

Relaciones interpersonales positivas: los adolescentes como protagonistas

Ana Betina Lacunza¹ y Evangelina Norma Contini²

Artículo

Material original autorizado para la publicación en la revista Psicodebate.
Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Palermo.

Recibido 05-07-2016 | Aceptado 16-09-2016

Resumen

Las relaciones positivas suponen habilidades de empatía, cooperación y compromiso por el bienestar de los demás. En el caso de los adolescentes, estas relaciones favorecen el desarrollo de fortalezas personales, proporcionan apoyo emocional e instrumental ante situaciones estresantes y contribuyen a la competencia social. Los objetivos del presente trabajo fueron: a) analizar la relación entre relaciones positivas autopercibidas y habilidades sociales de adolescentes de San Miguel de Tucumán, pertenecientes a distintos niveles socioeconómicos, y b) establecer diferencias individuales en el tipo de habilidades sociales según el nivel socioeconómico (NSE). Se trató de un estudio correlacional, transversal, con muestreo no probabilístico accidental. A 275 adolescentes, entre 12 y 14 años, asistentes a escuelas públicas y privadas, se les administró la Batería de Socialización (BAS-3), el Cuestionario de estrategias cognitivas de resolución de situaciones sociales (EIS), el Cuestionario de Relaciones Positivas y una encuesta sociodemográfica (ambas diseñadas para el presente estudio). Los resultados mostraron que los adolescentes que más frecuentemente percibían relaciones positivas se describieron con habilidades de consideración y espíritu de servicio a los demás. Los adolescentes de menor NSE referían más habilidades de liderazgo que sus pares de contextos más favorecidos. Sin embargo, este grupo también se percibía con retraimiento, ansiedad social y utilizaban estrategias pasivas de resolución de situaciones sociales. Las estrategias asertivas como las habilidades facilitadoras de la socialización fueron más recurrentes entre los adolescentes de NSE medio y alto. Los datos encontrados resultan de utilidad en el diseño de intervenciones sobre recursos sociales positivos, los que redundarán en un mayor bienestar y calidad de vida de la población adolescente.

Palabras Clave: relaciones positivas, habilidades sociales, adolescentes, nivel socioeconómico.

Positive interpersonal relationships: adolescents as protagonists

Abstract

Positive relationships involve skills of empathy, cooperation and engagement to the wellbeing of others. In the case of adolescents, these relationships favor the development of personal strengths, provide emotional and instrumental support to stressful situations and contribute to social competence. The objectives of this work were: a) analyze the relationship between positive relationships between self-perceived perceived positive relationships and social skills of adolescents in San Miguel de

Tucuman, from different socioeconomic levels and b) set individual differences in the type of social skills by socioeconomic status (SES). This was a correlational, cross-sectional study with accidental non-probabilistic sampling. A 275 adolescents between 12 and 14 years, attending public and private schools were given the Battery Socialization (BAS-3), the Questionnaire of cognitive strategies for solving social situations (EIS) Questionnaire Positive Relationships and socio-demographic survey (both designed for this study). The results showed that adolescents most frequently perceived positive relationships were described with consideration skills and spirit of service to others. NSE adolescents less concerned more leadership skills than more advantaged peers contexts. However, this group also perceived with social withdrawal, social anxiety and using passive strategies of solving social situations. Assertive strategies such as enabling socialization skills were most frequent among adolescents NSE medium and high. The data found are useful in designing interventions on positive social resources, which will result in greater well-being and quality of life of the adolescent population.

Keywords: positive relationships, social skills, adolescents, socioeconomic status.

Cualquier persona que haya convivido con adolescentes, conocido o transcurrido este momento del ciclo vital puede afirmar que la adolescencia es un momento de cambios. Dichos cambios abarcan desde lo físico (propios de la pubertad) hasta lo psicosocial, lo que conlleva un nuevo sentido para el propio adolescente, su identidad y las expectativas que los demás (escuela, familia, pares) tienen sobre su comportamiento (Griffa & Moreno, 2005; Organización Mundial de la Salud, 2016).

Entre los enfoques teóricos que analizan la adolescencia se destacan dos posiciones. Una, la considera como una etapa de conflictos psíquicos, crisis y reestructuración de la personalidad, mientras que otra línea de pensamiento la define como un proceso normal, enfocando al adolescente como alguien que está en vías de consolidar su identidad (Ávila Espada, Jiménez-Gómez, & González Martínez, 1996; Kimmel & Weinner, 1998). A esta posición más saludable de la etapa adolescente adhiere la Psicología Positiva, como los planteos de Benson, Marnes, Pittman y Ferber (2004), quienes sostienen que una adolescencia saludable requiere algo más que la evitación de comportamientos violentos, el consumo de drogas o las prácticas sexuales de riesgo. Esta perspectiva está centrada en el bienestar y en las condiciones saludables, poniendo énfasis en los comportamientos, habilidades y competencias necesarias para conformar redes, tener éxito y alcanzar felicidad, y no sólo en los déficits.

Es así como la Psicología Positiva logró avances significativos al demostrar que los adolescentes pueden mejorar su bienestar, con incidencia en su salud mental, particularmente a partir de intervenciones basadas en el empoderamiento positivo de estos (Burckhardt et al., 2015; Shoshani & Steinmetz, 2013). Por ejemplo, Froh, Sefick y Emmons (2008) analizaron las manifestaciones de gratitud sobre el bienestar subjetivo de adolescentes tempranos. Encontraron que aquellos sujetos que participaron en ejercicios de gratitud diarios reportaron mayores niveles de bienestar subjetivo y satisfacción con la vida como una disminución de afectos negativos, semanas posteriores al periodo de intervención. Recientemente, Manicavasagar et al. (2014) analizaron la viabilidad de un programa web (con una variedad de dominios interactivos sobre Psicología Positiva) para potenciar el bienestar y la salud mental de adolescentes australianos. Encontraron que aquellos participantes con altos niveles de adhesión (uso

de la web durante 30 minutos o más por semana) referían mejoras en el bienestar y una disminución significativa en la percepción de síntomas depresivos y de estrés, comparados con los adolescentes que utilizaban ese sitio web con menor frecuencia.

Muchos de los programas de intervención utilizados bajo el modelo positivo incluyen estrategias centradas en potenciar las relaciones positivas (por ejemplo, el programa Penn incluyó una mejora de habilidades sociales como la empatía, la asertividad, la cooperación y el autocontrol) (Seligman, Ermst, Gillham, Reivich, & Linkins, 2009). Esto es porque se ha encontrado que las relaciones mutuamente satisfactorias son una fuente central de satisfacción con la vida, el desarrollo personal y el crecimiento de los sujetos (Reis & Gable, 2003; Snyder & López, 2002).

Relaciones positivas y habilidades sociales

Las relaciones humanas pueden ser una gran fuente de disfrute, pero también de sufrimiento y malestar. Berscheid (1999) indicaba que las relaciones sociales eran el fundamento de la condición humana. Los sujetos nacen en el seno de las relaciones sociales, viven en relaciones con los demás y hasta después de la muerte dichas relaciones sociales sobreviven, incorporadas en el tejido social.

Desde los inicios de la Psicología Positiva (Seligman, 1999) el interés estuvo puesto en analizar cómo la vida social (social life) contribuía a las experiencias positivas de los sujetos. Ya Peterson (2006) sintetizaba que lo más importante de la Psicología Positiva eran las relaciones con los otros a partir de su célebre frase los demás importan. Según Park y Peterson (2003) las relaciones positivas tienen un papel fundamental en el logro del bienestar. En la misma línea, Reis y Gable (2003) consideran que las relaciones sociales pueden ser la fuente más importante de satisfacción con la vida y el bienestar.

Las relaciones positivas son todas las interacciones sociales que implican una reciprocidad de dos o más sujetos. Para Kern, Waters, Adler y White (2015), poseer relaciones positivas supone que el sujeto se sienta integrado socialmente, con un importante apoyo de los otros y satisfecho con sus relaciones sociales. Según Roffey (2012), estas relaciones pueden definirse en términos de sus procesos o su calidad; entre sus elementos esenciales puede mencionarse la carga emocional atribuida, la resistencia a la tensión que soporten sus integrantes y el grado de conexión entre estos. Una relación interpersonal, para que sea calificada de positiva, debe vincularse con la confianza, el respeto, la comprensión, el amor, entre otros aspectos. Siguiendo a esta autora de la University of Western Sydney, las relaciones positivas contribuyen al bienestar humano, puesto que hacen una diferencia respecto a la percepción que el sujeto tiene de sí, de los demás, de su sentido de significado y propósito, de su compromiso como de los sentimientos positivos que experimenta. Está comprobado que, cuando las relaciones funcionan positivamente, estas colaboran en el disfrute, promueven una mayor eficacia en el aprendizaje y en los distintos contextos en los que se desenvuelve un sujeto.

Seligman (2009) describe a las relaciones positivas como el cuarto pilar de la Psicología Positiva, que junto a las emociones positivas, los estados de flow, los rasgos y las instituciones positivas, son rutas de acceso a una vida plena, placentera, comprometida y con significado (Seligman, 2003). Actualmente Seligman (2011) sostiene que las relaciones positivas constituyen uno de los cinco elementos del modelo del Bienestar

bajo el acrónimo PERMA: a) las emociones positivas –positive emotions–, b) el flujo –engagement–, c) las buenas relaciones –relationships–, d) el significado –meaning–, y e) el logro positivo o la realización –achievement–). Esta reformulación teórica pone más énfasis en el florecimiento (flourishing) que puede alcanzarse a través de estos componentes, aunque ninguno de ellos define por sí solo al bienestar. Kern et al. (2015) sostienen que no existe suficiente evidencia empírica de estudios sobre el modelo PERMA en población adolescente. Lo que sí señalan estos autores es que los dominios del PERMA caen dentro del polo positivo del espectro de la salud mental.

Uno de los determinantes más estudiados respecto al bienestar psicológico, y por ende, en las relaciones positivas, es el nivel socioeconómico. Seligman (2011) sostiene que el poder adquisitivo contribuye de forma sustancial a la satisfacción con la vida, pero no demasiado a la felicidad o al buen humor puesto que los progresos económicos y materiales de los sujetos no han tenido un impacto directo en sus aspectos emocionales. Por su parte, Diener (1994) planteaba que la relación entre bienestar e ingresos económicos tendría un efecto mayor en situaciones de extrema pobreza, pero cuando las necesidades son satisfechas el nivel de bienestar tiende a ser influenciado más por otro tipo de variables.

Carr (2007) afirma que las relaciones positivas están determinadas por las experiencias de apego, ciertos rasgos de personalidad (como la extroversión, la simpatía y la estabilidad en oposición al neuroticismo) y las oportunidades que brinda el entorno (la escuela, las actividades de ocio, la familia y la comunidad). Determinados rasgos positivos contribuyen al desarrollo de relaciones positivas, particularmente fortalezas interpersonales como el amor, la bondad, la inteligencia social (englobadas en la virtud humanidad) como fortalezas cívicas que conllevan una vida en comunidad saludable, tales como la ciudadanía, el liderazgo y la imparcialidad (Peterson & Seligman, 2004).

Segrin y Taylor (2007) plantean que las habilidades sociales actúan como un vínculo entre las relaciones positivas con los otros y las experiencias de bienestar, sobre todo si estos recursos sociales se relacionan con respuestas positivas (tal como es la gratificación). En esta línea, Nair, Ravindranath y Thomas (2013) encontraron en un estudio con adolescentes hindúes que la presencia de habilidades sociales, particularmente las vinculadas con la relación interpersonal, la comunicación afectiva y la empatía, se relacionaban con los componentes del bienestar propuesto por Ryff.

Desde una perspectiva positiva, Zaccagnini (2010) señala el valor de la amistad en la adolescencia, indicando que constituye un elemento psicológico esencial para el desarrollo evolutivo normal, para la recuperación de problemas psicopatológicos y el desarrollo personal positivo. Demir, Jaafar, Bilyk y Modh Ariff (2012) estudiaron las asociaciones entre las habilidades sociales, la calidad de las amistades y el bienestar en estudiantes universitarios norteamericanos y malasios. Los resultados mostraron que, si bien los estudiantes norteamericanos informaron niveles más altos de bienestar, en ambos grupos culturales las variables se asociaron positivamente. Roseth, Johnson y Johnson (2008) realizaron un metaanálisis de 148 estudios centrados en las estructuras de logro (cooperativas, individualistas o competitivas) y las relaciones positivas de adolescentes tempranos de 11 países. Los resultados mostraron que el aumento de los logros y la presencia de relaciones positivas con sus pares se asociaban con la cooperación en lugar de las estructuras de logro individualistas o competitivas. Este estudio mostró que las relaciones positivas en adolescentes era un aspecto importante

para la escuela media, puesto que no sólo repercutía en la conformación de grupos sino además en la competencia académica, el nivel de participación y la autoestima.

Si bien existe consenso respecto a que la presencia de habilidades sociales contribuye a la práctica de relaciones positivas en los adolescentes, el análisis de la incidencia del contexto socioeconómico en la expresión de dichos comportamientos sociales no ha sido suficientemente abordado en población adolescente del Norte Argentino. Con el propósito de arrojar evidencia empírica al respecto, los objetivos del presente trabajo fueron: a) analizar la relación entre relaciones positivas autopercibidas, habilidades y déficits sociales de adolescentes de San Miguel de Tucumán, y b) establecer diferencias individuales en la presencia de relaciones positivas, habilidades y déficits sociales según el nivel socioeconómico (NSE).

Se plantearon las siguientes hipótesis: a) La presencia de relaciones positivas de los participantes se asocia con habilidades sociales asertivas, y b) El nivel socioeconómico influye en la presencia de relaciones positivas y habilidades sociales autopercibidas por los adolescentes participantes.

Método

Participantes

La muestra intencional incluyó a 275 adolescentes, entre 12 y 14 años, asistentes a escuelas públicas y privadas de San Miguel de Tucumán (Argentina), pertenecientes a distintos niveles socioeconómicos (NSE) (véase tabla 1). El 52% de los adolescentes eran mujeres y el 58% tenía 12 años al momento de la evaluación.

Tabla 1.

Distribución de la muestra según el NSE

<i>Nivel socioeconómico (NSE)</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Pobreza crítica	24	8.7
NSE bajo	84	30.5
NSE medio-bajo	62	22.5
NSE medio	25	9.1
NSE medio-alto	80	29.1

/p>

Materiales

Batería de Socialización (BAS-3; Silva Moreno & Martorell Pallás, 2001). Está compuesta por 75 ítems distribuidos en cinco escalas facilitadoras e inhibidoras de la

socialización (Consideración con los demás, Autocontrol en las Relaciones Sociales, Liderazgo, Retraimiento Social y Ansiedad Social/Timidez), con una escala adicional para determinar el nivel de veracidad de las respuestas (Sinceridad). Es aplicable de modo individual a adolescentes de 11 a 19 años con un formato dicotómico de respuesta (Si – No). Los datos psicométricos de la validación española mostraron una consistencia interna satisfactoria (α de .73 a .82 para las distintas escalas). En tanto, el test-retest, en un intervalo de cuatro meses, confirmó una estabilidad temporal adecuada para Autocontrol ($r = .66$) y Liderazgo ($r = .61$), siendo menor para Consideración con los demás ($r = .42$) y Retraimiento ($r = .43$). A nivel local, las propiedades psicométricas de la BAS-3 en adolescentes tempranos de San Miguel de Tucumán mostraron niveles de fiabilidad aceptables (α Consideración = .688, α Autocontrol = .676, α Retraimiento = .685, α Ansiedad-timidez = .721, α Liderazgo = .520 y α Sinceridad = .608; Lacunza, Caballero & Contini, 2013).

Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Resolución de Situaciones Sociales (EIS; Garaigordobil Landazabal, 2008). Explora estrategias cognitivas disponibles por el adolescente para resolver situaciones sociales conflictivas. De administración individual o colectiva, contiene cuatro situaciones conflictivas: abordar un conflicto moral, responder a una agresión, afrontar el rechazo de otros y recuperar un objeto. Las respuestas se analizan según la cantidad de estrategias cognitivas de interacción disponibles y la calidad de las mismas (estrategias asertivas, agresivas y pasivas). La cantidad de respuestas en cada tipo de estrategia se considera puntuación directa. La autora de la prueba estudió las relaciones entre las estrategias cognitivas de interacción social y otras variables, tales como la conducta antisocial evaluada por los padres (EPC), la conducta social autoevaluada (BAS-3) y la empatía como el autoconcepto de 174 adolescentes españoles. Los coeficientes de correlación evidenciaron relaciones significativas directas de las estrategias asertivas con un alto autoconcepto ($r = .16$, $p < .05$) y con empatía ($r = .17$, $p < .05$), y negativas con conductas de retraimiento ($r = -.15$, $p < .05$) y con conductas antisociales ($r = -.21$, $p < .01$).

Cuestionario de Relaciones Positivas (Lacunza, 2014). Consta de 5 ítems, con tres opciones de respuesta (siempre, algunas veces, nunca), respecto a la vinculación de las relaciones positivas con los otros elementos del modelo PERMA: emociones positivas, entrega, sentido y logros. Un análisis exploratorio del instrumento indicó una fiabilidad de $\alpha = .505$, y la identificación de dos factores (Factor 1: ítem 1 = .755, ítem 3 = .565, ítem 4 = .547, ítem 5 = .622; Factor 2: ítem 2 = .857), que explicaban el 53.22% de la varianza (Kaiser-Meyer-Olkin = .623, Test de esfericidad de Bartlett $X^2 = 55.86$, $gl = 10$, $p = .000$). El Factor 1 aludía a las emociones positivas y los logros vinculados con la práctica de relaciones positivas mientras que el Factor 2 refería al compromiso que suscita el involucramiento en relaciones positivas. Para la interpretación de la prueba se consideró el puntaje total.

Encuesta sociodemográfica. Su diseño incluyó los indicadores de nivel socioeconómico propuestos por la Asociación Argentina de Marketing (AAM; 2006) y el método social Graffan-Mendez Castellano (Méndez-Castellano & Méndez, 1994).

Diseño y Procedimiento

Se trató de un estudio correlacional (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010), ex post facto, retrospectivo (Montero & León, 2007) de tipo

transversal. Los adolescentes participaron de modo voluntario, previo consentimiento informado de sus padres. La recolección de datos se realizó en las instituciones escolares, con una administración grupal, salvo en los casos en los que, por dificultades en la lectura, se efectuó una aplicación individual. Se utilizó una versión de la BAS-3 adaptada (Lacunza, Caballero, Salazar Burgos, Sal, & Filgueira, 2013) y se realizaron adecuaciones lingüísticas al Cuestionario EIS.

Respecto a los indicadores de NSE, se consideraron las categorías del método Graffan–Méndez Castellano (Méndez–Castellano & Méndez, 1994) como de la Asociación Argentina de Marketing (AAM) (2006) (estrato I: NSE alto, estrato II: NSE medio alto, estrato III: NSE medio bajo, estrato IV: NSE bajo, estrato V: pobreza crítica), sobre la base de los siguientes indicadores: ocupación del jefe de hogar, educación del jefe de hogar, fuente de ingreso, hacinamiento, equipamiento del hogar. Además se incluyeron indicadores vinculados al capital cultural del grupo familiar como la práctica de actividades extraescolares, recreativas y viajes en periodo de vacaciones. El nivel pobreza crítica incluyó: a) ocupaciones temporarias con ingresos inestables y precarios (por ejemplo, cartonero), como beneficiarios de subsidios de organismos públicos o privados sin otra fuente de ingresos económicos, b) personas analfabetas o con nivel primario incompleto, c) presencia de hacinamiento y d) sin equipamiento o sólo un elemento básico en el hogar. El NSE bajo supuso: a) ocupaciones inestables de baja calificación o temporarias, sin ningún grado de especialización (por ejemplo, vendedor ambulante), con ingresos diarios o semanales preferentemente, que pueden contar además con un beneficio de subsidio estatal o privado, b) nivel primario completo o incompleto, c) presencia de hacinamiento y d) presencia de dos elementos de equipamiento básico del hogar. El NSE medio–bajo incluyó: a) ocupaciones de operarios calificados (por ejemplo, herrero) u ocupaciones estables de baja calificación, b) nivel primario completo o nivel secundario incompleto, c) presencia de hacinamiento y d) presencia de tres o cuatro elementos de equipamiento básico del hogar. Por su parte, El NSE medio supuso: a) ocupaciones estables en relación de dependencia de ámbito público o privado, sin profesión universitaria, como pequeños comerciantes y cuentapropistas con ocupación plena. Se incluyen también a docentes de nivel primario y/o secundario, b) nivel secundario completo o de institutos de formación docente, nivel terciario incompleto o completo, c) puede haber o no presencia de hacinamiento y d) presencia de hasta seis elementos de equipamiento del hogar. En NSE medio alto se incluyó: a) profesionales universitarios con ocupación plena, docentes universitarios, comerciantes con personal a cargo y cargos de jefaturas o gerenciales en ámbito público o privado, b) formación universitaria o equivalente, c) sin presencia de hacinamiento y d) presencia de 8 a 10 elementos de equipamiento del hogar. Se consideró además la práctica de actividades extraescolares (teniendo en cuenta la cantidad y tipo de actividades realizadas) como los lugares visitados en el último periodo de vacaciones (dentro de la provincia o del NOA, resto del país, países limítrofes u otros lugares del exterior). Las instituciones educativas públicas participantes pertenecían a zonas periurbanas, mientras que para la selección de los colegios privados se tuvo en cuenta el costo de matrícula y la oferta institucional. Los datos fueron analizados con el procesador SPSS 19.0. En un primer momento se realizó una correlación de Pearson entre las variables relaciones positivas, habilidades sociales (escalas Consideración con los demás–Co, Autocontrol–Ac y Liderazgo–Li de BAS-3 como estrategia assertiva de EIS) y déficits sociales (escalas Ansiedad social /Timidez–At y Retraimiento social–Re de BAS-3 como estrategias pasiva y agresiva de EIS). Posteriormente se efectuó un análisis univariado (Anova de un factor) considerando como variable independiente al

NSE (dividido en cinco niveles: alto, medio alto, medio bajo, bajo y pobreza crítica), como un análisis post hoc de comparaciones múltiples de Tukey.

Resultados

Primeramente se establecieron asociaciones entre las relaciones positivas autopercibidas, las habilidades sociales y sus déficits, exploradas en los instrumentos aplicados a los participantes. Se encontraron relaciones estadísticas significativas moderadas entre la habilidad social consideración por los demás (Co) y la percepción de relaciones positivas ($r = .182$, $p = .010$) mientras que fueron significativas estadísticamente aunque negativas con el déficit retraimiento social (Re) ($r = -.338$, $p = .000$). En tanto, se observaron asociaciones estadísticas significativas pero negativas entre las estrategias cognitivas de tipo social, particularmente las pasivas respecto de las asertivas ($r = -.293$, $p = .000$). Este tipo de asociación negativa también fue encontrado entre la práctica de estrategias agresivas y la percepción de ansiedad social (At) ($r = -.208$, $p = .016$). Por su parte, se observaron asociaciones estadísticas significativas positivas entre las dimensiones facilitadoras de la BAS-3 respecto a las inhibidoras de la socialización, dando cuenta de la estructura del instrumento (ver tabla 2).

Tabla 2.

Asociaciones estadísticas entre relaciones positivas, habilidades sociales y estrategias cognitivas de solución de problemas sociales. Muestra completa.

	RP	EP	EA	EAg	Co	Ac	Li	Re	At
RP	1								
EP	-.020	1							
EA	.009	-.293**	1						
EAg	-.059	-.199*	-.162	1					
Co	.182*	.000	.037	-.084	1				
Ac	.019	.078	.070	.091	.280**	1			
Li	.136	.027	.002	-.046	.292**	.145*	1		
Re	-.338**	.083	.011	-.074	-.177**	-.035	.054	1	
At	-.011	.053	-.037	-.208*	.169**	-.072	.103	.434**	1

Nota. RP (Relaciones Positivas); Co (Consideración con los demás); Ac (Autocontrol); Li (Liderazgo); Re (Retraimiento); At (Ansiedad Social / timidez); EP (Estrategia Pasiva); EA (Estrategia Asertiva); EAg (Estrategia Agresiva)

* $p < .05$, ** $p < .01$

El segundo objetivo fue analizar las diferencias individuales en la presencia de relaciones positivas, tipo de habilidades sociales y sus déficits según el nivel socioeconómico (NSE). Respecto a las relaciones positivas percibidas por los adolescentes, se observó que el puntaje promedio en la prueba fue de 12 puntos ($DE = 1.9$), con valores oscilantes entre 6 y 15 puntos. El 26% obtuvo puntajes superiores a 14 puntos. No se hallaron diferencias estadísticas significativas respecto al NSE (Mpobrezacrítica = 11.64, MNSEbajo = 12.37, MNSEmedio-bajo = 12.13; MNSEmedio = 12.61; MNSEmedio-alto = 12.27, $F = .597$, $p = .665$). Posteriormente se reorganizaron dichos niveles en tres categorías de NSE (bajo, medio y alto), no encontrándose diferencias estadísticas significativas en la percepción de relaciones positivas (MNSEbajo = 12.21, MNSEmedio = 12.13; MNSEalto = 12.35, $F = .247$, $p = .782$).

Un análisis univariado (ANOVA de un factor) mostró diferencias estadísticas en las escalas Li, $F(4, 270) = 7.54$, $p = .000$, Re, $F(4, 270) = 6.3$, $p = .000$ y, At, $F(4, 270) = 6.3$, $p = .000$, de la escala BAS-3 según niveles de NSE. Estas diferencias estadísticas también se registraron en las estrategias asertivas de solución de problemas sociales, $F(4, 237) = 2.83$, $p = .025$, como en la cantidad de estrategias cognitivas utilizadas por los participantes, $F(4, 262) = 5.96$, $p = .000$. Un análisis del tipo estrategias mostró que entre los adolescentes de NSE bajo y pobreza extrema predominaban las estrategias pasivas de resolución de problemas mientras que los adolescentes de NSE medio referían más estrategias asertivas (ver tabla 3).

Se realizaron análisis post hoc de comparaciones múltiples de Tukey observándose que, en las escalas de BAS-3, los adolescentes con pobreza extrema ($M = -152$, $p = .021$), los de NSE bajo ($M = -1.74$, $p = .000$) y aquellos de NSE medio-bajo ($M = -1.07$, $p = .028$) referían mayor liderazgo y espíritu de servicio que los adolescentes de NSE medio-alto. En este último grupo los adolescentes se percibían con menor ansiedad social que sus pares en situación de pobreza extrema ($M = -2.82$, $p = .000$), los de NSE bajo ($M = -1.56$, $p = .003$) como aquellos de NSE medio-bajo ($M = -1.27$, $p = .049$). Este déficit social fue asociado a un mayor retraimiento en los adolescentes con pobreza extrema respecto a sus pares de NSE medio ($M = -2.12$, $p = .015$) y NSE medio-alto ($M = -2.42$, $p = .000$). La diferencia también se mantuvo en el grupo de adolescentes NSE bajo –con mayor retraimiento social– respecto a sus pares de NSE medio-alto ($M = -1.38$, $p = .002$). Con respecto al uso de estrategias cognitivas, se encontró que los adolescentes de NSE bajo mostraban menos estrategias asertivas para solucionar problemas sociales que sus pares de NSE medio-bajo ($M = -.513$, $p = .024$). Otra diferencia observada fue en la cantidad de estrategias cognitivas descriptas por los participantes, puesto que los adolescentes de NSE medio-alto mencionaban más estrategias que sus pares de pobreza extrema ($M = .826$, $p = .002$), NSE bajo ($M = .586$, $p = .001$) y NSE medio-bajo ($M = .460$, $p = .033$).

Tabla 3.

Comparaciones entre los grupos de NSE según escalas de BAS-3 y tipos de estrategias cognitivas de solución de problemas interpersonales. Anova de un factor, muestra completa.

VD	Pobreza extrema (n = 24)		NSE bajo (n = 84)		NSE medio–bajo (n = 62)		NSE medio (n = 25)		NSE medio–alto (n = 80)			
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	F	p
Co	12 1	2.6	12.2 7	1.8 4	11.8 4	1.9 4	12.0 8	2.1	12. 3	1.9 5	.53 7	.70 9
Ac	9.4 6	3.1 2	9.83	2.6 3	9.63	2.8 3	9.04	3.1 1	9.6 5	3.0 1	.38 9	.81 7
Li	7.7 9	1.8 4	8.01	2.2 2	7.34	2.2 2	6.76	2.0 2	6.2 6	2.1 5	7.5 4	.00 0
Re	4	2.9 6	2.96	1.9 6	2.58	2.7 8	1.88	1.9 4	1.5 8	2.2 4	6.8 3	.00 0
At	6.7 9	2.6 3	5.52	2.6 3	5.24	3.0 4	4.76	3.2 7	3.9 6	2.4 6	6.3	.00 0
EP	1.7 9	.91	2.38	1.0 3	2.25	1.0 7	2.14	.71	2.1	.85	1.7 5	.14 0
EA	1.9	1.0 9	1.81	.96	2.32	.91	2.3	.97 4	2.0 4	.87 9	2.8 3	.02 5
EA g	1.3 3	.63 3	1.61	.82 7	1.29	.46 4	1.31	.48 0	1.6 2	.63 5	1.7 1	.15 1
CE E	4.0 4	.63 8	4.28	.67 5	4.4	1.0 3	4.68	.94	4.8 7	1.1	5.9 6	.00 0

Nota. Co (Consideración con los demás); Ac (Autocontrol); Li (Liderazgo); Re (Retraimiento); At (Ansiedad Social / timidez); EP (Estrategia Pasiva); EA (Estrategia Asertiva); EAg (Estrategia Agresiva), CEE (cantidad de estrategias empleadas)

Discusión

Desde la Psicología Positiva, se plantea que las relaciones positivas promueven el bienestar y la salud mental. Este tipo de relaciones, es decir, aquellas que resultan gratificantes y mutuamente satisfactorias, tienen una influencia en cómo el sujeto se percibe a sí mismo y a los demás. Teniendo en cuenta el primer objetivo del estudio, se encontraron relaciones estadísticas significativas moderadas entre las habilidades sociales facilitadoras de la socialización, particularmente la consideración por los demás en momentos críticos y la presencia de relaciones positivas. Estas habilidades son de tipo asertivo, ya que suponen el respeto por uno mismo al expresar necesidades propias, respetando las necesidades y derechos de los demás. De este modo se deduce que la práctica de este tipo de habilidades sociales posibilita que el adolescente refuerce sus redes sociales, consolide sus grupos de pertenencia y aumente su bienestar. Giménez, Vazquez y Hervás (2010) sostienen que las habilidades sociales asertivas permiten desarrollar fortalezas personales y afrontar de modo salugénico las situaciones estresantes. Por otro lado, se observaron asociaciones estadísticas significativas negativas con el déficit retraimiento social, lo que reafirma el valor de factor protector de las relaciones positivas. Cabe recordar que la asertividad es un constructo con diferentes dimensiones, entre las que se incluyen la capacidad de expresarse sin ansiedad o agresión en diferentes situaciones, como la capacidad de comunicación directa y apropiada tanto de los deseos como de las necesidades y opiniones (Sarkova et al., 2013). Si bien la asertividad supone habilidades adquiridas en el proceso de socialización, es en la adolescencia donde adquiere un papel preponderante, puesto que requiere un conocimiento por parte del adolescente de sus capacidades y limitaciones, de sus objetivos y del mantenimiento de un respeto propio como de los otros, independientemente de si sus metas se logran o no. De este modo, la aserción permite establecer relaciones positivas y constructivas, relaciones que contribuyen al bienestar, a la expresión de emociones positivas, al establecimiento de logros y de sentido.

Este estudio utilizó un instrumento sobre relaciones positivas desarrollado en el ámbito local. La estructura de dicha prueba mostró la vinculación de las relaciones positivas con otros elementos del modelo PERMA del bienestar, en concordancia a lo planteado por Kern et al. (2015) sobre los elementos del bienestar desde el modelo PERMA. Estos autores encontraron en población adolescente (13–18 años) australiana que las relaciones positivas se asociaban a los elementos emociones positivas, compromiso y logros. Siguiendo el segundo objetivo planteado, se observó que los adolescentes de distintos NSE se percibían con similares relaciones positivas y un grupo de estos refería un alto nivel de relaciones positivas al momento de la evaluación, lo que se considera un factor protector en todos los niveles socioeconómicos. Estos resultados están en concordancia con lo planteado por Castro Solano, Brenlla y Casullo (2002), a partir de una revisión de estudios en Latinoamérica, respecto a que las variables género, edad y contexto sociocultural no afectarían la percepción de bienestar subjetivo, constructo sostenido por los elementos del PERMA. La recategorización de los estratos socioeconómicos en bajo, medio y alto para el presente estudio, también indicó la ausencia de diferencias estadísticas en la presencia de relaciones positivas. Estos hallazgos están en la misma línea que un estudio local sobre el nivel de bienestar psicológico de adolescentes de Tucumán (Contini, 2006).

También fueron analizadas en el presente estudio las estrategias cognitivas de resolución de situaciones sociales, vinculadas a los estilos de habilidades sociales. Se plantearon situaciones problemáticas como abordar un conflicto moral, responder a una agresión, afrontar el rechazo de otros y recuperar un objeto, frente a las cuales se les

solicitaba a los adolescentes participantes estrategias cognitivas para afrontar la situación social. Se observó que las estrategias pasivas fueron las más recurrentes respecto a las asertivas y agresivas, definidas como aquellas en las que no se aborda directamente la situación problema y se plantean respuestas de inhibición (porque no se realiza ninguna acción), de sumisión y de evitación (uir, escapar de la situación sin afrontarla) (Garaigordobil Landazabal, 2005). Este tipo de estrategias pasivas fueron más reiteradas, particularmente entre los adolescentes de NSE bajo y de pobreza extrema. Por ejemplo, ante un conflicto moral una adolescente mujer (12 años) de NSE medio-bajo indicaba “aviso a sus padres” mientras que un par varón del mismo nivel socioeconómico respondía “no juego, me doy vuelta y me voy”, ante la situación problemática de responder a un rechazo. Por su parte, se observó un bajo nivel de conductas agresivas como estrategias para resolver problemáticas sociales, particularmente entre los adolescentes de NSE medio-bajo y medio. Las estrategias descriptas indicaban las particularidades del lenguaje adolescente como sus influencias culturales, observadas en respuestas como “le voy y le ramio el pelo” (mujer, 12 años, NSE bajo) (responder agresión) o “lo hago sonar y digo que te haces el pícaro gil” (varón, 12 años, NSE medio-bajo). Sin embargo, estos datos son bajos si se lo analiza respecto a la frecuencia de conductas asertivas y pasivas descriptas en cada grupo socioeconómico. Cardozo (2012) encontró en adolescentes de la ciudad de Córdoba que un bajo nivel de conductas agresivas era una variable predictora de la empatía. Asimismo, observó una asociación negativa significativa entre la presencia de estrategias pasivas y agresivas. Esta relación había sido planteada por Garaigordobil y García de Galdeano (2006) a partir de estudios con niños españoles de 10 a 12 años, en los que se identificó como variables predictoras de la empatía a un alto nivel de conducta prosocial, un bajo nivel de conducta agresiva y un alto autoconcepto.

El nivel socioeconómico sí permitió diferenciar respecto al número de estrategias cognitivas ante situaciones sociales problemáticas. Se observó que a medida que ascendían estos estratos socioeconómicos aumentaba la cantidad de estrategias cognitivas, aunque la mayor frecuencia de estrategias asertivas se halló en los NSE medio-bajo y medio. Estos resultados podrían remitir a varias cuestiones. Por un lado, la práctica de habilidades sociales asertivas es asociada al contexto familiar, particularmente cuando presenta un adecuado clima social. Esto supone interacciones familiares (en calidad y cantidad) que posibilitan cohesión, comunicación, equilibrio en los modos de resolución de conflictos y afrontamiento de situaciones estresantes (García, 2005). Si la familia es una fuente de socialización, donde se transmiten normas de conducta, valores y modelos de comportamientos que, a su vez, devuelven a sus integrantes opiniones y evaluaciones que repercuten en su personalidad, se hipotetiza que los adolescentes de NSE medio han aprendido de su contexto familiar cómo ejercer un mayor control sobre el entorno y cómo defender sus derechos. En contraposición, los adolescentes de NSE bajo y de pobreza extrema podrían referir menos comportamientos asertivos porque como grupo social pueden haber experimentado un menoscabo de sus derechos más fundamentales, afectando no sólo su libertad sino también la dignidad de estos sujetos. Esta hipótesis se sostiene, a su vez, en la evidencia aportada por Valdez Cuervo, Carlos Martínez y Torres Acuña (2012) quienes encontraron en población secundaria de México que el mayor ajuste social de la familia se asociaba con una mejor convivencia y un mayor nivel socioeconómico. Sin embargo, este mismo estudio indicó que la variable ajuste social de la familia presentaba mayor poder discriminante que la condición socioeconómica, lo que lleva a plantear que las dificultades económicas (padres con ocupaciones inestables o sólo beneficiarios de planes sociales) tienen un

efecto mediador en los hijos del grupo familiar, sobre todo por el estrés que genera la convivencia y la resolución de conflictos.

Por otro lado, si la asertividad supone un aprendizaje de un estilo comunicacional para debatir, expresar derechos, manifestar puntos de vista, entre otras habilidades, el adolescente debe estar expuesto a experiencias de aprendizaje eficaces para posibilitarle un autoconocimiento y control que le permita expresarse con seguridad sin tener que recurrir a comportamientos pasivos o agresivos. También el nivel socioeconómico influye en el tipo de experiencias estimulantes, ya que el capital educativo familiar es fundamental para la práctica de tales comportamientos. Aquellos hogares donde el jefe de hogar no ha completado el nivel secundario y es desempleado o trabaja de un modo precario, tienen mayores riesgos de desigualdad, no sólo para el acceso a una canasta alimentaria básica sino además para consumos culturales y una escolarización que incluya una oferta de actividades formativas extracurriculares.

Las habilidades sociales están enmarcadas por lo contextual, por lo que el nivel socioeconómico es un determinante. Respecto a los déficits sociales explorados por la BAS-3, se encontró que en los adolescentes de menor NSE era mayor la percepción de retraimiento, es decir, una tendencia a evitar contactos sociales, lo que indicaba un perfil social de tipo inhibido. A esto se sumaba una mayor recurrencia de ansiedad social y timidez al momento de iniciar contactos sociales. Estos datos también son coincidentes con otros estudios locales en población adolescente de contextos urbanos de pobreza (Cohen Imach, Esterkind, Lacunza, Caballero, & Martinenghi, 2010), adolescentes urbanos y rurales de diversos niveles socioeconómicos (Contini, Lacunza & Esterkind, 2013) como en población adolescente con sobrepeso y obesidad (Lacunza et al., 2013). Según Martín-Ramírez, Martínez-Díaz y Ávila-Áviles (2015) la ansiedad social presenta una edad inicio alrededor de los 11 a 16 años, aunque puede darse desde los 7 u 8 años, e incluso en edades más tempranas. Este inicio temprano puede tener efectos en el desarrollo adolescente, pudiendo cronificarse o aumentar el riesgo de comorbilidad con otros cuadros mentales. Entre los factores influyentes en el inicio y mantenimiento de esta ansiedad social, tal como plantean García López, Piqueras, Díaz Castela e Inglés (2008), pueden agruparse aquellos vinculados con la vulnerabilidad genética como los que reflejan el efecto de experiencias ambientales. Dentro de estas últimas podrían ubicarse las condiciones socioeconómicas adversas, donde el estrés parental efecto de las carencias materiales y simbólicas podría afectar la actitud y los patrones de conducta de los padres a los hijos y el aprendizaje de habilidades sociales.

Sin embargo, plantear de modo reduccionista que la pobreza implica presencia de déficits sociales sería no considerar las fortalezas y factores protectores que el sujeto puede desarrollar a pesar de la adversidad. En el presente estudio se observó que los adolescentes de menor nivel socioeconómico (pobreza extrema y NSE bajo) referían más habilidades de liderazgo, espíritu de servicio, iniciativa para actividades grupales, comparados con los adolescentes de mayores recursos socioeconómicos. Estos resultados se encontraron también en estudios locales previos (Contini et al., 2013). Tal como se planteó en el mencionado estudio, las pautas culturales influyen en el aprendizaje de habilidades sociales y en cómo se expresan los estilos de interacción social. Según Gutiérrez y Testa (2009) los sujetos de contextos socioeconómicos más desfavorecidos tienden a agruparse en función de principios de autogestión, cooperación, eficiencia y viabilidad. Es así como se organizan por haber sido excluidos del mercado laboral, por oferta de servicios, por cooperativas de autogestión, entre otras

condiciones, combinando las actividades económicas con acciones educativas y culturales, valorando el sentido de comunidad y de pertenencia a ese grupo. Estas alternativas colectivas para la supervivencia generan en estos grupos participación y formas de liderazgo que se transmiten a sus integrantes más jóvenes.

De este modo, los contextos de pobreza muestran efectos diversos en las habilidades sociales y en las relaciones positivas. Por un lado, generan condiciones negativas que incidirían en la autopercepción de déficits sociales de corte inhibido en los adolescentes con menores recursos socioeconómicos. Por otro lado, actuaría como un motor para la generación de redes sociales que impliquen el empoderamiento de dichos adolescentes a través de un liderazgo activo. Esta habilidad salugénica, recurso promotor de salud (Contini et al., 2013) potenciaría el establecimiento de relaciones positivas que permitan enfrentar los desafíos de la vida y nutrir aquellas fortalezas que aumenten el bienestar de los adolescentes.

Los datos encontrados muestran que la autopercepción del adolescente respecto de sus relaciones positivas y sus recursos sociales difiere según el tipo de instrumento utilizado. La deseabilidad social puede haber influido en las respuestas de los participantes, sobre todo en los instrumentos donde sus ítems aparecen como transparentes respecto al constructo que se investiga. La combinación con instrumentos que requieren respuestas abiertas supone una buena complementariedad ante los formatos de respuesta de opción múltiple.

Futuras investigaciones deberían avanzar en el estudio de dichas relaciones positivas en otras franjas de edad adolescente considerando el valor de su identificación en programas de intervención positiva. El haber identificado que las habilidades asertivas y de liderazgo potencian las relaciones positivas en contextos de vulnerabilidad socioeconómica supone trabajar en el desarrollo positivo del adolescente y en los recursos que le permitan establecer relaciones más satisfactorias.

Referencias

- Asociación Argentina de Marketing (2006). Nivel Económico Social. Buenos Aires: Asociación Argentina de Marketing.
- Ávila-Espada, A., Jiménez-Gómez, F., & González Martínez, M. (1996). Aproximación psicométrica a los patrones de personalidad y estilos de afrontamiento del estrés en la adolescencia: perspectivas conceptuales y técnicas de evaluación. En M. M. Casullo (Ed.), Evaluación psicológica en el campo de la salud (pp. 267–325). Barcelona: Paidós-Iberica.
- Benson, P., Mannes, M., Pittman, K., & Ferber, T (2004). Youth development, developmental assets and public policy. En R. Lerner & L. Steinberg (Eds.), Handbook of adolescent psychology (2^a ed., pp. 781–814). Nueva York: John Wiley. <http://dx.doi.org/10.1002/9780471726746.ch25>
- Berscheid, E. (1999). The greening of relationship science. *American Psychologist*, 54, 260–266. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.54.4.260>
- Burckhardt, R., Manicavasagar, V., Batterham, P., Miller, L., Talbot, E., & Lum, A. (2015). A Web-Based Adolescent Positive Psychology Program in Schools: Randomized Controlled Trial. *Journal of Medical Internet Research*, 17(7), e187. <http://dx.doi.org/10.2196/jmir.4329>
- Cardozo, G. (2012). Habilidades para la Vida en adolescentes: Factores Predictores de la Empatía. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 1(1), 83–93.
- Carr, A. (2007). Psicología Positiva. La ciencia de la felicidad. Barcelona: Paidós.

Castro Solano, A., Brenlla, M., & Casullo, M. (2002). Evaluación del bienestar psicológico en adultos argentinos. En M. M. Casullo (Ed.), *Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica* (pp. 93–100). Buenos Aires: Paidós.

Cohen Imach, S., Esterkind, A., Lacunza, A., Caballero, V., & Martinenghi, C. (2010). Habilidades sociales y contexto sociocultural. Un estudio con adolescentes a través de BAS-3. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 29, 167–185.

Contini, N. (2006). *Pensar la adolescencia hoy. De la psicopatología al bienestar psicológico*. Buenos Aires: Paidós.

Contini, N., Lacunza, A., & Esterkind, A. (2013). Habilidades sociales en contextos urbanos y rurales. Un estudio comparativo con adolescentes. *Psicogente*, 16(29), 103–117

Demir, M., Jaafar, J., Bilyk, N., & Mohd Ariff, M. R. (2012). Social skills, friendship and happiness: A cross-cultural investigation. *Journal of Social Psychology*, 152(3), 379–385. <http://dx.doi.org/10.1080/00224545.2011.591451>

Diener, E. (1994). "El bienestar subjetivo". *Intervención psicosocial. Revista sobre igualdad y calidad de vida*, 3(8), 67–113.

Froh, J. J., Sefick, W. J., & Emmons, R. A. (2008). Counting blessings in early adolescents: An experimental study of gratitude and subjective well-being. *Journal of School Psychology*, 46, 213–233. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2007.03.005>

Garaigordobil Landazabal, M. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. España: Centro de investigación y documentación educativa.

Garaigordobil Landazabal, M. (2008). *Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide.

Garaigordobil Landazabal, M. & García de Galdeano, P. (2006). *Empatía en niños de 10 a 12 años*. Psicothema, 18(2), 180–186.

García, C. (2005). Habilidades sociales, clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Liberabit*, 11, 63–74.

García-López, L. J., Piqueras, J. A., Díaz-Castela, M. M., & Inglés, C. J. (2008). Trastorno de ansiedad social en la infancia y adolescencia: estado actual, avances recientes y líneas futuras. *Psicología Conductual*, 3, 501–533.

Giménez, M., Vázquez, C., & Hervás, G. (2010). El análisis de las fortalezas psicológicas en la adolescencia: Más allá de los modelos de vulnerabilidad. *Psychology, Society, & Education*, 2(2), 83–100.

Griffa, M. & Moreno, J. (2005). *Claves para una psicología del desarrollo, adolescencia, adultez, vejez, Volumen II*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Gutiérrez, C. & Testa, A. (2009). Una problemática de las mujeres en Argentina: las jefas de hogar y el liderazgo en las Organizaciones Económico-Sociales. *Revista La Aljaba*, 13, 1–15.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación (5º edición)*. México: Mc Graw Hill.

Kern, M., Waters, L., Adler, A., & White, M. (2015). A multifaceted approach to measuring wellbeing in students: Application of the PERMA framework. *Journal of Positive Psychology*, 10, 262–271. <http://dx.doi.org/10.1080/17439760.2014.936962>

Kimmel, D. & Weiner, I. (1998). *La adolescencia: una transición del desarrollo*. Madrid: Ariel.

Lacunza, B. (2014). Las relaciones positivas desde la mirada de los adolescentes. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 7(1), 151–152. doi: 10.5872/psiencia/7.1.020702

- Lacunza, A., Caballero, V. & Contini, N. (2013). Adaptación y evaluación de las propiedades psicométricas de la BAS-3 para población adolescente de Tucumán (Argentina). *Diversitas. Perspectivas en Psicología*, 9(1), 29–44. <http://dx.doi.org/10.15332/s1794-9998.2013.0001.02>
- Lacunza, A., Caballero, S., Salazar Burgos, R., Sal, J., & Filgueira, J. (2013). Déficits sociales en adolescentes con sobrepeso y obesidad. *Ciencias Psicológicas*, 7(1), 25–32
- Manicavasagar, V., Horswood, D., Burckhardt, R., Lum, A., Hadzi-Pavlovic, D., & Parker, G. (2014). Feasibility and effectiveness of a web-based positive psychology program for youth mental health: randomized controlled trial. *Journal Medical Internet Research*, 16(6), 140. <http://dx.doi.org/10.2196/jmir.3176>
- Marín-Ramírez, A., Martínez-Díaz, G., & Ávila-Avilés, J. (2015). Detección de sintomatología de ansiedad social y factores asociados en adolescentes de Motul, Yucatán, México. *Revista Biomédica*, 26, 23–31.
- Méndez-Castellano, H. & Mendez, M. C. (1994). Sociedad y estratificación. *Método Graffar – Mendez Castellano*. Caracas: Ed. Fundacredesa.
- Montero, I. & León, O.G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 847–862.
- Nair, R., Ravindranath, S., & Thomas, J. (2013). Can Social Skills Predict Wellbeing?: An Exploration. *European Academic Research*, 1(5), 712–720.
- Organización Mundial de la Salud (2016). Marco mundial AA–ha! Para agilizar la adopción de medidas a favor de la salud de los adolescentes. Recuperado de http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/adolescent–health–global–framework–brochure–es.pdf
- Park, N. & Peterson, C. (2003). Virtues and organizations. En K. S. Cameron, J. E. Dutton y R. E. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline* (pp. 33–47). San Francisco: Berrett–Koehler.
- Peterson, C. (2006). A primer in positive psychology. New York: Oxford University Press. <http://dx.doi.org/10.1080/17439760500372739>
- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). Character strengths and virtues: A classification and handbook. New York: Oxford University Press/Washington, DC: American Psychological Association.
- Reis, H. T. & Gable, S. L. (2003). Toward a positive psychology of relationships. En C. L. Keyes & J. Haidt (Eds.). *Flourishing: The positive person and the good life* (pp. 129 –159). Washington, DC: American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/10594-006>
- Roffey, S. (2012). Positive relationships: Evidence-based practice across the world. The Hague: Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-2147-0>
- Roseth, C. J., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, 134(2), 223–269. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.223>
- Sarkova, M., Sleskova, B., Orosova, O., Madarasova, A., Zuzana, G., Daniel ...Heuvel, W. (2013). Associations between assertiveness, psychological well-being, and self-esteem in adolescents. *Journal of Applied Social Psychology*, 43, 147–154. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1559-1816.2012.00988.x>
- Segrin, C. & Taylor, M. (2007). Positive interpersonal relationships mediate the association between social skills and psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, 43, 637–646. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2007.01.017>
- Seligman, M. (1999). The presidents address. APA.1998. Annual Report. *American Psychologist*, 54, 559–562.
- Seligman, M. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Javier Vergara Editor.

Seligman, M. (2009, junio). Special Lecture. Trabajo presentado en First World Congress on Positive Psychology. International Positive Psychology Association, Philadelphia, EEUU.

Seligman, M. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of Happiness and Well-being*. New York: Free Press.

Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35, 293–311.
<http://dx.doi.org/10.1080/03054980902934563>

Shoshani, A. & Steinmetz, S. (2013). Positive Psychology at School: A School-Based Intervention to Promote Adolescents' Mental Health and Well-Being. *Journal of Happiness Studies*, 9, 1–23.

Silva Moreno, F. & Martorell Pallás, M. C. (2001). *BAS-3 Batería de Socialización*. Manual. Madrid: TEA.

Snyder, C. & Lopez, S. (Eds.) (2002). *Handbook of positive psychology*. Oxford: Oxford University Press.

Valdés Cuervo, A., Carlos Martínez, E., & Torres Acuña, G. (2012). Diferencias en la situación socioeconómica, clima y ajuste familiar de estudiantes con reportes de bullying y sin ellos. *Psicología desde el Caribe*, 29(3), 616–631.

Zaccagnini, J. (2010). Amistad y bienestar psicológico: el papel de los “amigos c”. *Encuentros en Psicología Social*, 5(1) 63–72.

¹ Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Tucumán, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas CONICET; betinalacu@hotmail.com

² Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Tucumán

Este estudio fue subsidiado por la Agencia de Promoción Científica y Tecnológica. PICT N° 676. Periodo: 2012-2015. Se agradece la colaboración de las Lics. Cristina Herrera y Soledad Casal en las actividades de muestreo.