, sin embargo, posee matices que para el estudio del mismo, desde esta investigación, se sugiere abordar.

Finalmente, hemos analizado en esta investigación la dimensionalidad del optimismo bajo los modelos de estilo atributivo y predicciones optimistas. Los resultados a este respecto evidencian, por un lado, la existencia de una significativa asociación entre ellos, que aunque mediada principalmente por las situaciones negativas se manifiesta tanto en las situaciones de logro como en las interpersonales. Este hallazgo sugiere, que más allá del contenido, es el desenlace de la situación que se presenta o se ha de predecir el que cobra relevancia en la determinación del optimismo. Cabe recordar, que otros

análisis de esta investigación ya han puesto de manifiesto esta posibilidad. Por otro lado, bajo el modelo de ecuaciones estructurales, ambos constructos teóricos han sido parte de dos modelos para los cuales han arrojado buenos ajustes y una buena varianza, así como un alto coeficiente de validez en cada uno de sus factores. Finalmente, el análisis por conglomerado evidencia que, los participantes que mayores predicciones optimistas realizan también poseen un estilo atributivo más optimistas en lo que a situaciones negativas se refiere. Cabe destacar, igualmente, que los hallazgos que a nivel evolutivo se han encontrado para cada uno de los modelos por separado, ha manifestado el mismo funcionamiento en la población participante. Estos hallazgos se presentan como una novedad al no haber en la literatura científica análisis similares.

Asimismo, los resultados encontrados respecto a las predicciones optimista y el estilo atributivo apoyan los resultados arrojados por las investigaciones que sugieren que el optimismo, cuando se valora sobre uno mismo, es mayor que cuando se valora en los demás (Diesendruck y Lindenbaum, 2009; Lockhart et al., 2017). El conglomerado de participantes optimistas que bajo el modelo de predicciones manifestó tener un mayor optimismo, no ha manifestado tener igualmente un mayor optimismo en lo que al estilo atributivo para eventos de logro se refiere. Han sido los participantes que han arrojado menos predicciones optimistas a terceros, los que han arrojado valores más elevados de optimismo en lo que al estilo atributivo sobre propios eventos se refiere.

Dada la acumulación de evidencias y a modo de conclusión, diremos que el bienestar que a todos y a todas las edades como objetivo se plantea ONU, así como el tratamiento de las competencias clave en el ámbito educativo ha de estar dirigido a la infancia marcado por la perspectiva y las vivencias que esta población posee. El sesgo optimista que desde distintos modelos los/as niños/as manifiestan tener, por causas en las que aún la comunidad científica no se pone de acuerdo, se desvanece con los años. En el transcurso de ese proceso, los hallazgos mencionados, sugieren que son especialmente relevante las vivencias atravesadas por los escolares y la interpretación que de los acontecimientos negativos tienen, tanto si se trata de generar expectativas como de hacer atribuciones. El ejercicio de las competencias tanto en los éxitos como en los fracasos puede ser la clave para que el desvanecimiento de ese bienestar, manifestado en optimismo, que los niños/as poseen se vuelva más realista, sin dejar de ser a su vez beneficioso. En lo que a la valoración del optimismo se refiere, el campo de variables que

lo determinan en la población infantil se abre, sugiriendo, esta investigación, para la valoración de constructos psicológicos no dejar de lado la vivencialidad y tener especialmente en cuenta el contenido de las situaciones presentadas.

### **3.2 Limitaciones y prospectivas**

Las limitaciones de este estudio se centran principalmente en la muestra poblacional, la situación de pandemia mundial que azotó el país el 14 de marzo, cerrando escuelas y aislando a familias, impidió que, aproximadamente, 400 niños y niñas de Zaragoza participaran de este estudio. Convencidos de que a pesar de la adversidad nuestra investigación podría seguir su curso y arrojar interesantes resultados, seguimos adelante atribuyendo a tal situación una causa externa, que no se repetiría, ni se extendería a otros ámbitos. Esperando así que cosas buenas ocurran con nuestro estudio y haciendo una predicción optimista acerca de nuestros datos, esta investigación, aunque con esa gran limitación de representatividad, se llevó a cabo. En este sentido, tanto la cantidad como la diversidad de la muestra representan una limitación, no podemos afirmar que ciertas diferencias no se deban a variables contextuales y/o culturales ni que los resultados puedan ser aplicados a la población infantil en general.

Asimismo, la falta de instrumentos adecuados a la edad, ya advertida por otros estudios, aunque incorporada a la investigación en su objetivo de validación, ha sido un condicionante y es una limitación que invita a tomar con cautela los resultados por ese instrumento arrojados. Del mismo modo, aunque el análisis de los datos es abordado desde distintas perspectivas, no existe un único estadístico que responda a las características que nuestro instrumento refleja de la población infantil, como es la estructura de respuesta dicotómica, la baja muestra, pocos ítems y la diversidad de recorridos para la compleción del cuestionario utilizado.

En lo que respecta a las prospectivas, sería interesante la puesta a prueba de la escala ad-hoc tanto para eventos de logro como interpersonales, digital y con respuestas dicotómicas, en una muestra más amplia de participantes. Por su parte, su análisis a partir de diferentes estadísticos nos hace pensar en los estudios instrumentales existentes y los posibles resultados que la utilización de diversos estadísticos aportaría.

Uno de las conclusiones emergente que de esta investigación se deriva, es la posibilidad de que el estilo atributivo para eventos de logro no se manifieste de la misma

manera que para eventos interpersonales. Dado que esta distinción nunca ha sido analizada previamente, nuestros resultados exigen una réplica. Asimismo, sería interesante poner a prueba otro tipo de eventos para valorar su funcionamiento o estudiar la posibilidad de estos mismos resultados en población adolescente y adulta.

Respecto a las vivencialidad de los eventos presentados, al ser nuevamente una novedad dentro del campo de estudio del optimismo, la réplica de estos resultados es innegable. Asimismo, la incorporación por la pregunta sobre la vivencialidad de las situaciones presentadas en los cuestionarios infantiles, nos hace pensar en la posibilidad de que otros constructos psicológicos puedan también verse afectados por esta variable para la población infantil. Las prospectiva entonces, irían encaminadas a la reflexión de los cuestionarios que pretenden medir constructos psicológicos en la infancia y que podrían, tras incorporar la perspectiva vivencial del participante, enriquecer sus resultados. En este sentido, coincidimos con Bandford y Lagattuta (2020) en que investigaciones futuras en este campo deberían continuar incorporando la perspectiva de los niños y niñas incluyendo además y en contraste con estas, la perspectiva de padres, madres y/o educadores sobre los reportes propios de los participantes.

Finalmente, la puesta a prueba de la dimensionalidad del optimismo bajo la teoría del estilo atributivo y las predicciones optimistas requiere de un análisis con muestras más amplias que permita apoyar o cuestionar los resultados encontrados. Por su parte, un estudio que reúna el estilo atributivo, el optimismo disposicional y las predicciones optimistas aportarían al campo del estudio del optimismo el amplio y a la vez profundo análisis que se merece.

# **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



## Referencias bibliográficas

- Abbasi, M., Ghadampour, E., Hojati, M., y Senobar, A. (2020). Moderating effects of hardiness and optimism on negative life events and coping self-efficacy in first-year undergraduate students. *Anales De Psicología*, 36(3), 451-456.
- Abramson, L. Y., Seligman, M. E., y Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49.
- Albery, I. P., y Messer, D. (2005). Comparative optimism about health and nonhealth events in 8-and 9-year-old children. *Health Psychology*, 24, 316–320. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.24.3.316>
- Alfaro, K. y Montero, E. (2013). Aplicación del modelo de Rasch, en el análisis psicométrico de una prueba de diagnóstico en matemática. *Revista digital Matemática, Educación e Internet* 13(1). <https://doi.org/10.18845/rdmei.v13i1.1628>
- Álvaro-Estramiana, J. L., Garrido-Luque, A., y Schweiger-Gallo, I. (2010). Causas sociales de la depresión. Una revisión crítica del modelo atributivo de la depresión. *Revista Internacional De Sociología*, 68(2), 333–348. <https://doi.org/10.3989/ris.2008.06.08>
- Anastasi, A. (1982). *Psychological Testing*. Macmillan Publishing.
- Arguís, R., Bolsas, A., Hernández, S., y Salvador, M. (2012). Programa “aulas felices”. *Universidad De Zaragoza*. [https://www.Educacion.Navarra.es/documents/27590/203401/Aulas\\_Felices\\_Documentación.pdf/3980650d-c22a-48f8-89fc-095acd1faa1b](https://www.Educacion.Navarra.es/documents/27590/203401/Aulas_Felices_Documentación.pdf/3980650d-c22a-48f8-89fc-095acd1faa1b),
- Balaguer, A., Orejudo, S., Rodríguez, C. y Cardoso, M. (2020). Extracurricular activities, Positive Parenting and Personal Positive Youth Development. Differential relations amongst age and academic pathways. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18 (2), 179-206. <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v18i51.2929>

- Bamford, C. y Lagattuta, K. (2020). Optimism and Wishful Thinking: Consistency Across Populations in Children's Expectations for the Future. *Child Development*, 91 (4), 116–1134.
- Barbero García, M., Prieto Marañón, P., Suárez Falcón, J. y Costas, C. (2001). Relaciones empíricas entre los estadísticos de la teoría clásica de los tests y los de la teoría de respuesta a los ítems. *Psicothema*, vol. 13(2),324-329.
- Barrio, V. (2014). Depresión mayor y distimia. En Ezpeleta L. y Toro J. (coords.) *Psicopatología del desarrollo*, 75. Pirámides.
- Bates, T. C. (2015). The glass is half full and half empty: A population-representative twin study testing if optimism and pessimism are distinct systems. *The Journal of Positive Psychology*, 10(6), 533-542.
- Bernarás, E., Jaureguizar, J. y Garaigordobil, M. (2015). *El programa "Pozik-Bizi" (Vivir Feliz): Programa para mejorar las emociones y síntomas depresivos en niños de 8 a 10 años*. Material no publicado.
- Bisquerra, R., y Hernández, S. (2017). Positive psychology, emotional education and the happy classrooms program. *Papeles Del Psicólogo*, 38(1), 58-65.
- Boileau, L., Gaudreau, P., Gareau, A. y Chamandy, M. (2021). Some days are more satisfying than others: A daily-diary study on optimism, pessimism, coping, and academic satisfaction. *British Journal of Educational Psychology*, 91, 46–62. <https://doi.org/10.1111/bjep.12346>
- Boseovski, J. J. (2010). Evidence for “rose-colored glasses”: An examination of the positivity bias in young children's personality judgments. *Child Development Perspectives*, 4(3), 2012-2018. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2010.00149.x>
- Boseovski, J. J. (2012). Trust in testimony about strangers: Young children prefer reliable informants who make positive attributions. *Journal of Experimental Child Psychology*, 111(3), 543-551. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.10.008>
- Brissette, I., Carver, M. y Scheier, C. (2002). The role of Optimism in social network development, coping and psychosocial adjustment during a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 102-111.

- Brown, G. F. (1999). *Principios de la medición en psicología y educación*. Manual Moderno.
- Brunwasser, S.M. y Gillham, J.E. (2018). Identifying Moderators of Response to the Penn Resiliency Program: A Synthesis Study. *Prev Sci* **19**, 38–48 (2018). <https://doi.org/10.1007/s11121-015-0627-y>
- Butnaru, S., Gherasim, L. R., Iacob, L., & Amariei, C. (2010). The effects of parental support and attributional style on children's school achievement and depressive feelings. *International Journal of Learning*, *17*(8), 397-408.
- Cardemil, E. V., Kim, S., Pinedo, T. M. y Miller, I. W. (2005). Developing a culturally appropriate depression prevention program: The family coping skills program. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, *11*(2), 99.
- Carretero-Dios, H. y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, *5*, 521-551.
- Carver, C. y Scheier, M. (2001). Optimism, pessimism, and self-regulation. In E. C. Chang (Ed.), *Optimism & pessimism: Implications for theory, research, and practice* (pp. 31–51). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10385-002>
- Carver, C., Scheier, M., y Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review*, *30*(7), 879-889.
- Caycho, T. y Catañeda, M. (2015). Peruanos y paraguayos: un estudio predictivo. *Salud & Sociedad Vol.6* (3), pp. 250-263. <https://doi:10.22199/S07187475.2015.0003.00005>
- Chan, S. y Poon, S. (2016). Depressive symptoms in chinede elementary school children: Child social-cognitive factors and paenting factors. *Early Child Development and Care*, *186*(3), 353-368.
- Cnen, T., Chiu, Y. y Hsu, Y. (2021). Perception of social support provided by coaches, optimism/pessimism, and psychological well-being: Gender differences and mediating effect models. *Psychology & Psychiatry Journal*, p. 71 <https://doi.org/10.1177/1747954120968649>

- Cole, D., Ciesla, J., Dallaire, D., Jacquez, F., Pineda, A., La-Grange, B., Truss, A., Folmer, A., Tilghman-Osborne, C. y Felton, J. (2008). Emergence of Attributional Style and Its Relation to Depressive Symptoms. *Journal of Abnormal Psychology, 117* (1), 16-31.
- Conley, S., Haines, A., Hilt, L., y Metalsky, G. (2001). The children's attributional style interview: Developmental tests of cognitive diathesis-stress theories of depression. *Journal of Abnormal Child Psychology, 29*(5), 445-463.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology, 78*(1), 98-104. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98>
- Coughlin, C., Lyons, K. y Ghetti, S. (2014). Remembering the past to envision the future in middle childhood: Developmental linkages between prospection and episodic memory. *Cognitive Development, 30*, 96-110. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2014.02.001>
- Cunningham, E., Brandon, C., y Frydenberg, E. (2002). Enhancing coping resources in early adolescence through a school-based program teaching optimistic thinking skills. *Anxiety, Stress y Coping, 15*(4), 369-381.
- Diesendruck, G., y Lindenbaum, T. (2009). Self-protective optimism: Children's biased beliefs about the stability of traits. *Social Development, 18*, 946-961. <https://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00494.x>
- D'Mello, Z. y Thomas, S. (2020). Child mental health: The role of different attributional styles. *Journal of Indian Association for Child y Adolescent Mental Health, 16*(1), 33. <http://www.jiacam.org/ojs/index.php/JIACAM/article/view/361/305>
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Dweck, C., Davidson, W., Nelson, S., y Enna, B. (1978). Sex differences in learned helplessness: II. The contingencies of evaluative feedback in the classroom. *Developmental Psychology, 14*, 268-276.
- Ecobar, N. y Guzmán-González, M. (2019). Optimismo e infancia: teoría y estado actual de la investigación. *Revista Argentina de Clínica Psicológica, 28* (5), 761-774. <https://doi:10.24205/03276716.2019.1152>

- Ek, E., Remes, J. y Sovio, U. (2004). Social and developmental predictors of optimism from infancy to early adulthood. *Social Indicators Research*, 69(2), 219–242. <https://doi:10.1023/b:soci.0000033591.80716.07>
- Eley, T.C., Sugden, K., Gregory, A.M., Sterne, A., Plomin, R. y Craig, I.W. (2004). Gene–environment interaction analysis of serotonin system markers with adolescent depression. *Molecular Psychiatry*, 9, 908– 915.
- Enriz, N. (2006). *¿De qué chicos hablamos?* [Presentación de la ponencia] Congreso Argentino De Antropología Social, 8, 19-22.
- Erickson, J. E., Keil, F. C. y Lockhart, K. L. (2010). Sensing the Coherence of Biology in Contrast to Psychology: Young Children's Use of Causal Relations to Distinguish Two Foundational Domains. *Child Development*, 81, 390-409. <https://doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01402.x>
- Ey, S., Hadley, W., Allen, D. N., 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, 548–558. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00372.x>
- Falcón, C., Orejudo, S., Fernández Turrado, T., y Zarza, F. J. (2016). Emergencia y evolución de las expectativas optimistas en niños de educación primaria. *Anales De Psicología*, 32(2), 492-500. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.2.239351>
- Fariña, F., García, P. y Vilariño, M. (2010) Autoconcepto y procesos de atribución: estudio de los edectos de protección/riesgo frente al comportamiento antisocial y delictivo, en la reincidencia delictiva y en el tramo de responsabilidad penal de los menores. *Revista de Investigación en Educación*, 7, 113-121.
- Ferrer, C. (2020). El optimismo y su relación con el bienestar psicológico. *Revista Científica Arbitrada de la Fundación Mente Clara*, 5 (199). <https://doi.org/10.32351/rca.v5.199>
- Fornell, C., y Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. <https://doi:10.2307/3151312>

- Frías-Navarro, D. (2021). *Análisis de la consistencia interna de las puntuaciones de un instrumento de medidas*. [Manuscrito no publicado]. Universidad de Valencia.
- Garaigordobil, M. Bernaras, E. y Jaureguizar, J. (2019). Evaluación de un programa universal de prevención de la depresión en niños y niñas de educación primaria. *Revista de Psicología y Educación*, 14(2), 87-98. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.02.174>
- Garber, J. y Flynn, C. (2001). Predictor of Depressive Cognitions in Young Adolescents. *Cognitive Therapy and Research*, 25 (4), 353-376.
- García Gallego C., y Rubio de Lemus, P. (2010). Diseños de experimentación ex post facto. En Fontes de Gracia, S., Quintanilla Cobián, L., Rodríguez Fernández, R., Rubio de Lemus, P., Sarriá Sánchez E. *Fundamentos de Investigación en Psicología*, pp. 245. UNED.
- García López, L. (2015). *Evolución de predicciones optimistas en niños de educación primaria. Relación con teoría de la mente y funciones ejecutivas*. [Tesis doctoral no publicada]. Universidad de Zaragoza.
- García Miranda, E. (2011). *Guía del desarrollo infantil. Desde el nacimiento hasta los 6 años*. Real Patronato sobre Discapacidad.
- García-Bellido, R., González, J., y Jornet, J. (2010). *SPSS: Análisis De Fiabilidad: Alfa De Cronbach*. [http://www.uv.es/innomide/spss/SPSS/SPSS\\_0801B.pdf](http://www.uv.es/innomide/spss/SPSS/SPSS_0801B.pdf)
- Gartstein, M., Putnamb, S., y Kliewer, R. (2016). Do infant temperament characteristics predict core academic abilities in preschool-aged children? *Learning and Individual Differences*, 45,299–306. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2015.12.022>
- Geers, A., Wellman, J. y Lassiter, G. (2009). Dispositional optimism and engagement: The moderating influence of goal prioritization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96, 913–932.
- Gibb, B. E., Alloy, L. B., Walshaw, P. D., Comer, J. S., Shen, G. H., y Villari, A. G. (2006). Predictors of attributional style change in children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(3), 408-422.

- Gillham, J., Jaycox, L., Reivich, K., Seligman, M. y Silver, T. (1990). The penn optimism program. *Unpublished Manual*. University of Pennsylvania.
- Gillham, J.E., Reivich, K.J. y Shatté, A. (2002). Building optimism and preventing depressive symptoms in children. En Chang. (Ed.), *Optimism & Pessimism. Implications for Theory, Research, and Practice* (321-346). APA.
- Gillham, J.E., Shatté, A., Reivich, K.J. y Seligman, M.E.P (2002) Optimism, pessimism, and explanatory style. En E.C. Chang. (Ed.), *Optimism & Pessimism. Implications for Theory, Research, and Practice* (53-75). APA.
- Gillham, J.E., y Reivich, K.J. (2004). Cultivating Optimism on Childhood and Adolescence. *AAPSS*. 591. <https://doi.org/10.1177/0002716203260095>
- Gilman, E.S. Huebner, y M. J. Furlong (Eds). (2009). *Handbook of Positive Psychology in Schools*. Routledge.
- Goldner, L., Scharf, M., Edelstein, M., y Havshush, Y. (2015). Parents' and children's cognitive style: The role of parents' practices. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 203(12), 958-965.
- Gómez-Benito, J. y Hidalgo-Montesinos, M. (2003). Desarrollo recientes en psicometría. *Avances en Medición*, 1 (1), 17-36.
- González, N. (2018). Autoestima, optimismo y resiliencia en niños en situación de pobreza. *Revista Internacional De Psicología*, 16(8), 1-119.
- Gordeeva T.O. y Osin E.N. (2011). Optimistic Attributional Style as a Predictor of Well-Being and Performance in Different Academic Settings. In: Brdar I. (eds) *The Human Pursuit of Well-Being*. Springer, Dordrecht. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-1375-8\\_14](https://doi.org/10.1007/978-94-007-1375-8_14)
- Gordeeva, T., Sheldon, K., y Sychev, O. (2020). Linking academic performance to optimistic attributional style: Attributions following positive events matter most. *European Journal of Psychology of Education*, 35(1), 21-48.
- Gordeeva, T., Sychev O., Osin, E. (2017). Evaluating Optimism: Developing Children's Version of Optimistic Attributional Style Questionnaire. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 13(2), 50–60. <https://doi:10.17759/chp.2017130206>

- Graham, J. M. (2006). Congeneric and (essentially) tau-equivalent estimates of score reliability: What they are and how to use them. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 930–944. <https://doi.org/10.1177/0013164406288165>
- Grimaldo, M. (2004). Niveles de Optimismo en un Grupo de Estudiantes de una Universidad particular de la Ciudad de Lima. *Liberabit*, 10, 96- 105.
- Guillen, F., Pérez-Luzardo, J., y Arnaiz, P. (2013). Relación entre motivación y optimismo disposicional en aprendices de inglés como lengua extranjera en un contexto universitario. *Revista de Educación*. Número extraordinario, España, 104-128.
- Habicht, J., Bowler, A., Moses-Payne, M., y Hauser, T. (2021). *Children are full of optimism, but those rose-tinted glasses are fading—reduced learning from negative outcomes drives hyperoptimism in children*. Biorxiv. <https://doi.org/10.1101/2021.06.29.450349>
- Haines, B.A., Wells, R., Rueger, S.Y., Conley, C.S., Louie, B.K., Lukk, A.A., et al. (2005). *The Children's Attributional Style Interview: Paper-and-pencil versions* (Procedural Manual). Lawrence University.
- Hasan, N., y Power, T. (2002). Optimism and pessimism in children: A study of parenting correlates. *International Journal of Behavioral Development*, 26(2), 185-191.
- Heinonen, K., Räikkönen, K., Scheier, M., Pesonen, A., Keskivaara, P., Järvenpää, A., y Strandberg, T. (2006). Parents' optimism is related to their ratings of their children's behaviour. *European Journal of Personality*, 20(6), 421-445.
- Hernández, R., Carranza, E. y Renzo, F. (2017). Felicidad, Optimismo y Autorrealización en estudiantes de un programa de educación superior para adultos. *Interdisciplinaria*, 34(2), 307-325. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18054403005>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, p: (2007). *Fundamentos de Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hewitt, A., Foxcroft, D., y MacDonald, J. (2004). Multitraitmultimethod confirmatory factor analysis of the Attributional Style Questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 37, 1483–1491. doi:10.1016/j.paid.2004.02.005

- Hojati, M. (2020). Moderating Effects of Hardiness and optimism on negative life events and coping self-efficacy in first-year undergraduate students. *Anales de psicología*, 36 (3) 451-456. <https://doi.org/10.6018/analesps.402111>
- Houston, D. (2016). Revising the relationship between attributional style and academic performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 46, 192-200.
- Jaureguizar, J., Bernaras, E. y Garaigordobil, M. (2017). Child Depression: Prevalence and Comparison between Self-Reports and Teacher Reports. *The Spanish Journal of Psychology* 20(17), 1–10. <https://doi:10.1017/sjp.2017.14>
- Jaureguizar, J., Bernaras, E., Soroa, M., Sarasa, M. y Garaigordobil, M. (2015). Sintomatología depresiva en adolescentes y variables asociadas al contexto escolar y clínico. *Behavioral Psychology*, 23(2), 245-264.
- Jaycox, L., Reivich, K., Gillham, J. y Seligman, M. (1994). Prevention of depressive symptoms in school children. *Behavioral Research Therapy*, 32, 801-816.
- Johnstone, K., Kemps, E., y Chen, J. (2018). A Meta-Analysis of Universal School-Based Prevention Programs for Anxiety and Depression in Children. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 21, 466–481. <https://doi.org/10.1007/s10567-018-0266-5>
- Kaslow, N. J., y Nolen-Hoeksema, S. (1991). *Children's Attributional Style Questionnaire—revised (CASQ-R)*. [Manuscrito no publicado] Emory University.
- Kealy, D., Ben-David, S. y Cox D. (2020) .Early parental support and meaning in life among young adults: the mediating roles of optimism and identity. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00907-w>
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practices of structural equation modelling*. Guilford.
- Koller, I., Levenson, M. R., y Glück, J. (2017). What do you think you are measuring? A mixed-methods procedure for assessing the content validity of test items and theory-based scaling. *Frontiers in Psychology*, 8(126). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00126>
- Kramer, H., Wood, t., Lara, H. y Lagattuta, K. (2021). Children's and adults' beliefs about the stability of traits from infancy to adulthood: Contributions of age and

- executive function. *Cognitive Development* 57.  
<https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2020.100975>
- Krok, D. (2015). The mediating role of optimism in the relations between sense of coherence, subjective and psychological well-being among late adolescents. *Personality and Individual Differences*, 85, 134-139.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2015.05.006>.
- Lagattuta, K., Tashjian, S. y Kramer, H. (2018). Does the Past Shape Anticipation for the Future? Contributions of Age and Executive Function to Advanced Theory of Mind. *Zeitschrift für Psychologie*, 226(2), 122–133. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000328>
- Lagunes Córdoba, R. (2017). Recomendaciones sobre los procedimientos de construcción y validación de instrumentos y escalas de medición en la psicología de la salud. *Psicología y Salud*, 27(1), 5-18.
- Lara, K. H., Lagattuta, K. H., y Kramer, H. J. (2019). Is there a downside to anticipating the upside? Children's and adults' reasoning about how prior expectations shape future emotions. *Child Development*, 90, 1170– 1184.  
<https://doi.org/10.1111/cdev.12994>
- Lau, J. Y., Rijdsdijk, F. y Eley, T. C. (2006). I think, therefore I am: A twin study of attributional style in adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(7), 696-703.
- Ledrich, L. y Gana, K. (2013). Relationship between attributional style, perceived control, self-esteem and depressive mood in a nonclinical sample: A structural equation-modelling approach. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 86, 41-430.
- Lemola, S., Räikkönen, K., Scheier, M. F., Matthews, K. A., Pesonen, A.-K., heinonen, K., Lahti, J., Komsu, N., Paavonen, J. y Kajantie, E. (2011). Sleep quantity, quality and optimism in children. *Journal of Sleep Research*, 20(1), 12–20.  
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2869.2010.00856.x>
- Leung, B. M., Wiens, K., y Kaplan, B. (2011). Does prenatal micronutrient supplementation improve children's mental development? A systematic review. *BMC Pregnancy and Childbirth*, 11(1), 12.

- Lewis, S., Waschbusch, D., Sellers, D., Leblanc, M., y Kelley, M. (2014). Factor structure of the Children's attributional style Questionnaire-Revised. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 46(2), 125.
- Lin, E. y Peterson, C. (1990) Pessimistic explanatory style and response to illness. *Behaviour Research and Therapy*, 28(3), 243-248. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(90\)90007-6](https://doi.org/10.1016/0005-7967(90)90007-6)
- Linley, P., Joseph, A., Harrington, S., y Wood, A. (2006). Positive Psychology: Past, present and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology*, 1(1), 3-16.
- Lockhart, K., Chang, B., y Story, T. (2002). Young children's beliefs about the stability of traits: Protective optimism? *Child Development*, 73(5), 1408-1430.
- Lockhart, K., Goddu, M. y Keil, F. C. (2017). Overoptimism about future knowledge: Early arrogance? *The Journal of Positive Psychology*, 12, 36-46. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1167939>
- Lockhart, K., Keil, F., y Aw, J. (2013). A bias for the natural? Children's beliefs about traits acquired through effort, bribes, or medicine. *Developmental Psychology*, 49(9), 1669.
- Lockhart, K., Nakashima, N., Inagaki, K. y Keil, F. (2008). From ugly duckling to swan? Japanese and American beliefs about the stability and origins of traits. *Cognitive Development*, 23(1), 155-179.
- Londoño, C., Hernández, L., Alejo, I., y Pulido, D. (2013). Diseño y Validación de la Escala de Optimismo Disposicional/ Pesimismo EOP, *Universitas Psychologica*, 12 (1) 139-155.
- López, J. y García, J. (2011). Optimismo, pesimismo y realismo disposicional en emprendedores potenciales de base tecnológica. *Psicothema*, 23(4), 611-616.
- Marrero, R. y Caballeira, M. (2010). El papel del optimismo y el apoyo social en el bienestar subjetivo. *Salud Mental*, 33, 39-46.
- Marrero, R., Carballeira, M. y González J. (2014). Relación entre bienestar subjetivo, optimismo y variables sociodemográficas en estudiantes universitarios de la

- Universidad de San Luis Potosí en México. *Universitas Psychologica*, 13(3), 1083-1098.
- Martínez-Correa, A., Del Paso, G., García-León, A., y González-Jareño, M. (2006). Optimismo/pesimismo disposicional y estrategias de afrontamiento del estrés. *Psicothema*, 18(1), 66-72.
- McColgan, K. y McCormack, T. (2008). Searching and planning: Young children's reasoning about past and future event sequences. *Child Development*, 79(5), 1477-1497. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01200.x>
- Méndez, F., Llavona, L., Espada, J. y Orgilés, M. (2013). *Programa FORTIUS. Fortaleza psicológica y prevención de las dificultades emocionales*. Pirámide.
- Metzger, M., Flanagan, A. y Nekmat, E. (2015). Comparative optimism in online credibility evaluation among parents and children. *Journal of Broadcasting y Electronic Media*, 59(3), 509–529. <https://doi.org/10.1080/08838151.2015.1054995>
- Montero, E. (2000). La teoría de respuesta a los ítems: una mirada moderna alternativa para el análisis psicométrico de instrumentos de medición. *Revista de matemática: teoría y aplicaciones*, 7(1-2), 2017-228.
- Mosing, M., Zietsch, B., Shekar, S., Wright, M. y Martin, N. (2009). Genetic and environmental influences on optimism and its relationship to mental and self-rated health: a study of aging twins. *Behav Genet*; 39(6):597–604.
- Muñiz, J. (2010). Las Teorías de los Test: Teoría Clásica y Teoría de Respuestas a los ítems. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 57-66.
- Muñiz, J. y Fonseca-Pedrero, E. (2019). Diez pasos para la construcción de un test. *Psicothema*, 31(1), 7-16 <https://doi:10.7334/psicothema2018.291>
- Nelsen, J., Erwin, C. y Duffy, R. A. (2019). *Positive discipline for pre-schoolers*. Harmony.
- Nolen-Hoeksema, S., Girgus, J. y Seligman, M. (1992). Predictors and consequences of childhood depressive symptoms: A 5-year longitudinal study. *Journal of Abnormal Psychology*, 101, 405–422. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.101.3.405>

- Oberle, E., Guhn, M., Gadermann, A., Thomson, K., y Schonert-Reichl, K. (2018). Positive mental health and supportive school environments: A population-level longitudinal study of dispositional optimism and school relationships in early adolescence. *Social Science y Medicine*, 214, 154-1. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2018.06.041>
- Orejudo, S. y Teruel, P. (2009). Una mirada evolutiva al optimismo en la edad escolar. Algunas reflexiones para padres, educadores e investigadores. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*. 66(33, 3), 129-159.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.01.012>
- Orpinas, P. y Horne, A.M. (2006). *Bullying Prevention: Creating a Positive School Climate and Developing Social Competence*. American Psychological Association.
- Panak, W. F., y Garber, J. (1992). Aggression, rejection, and attributions in the prediction of depression in children. *Development and Psychopathology*, 4, 145–165.
- Pavez, P., Mena, L. y Vera-Villaruel, P. (2012). El rol de la felicidad y el optimismo como factor protector de la ansiedad. *Universitas Psychologica*, 11(2), 369-380.
- Peterson, C. y Seligman, M. (2004). *Character Strengths and Virtues: A hand-book and Classification*. Oxford University Press.
- Peterson, C. y Villanova, P. (1988). *An Expanded Attributional Style Questionnaire*. *Journal of Abnormal Psychology*, 97(1), 87-89.
- Peterson, C., Semmel, A., von Baeyer, C., Abramson, L., Metalsky, G. y Seligman, M. (1982). The attributional Style Questionnaire. *Cognitive Therapy Research* 6, 287–299. <https://doi.org/10.1007/BF01173577>
- Phillips, T. (2012). The influence of family structure vs. family climate on adolescent well-being. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 29, 103–110. <https://doi.org/10.1007/s10560-012-0254-4>

- Redondo, L., Corrás, T., Pérez, M., y Rivera, F. (2017). El rendimiento académico: La influencia de las expectativas, el optimismo y la autoeficacia. *Revista De Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, (10), 104-108. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.10.2972>
- Rice, F., Harold, G.T., y Thapar, A. (2002). Assessing the effects of age, sex and shared environment on the genetic aetiology of depression in childhood and adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 1039–1051.
- Rincón Uribe F, Espejo C, Pedroso J. (2020). Role of optimism in adolescent mental health: a protocol for a systematic review. *BMJ*. <https://doi:10.1136/bmjopen-2019-036177>
- Robins, R., y Beer, J. (2001). Positive illusions about the self: Short-term benefits and long-term costs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 340–352.
- Rodríguez, T., y Castañeda, M. (2015). Felicidad y optimismo en adolescentes y jóvenes peruanos y paraguayos: un estudio predictivo. *Salud y Sociedad*, 6(3), 250-263.
- Rooney, R., Pike, L., y Roberts, C. (2000). *The positive thinking program: Prevention manual* (Unpublished manuscript). Curtin University of Technology, Australia.
- Rotenberg, K. J. (1982). Development of character constancy of self and other. *Child Development*, 53, 505–515.
- Royo F. (2016). *Optimismo, rendimiento académico y adaptación escolar*. [Tesis de doctoral no publicada]. Universidad de Zaragoza.
- Rueger, S. Y. y George, R. (2017). Indirect effects of attributional style for positive events on depressive symptoms through self-esteem during early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(4), 701-708. <https://doi:10.1007/s10964-016-0530-2>
- Rueger, S. Y., Haines, B., y Malecki, C. K. (2010). Children's attributional style from middle childhood to early adolescence: Further validation of the paper-and-pencil versions of the Children's attributional style interview. *Assessment*, 17(3), 294-307.
- Rueger, S. Y., y Malecki, C. K. (2007). Group administration of the children's attributional style interview. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36(3), 476-482.7

- Rueger, S., y Malecki, C. (2011). Effects of stress, attributional style and perceived parental support on depressive symptoms in early adolescence: A prospective analysis. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40 (3), 347-359.
- Salvador, C. y Mayoral, L. (2011). Influencia de los estilos de atribución en la inteligencia emocional de los estudiantes argentinos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 243-251.
- Sanjuán Suárez, P., y Magallares Sanjuán, A. (2006). Estilo atributivo negativo, sucesos vitales y sintomatología depresiva. *Revista De Psicopatología Y Psicología Clínica*, 11(2), 91–98. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.11.num.2.2006.4020>
- Scaini, S., Caputi, M., Ogliari, A., y Oppo, A. (2020). The relationship among attributional style, mentalization, and five anxiety phenotypes in school-age children. *Journal of Research in Childhood Education*, 551-565. <https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1710729>
- Scheier, M. y Carver, C. (2018). Dispositional optimism and physical health: A long look back, a quick look forward. *American Psychologist*, 73(9), 1082–1094. <https://doi.org/10.1037/amp0000384>
- Scheier, M. y Carver, C.S. (1985). Optimism, Coping, and Health: Assessment and Implication of Generalized Outcome Expectancies. *Health Psychology*, 4, 219-247.
- Segerstrom, S. (2007). Optimism and resources: Effects on each other and on health over 10 year. *Journal of Research in Personality*, 41(1), 772-786. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.09.004>
- Seligman M. (2002). *La auténtica felicidad*. Ediciones B.
- Seligman, M. (1999). *Niños optimistas*. Grijalbo.
- Seligman, M. E. P., Kaslow, N. J., Alloy, L. B., Peterson, C., Tanenbaum, R. L., y Abramson, L. Y. (1984). Attributional style and depressive symptoms among children. *Journal of Abnormal Psychology*, 93(2), 235–238. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.93.2.235>
- Sharot, T., Korn, C. W., and Dolan, R. J. (2011). How unrealistic optimism is maintained in the face of reality. *Nat. Neurosci.* 14, 1475–1479. <https://doi.org/10.1038/nn.2949>

- Sheldon, K., Gordeeva, T., Sychev, O., Osin, E., y Titova, L. (2020). Self-concordant goals breed goal-optimism and thus well-being. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01156-7>
- Sijtsam, K. (2009). On the Use, The Misuse and the Very Limited Usefulness of Cronbach's Alpha. *Psychometrika*, 74(1), 107-120. <https://doi.org/10.1007/S11336-008-9101-0>
- Smith, G. T., Fischer, S., y Fister, S. M. (2003). Incremental validity principles in test construction. *Psychological Assessment*, 15, 467-477.
- Solberg-Nes, L., y Segerstrom, S. C. (2006). Dispositional optimism and coping: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 235–251.
- Spence, S., Sheffield, J., y Donovan, C. (2005). Long-term outcome of a school-based, universal approach to prevention of depression in adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(1), 160.
- Srivastava, S., McGonigal, K., Richards, J., Butler, E. y Gross, J. (2006). Optimism in close relationships: How seeing things in a positive light makes them so. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 143–153.
- Steggerda, J. y Rueger, S. (2020). Measurement of attributional style for positive and negative events using the Children's attributional style interview-II. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 0, 1-14. <https://doi.org/10.1177/0734282920958219>
- Stipek, D. J., Lamb, M. E. y Zigler, E. F. (1981). OPTI: A measure of children's optimism. *Educational and Psychological Measurement*, 41, 131-143.
- Szulc, A., Hecht, A., Hernández, M., Leavy, P., Varela, M., Verón, L., Enriz, N. y Hellemeier, M. (2009). *La investigación etnográfica sobre y con niños y niñas. Una mirada desde la antropología*. [Presentación de la ponencia]. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.

- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. y Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Rev. Educ. Res.* 83, 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Thomson, K. C., Schonert-Reichl, K. y Oberle, E. (2015). Optimism in early adolescence: Relations to individual characteristics and ecological assets in families, schools, and neighborhoods. *Journal of Happiness Studies*, 16, 889– 913. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9539-y>
- Uchino, B., Matthew Cribbet, M., Kent de Grey, R., Cronan, S., Trettevik, R. y Smith, T. (2017). Dispositional optimism and sleep quality: a test of mediating pathways. *Journal of Behavior Medicine* 40:360–365. DOI: [10.1007/s10865-016-9792-0](https://doi.org/10.1007/s10865-016-9792-0)
- Vera-Villaruel, P., Celis-Atenas, K., Urzúa, A., Silva, J., Contreras, D. y Lillo, S. (2016). Los afectos como mediadores de la relación optimismo y bienestar. *Revista Argentina De Clínica Psicológica*, 25(2), 195-202. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?>
- Vera-Villaruel, P., Córdova-Rubio, N. y Celis-Atenas, K. (2009). Optimismo Versus Autoestima: Implicancia para la psicología clínica y psicoterapia. *Revista Argentina de clínica psicológica*, 18, 21-30.
- Vines, L., y Nixon, R. (2009). Positive attributional style, life events and their effect on children's mood: Prospective study. *Australian Journal of Psychology*, 61(4), 211-219. <https://doi.org/10.1080/00049530802579507>
- Wang, J., Hefetz, A y Liberman G. (2017). Applying Structural Equation modelling in educational research. *Cultura y Educación*, 29(3), 563-618. <https://doi.org/10.1080/11356405.2017.1367907>
- Wang, S., Zhao, Y.J., Cheng, B.C., Wang, X., Yang, X., Chen, T., Suo, X. y Gong, Q. (2018). The optimistic brain: trait optimism mediates the influence of resting-state brain activity and connectivity on anxiety in late adolescence. *Human Brain Mapping*, 39, 3943–55. <https://doi/epdf/10.1002/hbm.24222>
- Weare, K. (2000). *Promoting mental, emotional, and social health: A whole school approach*. Psychology Press.

- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. General Learning Press.
- Wenglert, L., y Rosén, A. (2000). Measuring Optimism from Beliefs about Future Events. *Personality and Individual Differences*, 28, 717-728.
- Werner-Seidler, A., Perry, Y., Callear, A., Newby, J. y Christensen, H. (2017). School-based depression and anxiety prevention programs for young people: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review* 51, 30–47. <https://dx.doi.org/10.1016/j.cpr.2016.10.005>
- Wu, J., Dong, D., Todd, J., Yu, W., Huang, J., y Hong, C. (2015). The Neural correlates of optimistic and depressive tendencies of self-evaluations and resting-state default mode network. *Frontiers in Human Neuro-science*, 9, 618. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2015.00618>
- Ying Lau, E., Hui, C., Lam, J., y Cheung, S. (2017). Sleep and optimism: A longitudinal study of bidirectional causal relationship and its mediating and moderating variables in a Chinese student sample, *Chronobiology International*, 34(3), 360-372. <https://doi.org/10.1080/07420528.2016.1276071>
- Yu, D. y Seligman, M. (2002). Preventing depressive symptoms in chinese children. *Prevention & Treatment*, 5(1), 9.
- Yuan, W. y Wang, L. (2016). Optimism and attributional style impact on the relationship between general insecurity and mental health. *Personality and Individual Differences*, 101, 312-317. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.005>
- Zafiropoulou, M., y Thanou, A. (2007). Laying the foundations of well-being: A creative psycho-educational program for young children 1. *Psychological Reports*, 100(1), 136-146.
- Zúñiga-Brenes, M. y Montero-Rojas, E. (2007). Teoría G: un futuro paradigma para el análisis de pruebas psicométricas. *Actualidad en Psicología*, 21, 117-144.

# ANEXOS



## Anexos.

### Anexo 1. Carta al equipo directivo de la institución educativa.



Estimado Equipo directivo

Zaragoza, \_\_\_\_\_ de 2020

Desde la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza estamos realizando una investigación sobre el optimismo infantil, su funcionamiento y evolución. Queremos conocer cómo funciona dicho constructo en la infancia y cuál es proceso evolutivo. Para ello, necesitaríamos su colaboración para recoger algunos datos de los estudiantes de su centro.

Más en concreto, necesitaríamos pasar a los niños y niñas una entrevista interactiva que consiste en eventos positivos y negativos, que hacen referencia a logros y a eventos interpersonales. También les plantearemos algunas situaciones que requerirán de una expectativa de resolución por parte de ellos.

La participación sería voluntaria, aunque para garantizar la validez de la investigación debería ser rellenada por la mayoría de los estudiantes. El tratamiento de los datos obtenidos sería en cualquier caso anónimo, recuerden que la finalidad del estudio es tener datos globales de los niños y en ningún caso analizar los procesos de aprendizaje de los niños y niñas o establecer diagnósticos sobre los mismos.

En el caso de precisar más datos sobre la investigación, quedamos a su disposición en el correo 638551@unizar.es, el grupo de participantes implicados en este trabajo, Santos Orejudo, director del Departamento de Psicología y Sociología y Magalí Denoni, doctoranda de la facultad de educación en la universidad de Zaragoza. Así mismo, nos comprometemos a presentar en el momento y lugar que estimen pertinentes los resultados de la investigación.

Sin más, reciba un cordial saludo.

Atentamente,

Santos Orejudo.

Magalí Denoni.

## Anexo 2. Consentimiento informado familias.



Estimado/s Padres/Madres

Zaragoza, \_\_\_\_\_ de 2020

Desde la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza estamos realizando una investigación sobre el optimismo infantil, queremos conocer cómo funciona dicho constructo en la infancia y cuál es su proceso evolutivo. Sabemos que el optimismo se define de acuerdo a cómo se explican los éxitos y los fracasos (estilo atributivo), así como también de acuerdo a las expectativas de logro que se tienen. Este constructo es parte de la psicología positiva ya que junto con la felicidad, la esperanza, la creatividad y la inteligencia emocional, entre otros, contribuyen al desarrollo positivo infantil. Diversas investigaciones han demostrado que se relaciona con el bienestar físico y psicológico, con la competencia social y con el logro académico, entre otros.

Esta investigación cuenta con la autorización del Comité de Ética de la Investigación de la Comunidad Autónoma de Aragón y también con el consentimiento de la institución educativa a la que pertenecéis. Es por ello, que nos dirigimos ahora a ustedes, ya que necesitaríamos su colaboración para recoger algunos datos, necesitaríamos pasar a los niños y niñas una entrevista interactiva que consiste en eventos positivos y negativos, al respecto del estilo atributivo, como por ejemplo: ¿Te ha pasado alguna vez que hayas querido hacer una tarea y no te haya salido? ¿Y porque crees que ha pasado? ¿Podría volver a pasar? Y también les plantearemos algunas situaciones que requerirán de una expectativa de resolución por parte de ellos, por ejemplo: a los 5 años a María le gustaba llevar el pelo corto, a los 10 años también ¿Cómo crees que lo llevará cuando tenga 21?

La participación sería voluntaria, aunque para garantizar la validez de la investigación debería ser rellenada por la mayoría de los estudiantes; el tratamiento de los datos obtenidos será totalmente anónimo. En el caso de precisar más datos sobre la investigación, quedamos a su disposición en el correo [638551@unizar.es](mailto:638551@unizar.es) el grupo de participantes implicados en este trabajo, Santos Orejudo, director del Departamento de Psicología y Sociología y Magalí Denoni, doctoranda de la facultad de educación de la universidad de Zaragoza.

Agradeciéndoles vuestra colaboración, reciban un cordial saludo.

Atentamente,

Santos Orejudo.

Magalí Denoni.

---

Si como padres, ACEPTAIS que vuestros hijos participen en la investigación, necesitamos que completen la siguiente autorización, de lo contrario entenderemos que no contamos con vuestro consentimiento.

D./D<sup>a</sup> \_\_\_\_\_ Padre/madre o tutor del alumno  
\_\_\_\_\_ AUTORIZO la participación de mi hijo/a en la  
investigación.

Zaragoza, a \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020

Fdo: \_\_\_\_\_

**Anexo 3. Aclaración terminológica de las figuras del análisis factorial.***Estilo atributivo.*

Los ítems de las figuras presentan el número de situación y la dimensión del estilo atributivo que representan, siendo a personalización, b duración y c alcance. De esta manera, “s1a” equivale de la situación 1 a la pregunta por la internalización.

| Eventos de logros |   |                              |  |
|-------------------|---|------------------------------|--|
| s1a               | = | Situación 1 personalización. | Situación negativa:<br>¿Te ha pasado alguna vez que hayas querido hacer un dibujo y no te haya salido? |
| s1b               | = | Situación 1 duración.        |  |
| s1c               | = | Situación 1 alcance.         |  |
| s2a               | = | Situación 2 personalización. | Situación positiva:<br>Estas haciendo un trabajo en la escuela y la maestra te felicita.               |
| s2b               | = | Situación 2 duración.        |  |
| s2c               | = | Situación 2 alcance.         |  |
| s3a               | = | Situación 3 personalización. | Situación positiva:<br>¿Te ha pasado alguna vez que hayas ganado en un juego?                          |
| s3b               | = | Situación 3 duración.        |  |
| s3c               | = | Situación 3 alcance.         |  |
| s4a               | = | Situación 4 personalización. | Situación negativa:<br>Estas jugando a un juego y pierdes  |
| s4b               | = | Situación 4 duración.        |  |
| s4c               | = | Situación 4 alcance.         |  |

| Eventos interpersonales |   |                              |  |
|-------------------------|---|------------------------------|--|
| s5a                     | = | Situación 5 personalización. | Situación negativa:<br>Estas en casa jugando y tu mamá te grita                            |
| s5b                     | = | Situación 5 duración.        |  |
| s5c                     | = | Situación 5 alcance.         |  |
| s6a                     | = | Situación 6 personalización  | Situación positiva:<br>Vas a jugar a casa de un amigo y te diviertes mucho                 |
| s6b                     | = | Situación 6 duración.        |  |
| s6c                     | = | Situación 6 alcance.         |  |
| s7a                     | = | Situación 7 personalización  | Situación negativa:<br>Le dices algo a unos compañeros del colegio y ellos se burlan de ti |
| s7b                     | = | Situación 7 duración.        |  |
| s7c                     | = | Situación 7 alcance.         |  |
| s8a                     | = | Situación 8 personalización  | Situación positiva:<br>Un grupo de niños y niñas está jugando y te invitan a participar    |
| s8b                     | = | Situación 8 duración.        |  |
| s8c                     | = | Situación 8 alcance.         |  |

*Predicciones optimistas.*

| Predicciones optimistas/Expectativas de logro |   |                          |                            |
|---|---|--------------------------|----------------------------|
| pre1  | = | Predicciones situación 1 | Rasgo biológico positivo   |
| pre2  | = | Predicciones situación 2 | Rasgo biológico negativo   |
| pre3  | = | Predicciones situación 3 | Rasgo híbrido positivo     |
| pre4  | = | Predicciones situación 4 | Rasgo híbrido negativo     |
| pre5  | = | Predicciones situación 5 | Rasgo psicológico positivo |
| pre6  | = | Predicciones situación 6 | Rasgo psicológico negativo |