

UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE SALAMANCA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



Tesis Doctoral

**EFICACIA DE LA INTERVENCIÓN
INSTRUCCIONAL POSITIVA
EN LA MEJORA DE
COMPETENCIAS VITALES**

M^a Nieves Barahona Esteban

DIRECTORES

Dr. D. Antonio Sánchez Cabaco

Dr. D. José David Urchaga Litago

Salamanca, 2012





**A los jóvenes,
capaces de dar todo
y darse del todo.**



AGRADECIMIENTOS

La realización de la presente tesis ha sido posible gracias al impulso y ayuda de varias personas, a las cuales quiero dar mi más sincero agradecimiento.

A mis padres por su cariño, apoyo y constante abnegación a lo largo de toda su vida. Y a mis hermanos por secundar las iniciativas que he ido teniendo a lo largo de los años.

A Lydia y a Carmen, por su paciente dedicación a la formación de los jóvenes, entre los cuales me encuentro. Por su incondicional y maternal apoyo y estímulo necesarios para tener una vida llena de sentido y felicidad.

A Antonio y a José David que, con sus orientaciones, comentarios, correcciones y su constante ánimo, comprensión y dedicación, me han dirigido la realización de la presente investigación. A sus respectivas mujeres, que también y mucho han alentado este trabajo, y en las que se cumple el adagio de que al lado de un gran hombre hay una gran mujer.

A Miguel Ángel por su fundamental ayuda a lo largo de todo el camino de esta tesis, favoreciendo, facilitando e impulsando su realización.

Al Director y a la Orientadora del Colegio Diocesano de Ávila por permitirme realizar el programa CIP con los jóvenes que allí estudian. Y a estos jóvenes por gustar de esta experiencia y enseñarme con su realidad.

A Elisa, Elvira y Miriam y a todas mis hermanas del Instituto Secular Cruzadas de Santa María por haberme estimulado con su alegría e interés.

A todos los amigos que habéis apoyado este trabajo con vuestras palabras de aliento y vuestros saberes y habilidades, en especial a Luisa, Cynthia, Jon, Giovanna y Noa y a otros compañeros de la Universidad y de Pastoral Universitaria de Salamanca que siempre han sabido apoyarme y animarme.

Y por último, el mayor de mis agradecimientos a Dios, en quien encuentro toda felicidad y bienestar y el sentido pleno de mi vida.



INDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	16
--------------------------	-----------

PARTE TEÓRICA

CAPÍTULO 1: LA PSICOLOGÍA POSITIVA.....	24
--	-----------

1.1 Introducción.....	26
-----------------------	----

1.2 Comienzo y desarrollo de la Psicología Positiva.....	28
--	----

1.2.1 Inicio de un nuevo movimiento.....	28
--	----

1.2.2 Nueva teoría del bienestar.....	30
---------------------------------------	----

1.2.3 Críticas a la Psicología Positiva y campos de aplicación.....	36
---	----

1.3 La Psicología Positiva y otras corrientes psicológicas.....	45
---	----

1.3.1 Teoría del bienestar subjetivo de Carol Ryff.....	45
---	----

1.3.2 Concepto de sentido de la vida de Viktor E. Frankl.....	46
---	----

1.4 Gratitud, perdón y fortalezas personales.....	51
---	----

1.4.1 Concepto de gratitud.....	51
---------------------------------	----

1.4.2 Constructo de perdón.....	54
---------------------------------	----

1.4.3 Fortalezas personales.....	57
----------------------------------	----

1.5 Resumen y conclusiones.....	63
---------------------------------	----

CAPÍTULO 2: INTERVENCIÓN INSTRUCCIONAL POSITIVA.....	66
---	-----------

2.1 Introducción.....	68
-----------------------	----

2.2 Psicología Positiva y educación.....	69
--	----

2.2.1 Educación positiva.....	70
-------------------------------	----

2.2.2 Programas educativos de Psicología Positiva.....	72
--	----

2.3 Cognición Instruccional Positiva (CIP).....	79
2.3.1 Fundamentación teórica.....	80
2.3.2 Niveles de la Cognición Instruccional Positiva.....	83
2.4 Competencias vitales para una educación integral.....	97
2.4.1 Qué supone una educación integral.....	97
2.4.2 Formación competencial como camino para una educación integral.....	99
2.5 Resumen y conclusiones.....	102

PARTE EMPÍRICA

CAPÍTULO 3: PLANTEAMIENTOS Y OBJETIVOS.....	107
3.1 Planteamiento de la investigación.....	109
3.2 Objetivos.....	112
3.2.1 Primer objetivo general: Aumentar la satisfacción vital, bienestar o felicidad desarrollando las competencias personales.....	112
3.2.2 Segundo objetivo general: Mostrar el desarrollo en la satisfacción vital, bienestar o felicidad según las variables evolutivas.....	113
3.2.3 Tercer objetivo general: Establecer interrelaciones entre las variables estudiadas.....	113
CAPÍTULO 4: MATERIAL Y MÉTODO.....	116
4.1 Muestra.....	118
4.1.1. Descripción del grupo pre-universitario.....	119
4.1.2. Descripción del grupo universitario.....	121
4.2 Instrumentos.....	123
4.2.1 Programa CIP.....	125
4.2.2 Cuestionario de Gratitud- GQ-6.....	126
4.2.3 Cuestionario de Motivaciones Trasgresoras -TRIM.....	128
4.2.4 Cuestionario VIA de Fortalezas Personales -VIA-IS.....	129
4.3 Procedimiento.....	131

CAPÍTULO 5: ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	135
5.1 Análisis previos.....	137
5.1.1 Fiabilidad.....	138
5.1.2 Estudio de la equivalencia de los grupos control y experimental.....	141
5.2 Estudio de los efectos del programa.....	143
5.2.1 Primer objetivo: Aumentar la satisfacción vital, bienestar o felicidad desarrollando las competencias personales.....	143
5.2.2 Segundo objetivo: Mostrar el desarrollo en la satisfacción vital, bienestar o felicidad según las variables evolutivas.....	150
5.2.3 Tercer objetivo: Establecer interrelaciones entre las variables estudiadas.....	153
CAPÍTULO 6: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	161
6.1 Discusión de resultados.....	163
6.2 Conclusiones y perspectivas futuras.....	172
6.2.1 Conclusiones generales.....	172
6.2.2 Perspectivas futuras.....	174
CAPÍTULO 7: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	181
ANEXOS.....	219
ANEXO I: Programa CIP.....	221
ANEXO II: Resumen del programa CIP y tarea para su evaluación.....	242
ANEXO III: Estadísticos de fiabilidad de los cuestionarios.....	256
ANEXO IV: Índice CD.....	288

ÍNDICE DE FIGURAS, TABLAS Y GRÁFICOS

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Esquema global del trabajo.....	21
Figura 2: Modelo PERMA de Seligman (tomado de Cabaco (2012)).....	32
Figura 3: Educación positiva (tomado de www.authentichappiness.sas.upenn.edu).....	71
Figura 4: Tres dimensiones formación integral.....	81
Figura 5: Formulación global de competencias (tomado de Roe, 2002).....	82
Figura 6: Niveles de la CIP (tomado de Cabaco, 2009).....	84
Figura 7: La formación en competencias en el EEES.....	100
Figura 8: Modelo de acción instruccional de la CIP.....	101
Figura 9: Esquema general de los objetivos de la investigación.....	114
Figura 10: Ejemplificación de los componentes del aprendizaje autorregulado (tomado de Torre, 2007).....	177

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Comparación entre las teorías de la felicidad y del bienestar (Seligman, 2011b).....	31
Tabla 2: Elementos de PERMA y Bienestar (Seligman, 2011b).....	33
Tabla 3: Comparación de los elementos de la teoría de la Felicidad y del Bienestar.....	33
Tabla 4: Dimensiones del bienestar (Ryff, 1989a, 1989b; Seligman, 2011b).....	46
Tabla 5: Correspondencias entre Frankl y Seligman (tomado de Risco, 2009; y Salvino, 2009).....	48
Tabla 6: Correspondencias entre las teorías de Frankl y Seligman (tomado de Risco, 2009).....	50
Tabla 7: Categorías y fortalezas personales (Peterson y Seligman, 2004).....	60
Tabla 8: Correspondencia entre niveles de la CIP y Categorías y Fortalezas personales.....	96
Tabla 9: Relación cuestionarios y niveles de la CIP.....	124
Tabla 10: Relación fortalezas personales y niveles de la CIP.....	124
Tabla 11: Programa CIP.....	125
Tabla 12: Resumen de los cuestionarios utilizados en la investigación.....	130
Tabla 13: Temporalización del programa CIP.....	132
Tabla 14: Distribución de frecuencias de la muestra total.....	133
Tabla 15: Estadísticos de fiabilidad y prueba Test-retest de los cuestionarios.....	140
Tabla 16: ANOVA de un factor (cuatro grupos).....	141
Tabla 17: Descriptivos de los cuatro grupos en el pre-test.....	142
Tabla 18: ANOVA de un factor (cuatro grupos) y pruebas robustas en el post-test de las variables gratitud y de las motivaciones trasgresoras.....	144
Tabla 19: Prueba T y prueba de Levene en el pre-test de las variables gratitud y de las motivaciones trasgresoras.....	144

Tabla 20: Prueba T y prueba de Levene en el post-test de las variables gratitud y de las motivaciones trasgresoras.....	145
Tabla 21: ANOVA de un factor (cuatro grupos) y pruebas robustas en el pos-test de las fortalezas personales.....	146
Tabla 22: Estadísticos de grupo, prueba T y de Levene en el pre-test de los grupos reagrupados en control y experimental.....	147
Tabla 23: Estadísticos de grupo, prueba T y de Levene en el pos-test de los grupos reagrupados en control y experimental.....	148
Tabla 24: Estadísticos de grupo, prueba T y de Levene en el pre-test en pre-universitarios y universitario.....	151
Tabla 25: Estadísticos de grupo, prueba T y de Leven en el post-test en pre-universitarios y universitarios.....	152
Tabla 26: Correlaciones entre las variables gratitud y motivaciones trasgresoras.....	153
Tabla 27: Correlaciones entre las variables estudiadas.....	155
Tabla 28: Correlación entre las fortalezas personales.....	156

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribución de la muestra general según el sexo y el nivel académico.....	118
Gráfico 2: Distribución de la muestra general según la edad.....	119
Gráfico 3: Distribución del grupo pre-universitario según la edad.....	120
Gráfico 4: Distribución del grupo pre-universitario según el sexo.....	120
Gráfico 5: Distribución del grupo universitario según la edad.....	121
Gráfico 6: Distribución del grupo universitario según el sexo.....	122
Gráfico 7: Fortalezas personales. Diagrama de cajas	149





INTRODUCCIÓN

“Amigos míos, no pidáis a Dios el dinero, el triunfo o el poder. Pedidle lo único importante: la alegría”.

F. Dostoievski,
Los hermanos Karamazov

El estudio original que presentamos como tesis doctoral nace del interés sobre las posibilidades de desarrollo de la Psicología Positiva en el campo de la educación de los jóvenes, propósito por el cual llevamos a cabo esta investigación.

Apenas nacida hace dos décadas, la Psicología Positiva ofrece no solo una amplia gama de aplicaciones a los diversos campos de la Psicología, sino también un fuerte tronco teórico donde apoyarse a la hora de hacer investigaciones y prácticas fructuosas.

Martin Seligman, ideador de este nuevo movimiento, y su equipo de investigación de la Universidad de Pennsylvania (E.E.U.U.), han realizado ya numerosas investigaciones con resultados exitosos, como mostraremos en el desarrollo de esta tesis.

En España todavía la Psicología Positiva está en sus comienzos, si bien ya cuenta también con un amplio elenco de investigadores y profesionales que quieren dedicar su esfuerzo y trabajo para hacer realidad una forma positiva de ver la intervención psicológica en todos sus ámbitos. Las intervenciones en Psicología Positiva tienen, de modo general, la finalidad de reducir y prevenir problemas, conflictos o síntomas, pero también la mejora de las condiciones subjetivas de vida, el estado emocional, las fortalezas psicológicas y, en último término, la satisfacción con la vida.

Por otro lado, con la entrada del Espacio Europeo de Educación Superior, la legislación europea universitaria, y a su vez, la española, han adoptado un modelo educativo donde la clave está en el compromiso en la formación en competencias profesionales y vitales. Entendemos que tener competencias es disponer de competencias cognitivas, instrumentales y actitudinales. De manera que, la formación integral está conformada por el saber, el saber hacer y el saber ser (Delors, 1996). Por ello, creemos que la Psicología Positiva al pretender que las personas tengan bienestar (entendido no solo como vida placentera, sino también como vida entregada, relacional, lograda y llena de sentido) y felicidad, puede ayudar mucho al campo de la educación de los jóvenes en el ámbito de la escuela y la universidad.

Si nuestros jóvenes aprenden a vivir este bienestar su vida será mucho más feliz y llena de significado, ya que no podemos olvidar que la segunda causa de muerte en la juventud española, precedida sólo por los accidentes de tráfico, es el suicidio (INJUVE, 2010). Esto nos lleva a reflexionar acerca de la falta de sentido de la vida que padecen los jóvenes y que debemos intentar paliar mediante una educación apropiada que esté llena de sentido y de herramientas para encontrar la felicidad. Salgado (2010) en su investigación, nos recuerda que los trabajos empíricos sobre bienestar subjetivo y felicidad, indican que ambas proceden de la vida con sentido, basada no en aspectos externos y más o menos aleatorios, sino en el conocimiento y ejercicio de las fortalezas personales o virtudes. Es decir, mostrando compromiso con lo que se hace y dando a lo que se hace un significado profundo, no solo utilitarista o placentero.

Todos tenemos fortalezas personales más o menos desarrolladas. Únicamente tenemos que ser conscientes de ellas y aplicarlas en nuestras actividades cotidianas para obtener ese placer, esa entregada, esas relaciones, esos logros y esa vida plena de sentido. Esto es lo propio del ser humano y no podemos conformarnos con menos. Por ello, la educación al servicio de la felicidad pensamos que requiere rediseñar la acción formativa para conseguir plenamente la educación integral de las personas.

La presente investigación tiene el fin de ofrecer un programa educativo que favorezca el crecimiento personal hacia la madurez a través del cultivo de las fortalezas o virtudes personales, con las herramientas que nos ofrecen la Psicología Positiva de Martin Seligman por un lado, y la orientación existencial del sentido de la vida de Viktor Frankl por otro. Ambos modelos ya han sido evidenciados como favorecedores de felicidad y bienestar por múltiples investigaciones como recogen los trabajos de Salvino (2009) y Risco (2009).

Pasamos ahora a ofrecer una breve visión panorámica de lo que integra el estudio que constituye esta tesis doctoral, ofreciendo al final, un esquema global del trabajo (figura 1).

La parte teórica de esta investigación está compuesta por dos capítulos.

En el primer capítulo, describiremos los rasgos teóricos de la Psicología Positiva, las principales críticas que ha recibido, los ámbitos de aplicación desde sus comienzos hasta la actualidad y su relación con otros modelos psicológicos. Además de exponer los conceptos claves que utilizaremos en este trabajo como son gratitud, perdón y fortalezas personales.

En el segundo capítulo nos centraremos en la Psicología educativa, campo donde desarrollamos nuestra investigación, para presentar las posibilidades de aplicación de la Psicología Positiva en el mismo. En segundo lugar, expondremos la Cognición Instruccional Positiva, propuesta basada en esta nueva corriente psicológica y en los planteamientos de Viktor V. Frankl, para una educación integral en busca del bienestar y la felicidad en todas las dimensiones de la persona. Esta propuesta enraíza sus planteamientos en el desarrollo e incremento de las competencias personales entendidas como habilidades, conocimiento, valores y actitudes, en una educación integral de la persona como un ser bio-psico-social-trascendente. Y en propuestas de organismos educativos internacionales como la Comisión Internacional sobre la Educación de la UNESCO, que inciden en la educación conformada por la tridimensionalidad competencial de la formación integral: saber, saber hacer, y saber ser (Delors, 1996).

La parte empírica queda conformada por cuatro capítulos de la siguiente manera.

La exposición del planteamiento y los objetivos de la investigación están recogidos en el capítulo tercero, que revela la pretensión de estudiar la eficacia de la Cognición Instruccional Positiva en la mejora y aumento de las competencias vitales, de la felicidad y del bienestar en jóvenes pre-universitarios y universitarios, operativizada en el programa de intervención realizado para esta tesis (programa CIP).

Lo referido al material y método utilizado para el presente estudio queda reflejado en el capítulo cuarto, donde principalmente exponemos las muestras de sujetos con que llevamos a cabo el estudio, conformadas por jóvenes pre-universitarios y universitarios, y el programa educativo desarrollado, programa CIP, realizado para esta tesis.

En el quinto capítulo presentamos los análisis de los resultados del programa de forma detallada.

De estos resultados, planteamos en el sexto capítulo, las conclusiones generales a las que hemos llegado en nuestro estudio. Así, podemos afirmar que el programa CIP no ha obtenido los resultados esperados, si bien, sí se obtienen beneficios, alcanzándose estos en mayor medida por los jóvenes pre-universitarios que por los jóvenes universitarios. También se observa en nuestra investigación la diferente relación entre las variables estudiadas, al igual que los resultados, también desiguales, en cuanto a la fiabilidad de los cuestionarios utilizados en la evaluación del programa.

Finalmente, en el capítulo seis también, establecemos la discusión de los resultados y ofrecemos una propuesta de perspectivas futuras en base a los resultados obtenidos en esta tesis doctoral.

Adjuntamos al texto impreso un CD que contiene íntegramente la redacción de la tesis, junto con los anexos y los datos de los análisis estadísticos realizados para este estudio.

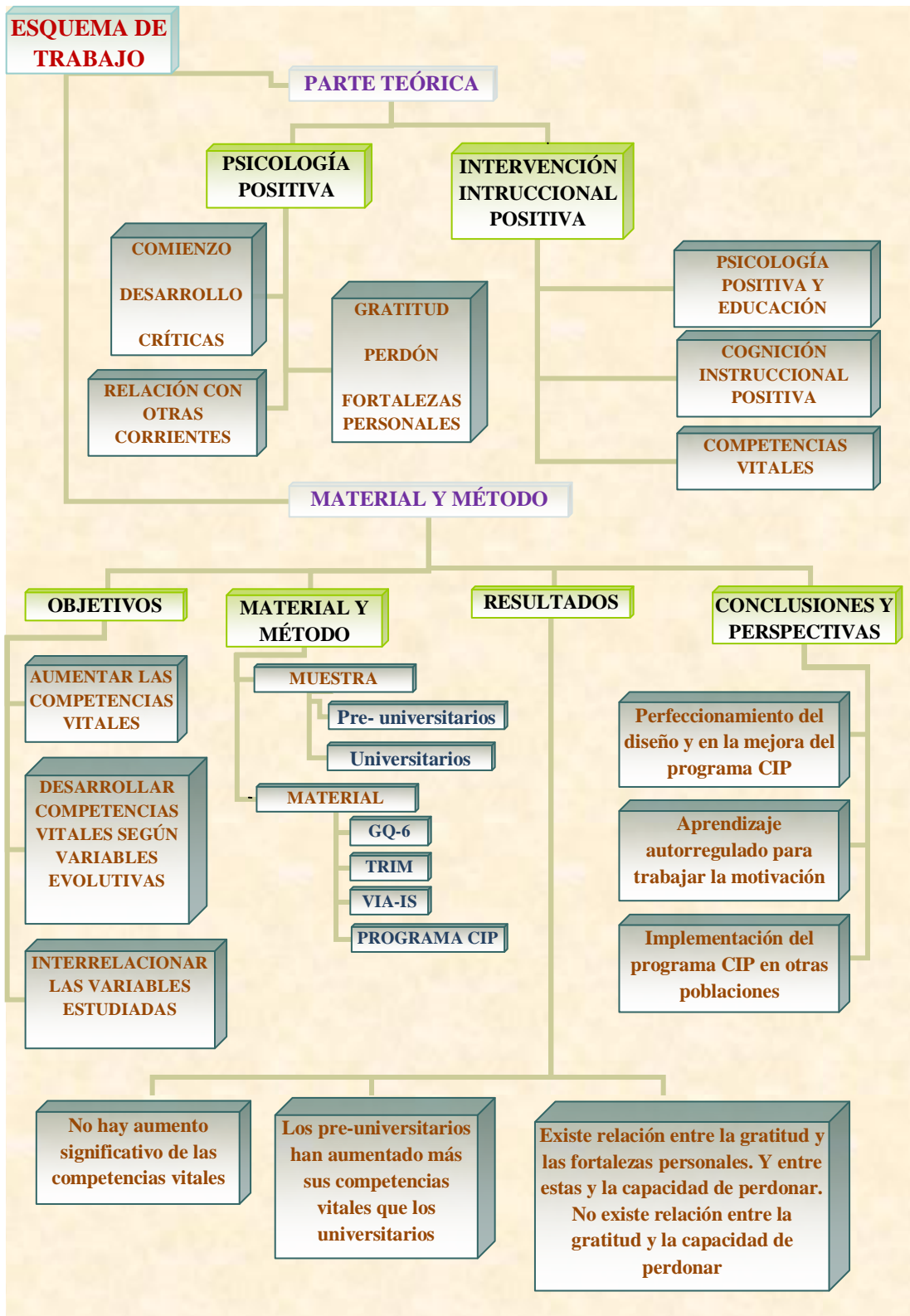


Figura 1.: Esquema global del trabajo



PARTE TEÓRICA

“La felicidad es como una mariposa. Cuanto más la persigues, más huye. Pero si vuelves la atención hacia otras cosas, ella viene y suavemente se posa en tu hombro”.

V. E. Frankl





CAPÍTULO 1

LA PSICOLOGÍA POSITIVA

“Es bueno el mero hecho de ser feliz; es un poco mejor saber que lo eres; pero comprender que lo eres y saber por qué y cómo, y seguir siéndolo, ser feliz siéndolo y sabiéndolo, bueno... eso es más que felicidad, es una bendición”.

J. Roger y P. McWilliams



1.1 Introducción

Hace tan solo veinte años, en la última década del siglo ya pasado, surgió en la Psicología una nueva corriente con la pretensión de posicionar al hombre frente a sus virtudes humanas y a su posible potenciación para su óptimo desarrollo, mayor realización, valiosa entrega a los demás y favorable prevención de posibles alteraciones psicológicas. Nos referimos al inicio de lo que se ha llamado Psicología Positiva, que apunta a las capacidades y habilidades que todo individuo posee y que le llevan a una vida feliz y plena, al bienestar, en la medida en que sepa hacerlas fructificar para sí y para los demás.

La Psicología Positiva, de esta manera, hace más felices a las personas al ofrecer pautas para disfrutar de una vida mucho más próspera y provechosa mediante el florecimiento de nuestras fortalezas o virtudes personales.

Las fortalezas personales, propuestas por Martin Seligman y Christopher Peterson (2004) en su amplio estudio de características universales llamado *Character strengths and virtues: a handbook and classification*, si son bien desarrolladas, no sólo actúan de barrera contra las flaquezas y los sucesos de la vida a los que hay que enfrentarse; sino que la expresión en forma íntegra de tales rasgos positivos supone vivir el bienestar, objetivo al que el hombre tiende en la vida. Pero un bienestar que conlleva necesariamente un trascender de la propia persona, una donación. El deseo innato de felicidad que todas las personas experimentamos supone una necesidad fundamental, profunda y esencial. Este deseo de plenitud se concreta para cada persona en una orientación esencial en su propia vida, de modo que una persona es feliz cuando encuentra un sentido en que fundamentar su vida (Domínguez, 2007). La pregunta por el sentido de la vida es una cuestión fundamental, pues en ella se encierra el anhelo más profundo de la persona y el fundamento de su felicidad.

Relacionado con la fortalezas personales y a partir del perfil epistemológico de la denominada Psicología Positiva (Seligman, 2003), otros autores han colaborado investigando, y continúan haciéndolo, nociones que la integran y que entran de lleno en la consecución del bienestar. Así podemos hablar de los conceptos gratitud y perdón, que investigadores como Emmons, McCollough y colaboradores están desarrollando en gran medida (1994; 1997; 1998; 1999; 2000; 2001; 2002; 2003; 2004; 2006; 2007; 2008; 2009; 2010). En nuestro estudio hemos querido resaltar estas variables para poder establecer criterios comparativos a nivel evolutivo.

A lo largo de los años de vida de la Psicología Positiva, muchos investigadores se han dado a la tarea de llevar a la práctica sus posicionamientos en varios campos aplicados. Así podemos ver implementaciones en el campo de la salud, de la educación y de las organizaciones, entre otras.

Junto con Cabaco (2009; 2011a; 2011b, 2012), Risco (2009; 2010) y Salvino (2009) consideramos que la Psicología Positiva puede contribuir a una educación fundamentada en los auténticos valores personales y a su concreción en las llamadas virtudes humanas. De esta manera se podrá contribuir al desarrollo de una cultura de la felicidad, del bienestar y, por lo tanto, de una vida llena de sentido.

En el presente capítulo llevaremos a cabo la tarea de describir las líneas teóricas de la Psicología Positiva, mostrar cómo en la medida que se va prosperando en la consecución de los elementos que propone – felicidad, fluir, sentido, amor, gratitud, logros, crecimiento, mejora de las relaciones – se aumenta el crecimiento personal y el bienestar, exponer su desarrollo en el ámbito práctico y su relación con otras corrientes psicológicas inspiradoras o afines y, por último, la exposición de los conceptos gratitud, perdón y fortalezas personales que utilizamos en esta investigación doctoral.

1.2 Comienzo y desarrollo de la Psicología Positiva

1.2.1 Inicio de un nuevo movimiento

La Psicología Positiva nace en 1998 como iniciativa de Martin E. P. Seligman siendo Presidente de la Asociación Americana de Psicología (APA). Este autor señala que desde la II Guerra Mundial, la psicología se ha centrado preferentemente en los problemas humanos y en cómo resolverlos. Y aunque el fruto de ese empeño ha sido considerable, el énfasis en la patología ha supuesto el no prestar atención a lo positivo del ser humano ofreciendo un punto de vista del hombre como un ser frágil, víctima de entornos crueles o de malos genes, que ha de sobrevivir más que florecer (Martínez, 2006). Por esta razón, la Psicología Positiva trata de lograr un equilibrio en la psicología, haciendo énfasis en la construcción de los aspectos más positivos del ser humano, a llenar la vida de las personas tanto como a aliviar su malestar.

De esta manera, se convierte en premisa básica de la Psicología Positiva (Seligman, 2011a) el hecho de estar orientados hacia el futuro en vez de motivados por el pasado, aunque esto resulte contrario a la herencia de la historia de la Psicología. El supuesto principal es que la bondad y excelencia humanas son tan auténticas como los trastornos y el malestar. De ahí que su interés incluya el estudio de tres ámbitos relacionados entre sí que posibilitan los rasgos positivos y dan lugar, por tanto, a experiencias subjetivas positivas (Seligman, 2003):

- las experiencias subjetivas positivas (felicidad, placer, satisfacción, bienestar)
- los rasgos de personalidad positivos (carácter, talentos, intereses, valores)
- las instituciones (familias, colegios, negocios, comunidades, sociedades)

Seligman presentó un modelo teórico y práctico de tres vías (vida placentera, vida comprometida y vida significativa) que definía su propuesta psicológica, como señala Salvino (2009). La primera de ellas tenía por objetivo aumentar las emociones positivas en el pasado, en el presente y en el futuro; la segunda trataba de la puesta en práctica de las fortalezas personales con el objetivo de desarrollar un mayor número de experiencias óptimas, en los principales ámbitos de la existencia (trabajo, amor, familia...); y la tercera se refería al sentido de la vida y al empleo de las fortalezas y virtudes personales al servicio de algo o de alguien que va más allá de uno mismo, encontrando así un sentido a la existencia.

Ya en su libro *Psicología de la felicidad*, Argyle nos muestra que los resultados de las investigaciones hasta entonces, reflejaban que la gente era mucho más feliz si creía que la vida tiene un sentido y una dirección. Y como consecuencia “las relaciones sociales son una fuente fundamental de felicidad, de disminución de la angustia y de salud” (Argyle, 1992, p. 50).

Al estudiar las bases de la felicidad, Salvino (2009) expone que la psicología moderna distingue dos fuentes: el placer, por una parte, y el sentido que da a la vida un determinado compromiso, por otra. Según Seligman (2003) la felicidad originada en el placer termina con él. Para que la felicidad perdure más allá de un instante, es preciso que sea fruto no sólo del placer, sino también del sentido o significado que da a la vida un compromiso. En esta perspectiva el trabajo, la salud, la familia, el dinero, la educación, el grupo étnico, etc., no resultan determinantes para alcanzar la felicidad, sino que hay que descubrir los valores y la entrega a estos valores como camino hacia ella.

Argyle defiende que “la felicidad forma parte de un síndrome más amplio que comprende la elección de situaciones gratificantes, ver el lado bueno de las cosas y una elevada autoestima”. La felicidad, sigue diciendo este autor, “se relaciona estrechamente con aspectos de la personalidad: la extroversión, el control interno, la ausencia de conflictos internos, buenas relaciones sociales, el trabajo y el ocio dirigido hacia objetivos y la capacidad para organizar el tiempo” (Argyle, 1992, p. 176).

El propio Seligman (2003) indica que la verdadera felicidad deriva de la identificación y el cultivo de las fortalezas más importantes de la persona y de su uso cotidiano en el trabajo, el amor, el ocio, la educación de los hijos, etc. Y define las fortalezas de la siguiente manera: “Una fortaleza es un rasgo, una característica psicológica que se presenta en situaciones distintas a lo largo del tiempo. Una única actitud amable no indica que sea una virtud subyacente” (Seligman, 2003, p. 189). Podemos decir que las fortalezas son virtudes en potencia, posibles caminos para llegar a la virtud. Como apunta Cabaco (2011b), sus características clave se refieren a rasgos morales que se pueden adquirir y desarrollarse, que se miden por la autenticidad de su manifestación, que implican la voluntad y que su empleo está totalmente implicado en la toma de decisiones. El desarrollo de las fortalezas personales nos hace más autónomos e independientes, más capaces de tener autocontrol y, por lo tanto, más felices.

1.2.2 Nueva teoría del bienestar

Recientemente, Seligman nos presenta en su último libro *Flourish* (2011a) - traducido al español como *La vida que florece*- una revisión de su teoría de la felicidad después de diez años de investigaciones que ponen en práctica los supuestos de la Psicología Positiva en campos como la psicoterapia y la educación, entre otros.

Como afirma el propio autor, pasa de pensar que el núcleo de la Psicología Positiva es la felicidad, el patrón para medirla la satisfacción con la vida y su objetivo aumentar esta satisfacción, a considerar que el núcleo de la Psicología Positiva es el bienestar, el patrón para medirlo el crecimiento personal y el objetivo aumentar dicho crecimiento (Seligman, 2011b). La teoría de la felicidad no agota los elementos necesarios para llegar al bienestar según la concepción de este autor. El objetivo de la Psicología Positiva, por lo tanto, es el bienestar al que se llega con el crecimiento personal. Así visto, no son suficientes la satisfacción con la vida y la felicidad, sino que se añaden dos nuevos elementos que completan la nueva teoría: los logros y las relaciones (ver tabla 1).

Teoría de la felicidad auténtica	Teoría bienestar
Tema: La felicidad	Tema: El bienestar
Medida: Satisfacción con la vida	Medidas: La emoción positiva, compromiso, relaciones positivas, lo que significa y los logros
Objetivo: Aumentar la satisfacción de la vida	Objetivo: Aumentar el florecimiento de la emoción cada vez más positiva, compromiso, relaciones positivas, lo que significa, y los logros

Tabla 1: Comparación entre las teorías de la felicidad y del bienestar (Seligman, 2011b, p.27)

El constructo bienestar, así concebido, consta de cinco elementos que presentan las tres siguientes propiedades: contribuye a la felicidad, se busca por su valor intrínseco y no solo por conseguir algunos de sus elementos, y se define y mide de forma independiente del resto de los elementos (exclusividad).

Estos cinco elementos que constituyen el bienestar según Seligman (2011b) son: la emoción positiva, la entrega, el sentido, las relaciones positivas y los logros. En inglés el acrónimo formado por las iniciales de cada palabra es PERMA: Positive emotion, Engagement, Relationships, Meaning and purpose, Accomplishment.

1. Emoción positiva: lo que sentimos (placer, gozo, disfrute, consuelo, etc.) que conlleva la “vida placentera”, ya expuesta en la teoría de la felicidad. Pero con el cambio de que la felicidad y la satisfacción con la vida son factores incluidos en este elemento de emoción positiva.
2. Entrega: se basa en el concepto *fluir* (Csíkszentmihályi) y supone fundirse con la actividad que se está realizando, tener la sensación de que el tiempo se ha parado, dejarse absorber por esa actividad. Vivir con estos objetivos supone una “vida entregada”.

3. Relaciones: la búsqueda de relaciones es un principio básico mínimo para el bienestar humano. “Vida relacional”.
4. Sentido: pertenecer y estar al servicio de algo que se considera más importante que el propio yo (religión, familia, política, ecología, etc.). Viviendo así se lleva una “vida significativa”.
5. Logros: perseguir el éxito, los rendimientos, el virtuosismo por su valor intrínseco. “Vida conseguida”.

En este nuevo planteamiento Seligman desplaza el foco de atención a la prevención en lugar de al tratamiento, como lo hacen otros paradigmas y tendencias psicológicas.

Establece así un modo de ayuda solidaria hacia las personas dotándolas de herramientas antes de que se produzca el problema o para evitar el mismo (intervención primaria), ganando así en eficacia interviniendo antes de que empeoren (intervención secundaria) y de forma realista una vez que se establece el tratamiento (intervención terciaria). Bajo este punto de vista, se trata de dotar de factores de protección para que pueda haber bienestar y así repercutir en crecimiento personal (Cabaco, 2012).

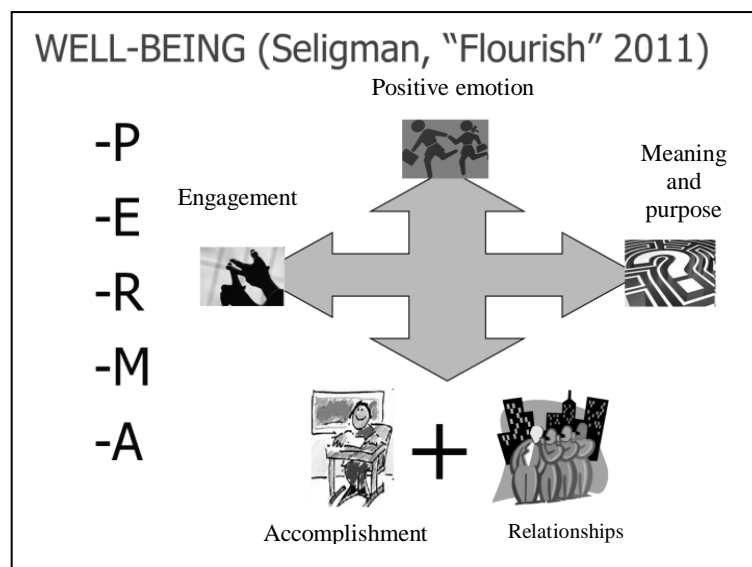


Figura 2: Modelo PERMA de Seligman (2011a), tomado de Cabaco (2012)

PERMA	BIENESTAR
emoción positiva	vida placentera
entrega	vida entregada
relaciones	vida relacional
sentido	vida significativa
logros	vida lograda

Tabla 2: Elementos de PERMA y Bienestar (Seligman, 2011b)

Mientras que el primer modelo de Seligman se quedaba en un monismo finalista buscando la felicidad de forma subjetiva, para alcanzar la satisfacción con la vida en una vida significativa; esta segunda formulación, ya es dimensional, dinámica y objetiva al buscar el aumento del crecimiento personal para llegar a una vida conseguida. Por lo tanto, es desarrollando los cinco elementos del bienestar (las emociones positivas, la entrega, el sentido, las relaciones positivas y los logros) como podemos hacerlo, ensanchando y desarrollando los recursos psicológicos duraderos a los que podemos recurrir en cualquier momento de nuestra vida.

Teoría de la felicidad auténtica	Teoría Bienestar
Monismo: Felicidad	Dimensional: Cinco elementos del bienestar
Finalista y Subjetiva: Satisfacción con la vida	Dinámica y Objetiva: Crecimiento personal

Tabla 3: Comparación de los elementos de la teoría de la Felicidad auténtica y del Bienestar

Ejemplos de cómo promover el crecimiento personal a través de los elementos descritos del bienestar son las propuestas de Barbara Fredrickson y Mihály Csíkszentmihályi.

La primera autora (Fredrickson, 1998), con su “teoría de ensanchar y construir” (“the broaden and build theory”), nos propone ampliar nuestros recursos psicológicos duraderos, a los que podemos recurrir en cualquier momento de nuestra vida, desarrollando las emociones positivas. Los sentimientos positivos ensanchan nuestro repertorio de ideas y de acciones. El pensamiento de las personas que se sienten a gusto es más creativo, flexible, amplio y abierto. Además, las emociones positivas son fundamentales para reparar o superar las emociones negativas prolongadas, para aumentar los grados de resiliencia y para mejorar los niveles de felicidad de las personas.

También Argyle (1992) ha señalado que los estados de ánimo positivos provocan pensamientos felices, más creatividad y una mayor solución de problemas, a la vez que más conducta servicial y una evaluación más positiva de los demás. Algunas de las emociones positivas son: alegría, amor, sabiduría, gratitud, respeto, dignidad, libertad, bienestar, fuerza interna, creatividad, coraje, esperanza, júbilo, buen humor, sentido del humor, optimismo, creatividad...

Csíkszentmihályi, a su vez, nos habla de “fluir”, que es un estado emocional positivo (Csíkszentmihályi, 1997a, 1997b, 1998a, 1998b, 1998c, 2008) que se experimenta en momentos en los que las personas se encuentran totalmente implicadas en la actividad que están realizando hasta un punto en el que nada más parece importarles. Las personas que experimentan fluidez sienten que controlan sus acciones y que son dueñas de su destino, sienten júbilo y una profunda sensación de satisfacción, más allá del mero divertimento.

Csíkszentmihályi (1998a) descubre el flujo basándose en ocho parámetros:

1. Unión: sentirse parte de la actividad que se está realizando, estar completamente integrado en ellas.
2. Concentración: la concentración en la actividad es absoluta y sin esfuerzo.
3. Control: dominio y control de la situación, ausencia de preocupaciones.
4. Pérdida de conciencia: no se produce evaluación y análisis, no se piensa antes de actuar.
5. Distorsión del sentido temporal: se altera la conciencia del paso del tiempo.

6. Valor de la experiencia por sí misma: la actividad se lleva a cabo por sí misma, no por los beneficios o el resultado.
7. Valor de las fortalezas personales: se presenta un desafío que supone el empleo de las habilidades personales.
8. Metas y feedback: se recibe retroalimentación inmediata mientras se realiza la actividad que debe estar claramente dirigida a un objetivo.

Los componentes de una experiencia de flujo por tanto son los siguientes que recogemos a continuación:

- Objetivos claros (las expectativas y normas se pueden percibir y los objetivos son alcanzables con las propias habilidades y destrezas)
- Alto grado de concentración en un limitado campo de atención (una persona relacionada con una única actividad tendrá la oportunidad para enfocar y profundizar en el asunto).
- Retroalimentación directa e inmediata (la conducta puede ser ajustada como se necesite ya que se aprecian los éxitos y fallos en el curso de la actividad)
- Equilibrio entre la habilidad y el desafío (la actividad no es ni demasiado fácil ni demasiado complicada)
- Actividad intrínsecamente gratificante (el esfuerzo no parece tal cuando se está haciendo)

Con estos parámetros y estas condiciones en la experiencia de fluir se obtienen los siguientes resultados: la pérdida del sentimiento de autoconocimiento (fusión entre acción y conciencia), la distorsión del sentido del tiempo alterándose la percepción subjetiva de la experiencia temporal, el sentimiento de control personal sobre la situación o actividad, la reducción del foco de conciencia a la actividad misma (acción y conciencia se fusionan) y la sensación de las personas de estar absorbidas en sus actividades (Csíkszentmihályi, 2008).

También debemos resaltar que Csíkszentmihályi (1997a, 1997b, 1998a, 1998b, 1998c, 2008) indica que no todos los componentes son necesarios para conseguir una experiencia de flujo, y que organizar la conciencia para experimentar estado de flujo, como nos dice Vera (2008), supone mejorar la calidad de vida, ya que podemos hacer que las actividades diarias sean significativas y divertidas.

Para finalizar esta parte, queremos señalar la relación existente entre el concepto de fluir y otros conceptos similares como son el de *experiencia cumbre* propuesto por Abraham Maslow (1973), y el de *atención plena (mindfulness)* expuesto por autores como Kabat-Zinn (2007). Para el primero, la persona que se encuentra en una experiencia cumbre se siente integrada, capaz de fundirse con el mundo, siente estar en la cima de sus poderes utilizando sus capacidades en grado e intensidad óptimos. Supone estar en un momento álgido. La *atención plena*, por su parte, ha sido definida como la atención mantenida y no valorativa al aquí y ahora, suponiendo un trabajo basado en la propia experiencia que no se limita a dar unas pautas al que la pone en práctica, sino que conlleva un trabajo activo en el momento presente. “Es la consciencia que emerge a través de poner atención intencional, en el momento presente” (Kabat-Zinn, 2003, p. 145). O como también expresa Mañas “es la acción de desarrollar y mantener un determinado tipo de atención especial a la experiencia presente, momento a momento, con una actitud de aceptación radical, libre de todo control y juicios de valor” (Mañas, 2009, p.20).

1.2.3 Críticas a la Psicología Positiva y campos de aplicación

Las críticas recibidas por esta nueva corriente son variadas e incisivas. Sus detractores comienzan dudando de su novedad y de su científicidad, para argumentar en su contra. También hay múltiples defensores que se han unido a la investigación siguiendo sus líneas inspiradoras.

Como principales investigadores de la Psicología Positiva, Peterson y Seligman (2004) defienden que los sucesos positivos, los logros y las emociones positivas son objetos de la ciencia tan propios para la Psicología Positiva como los sucesos horribles, el fracaso, la tragedia y las emociones negativas. Ya que tanto las fortalezas como la debilidad son objeto de conocimiento científico. De este modo defiende la legitimidad del estudio científico de la Psicología Positiva: "...está enraizada en una evidencia científica que funciona, utilizando métodos probados y verdaderos de medición, de experimentos, de investigación longitudinal y de estudios de resultados asignados en forma aleatoria y controlados con placebo para evaluar qué intervenciones funcionan realmente y cuáles son una farsa" (Seligman, 2011b, p. 91).

Algunos autores han argumentado en contra de esta científicidad y de la novedad que representa la Psicología Positiva, tal y como la presentan sus iniciadores. Este es el caso de Richard. S. Lazarus (2003 a y b) que en dos artículos en la revista *Psychological Inquiry* arremete contra ella exponiendo que sus conceptos básicos están contenidos en su teoría cognitiva-motivacional-relacional de las emociones. Por otra parte, Lazarus señala que los entrenamientos en resolución de problemas, en habilidades sociales, en asertividad, en inoculación de estrés, en auto-instrucciones, en autocontrol, etc., no son diferentes a la implementación y/o potenciación de recursos y fortalezas del sujeto de la nueva teoría. Este autor termina su crítica indicando que para justificar una inferencia causal, la investigación debe ser seguida de diseños intra-individuales y longitudinales que permitan controlar la variación en los participantes y así tener la posibilidad de ser prospectivos, incluso predictivos, cosa que no ha conseguido la Psicología Positiva a su parecer. En esta última objeción hay que tener en cuenta que desde el 2003 se han desarrollado muchas investigaciones que avalan la teoría del bienestar como expone Seligman (2011b) recientemente.

Otros autores han centrado su crítica negativa en la supuesta novedad que presenta la Psicología Positiva. Fernández-Ríos (2008) concluye su estudio constatando que admitir su originalidad supone un desconocimiento de la historia filosófico-antropológico-existencial del pensamiento clásico. Y alega críticas epistemológicas, centradas en tres puntos: la no adecuación de sus planteamientos metodológicos, la pobreza de las definiciones de las variables relevantes y, derivado de esto, la escasez y pobreza de formas de medida de las mismas.

Prieto-Ursúa (2006), por su parte, resume su crítica en los seis puntos que recogemos a continuación:

- pretensión de novedad y falta de reconocimiento al trabajo científico precedente,
- poca calidad científica (pobreza de definiciones, falta de claridad en la correlación y co-ocurrencia entre sus variables, necesidad de utilizar diseños de investigación más adecuados a sus fines, etc.),
- peligro de dicotomizar y sobre-simplificar la experiencia humana,
- peligro de llevar al extremo la actitud positiva y perder de vista una parte de la realidad,
- creación de necesidades en la población general,
- coincidencia entre los propósitos y contenidos de la Psicología Positiva y la Psicología de la Salud.

Atendiendo a otras críticas, hay que decir que es evidente que los contenidos de la Psicología Positiva tienen gran coincidencia con los de la Psicología Humanista. Pero esto no es un obstáculo en detrimento. Sino que se establecen correspondencias muy interesantes entre ambas teorías, tal y como lo demostraremos específicamente en el tercer apartado de este capítulo, al señalar las evidencias teóricas y empíricas entre la psicología humanista de Viktor E. Frankl y la Psicología Positiva de Martin Seligman, según estudios realizados a este efecto (Salvino, 2009; Cabaco, Risco, Salvino, 2008). O, como lo hemos señalado anteriormente, en conceptos cercanos a los tratados por Maslow.

A pesar de su carácter innovador, la Psicología Positiva no pretende descubrir nada nuevo. No es, ni mucho menos, la primera en preocuparse por la felicidad y el bienestar humano, y, de hecho, "...la filosofía occidental, desde Aristóteles hasta nuestros días, lleva siglos preguntándose por estas cuestiones" (Salvino, 2009, p. 65).

Existen también autores (Rashid, Peterson, Park, Vera, 2006; López-Cepedo, Fernández y Senín, 2009), además de los iniciadores de la Psicología Positiva que se manifiestan a favor de ella y de su cientificidad. Alegan que se apoya en la investigación rigurosa y se circunscribe al ámbito profesional y científico, a pesar de adoptar términos como felicidad, optimismo, o humor, mal utilizados y aprovechados para el consumo de libros y técnicas de autoayuda, que proliferan en nuestra sociedad de consumo. Por ello, exponen que es importante que la Psicología Positiva se desvincule por completo de este tipo de escritos que nada aportan de valioso y de científico al campo de la Psicología. Esto, además, aseguran que ayudará a la acogida y ampliación de la Psicología Positiva en España y en Europa en general.

En cuanto a los campos de aplicación de la Psicología Positiva, a continuación creemos conveniente realizar un pequeño análisis de los mismos para ver el alcance de esta aproximación (el área educativa se expondrá ampliamente en el capítulo 2 de esta tesis).

Vázquez y Hervás (2008) hacen una muy buena compilación de trabajos realizados en diferentes áreas de intervención psicológica en el ámbito clínico, en el psicosocial, en el educativo y en el organizacional en España, Portugal y Reino Unido. También encontramos desarrollos de la Psicología Positiva en varios artículos de estas ya mencionadas áreas (Perandones, Lledó y Grau, 2010; Bernal, A., 2010; Sánchez., Gutiérrez, Carballo, Quintana y Caggiano., 2010; Toledo y García, 2010; López, Sevilla, y Velandrino, 2010; Custódio, Pereira, y Seco, 2010). Además de las investigaciones que expone el propio Seligman (2011a) en psicoterapia, educación y salud positiva. Así encontramos la Psicología Positiva introducida de lleno en prácticamente todas las áreas propias de la Psicología, en su afán de promover la salud y el bienestar real de las personas.

En el área de la salud mental, Seligman (2008) nos habla de salud mental positiva como presencia de emoción positiva, de entrega de sentido de la vida, de buenas relaciones y de logros. Esta salud no supone solo no tener trastornos, sino que implica la presencia de crecimiento personal.

También Vázquez (2008), habla de salud mental argumentando que implica un estado emocional positivo, y un modo de pensar compasivo sobre nosotros mismos y los demás, poseer expectativas de un futuro positivo y, en general, un modo adaptativo de interpretar la realidad. Así en su último libro ya mencionado, *Flourish*, Seligman (2011a) después de mostrar un recorrido por varias investigaciones en el campo de la salud (Tindle, Chang, y Kuller, 2009; Chida, y Steptoe, 2008; Valillant, 2003; Steptoe, Dockray y Wardle, J., 2009; entre otras) concluye que el optimismo guarda estrecha relación con la salud cardiovascular y el pesimismo con el riesgo cardiovascular. También el estado de ánimo positivo guarda estrecha relación con la protección contra el resfriado y la gripe, y el estado de ánimo negativo con un mayor riesgo de contraer la gripe o resfriarse. El riesgo de desarrollar cáncer puede ser menor para las personas muy optimistas. Y el riesgo de enfermedad es menor para las personas con un bienestar psicológico alto.

En lo referente a la psicoterapia varios autores nos sugieren que es posible plantear la utilidad de las emociones positivas para prevenir enfermedades, para reducir la intensidad y duración de las mismas y también para alcanzar niveles elevados de bienestar subjetivo (Lyubomirsky, King y Diener, 2005). Por ejemplo, en experiencias traumáticas se ha trabajado desde la Psicología Positiva para reorientar a las personas a encontrar la manera de aprender de dicha experiencia traumática y progresar a partir de ella, teniendo en cuenta la fuerza, la virtud y la capacidad de crecimiento de las personas. (Vera, Carbelo y Vecina, 2006).

En este sentido, Seligman (2011b) nos habla de generar crecimiento postraumático en lugar de concentrarse en el síndrome de estrés postraumático (SEPT), y abordar la terapia empleando las fortalezas en lugar de las debilidades. Esta supone aprender a generar resiliencia fortaleciendo psicológicamente a la persona antes de que ocurra algún hecho traumático, para poder así evitar el SEPT.

Además, hay que tener en cuenta que los traumas son desencadenantes de crecimiento cuando la persona sabe integrarlos fortaleciéndose después de sucedidos. La propuesta de Seligman (2011b) se materializa en lo que llama “Formación Superior en Resiliencia” a través de Cursos de crecimiento postraumático, que constan de tres partes:

- 1) fortalecer la resistencia mental deshaciendo las trampas conceptuales (juzgar el valor o aptitud de una persona en base a un único hecho), reconociendo los *icebergs* (creencias fuertes que conducen a reacciones emocionales desproporcionadas), y minimizando los pensamientos catastrofistas
- 2) fomentar las fortalezas
- 3) desarrollar relaciones sólidas

Argyle (1992) presenta el valor terapéutico de las relaciones sociales en la misma línea de la Psicología Positiva, al argumentar que estas aumentan la felicidad porque producen alegría, proporcionan ayuda y hace que se realicen actividades agradables en común. También limitan los efectos de la tensión mediante el aumento de la autoestima, la eliminación de las emociones negativas y la provisión de ayuda para resolver problemas. De igual modo, existen varios estudios que corroboran los efectos positivos de la risa y el humor en la salud, como es la reducción del estrés y la ansiedad, ya que al reírnos, liberamos endorfinas. Incluso hay estudios que evidencian que la risa, la felicidad y el buen humor ayudan no sólo a mantener sino también a recuperar la salud (Nezu, Nezu y Blissett, 1988).

El humor es descrito por Seligman (1999) como una de las principales fortalezas del ser humano refiriéndose a él como una capacidad para experimentar y/o estimular una reacción muy específica, la risa, pudiendo así lograr un estado de ánimo positivo. La risa es la reacción biológica de los humanos a momentos o situaciones de humor, es decir, una expresión externa de diversión. Puede mejorar la calidad de vida del sujeto y su salud física (Toledo y García, 2010). Está dentro de las fortalezas conocidas como Trascendencia (como se verá en la clasificación que ofrecemos en el apartado cuarto de este capítulo), que son las que forjan conexiones con la inmensidad del universo y proveen de significado a la vida. Provoca sensaciones placenteras, gratificantes y positivas, lo que hace que una persona se sienta más fuerte, siendo estos sentimientos los que provocan una identificación con otras fortalezas, como puede ser la creatividad, el valor, la humanidad, etc.

También se relaciona y ejercita el sentido del humor como una variable esencial para el desarrollo de la convivencia escolar dentro del aula. Además de promover una atmósfera positiva y agradable, el humor ayuda y motiva a un mejor aprendizaje, y a

una mejor retención de los contenidos. Está comprobado que produce emoción positiva, que promueve una actitud también positiva por parte de los alumnos e incrementa a su vez la motivación para aprender. El humor se presenta, exponen López et al. (2010), como una fortaleza que forma parte de los futuros maestros, ya que con el adecuado entrenamiento, puede ser transferido a futuros alumnos, siendo así punto de partida, y apoyo, para el desarrollo de otras fortalezas vitales.

La Psicología Positiva pretende estimular y potenciar las emociones positivas convirtiéndolas en la medicina contra todo aquello que afecta al bienestar humano y, por ello, a su trabajo personal y profesional diario. Por lo tanto, esta ciencia y práctica, pretende poder prevenir muchos de los trastornos emocionales fundamentales y reorientar la psicología en sus dos vertientes relegadas: hacer más fuertes y productivas a las personas y elevar su potencial humano (Salvino, 2009).

En cuanto al área organizacional, existe un gran número de equipos de investigación (Peterson y Park, 2006; Quiñones y Clarke, 2010; Rodríguez, Moreno, de Rivas, Álvarez y Sanz, 2010; Salgado y Moscoso, 2008; Carrasco, de la Corte y León, 2010; Salanova, Llorens y Schaufeli, 2011, entre otros) que están llevando a la práctica programas especializados en salud psicosocial en el trabajo y también en la prestación de servicios avanzados para el diagnóstico y evaluación de riesgos psicosociales en el ámbito laboral. Para ello utilizan una metodología que aporta un punto de innovación, ya que no solo se evalúan los aspectos negativos con la finalidad de minimizarlos como se ha hecho tradicionalmente, sino que se tienen en cuenta también los aspectos positivos que afectan a los trabajadores con el fin de potenciarlos. Esta perspectiva se utiliza también a la hora de dar feedback a las organizaciones, puesto que no solo es importante saber qué cosas no funcionan y se deben mejorar, sino también conocer qué cosas se están realizando correctamente y funcionan de forma óptima. Se ha visto la importancia de atender a factores de motivación y oportunidad de mejora para el desarrollo de organizaciones saludables y resilientes, haciendo énfasis en la búsqueda y estudio de los factores positivos que caracterizan a las organizaciones, y por tanto la búsqueda de la salud del empleado y de la organización.

Un ejemplo de ello es el Modelo HERO (Healthy and Resilient Organizations) de "Organizaciones Saludables y Resilientes" (Salanova, 2008 y 2009; Salanova, Llorens, Cifre y Martínez, en prensa) del equipo WONT (Work and Organizational Network), formado por el personal docente e investigador del Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología de la Universidad *Jaume I* de Castellón (España). Este equipo ha diseñado e implementado una herramienta que permite la evaluación de las organizaciones, atendiendo a la percepción grupal y organizacional de diferentes agentes de la organización: dirección, empleados, supervisores y clientes. Evalúa las siguientes dimensiones: prácticas y recursos organizacionales saludables, empleados saludables y resultados saludables y de excelencia. Consiste en cuatro instrumentos que se administran a diferentes agentes: guía de entrevista semi-estructurada para dirección, cuestionarios 'i' (para empleados, supervisores) y cuestionarios 'e' para clientes. Dicho programa permite la evaluación de la información desde un punto de vista cualitativo y cuantitativo, así como la triangulación de los datos basados en grupos naturales y en diferentes niveles de análisis: grupal y organizacional, de ahí su novedad.

Para finalizar, queremos enumerar los principales ejes sobre los que gira en la actualidad, en nuestro país, la investigación y la práctica de la Psicología Positiva en los diversos ámbitos de la disciplina psicológica.

En el campo de la salud e intervención clínica están los trabajos de Vázquez (2012), Castilla y Vázquez (2012), García-Palacios, Herrero, Molinari, Bretón y Botella (2012), Peñacoba, Cigarán, y Velasco (2012), Rodríguez y Palau (2012), Amorós (2012), Cerezo, Ortíz-Tallo, y Cardenal (2012), Quero et al. (2012), Hervás y Sánchez-López (2012), Badallo (2012), que buscan implementar las características positivas del bienestar a los tratamientos e intervenciones clínicas y la positividad en los procesos de salud crónicos.

En el ámbito de las organizaciones se está trabajando sobre cómo hacer organizaciones más positivas y en el estudio de la personalidad positiva dentro de estas organizaciones, con las investigaciones de Salanova (2012), Moreno y Díaz (2012), Garrosa, Ladstätter y Carmona (2012), Villa, Moreno y Blanco (2012), Salgado, Vázquez y Moscoso (2012), Salanova y Llorens (2012).

En el área de la Psicología Positiva y la Inteligencia Emocional los pioneros en estos estudios y que siguen desarrollando sus investigaciones son Fernández-Berrocal y Extremera (2012). Junto a ellos, otros investigadores como Berrios y col. (2012) y Páez y col. (2012) están desarrollando estudios sobre la regulación y el afrontamiento emocional; y Cabello, Ruíz, y Fernández-Berrocal (2012) con el desarrollo positivo en adolescentes a través del entrenamiento en Inteligencia Emocional.

El estudio de las relaciones interpersonales positivas se está llevando a cabo por Zaccagnini (2012), Company, Sánchez, y Oberst (2012) y Gallardo, Peñacoba, Romero, y Cruz (2012). También existen investigaciones y trabajos sobre las relaciones interpersonales saludables en el ámbito de la terapia familiar como las de Augusto, López-Zafra, Pulido y Berrios (2012); el maltrato de género, de López-Zafra y Rodríguez (2012) y el perdón, de Rey y Extremera (2012).

Sobre el papel de las emociones en el envejecimiento saludable hay trabajos realizados con personas mayores que están evidenciando un buen resultado como son las investigaciones de Avia, Martínez, Rey, Ruíz y Carrasco (2012) e Izal, Montorio, Jiménez y López (2012), Costa (2012), Ramírez, Ortega y Chamorro (2012) y Rodríguez, Prieto, Herranz, y Castejón (2012).

Por último reseñar dos campos muy interesantes en los que se están desarrollando investigaciones óptimas como son la resiliencia y las tecnologías positivas. En resiliencia están los trabajos de Ingles y García (2012) en el entrenamiento del coaching, de Meneghel, Salanova, y Martínez (2012) en el ámbito laboral, y las de Sánchez, Méndez, Garber y López (2012) en los jóvenes. Con respecto a las tecnologías positivas, entendidas estas como el estudio y desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación diseñadas de forma consciente para fomentar el crecimiento psicológico de las personas, los trabajos que se están haciendo en la actualidad apuntan hacia el uso de la informática positiva al servicio del bienestar, como los realizados por Baños et al. (2012), Gaggioli (2012), Arriaga y Fernandes (2012) y Quero et al. (2012).

1.3 La Psicología Positiva y otras corrientes psicológicas

No podemos hablar de la Psicología Positiva sin vincularla a otras corrientes o teorías que han surgido en esta disciplina estudiando conceptos integrantes o relacionados con la misma. Los avances producidos en varias investigaciones acerca de constructos similares o en la misma línea de reflexión, resultan un estímulo para elaborar nuevas disquisiciones. Por ello, a continuación expondremos brevemente dos concepciones próximas al pensamiento de Martin Seligman en su Psicología Positiva: la teoría del bienestar subjetivo de Carol Ryff y la del sentido de la vida de Viktor Frankl.

1.3.1 Teoría del bienestar subjetivo de Carol Ryff

Cuando se ha querido estudiar conceptos como felicidad y bienestar comprobamos que ha habido dos grandes corrientes en las investigaciones realizadas sobre los mismos. Díaz et al. (2006) nos exponen estas dos tradiciones de la siguiente manera: una tradición está relacionada fundamentalmente con la felicidad (bienestar hedónico) y la otra está ligada al desarrollo del potencial humano (bienestar eudaimónico). La tradición hedónica concibió originalmente el bienestar como el estudio de lo referido a la satisfacción con la vida, al afecto positivo y al afecto negativo. Mientras que la tradición del bienestar psicológico ha centrado su atención en el desarrollo de las capacidades de los individuos y el crecimiento personal.

Autores como Ryff y Keyes, entre otros, han extendido los límites de esta clasificación y han utilizado el constructo bienestar subjetivo como principal representante de la tradición hedónica y el constructo bienestar psicológico como representante de la tradición eudaimónica. De este modo Ryff (1989a, 1989b) sugirió un modelo multidimensional de bienestar psicológico compuesto por seis dimensiones: auto aceptación, relaciones positivas con otras personas, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal.

Además, en posteriores investigaciones (Ryff y Keyes, 1995) explican que cuando se estudia el bienestar no nos podemos quedar sólo con el análisis de la satisfacción con la vida, sino que tenemos que fijarnos en otros factores relacionados, como la salud y el afecto positivo y negativo.

Son evidentes, tras la presente explicación, las conexiones existentes entre las concepciones de bienestar de Ryff y de Seligman. Ya Peterson y Seligman (2004) establecían una comparación entre ambas teorías. Pero ahora, después de la revisión de la teoría de la felicidad que realiza Seligman y de convertirla en teoría del bienestar, queda mucho más patente. Las seis dimensiones expuestas por la primera autora están presentes en los componentes (PERMA) del bienestar de Seligman (tabla 4).

RYFF	SELIGMAN
auto aceptación	emoción positiva
autonomía	
dominio del entorno	compromiso
relaciones positivas	relaciones positivas
propósito en la vida	sentido
crecimiento personal	logros

Tabla 4 : Dimensiones del bienestar (Ryff, 1989a, 1989b; y Seligman, 2011b)

1.3.2 Concepto de sentido de la vida de Viktor. E. Frankl

Viktor Emil Frankl es el creador de la Logoterapia, la llamada Tercera Escuela Vienesa de Psicología, después del Psicoanálisis de Freud y de la Psicología individual de Adler. Desde su propia experiencia personal en los campos de concentración durante la Segunda Guerra Mundial y a sus estudios en psiquiatría y psicología, llega a la elaboración de su teoría que sostiene que incluso en las condiciones más extremas de deshumanización y sufrimiento, el hombre puede encontrar una razón para vivir, basada en su dimensión espiritual.

Tomamos el pensamiento de Frankl como base para esta investigación doctoral porque vemos en ella importantes confluencias en lo que después ha planteado Seligman para conseguir el crecimiento personal y el bienestar. Ambos aseguran que el hombre tiene el poder de dar sentido a su vida, desarrollando las virtudes y los talentos, según Seligman (2003), o descubriendo su vocación o misión, según Frankl (2001a). Para este autor lo importante son conceptos como libertad, responsabilidad y autotranscendencia (Frankl, 1990).

Para Seligman (2003) el bienestar está en las emociones positivas, en el compromiso, en dar significado, en los logros y en las relaciones positivas. La Psicología Positiva, nos dice Salvino (2009), pretende encontrar el quid de la felicidad, ya que su conquista es un ejercicio diario, hecho con gentileza, originalidad, humor, optimismo y generosidad.

Tanto el análisis existencial frankliano como la Psicología Positiva de Seligman defienden la incondicionalidad de la vida humana y no aceptan al hombre como producto del entorno o medio. La existencia personal para ambos teóricos, sólo tiene valor en cuanto es dotada de sentido, en caso contrario, es acompañada de una sensación de vacío -Frankl- o de emociones negativas -Seligman- (Salvino, 2010).

De acuerdo con Seligman (2003) la identificación de las fuerzas y virtudes personales pertenecientes a cada ser humano pueden significar el descubrimiento de un camino que lleve a los individuos al éxito en la vida y a una profunda satisfacción personal. Así, el optimismo, es una de las fortalezas que proporciona un mayor bienestar en la vida de cada ser humano. Y estas fortalezas y virtudes sirven al ser humano en los malos y en los buenos momentos. Las personas poseen en su interior fortalezas de las que quizá no tengan conocimiento explícito de su existencia, pero pueden llegar a desarrollarlas para ir creciendo desde la satisfacción de los placeres a la dotación de sentido de lo que hacen en sus vidas o a lo quieren llegar a ser. Las tres vías que propone Seligman para la felicidad en su obra *La auténtica felicidad* (2003): vida placentera, vida entregada y vida significativa, concuerdan con el planteamiento de los caminos propuestos por Frankl para llegar a dotar de sentido la vida personal: vacío existencial, voluntad de sentido y suprasentido.

Una formulación de esta concordancia la ofrecen Damon, Menon y Bronk (2003) al afirmar que la búsqueda de sentido y propósito en la vida es la llave para lograr la auténtica felicidad, la creatividad y el flujo. En la misma dirección apuntan los trabajos de Salvino (2009); Risco (2009); Cabaco, Risco y Salvino, (2008); y Risco, Cabaco, y Urchaga, (2010), al describir que los dos planteamientos señalados presentan considerables correspondencias.

FRANK	Vacío existencial	Voluntad de sentido	Suprasentido
SELIGMAN	Vida placentera	Vida entregada Vida conseguida Vida relacional	Vida significativa

Tabla 5: Correspondencias entre Frankl y Seligman
(adaptada de Risco, 2009; y Salvino, 2009)

Frankl y Seligman consideran que la vida placentera puede ser camino para la felicidad y el sentido, en la medida en que ésta sea consecuencia y no fin de las actividades de la persona. Si la vida placentera se busca como único fin, quedará vacía y no llevará a la verdadera satisfacción, realización y/o felicidad de la persona. Si, por el contrario, la vida placentera se consigue como consecuencia de un esfuerzo por parte de la persona de encontrar la “auténtica felicidad” según la terminología de Seligman, si se entiende como “cumplimiento de un sentido” y como “encuentro humano” según Frankl, sí se podrá entender como componente de la misma (Risco, 2009). Así, la vida placentera no es nunca la meta de la tendencia humana, sino un ingrediente para la consecución de esta meta.

Pero también, Risco señala algunos elementos de divergencia. En lo referente a los valores de actitud en la teoría de Frankl, no puede hallarse homológamente, la aceptación del sufrimiento como camino para la “buena vida” en la Psicología Positiva. El hecho de dar sentido al sufrimiento es más que ser optimista y ejercer control ante las diversas situaciones que presenta la vida, como indica Seligman (2003):

“Precisamente el hecho de dar sentido al dolor constituye una pieza clave para lograr una vida plena, entendida no como vida larga sino como vida profunda, pues la integridad de la vida se compone de placeres, dolores, alegrías y tristezas, éxitos y fracasos y querer prescindir de algunas piezas es renunciar a dar significado al conjunto” (Risco, 2009, p. 61).

Lo que Seligman llama vida buena es algo más complejo que la vida placentera. Una vida buena es, de acuerdo con este autor: “using your signature strengths to obtain abundant gratification in the main realms of one’s life” [usar las fuerzas personales para obtener abundante gratificación en los dominios más importantes de la vida] (Linley y Joseph, 2004, p. 24).

Los conceptos de vida conseguida (logros) y vida relacional (relaciones positivas) que este autor (2011a) añade en su revisión de la teoría de la felicidad brindándonos la nueva teoría del bienestar, creemos están dentro del concepto frankliano de voluntad de sentido. Esta supone la voluntad de realizar en la vida algo cargado de sentido, esforzarse y luchar por una meta o una misión que merezca la pena, vivir en plenitud la existencia para orientarse hacia algo o alguien que está más allá de uno mismo y que representa un valor, un ideal, un proyecto cargado de sentido (véase tabla...).

Como hemos señalado, el tercer componente de la felicidad y lo que hace a la vida ser significativa es el sentido. Seligman considera que, del mismo modo que la buena vida es algo más que la vida placentera, la vida significativa es algo más que la “buena vida”. Así, define la vida significativa (meaningful life) como aquella en la que se emplean las propias fortalezas y virtudes en servicio de algo que nos trasciende. La vida significativa añade un nuevo componente a la “buena vida”: utilizar las propias fortalezas para fomentar el desarrollo del conocimiento, el poder o la bondad. Profundizando en ello, Seligman considera que una existencia así se halla totalmente cargada de sentido.

Así pues, la teoría de Frankl y la de Seligman presentan correspondencias positivas. Ambos consideran la felicidad como el fin último de la existencia, que pasa por la realización de un sentido. Para Frankl, la vida plena consistirá en la realización de valores mediante los que la persona alcanza el sentido de su existencia.

En palabras de Seligman, “una vida plena consiste en experimentar emociones positivas respecto al pasado y al futuro, disfrutar de los sentimientos positivos procedentes de los placeres, obtener numerosas gratificaciones de nuestras fortalezas características y utilizar éstas al servicio de algo más elevado que nosotros mismos para encontrar así un sentido a la existencia” (Seligman, 2003, p. 348).

Por último, también coinciden en situar la espiritualidad y la trascendencia en el culmen del sentido (Risco, 2009). Seligman pasa de una defensa conductual del ser humano en sus primeras investigaciones acerca de la indefensión aprendida, a la trascendencia de sí mismo, como camino para encontrar la felicidad auténtica, en un primer momento, y para llegar al bienestar, finalmente.

	FRANKL	Correspondencias	SELIGMAN	
Vacío existencial	La búsqueda del placer es consecuencia de la ausencia de sentido. El placer se sigue del encuentro humano y del cumplimiento de un sentido.	La felicidad supone cierta actividad de la persona.	Placeres de la vida: componente de la felicidad menos consecuente y duradero. Dedicar la vida a la búsqueda del placer impide su autenticidad y significado.	Vida placentera
Voluntad de sentido	Conciencia: guía para el sentido. Valores existenciales: caminos hacia el sentido. Valores de actitud: dar sentido al sufrimiento inevitable.	Trabajo y amor: caminos para la felicidad y el sentido.	Fortalezas y virtudes para el compromiso en los ámbitos de la vida.	Buena vida
Suprasentido	Sentido religioso presente en todas las personas. Dios .inconsciente	Espiritualidad. Trascendencia. Misión y responsabilidad. Dios: el más elevado de los sentidos.	Fortalezas y virtudes al servicio del progreso en el conocimiento, poder y bondad. Espiritualidad.	Vida significativa

Tabla 6: Correspondencias entre las teorías de Frankl y Seligman (tomado de Risco, 2009)

1.4 Gratitud, perdón y fortalezas personales

Como hemos analizado hasta ahora, la Psicología Positiva nos ofrece múltiples variables a tener en cuenta a la hora de ejercitarlas y potenciarlas para el crecimiento personal y el bienestar. En la presente tesis nos disponemos a profundizar concretamente en la gratitud, el perdón y las fortalezas personales propuestas por Peterson y Seligman (2004) en su estudio *Character strengths and virtues: a handbook and classification*, acotando así el campo de investigación que de otra manera sería amplísimo. A continuación pasamos a referir y detallar estas variables escogidas en la presente investigación.

1.4.1 Concepto de gratitud

En primer lugar, la gratitud en el marco de la Psicología Positiva, es definida como la capacidad de ser agradecidos permitiéndonos reconocer los aspectos positivos, buenos, pasados y presentes, aquello que nos ha beneficiado de algún modo y que, por lo tanto, ha otorgado un significado agradable a nuestra existencia (Peterson y Seligman, 2004; Emmons, 2007). Supone una habilidad primordial para desarrollar y mantener niveles adecuados de bienestar emocional y de satisfacción de vida.

A su vez, se asocia, pero no es equivalente, a constructos más estudiados como el optimismo, la esperanza, la vitalidad, la empatía, la satisfacción con la vida y felicidad (Moyano, 2010). Es, en primera instancia, una actitud, pero también puede ser enmarcada en los conceptos de emoción positiva, virtud moral, humor, motivo, rasgo de personalidad (ser agradecido) ya que conlleva aspectos cognitivos y afectivos.

En principio, la gratitud es reconocimiento: la persona que siente agradecimiento ha advertido, ha tomado conciencia, de haber sido beneficiado. Emmons (2007) enumera tres condiciones que producen gratitud, que son percepciones específicas que ha de experimentar una persona para sentir agradecimiento:

- 1ª. La persona percibe aquello con que ha sido beneficiada como algo con valor
- 2ª. La persona puede reconocer al agente que la ha beneficiado
- 3ª. La persona percibe el beneficio como un regalo, de modo gratuito. Esto es de gran importancia para poder sentir agradecimiento

Añadido a esto, es necesario contemplar que la presencia de cada condición aumenta las posibilidades de que una persona experimente gratitud, o bien, la de que aumente la intensidad de la percepción de agradecimiento por ella.

Emmons (2007) pone de relevancia así, que la experiencia de sentir agradecimiento supone una idea de “mérito inmerecido”. Es decir, la persona sabe no que no ha realizado ninguna acción que implicara aquello que se le ha otorgado, sino que esto es debido a las buenas intenciones de un agente externo. El haber recibido ese beneficio es una gracia o don y hay alguien al que se le debe este don.

Aquí aparece entonces el aspecto atribucional externo que se debe conjugar con el aspecto atribucional interno para no desmerecer los aspectos positivos personales (Morales y Huici, 2003; Baron y Byrne, 1998; Pastor, 2008). El agradecimiento implica, por lo tanto, factores internos de un logro u obtención de un beneficio y factores externos de la acción de un agente externo. A esto hay que añadir que la percepción de ser beneficiario de un regalo debe estar acompañada de una emoción positiva intensa para que podamos afirmar que una persona está experimentando gratitud (Emmons, 2007).

Uno de los mayores investigadores nacionales del campo de las emociones, Fernández-Abascal (2008), aporta por su parte, en lo referente a la gratitud, que ésta tiene un papel importante en el aumento del disfrute y en la valoración del pasado, activando un componente vital de serenidad, satisfacción y felicidad.

En investigaciones recientes Emmons et al. (2010; en prensa) han detallado una serie de beneficios de la actitud agradecida. La persona que experimenta gratitud está protegida de impulsos destructivos como la envidia y la codicia. La gratitud conduce al bienestar desplazando el resentimiento, el remordimiento y otros estados psicológicos nocivos para la consecución de la felicidad a largo plazo.

Además la práctica de la gratitud, añaden estos autores, es una disciplina espiritual que puede moderar el materialismo excesivo y otras emociones negativas asociadas como la envidia, el resentimiento, el desengaño y la amargura. La persona agradecida siente también emociones positivas como la vitalidad, optimismo, esperanza y una mayor satisfacción por la vida.

Las dos líneas principales de investigación en la actualidad sobre la gratitud (Emmons, Bono, Davis, Hook, Worthington, Schnitker, Mishra) se desarrollan en las siguientes direcciones: (1) el desarrollo de métodos para cultivar la gratitud en la vida cotidiana y evaluar el efecto de la gratitud en el bienestar, y (2) el desarrollo de una medida para evaluar de forma fiable las diferencias individuales en el agradecimiento disposicional.

La gratitud, como conclusión, es de gran relevancia para la psicoterapia, la prevención y la promoción de la salud. Se asocia a mayores niveles de bienestar subjetivo y físico, implica procesos de pensamiento que resaltan los aspectos bondadosos del mundo y de la vida en general, facilita el desarrollo de vínculos positivos y el crecimiento postraumático (McCullough, Emmons y Tsang, 2002; Bono y McCullough, 2006). Además, los niños que practican el pensamiento agradecido tienen actitudes más positivas hacia la escuela y sus familias (Froh, Sefick, y Emmons, 2008).

Por último, reseñar el instrumento de medida elaborado por McCullough y Emmons en 2002 para la aproximación a este constructo. Se trata del Cuestionario de Gratitud, que consta de seis ítems con respuesta tipo Likert de 1 a 7, en el que cada persona se sitúa en el grado en que está de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones acerca de las tendencias a reconocer elementos beneficiosos en la vida y sentir emociones y agradecimiento. Este es uno de los cuestionarios elegidos y utilizados en la parte empírica de nuestra investigación por lo que más adelante, en el capítulo cuatro dedicado a los materiales utilizados, realizaremos una exposición detallada del mismo.

1.4.2 Constructo de perdón

En segundo lugar, el perdón y los componentes que lo definen han recibido, en los últimos años, una especial atención en el marco de la Psicología Positiva (Seligman, 2002; McCullough y Witvliet, 2002; Thompson y Snyder, 2003) y revelándose como un factor protector de la felicidad.

Maganto y Garaigordobil (2010) presentan dos líneas de acercamiento al estudio del perdón. Un grupo de investigaciones se han centrado en definir qué es el perdón o qué aspectos o variables lo integran, como son Enright (1991), Sells y Hargrave (1998), McCullough, Pargament y Thorenson (2000), Mullet, Girard y Bakhshi (2004), Sandage, Hill y Vang (2003) y Wade, Worthington y Myer (2005); mientras que otra línea de investigación se ha interesado en el diseño de instrumentos de evaluación para medir la capacidad de perdón y las dimensiones que lo componen como Brown (2003), Kanz (2000) y Sells y Hargrave (1997). De esta manera, se ha ido esclareciendo el constructo perdón, pero no se ha logrado un acuerdo absoluto entre los investigadores (Maganto y Garaigordobil (2010)). Unos autores, han definido el perdón desde dimensiones positivas, como capacidad empática, reconciliación, comprensión y olvido (Thompson y Snyder, 2003; Doyle, 1999; Enright, 1996; McCulloch, Worthington y Rachal, 1997); así, los pensamientos, emociones y acciones hacia la persona objeto del perdón se transforman en más positivos cuando las personas son capaces de perdonar (Cosgrove y Konstam, 2008; McCullough, Bono y Root, 2007). Sin embargo, otros autores entre los que se encuentran Sells y Hargrave (1998), comprenden el perdón como la ausencia de aspectos negativos, tales como falta de rencor, superación del odio y la rabia, y la deposición de actitudes de venganza contra el agresor.

En la misma línea Worthington (2001) polariza dos conjuntos de dimensiones: las positivas (reconciliación, comprensión, capacidad empática y olvido) frente a las negativas (superar la rabia y el odio, falta de rencor, disminución de actitud de venganza, etc.).

Por su parte, Maganto y Garaigordobil (2010) nos proponen, en primer lugar, que entre los factores que facilitan el perdón (Allemand, 2008) están la edad (la capacidad de perdonar aumenta con la edad), el rol familiar (la capacidad es mayor en los padres que en los hijos), y el sexo (la capacidad es mayor en las mujeres que los varones). Y, en segundo lugar, habría otro grupo de factores con consistencia transcultural ligados a competencias personales: evaluación empática del agresor, proximidad emocional percibida del agente causante de la agresión, capacidad de comunicación y resolución de conflictos o capacidad de perdonarse a sí mismo (Bagnulo, Muñoz-Sastre y Mollet, 2009; McCullough, Baro y Root, 2007).

En un interesante trabajo experimental se ha demostrado la efectividad que tiene incrementar el optimismo para aumentar la predisposición a perdonar. López, Kasanzew y Fernández (2008) desarrollan esta capacidad de perdonar a través del proceso de connotación. El planteamiento sigue el modelo cognitivo de intervención: si modifico, en sentido positivo, las cogniciones y creencias implicadas en el proceso de perdonar (forma de connotar los sucesos vitales) se lograrán comportamientos favorables al perdón.

Como considera Cabaco (2011a) el proceso de perdonar no es fácil, sin embargo es un factor importante para afrontar de forma adaptativa las dificultades inevitables en la vida cotidiana. Malcolm y Greenberg (2000) enumeran algunos estados por los que se atraviesa durante el proceso de perdonar: enojo y dolor (sentimientos), negatividad (consecuencias afectivas y cognitivas), ineficacia (reconocimiento de estrategias inadecuadas de afrontamiento), perdón (decisión o consideración del peso) y empatía (entender o ponerse en el punto de vista del verdugo). Por lo tanto, perdonar implica un proceso de re-encuadre (de la agresión, del agresor y de las estrategias utilizadas) para avanzar en la búsqueda de un sentido diferente a la situación y a la forma de afrontarla. La ofensa está en el pasado, pero el recuerdo de la misma sigue provocando, si no se re-encuadra cognitivamente y emocionalmente el suceso, las mismas angustias intrapsíquicas e interpersonales. La ayuda psicoterapéutica no sólo se centra en el suceso, sino que sirve para una re-significación vital por las consecuencias positivas derivadas (Cabaco, 2011a).

Worthington (2001), uno de los mayores investigadores del perdón, nos ofrece el método REACE para desarrollar competencias y habilidades para perdonar. En cinco pasos describe el proceso para la modificación emocional y cognitiva del suceso:

- Primera fase: Recuerdo del daño. Debe centrarse en los recuerdos específicos sin valoración de los hechos, simplemente debe ser lo más concreto posible y experimentar la mayor riqueza en las sensaciones asociadas

- Segunda fase: Empatía. Supone colocarse en el punto de vista del otro, es como adivinar lo que el trasgresor podría decir si le pidiera una explicación

- Tercera fase: Altruismo. Es probablemente el paso más difícil y el decisivo para cambiar el significado emocional del recuerdo. Consiste en desarrollar el pensamiento contrafáctico de cuando uno fue trasgresor y fue perdonado

- Cuarta Fase: Compromiso. Es como un contrato de perdón. Para evitar las rumiaciones es fundamental establecer algún pacto público que establezca y justifique mi reescritura de la conducta futura

- Quinta fase: Enganche. Tiene una doble misión: estabilizar el patrón yoico con la nueva lectura del pasado y activar recuerdos del pasado pero sin la carga emocional negativa perturbadora

En lo referente al instrumento de medida de la capacidad de perdonar más utilizado en lengua española es la Escala de Evaluación de la Capacidad de Perdonar (CAPE) cuyo autor es Casullo (2005). Sin embargo, para nuestra investigación tomamos el cuestionario de McCullough et al. (2002) que operativizan la capacidad de perdonar en motivación para el rechazo y motivación para la venganza, dentro del marco de la Psicología Positiva. Estos investigadores se centran en el análisis de la motivación del perdón y nos señalan que la capacidad de perdón, no sólo alude a los vínculos con otros, sino que hace referencia a los vínculos con los objetos internos y la propia subjetividad. El poder perdonar es un proceso intrapersonal, en tanto que la reconciliación es interpersonal.

McCullough et al. (2000) sugieren que el perdón refleja cambios pro-sociales en las motivaciones interpersonales y, en función de ello, el sujeto experimenta:

- a) menos motivación para evitar contactos personales con el ofensor,
- b) menos motivación respecto a la búsqueda de revanchas,
- c) mayor motivación hacia actitudes de benevolencia.

La capacidad de perdonar es un tema de investigación abierto en la Psicología que requiere de mayor profundización. Por ejemplo, habría que tener en cuenta las relaciones entre capacidad de perdonar, el desarrollo moral y la salud psíquica o el contexto idóneo para la práctica y aprendizaje del perdón.

1.4.3 Fortalezas personales

En tercer lugar, abordamos la explicación de las fortalezas personales tal y como Peterson y Seligman, en el gran estudio que reflejan en su libro *Character strengths and virtues: a handbook and classification* (2004), nos muestran. Definen las fortalezas personales como los mecanismos o procesos psicológicos más específicos que definen las virtudes. Entendiéndose por virtud las características básicas valoradas por los filósofos morales y pensadores religiosos: la sabiduría, el coraje, la humanidad, la justicia, la templanza y la trascendencia. De manera que para transmitir la multidimensionalidad de un buen carácter, se refieren a sus componentes como las fortalezas personales. Éstas pueden definirse como rasgos, hábitos, relativamente estables en el tiempo y generalizables relativamente a distintas situaciones. Según Peterson (2006) el hecho de que las fortalezas personales que hemos medido sean moderadamente heredables no significa que sean inmutables. Han sido seleccionadas con criterios de valoración cultural universal, de derecho propio y no para alcanzar otros fines y por ser moldeables, es decir, que se puedan ejercitar (Seligman, 2002).

Las fortalezas no son entidades latentes. Son hábitos evidenciados en pensamientos, sentimientos y acciones. Nadie es un bueno en el fondo del corazón sin mostrar un buen carácter de forma visible. El desarrollo de las mismas nos hace crecer personalmente, que es el objetivo de la teoría del bienestar propuesta por Seligman (2011b), porque el uso de nuestras mejores fortalezas conlleva emoción positiva, más sentido, más logros y relaciones mejores. Por lo tanto, seremos más felices y viviremos una vida más significativa si aprendemos a identificar, aprovechar, y desplegar nuestras fortalezas y virtudes sobre una base regular. Las características básicas encontradas por Peterson y Seligman (2004) son universales y se desarrollan en las veinticuatro fortalezas que exponemos a continuación, a su vez clasificadas en las seis categorías llamadas Sabiduría y conocimiento, Coraje, Humanidad, Justicia, Moderación y Trascendencia.

La categoría *Sabiduría y conocimiento* recoge las cinco fortalezas cognitivas que implican la adquisición y el uso del conocimiento: **Curiosidad e interés por el mundo** (implica tener interés por lo que sucede en el mundo, encontrar temas fascinantes, explorar y descubrir nuevas cosas), **Amor por el conocimiento y el aprendizaje** (querer llegar a dominar nuevas materias y conocimientos con una tendencia continua a adquirir nuevos aprendizajes), **Juicio, pensamiento crítico, y mentalidad abierta** (capacidad para pensar sobre las cosas y examinar todos sus significados y matices sin sacar conclusiones al azar, sino tras evaluar cada posibilidad con la disposición a cambiar las propias ideas en base a la evidencia), **Ingenio, originalidad e inteligencia práctica** (habilidad para pensar en nuevos y productivos caminos y formas de hacer las cosas incluyendo la creación artística, pero no limitándose exclusivamente a ella), y **Perspectiva** (capacidad de ser capaz de dar consejos sabios y adecuados a los demás, encontrando caminos no sólo para comprender el mundo sino para ayudar a comprenderlo a los demás).

El segundo grupo de fortalezas es denominado *Coraje* y está compuesto por las fortalezas emocionales que implican la consecución de metas ante situaciones de dificultad externa o interna: **Valentía** (fuerza para no dejarse intimidar ante la amenaza, el cambio, la dificultad o el dolor con la capacidad de defender una postura que uno cree correcta aunque exista una fuerte oposición por parte de los demás y actuar según las propias convicciones aunque eso suponga ser criticado), **Perseverancia y diligencia** (habilidad para terminar lo que uno empieza con persistencia en una actividad aunque

existan obstáculos obteniendo satisfacción por las tareas emprendidas que se consiguen finalizarse con éxito), **Integridad, honestidad y autenticidad** (capacidad para ir siempre con la verdad por delante, no ser pretencioso y asumir la responsabilidad de los propios sentimientos y acciones emprendidas) y **Vitalidad y pasión por las cosas** (supone el afrontamiento de la vida con entusiasmo y energía haciendo las cosas con convicción y dando todo de uno mismo, sintiéndose vivo y activo).

La tercera categoría denominada **Humanidad** reúne las fortalezas interpersonales que implican cuidar y ofrecer amistad y cariño a los demás: **Amor, apego, capacidad de amar y ser amado** (habilidad para tener importantes y valiosas relaciones con otras personas, en particular con aquellas en las que el afecto y el cuidado son mutuos), **Simpatía, amabilidad y generosidad** (supone la disposición para hacer favores y buenas acciones para los demás, ayudando y cuidando a otras personas), **Inteligencia emocional, personal y social** (capacidad empática para ser consciente de las emociones y sentimientos tanto de uno mismo como de los demás sabiendo cómo comportarse en las diferentes situaciones sociales y viendo qué cosas son importante para otras personas).

Con el nombre de **Justicia** se aglutinan en otro grupo tres fortalezas cívicas que conllevan una vida en comunidad saludable como son: **Ciudadanía, civismo, lealtad y trabajo en equipo** (que supone trabajar bien dentro de un equipo o grupo de personas siendo fiel al grupo y sintiéndose parte de él), **Sentido de la justicia y equidad** (capacidad para tratar a todas las personas como iguales en consonancia con las nociones de equidad y justicia sin dejar que los sentimientos personales influyan en decisiones sobre los otros, dando a todo el mundo las mismas oportunidades) y **Liderazgo** (habilidad para animar al grupo del que uno es miembro a hacer cosas, así como reforzar las relaciones entre las personas de dicho grupo siendo capaz de organizar actividades grupales y llevarlas a buen término).

La quinta categoría está formada por cuatro fortalezas que nos protegen contra los excesos, por lo que se la designa con el nombre **Moderación: Capacidad de perdón** (capacidad de perdonar a aquellas personas que han actuado mal, dándoles una segunda oportunidad sin ser vengativo ni rencoroso), **Modestia y humildad** (habilidad para dejar que sean los demás los que hablen de uno mismo sin buscar ser el centro de atención ni creerse más especial que los demás), **Prudencia, discreción y cautela** (ser cauteloso a la hora de tomar decisiones, no asumiendo riesgos innecesarios ni diciendo

o haciendo nada de lo que después uno se pueda arrepentir) y **Auto-control y auto-regulación** (tener capacidad para regular los propios sentimientos y acciones con disciplina y control sobre los impulsos y emociones).

Por último tenemos la sexta categoría denominada **Trascendencia** que implica las fortalezas que proveen de significado la vida y establecen relación con la inmensidad del universo: **Apreciación de la belleza y capacidad de asombro** (capacidad para saber apreciar la belleza de las cosas, del día a día, o interesarse por aspectos de la vida como la naturaleza, el arte, la ciencia...), **Gratitud** (ser consciente y agradecer las cosas buenas que a uno le pasan y saber dar las gracias), **Esperanza, optimismo y proyección hacia el futuro** (disposición para esperar lo mejor para el futuro y trabajar para conseguirlo), **Sentido del humor** (gustar de reír y gastar bromas, sonreír con frecuencia y ver el lado positivo de la vida), **Espiritualidad, fe, sentido religioso** (capacidad para buscar un propósito o un significado universal en las cosas que ocurren en el mundo y en la propia existencia, y creer que existe alguien superior que nos cuida y nos protege).

CATEGORÍAS	FORTALEZAS
Sabiduría y conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> - Curiosidad, interés por el mundo - Amor por el conocimiento y el aprendizaje - Capacidad de juicio, pensamiento crítico, mentalidad abierta - Inteligencia práctica - Perspectiva
Coraje	<ul style="list-style-type: none"> - Valentía - Perseverancia y diligencia - Integridad, honestidad, autenticidad - Vitalidad y pasión por las cosas
Humanidad	<ul style="list-style-type: none"> - Amor, capacidad de amar y ser amado - Simpatía, amabilidad, generosidad - Inteligencia emocional, personal y social.
Justicia	<ul style="list-style-type: none"> - Ciudadanía - Equidad, sentido de la justicia - Liderazgo
Moderación	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de perdón - Modestia, humildad - Prudencia, discreción, cautela - Autocontrol, autorregulación
Trascendencia	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciación de la belleza, capacidad de asombro - Gratitud - Esperanza, optimismo, proyección hacia el futuro - Sentido del humor - Espiritualidad, fe, sentido religioso

Tabla 7: Categorías y fortalezas personales (Peterson y Seligman, 2004)

De forma complementaria, queremos añadir que las correspondencias entre las seis virtudes y las veinticuatro fortalezas de la clasificación de Peterson y Seligman (2004) no han surgido como consecuencia de algún análisis estadístico realizado sobre los puntajes de las fortalezas o virtudes, por ejemplo un análisis factorial sobre las fortalezas. Sino que fueron resultado de investigaciones exclusivamente sobre bases teóricas. Sin embargo, tres análisis factoriales exploratorios calculados sobre las puntuaciones de las fortalezas del VIA (Macdonald, Bore y Muro, 2008; Peterson y Seligman; Peterson, Park, Pole, D'Andrea y Seligman, 2008) han coincidido en la extracción de cinco factores después de una rotación varimax. Aunque Macdonald et al. no han informado qué variables corresponden en los factores, las otras dos investigaciones han mostrado algunas discrepancias entre sí en las variables que cargaban los cinco factores.

Por una parte, Peterson y Seligman (2004) han extraído los factores:

- Fortalezas interpersonales: bondad, amor, liderazgo, ciudadanía, humor.
- Fortalezas intelectuales: creatividad, curiosidad, amor por el conocimiento, apreciación de la belleza.
- Fortalezas emocionales: valentía, autorregulación, vitalidad, esperanza.
- Fortalezas teológicas: gratitud y espiritualidad.

Por otra parte, Peterson y Park (2006) han informado de la extracción de cinco factores con auto valores mayores de 1:

- Factor interpersonal: bondad, amor, liderazgo, ciudadanía, humor e inteligencia social.
- Factor cognitivo: creatividad, curiosidad, amor por conocimiento, apreciación de la belleza.
- Factor templanza: equidad, humildad, prudencia, perdón.
- Factor fortaleza: valentía, autocontrol, integridad, ingenio, perseverancia, perspectiva
- Factor trascendencia: gratitud, espiritualidad, vitalidad, esperanza.

Como conclusión de este apartado dedicado a las fortalezas personales queremos señalar que para la medida de las mismas Peterson, Seligman y otros colaboradores han desarrollado varios instrumentos de medida a lo largo de los años de investigación.

El primer instrumento que mide las veinticuatro fortalezas personales es el cuestionario Values in Action - Inventory of Strengths VIA-IS (2003). Como este instrumento es el que hemos utilizado para la investigación que supone esta tesis, ahora no nos detenemos a explicarlo detalladamente, sino que lo dejamos para el apartado referente a materiales utilizados en el cuarto capítulo.

Además existen otras versiones del VIA, descritas por Peterson y Seligman (2004) para su uso según las personas destinatarias y la utilidad requerida:

- Cuestionario de Fortalezas Humanas para Adolescentes (Values in Action Inventory for Youth, VIA-Y), Peterson, Seligman, Dahlsgaard y Park (2003).

- VIA-RTO (Values in Action Rising to the Occasion Inventory). En este cuestionario se le pide al participante que piense en una situación de su vida en la que haya experimentado una fortaleza opuesta (p.e.: “Piensa en una situación actual en que hayas experimentado una gran sensación de miedo”). A continuación, se le pide que cuantifique con qué frecuencia surgen en su vida situaciones similares y que explique, en una pregunta abierta, cómo actúa ante esa situación. Por último, debe indicar en qué medida cada fortaleza está presente en su vida. La información se complementa con un cuestionario en el que alguien que conoce bien al sujeto aporta esta misma información.

- Values in Action (VIA) Structured Interview. El cuestionario se aplica mediante una entrevista siguiendo la misma estructura y formato del VIA-RTO.

- Valores en niños (Park y Peterson, 2006). Se evalúan las fortalezas humanas en niños a partir de las descripciones libres que hacen los padres sobre las características y cualidades de sus hijos.

1.5 Resumen y conclusiones

Realizando un pequeño análisis y recapitulación, vemos que la teoría del bienestar propuesta por Seligman nos muestra un constructo de cinco elementos que lo favorecen y hacen que las personas crezcan en él. Ninguno de estos elementos define el bienestar por sí solo pero son necesarios para llegar a él. Unos aspectos de los mismos se miden de forma subjetiva, mientras que otros se pueden hacer de forma objetiva. De esta manera, el bienestar es una conjunción entre sentirse bien, realizar actividades donde se fluye, dotar de sentido a la vida, tener buenas relaciones interpersonales y conseguir logros. Es un continuo donde se puede tener más o menos bienestar y esto depende del crecimiento personal que se experimenta.

La Psicología Positiva está siendo llevada al ámbito aplicado con buenos resultados en varios campos que hemos podido analizar (salud mental, psicoterapia, educación, organizaciones...), como muestran las aplicaciones ya realizadas en los mismos. Se puede afirmar que esto es síntoma de vitalidad y fruto de una verdadera utilidad e interés para la Psicología en general, y para la función a la que está llamada a desempeñar en el espacio científico y aplicado.

Tras el recorrido por las consideraciones de la Psicología Humanista Existencial de Frankl y el modelo multidimensional de bienestar psicológico de Ryff y su comparación con las ofrecidas por la Psicología Positiva, concluimos que la felicidad y el bienestar propuestos por estas explicaciones consiste en un tipo de actividad que proporciona un sentido a la vida, o que la búsqueda de tal sentido se materializa en cierta actividad que proporciona la felicidad y el bienestar. Desarrollan los aspectos de la persona que mejor potencian su crecimiento y optimizan su vida (fortalezas y virtudes). Por ello el trabajo, el amor y la familia son ámbitos donde desarrollar las propias fortalezas. Y así, la motivación fundamental hacia el sentido se traduce en la orientación a la felicidad y la vida plena Seligman (2003), y por consiguiente, al bienestar (Seligman, 2011b).

Esta vida significativa o plena, sea en un plano individual o familiar, consiste en mejorar el bienestar moral y espiritual, característica que la hace diferente de otras aproximaciones o teorías psicológicas que deliberadamente omiten o niegan la relación con la trascendencia como un elemento vital y necesario para el desarrollo humano y la conquista de la felicidad (Cabaco, 2011b) .

Por último, se han expuesto y explicado los conceptos de gratitud, perdón y fortalezas personales que utilizamos en nuestra investigación como variables a desarrollar en los sujetos participantes en la misma, a través del programa elaborado para este cometido. Estas variables mencionadas son grandes factores protectores de la felicidad, como demuestran algunas investigaciones (Emmons, 2003 y 2005; McCullough, 2009 y 2010; Cabaco, 2011a). De ahí nuestro interés por desarrollarlas.





CAPÍTULO 2

INTERVENCIÓN INSTRUCCIONAL POSITIVA

"Lo que convierte la vida en una bendición no es hacer lo que nos gusta, sino que nos guste lo que hacemos".

J. W. Von Goethe



2.1 Introducción

En el anterior capítulo ya hemos referido los campos aplicados en que la Psicología Positiva ha trabajado para contribuir al desarrollo de las capacidades de la persona y su bienestar. Ahora nos disponemos a introducirnos en el área donde se efectúa esta investigación, la Psicología educativa.

Por lo tanto, el objetivo de este capítulo, en primer lugar, es reflexionar sobre las posibilidades del desarrollo de la Psicología Positiva en el ámbito educativo y exponer algunas de las experiencias que hasta ahora se han llevado a cabo por diversos investigadores.

En segundo lugar, explicar la propuesta formativa que proponemos para esta investigación basada en la Psicología Positiva y en los planteamientos teóricos de Viktor E. Frankl: la Cognición Instruccional Positiva (CIP en adelante). Esta formulación pretende ser una guía aplicada para el desarrollo del bienestar de la persona, entendido como crecimiento de todas las dimensiones que lo conforman, es decir, de forma integral.

Y finalmente, entrar de lleno en la educación integral que debe ofrecer la enseñanza, centrada ahora en las competencias, pero vistas en su totalidad: habilidades, conocimiento, valores y actitudes. Como afirma Cabaco (2009), se deben integrar a las tradiciones marco de las competencias cognitivas y procedimentales, las relativas al ámbito actitudinal, como fortalecimiento competencial para el éxito profesional y el bienestar personal. Frente trabajos que se han venido realizando en relación al desarrollo de competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales tomando a estas de forma aislada, la investigación que presentamos resulta novedosa ya que propone una educación integral y la necesidad de que esa formación desemboque en el bienestar y en la vida con sentido, significativa o conseguida mediante el cultivo de las fortalezas personales.

2.2 Psicología Positiva y educación

La Psicología Positiva presenta implicaciones importantes para la práctica docente desarrollando teorías e instrumentos de evaluación sobre los denominados recursos psicológicos positivos (fortalezas y virtudes humanas), como señalan Perandones, Lledó y Grau (2010), entendida la primera como el estudio científico del funcionamiento óptimo humano.

Según la consideración de determinados especialistas, el ámbito educativo, además de incidir en la resolución de problemas psicopedagógicos y en la prevención primaria de los mismos, ha de orientarse a propiciar el bienestar y la prosperidad de la persona y de la sociedad, aportando experiencias educativas orientadas al desarrollo de competencias que contribuyan a que los alumnos maduren plenamente y se comprometan socialmente en sentido positivo (Iriarte, Alonso y Sobrino, 2006). Esta orientación ampliará, según afirma Cabaco (2009), la perspectiva tradicional de la Psicología de la Educación, superando los límites de las competencias cognitivas de las situaciones de enseñanza-aprendizaje para abrirse a la perspectiva de la potenciación y el bienestar. También Bisquerra (2000) señala que “la respuesta educativa debe estar en esta dirección (bienestar subjetivo), considerando la felicidad como un proceso de desarrollo humano más que como un producto, y será especialmente interesante llegar a discernir cómo a través del aprendizaje se puede aprender a ser feliz” (Bisquerra, 2000, p. 177).

La meta educativa que planteamos es la de formar personas con criterios asentados en valores sólidos, capaces de vivir con entusiasmo asumiendo las propias limitaciones, sin miedo a equivocarse o fracasar, con capacidad para responder con seguridad ante los avatares de la vida (Gómez, 1998). Se trata de una educación que proporcione la posibilidad del autoconocimiento para realizar libre y responsablemente la propia vida en todas las dimensiones de la persona (Domínguez, 2002).

2.2.1 Educación positiva

Martin Seligman dedica un capítulo de su último libro *Flourish* (2011a) al campo de la educación: *Educación positiva: enseñar bienestar a los jóvenes*. En él muestra ejemplos de implementación de la Psicología Positiva en colegios y ofrece una nueva perspectiva de “educación positiva”:

“Quiero que se produzca una revolución de la educación en el mundo. Todos los jóvenes tienen que capacitarse para el mercado laboral, el principal objetivo del sistema educativo hace doscientos años. Además, ahora podemos enseñar las habilidades del bienestar, cómo sentir más emociones positivas, encontrarle un sentido a la vida, mejorar las relaciones y conseguir logros más positivos. Los centros educativos de todos los niveles deberían enseñar tales aptitudes...” (Seligman, 2011b, p. 83-84).

Seligman, Ernst, Gillham, Reivich y Linkins (2009) señalan tres razones por las que el bienestar debería enseñarse en los colegios. La primera es el gran número de casos de depresión entre los jóvenes; la segunda, como un vehículo para aumentar la satisfacción con la vida, y la tercera, como una ayuda para mejorar el aprendizaje y el pensamiento creativo. La educación positiva supone enseñar tanto las capacidades del bienestar como las de los logros (rendimiento, habilidades mentales, disciplina, éxito), sin poner en peligro ninguna de las dos. Y cita estudios realizados en años recientes que revelan que el bienestar mejora el aprendizaje (propósito tradicional de la educación) y que la actitud positiva aumenta la capacidad de atención, el pensamiento creativo y el pensamiento holístico (Fredrickson y Branigan, 2005; Bolte, Goschke y Khul, 2003; Rowe, Hirsh, Anderson y Smith, 2007; Isen, Daubman y Nowicki, 1987; Estrada, Isen y Young, 1994; Isen, Rosenzweig y Young, 1991).



Figura 3: Educación positiva
(tomado de <http://www.authentic happiness.sas.upenn.edu>)

Ya estudiamos en capítulo anterior las tres vías que Seligman propuso en un principio para alcanzar la felicidad (vida placentera, buena vida, vida significativa) completas ahora con los nuevos elementos añadidos de motivación de logro y relaciones positivas para alcanzar una vida conseguida; así como los tres niveles vitales de Frankl para dotar de sentido a la vida (vacío existencial, voluntad de sentido, suprasentido). Estas vías y niveles se orientan a la comprensión de la persona con una tendencia clara al desarrollo completo de sus potencialidades. Por lo que la unificación de ambas perspectivas ha dado como resultado un planteamiento sumamente enriquecedor y estimulante para la praxis educativa, como es la Cognición Instruccional Positiva (CIP), que explicaremos en el apartado 2.3.

2.2.2 Programas educativos de Psicología Positiva

Desde la perspectiva de la Psicología Positiva que nos ocupa, se han venido realizando en los últimos años diversos programas educativos para su implementación en este campo de intervención. Estos programas apuntan, bien directamente al bienestar, o bien se dirigen a él fomentando otros conceptos relacionados, como son las competencias sociales, emocionales o morales, la conciencia emocional y la atención plena (mindfulness), entre otros.

Como nos presentan en su trabajo Pertegal, Oliva y Hernando (2010), la investigación y aplicación de programas de educación para el desarrollo emocional y social en diversos puntos del mundo ha ido en aumento, lo que consecuentemente redundará en el bienestar de nuestra sociedad en el futuro (Keyes, 2003; Oliva et al., 2008 en Pertegal et al., 2010). Estos autores españoles han realizado una labor de clasificación de los programas de enfoque positivo de promoción de la salud y del desarrollo y han distinguido tres tipos:

- a) Programas de promoción de cambios en el adolescente (en el desarrollo de competencias o en la educación en valores).
- b) Programas centrados en promover cambios a varios niveles en el contexto escolar.
- c) Programas de corte “ecológico” o con enfoque de conexión entre familia-escuela-comunidad.

Continuando su trabajo de análisis de estos programas educativos, nos muestran las claves de éxito que han encontrado en su investigación. Han de tener un enfoque global de promoción del desarrollo con cierta intensidad y continuidad en el tiempo. Los programas exitosos, deben tratar de fomentar el desarrollo de competencias personales, sociales y emocionales (Lerner y col, 2005, en Pertegal et al., 2010). Y tienen que conllevar un cambio del clima del centro educativo. Algunos datos indican que aquellas intervenciones que combinan el entrenamiento intensivo en competencias con los cambios en la dinámica, organización y ecología del centro logran mejores resultados (Adelman y Taylor, 2007; Epstein, 2001, en Pertegal et al., 2010).

Los que gozan de un carácter multifocal o multidominio y los que incluyen componentes múltiples (cambios en el alumnado, profesorado, etc.) y abordan los contextos de la familia-escuela-comunidad (Adelman y Taylor, 2007; Greenberg et al., 2003, en Pertegal et al., 2010) son los programas más eficaces. Y por último, suponen y dan importancia la formación de los educadores y fomentar su implicación. La efectividad del desarrollo de competencias socioemocionales en el adolescente es consecuencia de una instrucción bien planificada que requiere el desarrollo profesional de los educadores del centro (Greenberg et al., 2005, en Pertegal et al., 2010).

La Psicología Positiva puede llevar a un replanteamiento de la educación ya que es el espacio apropiado para el desarrollo de las fortalezas personales de los niños y jóvenes. Desde esta perspectiva podría hablarse de Escuelas Positivas, como señalan Moreno y Gálvez (2010), donde la posible originalidad que introduce esta corriente de la Psicología en la educación es su énfasis en la coordinación de tres objetivos complementarios como son el organizacional, caracterizándose por la eficacia y eficiencia; el profesional, por la motivación y satisfacción de sus maestros; y el escolar, por el desarrollo instruccional y personal de los alumnos.

Estos autores llegan a declarar que el mejor campo que puede encontrar la Psicología Positiva para los contenidos de su programa está en la escuela. Y viceversa, una de las mejores formas que tiene la escuela de obtener sus objetivos de siempre es aliarse con el paradigma de la Psicología Positiva. De esta manera el beneficio será mutuo.

Como ejemplo de programas ya implementados y de los que se han recogido resultados en investigaciones realizadas, vamos a citar en adelante una serie de ellos. No es nuestro propósito hacer un elenco de todos los programas, sino únicamente los más significativos en relación a esta investigación.

En primer lugar traemos a colación los programas que el conjunto de colaboradores de Martin Seligman ha estado realizando. Desde hace una década un gran equipo de investigación, encabezado por Reivich y Gillham, se ha estado dedicando durante años a averiguar si es posible enseñar bienestar en la escuela. Para ello han implantación dos programas de bienestar en dos colegios: el Programa de Resiliencia de Pen (PRP) y el Plan de Estudios de Psicología Positiva de Strath Haven.

a) Programa de Resiliencia de Pen (PRP)

El programa de Resiliencia de Pen fue implementado en diversos lugares como Estados Unidos, Reino Unido, Australia, China y Portugal, conformando la muestra más de tres mil niños y adolescentes entre 8 y 15 años. El principal objetivo del programa es aumentar la capacidad de los estudiantes para enfrentarse con los problemas de la vida diaria que son habituales durante la adolescencia. Se ha comprobado que la realización de este programa promueve el optimismo para enseñar a los estudiantes a pensar más realistamente y más flexiblemente sobre los problemas que se encuentran. También aprenden en gran medida asertividad, aptitudes para la toma de decisiones, recursos para la relajación y otras varias habilidades de afrontamiento y resolución de problemas. Como afirman los investigadores, se puede concluir que el PRP reduce y previene los síntomas depresivos, reduce la desesperanza y los problemas de comportamiento en los sujetos y aumenta el optimismo y el bienestar (Seligman et al., 2009).

b) State Haven Positive Psychology Curriculum

Este plan de estudios implementado en el instituto State Haven de Filadelfia (E.E.U.U.) a una muestra de 347 alumnos de 14 y 15 años de edad, supone el desarrollo de las fortalezas personales, las relaciones, el sentido de la vida, además del aumento de las emociones positivas y la reducción de las negativas.

Los objetivos principales de este programa son ayudar a los estudiantes a identificar sus fortalezas personales e incrementar el uso de estas fortalezas en su vida diaria.

Consta de más de veinte sesiones de ochenta minutos de duración cada una, en las cuales se ocasiona la discusión acerca de las fortalezas personales y otros conceptos o aptitudes de la Psicología Positiva.

También se realiza una actividad en la clase, se manda trabajo para casa basado en el mundo real que fomente en los estudiantes aplicar los conceptos y las habilidades en sus propias vidas, y cada alumno escribe un diario personal para plasmar sus reflexiones.

La evaluación se realizó mediante los cuestionarios que completaron los estudiantes, sus padres y los maestros, antes y después del programa, y a los dos años como seguimiento.

Los resultados muestran que la intervención fomenta la resiliencia, la emoción positiva, la búsqueda de sentido y finalidad en la vida y las relaciones sociales positivas.

Este programa mejoró las fortalezas curiosidad, amor por el aprendizaje y creatividad. También aumentó el disfrute de los estudiantes y la participación en la escuela. De acuerdo a los padres y profesores el programa mejoró las habilidades sociales (empatía, cooperación, asertividad, control de sí mismo) y redujo la mala conducta de los alumnos.

Por último, es importante destacar que el aumento del bienestar buscado por esta intervención no comprometió los objetivos tradicionales de aprendizaje en el aula, sino que los aumentó.

c) Geelong Grammar School

La Geelong Grammar School está situada en Australia, teniendo cuatro campus donde estudian unos 1500 estudiantes. Hasta estos lugares se desplazaron el propio Seligman y diversos miembros de su equipo para incorporar la Educación Positiva a esta escuela.

El proyecto se trata de un trabajo en curso y no de un experimento controlado. Comenzó enseñando Psicología Positiva a los profesores de la misma. Durante nueve días recibieron un curso para aprender a utilizar las fortalezas personales y otros recursos positivos en su vida, tanto a nivel personal como profesional, para después recibir contenidos detallados sobre cómo enseñárselo a los estudiantes.

Una vez formados los profesores comenzaron las clases y las unidades didácticas impartidas en varios cursos para enseñar los elementos de la Psicología Positiva: resiliencia, gratitud, fortalezas personales, sentido, *fluir*, relaciones positivas y emoción positiva, siendo la base del curso descubrir y emplear las fortalezas personales (Seligman, 2011b).

También los alumnos recibieron conferencias de especialistas en este campo que son invitados a colaborar en el proyecto.

De esta manera los profesores incorporaron la educación positiva “en los cursos académicos, en el campo de juegos, en las tutorías individuales, en la música y en la capilla” (Seligman, 2011b, p. 114-115).

En segundo lugar queremos citar programas elaborados en España, desde el reciente Programa Aulas Felices, hasta lo más específicos Programa educativo de crecimiento emocional y moral (PECEMO) y Programa Instruccional Emotivo para el Crecimiento y Autorrealización Personal (PIECAP).

d) Programa Aulas Felices (Arguís y col., 2010)

Este programa ha sido creado por el equipo SATI (Ricardo Arguís, Ana Pilar Bolsas, Silvia Hernández y María del Mar Salvador) para difundir entre el profesorado las aportaciones de la Psicología Positiva aplicada a la educación.

Es aplicable a niños y adolescentes entre 3 y 18 años y presenta una amplia gama de recursos y estrategias para llevar a cabo en el aula.

El objetivo esencial es capacitar a los niños y jóvenes para desplegar al máximo sus aspectos positivos -sus fortalezas- y potenciar su bienestar presente y futuro.

Los autores pretenden con el programa desarrollar las competencias básicas transversales: Competencia de autonomía e iniciativa personal, Competencia social y ciudadana y Competencia para aprender a aprender, basándose en la Psicología Positiva para desarrollar las fortalezas personales y potenciar la atención plena (mindfulness).

Esta supone el fundamento básico, de modo que, potenciando actitudes de plena conciencia y autocontrol, se capacita para desarrollar las fortalezas personales que constituyen los rasgos positivos de la personalidad.

Las actividades del programa vinculan la reflexión con la parte emocional y con la realización de acciones que las pongan en juego, dada la triple vertiente (cognitiva, emocional y conductual) que tienen las fortalezas personales.

Las características básicas de este programa educativo nos dejan ver que es un modelo integrador que permite potenciar el desarrollo personal y social del alumnado para hacer que sean más autónomos, más capaces de desenvolverse en el mundo que les rodea, y en definitiva, más felices.

e) Programa educativo de crecimiento emocional y moral (PECEMO) (Alonso e Iriarte, 2005)

El diseño del programa PECEMO tiene como fundamento las investigaciones que señalan a la conciencia emocional como la condición necesaria para poder desarrollar el resto de capacidades que componen la competencia emocional (Salovey y Mayer, 1990; Mayer y Salovey 1993, 1995 y 1997; Goleman, 1995; Salovey y Sluyter, 1997; Mayer et al., 2000; Bar-On y Parker, 2000; Ciarrochi et al., 2001, en Alonso e Iriarte, 2005).

Las autoras pretenden aportar saberes educativos orientados al desarrollo de competencias que contribuyan a que los alumnos maduren plenamente y se comprometan socialmente en sentido positivo. Por lo que el objetivo del mismo es el desarrollo de personas maduras y equilibradas desde el punto de vista tanto emocional como moral. Así, este programa trabaja la conciencia emocional como una de las posibles vías que favorecen el autoconocimiento; la comprensión de la relación que existe entre emoción, pensamiento y acción; la responsabilidad que tenemos en lo que sentimos, pensamos y hacemos; y la fortaleza, prudencia y equilibrio para cambiar, crecer y madurar. Se puede utilizar con alumnos de cualquier nivel escolar con la adecuada adaptación del programa, pero está especialmente pensado para alumnos de secundaria. También, con las debidas adaptaciones, puede ser útil para personas más mayores y con mayor madurez (dentro y fuera del ámbito escolar) y puede ser utilizado por orientadores, profesores, padres, trabajadores sociales o, incluso, en los ámbitos de la intervención clínica y de la empresa. Incluye las siguientes áreas de trabajo: Autoconciencia emocional; Autoestima y confianza personal; Fortaleza personal; Capacidad para saborear y disfrutar de los momentos buenos y felices de la vida; Toma de decisiones; Responsabilidad personal; Fuerza de voluntad y fortaleza para asumir riesgos calculados, para cambiar y para ser proactivos; Principios guía y búsqueda de la coherencia e integridad personal; Empatía y mejora de las relaciones interpersonales; Capacidad de compromiso e implicación con valores que dan sentido a la existencia; Valor para esforzarse, persistir y ser paciente en la lucha por lo que merece la pena y se puede cambiar y mejorar; y Moderación y control emocional.

f) Programa Instruccional Emotivo para el Crecimiento y Autorrealización Personal (PIECAP) (Hernández y Aciego, 1990)

El programa desarrollado por Hernández y Aciego de Mendoza, dirigido a cualquier nivel escolar (pero especialmente al alumnado mayor de 10 años) se fundamenta en la potenciación de las dimensiones cognitiva, afectiva y conativa. Se centra en fomentar el crecimiento y autorrealización personal y en acrecentar los aspectos afectivos y sociales de la personalidad de manera sistemática y fundamentada dentro de la situación escolar. Está diseñado para desarrollar la capacidad de afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer; el autoconcepto y la autoestima; y la empatía y realización social.

Con ello, quiere contribuir a una educación más integral, con la que se prepara al alumno no sólo para conocer y para pensar, sino también para saber vivir. Así facilita los medios adecuados para conseguir estos objetivos en el desarrollo de las unidades y actividades propuestas. Los resultados ofrecidos en investigaciones revelan que el programa PIECAP promueve cambios en las dimensiones que trabaja, siendo especialmente significativos los logros alcanzados por los participantes de 15 a 18 años de edad.

Con este pequeño muestrario de algunos programas educativos de Psicología Positiva no hemos pretendido hacer un listado exhaustivo de los programas que hay hasta el momento, como anteriormente mencionábamos. Tampoco hemos querido profundizar en los mismos, por estar sobrepasar de nuestro objeto de investigación. Pero nos parecía importante hacer esta mención para situar nuestro trabajo en el campo de la Educación Positiva que se está desarrollando en el día de hoy.

Por último aludir al trabajo de Caruana (2010), que como coordinador del libro *Aplicaciones educativas de la Psicología Positiva*, recoge varias iniciativas para la aplicación de determinadas actividades para el desarrollo de algunas fortalezas personales como entusiasmo (pasión por las cosas), autocontrol, optimismo, interés y curiosidad, adaptabilidad (mentalidad abierta), metas (proyección hacia el futuro), liderazgo, pensamiento crítico, inteligencia emocional, personal y social, trabajo en equipo y lealtad, apreciación de la belleza; o para trabajar conceptos utilizados en Psicología Positiva como fluidez, felicidad y alegría, emociones positivas y negativas y resiliencia.

2.3 Cognición Instruccional Positiva (CIP)

La andadura de la propuesta instruccional de la CIP comenzó en el Congreso Internacional de Psicología y Educación celebrado en la Universidad de Beira Interior (Portugal) en 2009, donde se presentó la fundamentación teórica de la CIP. Hasta entonces había sido sólo un planteamiento teórico pensado y elaborado bajo la influencia de los enunciados de la Psicología Positiva, los supuestos de la teoría y psicoterapia frankliana e inspirada en su proceso en el que tiene como acrónimo PEACE, ideado por Marinoff (2000) en el contexto de la filosofía práctica.

De este modo, comenzó el trabajo e investigación en la CIP, cuya materialización sirve de esquema y desarrollo para aplicar también al ámbito de la Psicología de la Educación, como es el caso de esta tesis. Ya que la propuesta de la CIP supone redefinir el papel del psicólogo en la educación, pasando de su desempeño tradicional como evaluador, a ser un agente generador de competencias, con un esquema proactivo centrado en el bienestar y la promoción de la felicidad y el crecimiento personal (Cabaco, 2009).

Pasamos ahora a desarrollar en los siguientes apartados, en primer lugar, la fundamentación teórica de la CIP y, en segundo lugar, los niveles de que está constituido el proceso para su realización y puesta en práctica, con la pretensión de ofrecer un cuadro completo y esclarecedor del modelo instruccional que proponemos.

2.3.1 Fundamentación teórica

La Cognición Instruccional Positiva, como inicialmente anunciamos, es una propuesta teórico-práctica basada en la integralidad de la formación humana propuesta desde los más altos organismos educativos mundiales y en los modelos psicológicos de reconocidos autores como Viktor Frankl y Martin Seligman.

El paralelismo epistemológico entre estas teorías, tan solo separadas por algunas décadas, ha sido recientemente estudiado y evidenciado por algunos autores (Cabaco, Risco y Salvino, 2008) (Risco, 2009; Salvino, 2009), como señalamos en el apartado 1.3.2 del precedente capítulo. De esta manera, los resultados de estos estudios muestran cómo las tres vías de la felicidad propuestas por Seligman (vida placentera, vida comprometida, vida significativa) vendrían a corresponder a los tres niveles vitales de Frankl (vacío existencial, voluntad de sentido, suprasentido). Además, hay que añadir, después de la revisión realizada por Seligman de su teoría, que la vida conseguida sigue correspondiendo al suprasentido de la teoría frankliana.

La propuesta realizada por el proyecto D.E.S.E.C.O. (Defining and Selecting Key Competencies) (Simone y Herhs, 2001), patrocinado por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (O.C.D.E.) que avala la formación competencial integral en la educación, refleja la consideración de persona competente como aquel que es capaz de obrar de forma autosuficiente, adaptable a los cambios, con sentido de responsabilidad, capaz de centrar su atención y planear, con una orientación al futuro y con la certeza de que puede influir en otros y es capaz de comprometerse.

A la hora de apuntar las competencias clave, los resultados de este mismo proyecto D.E.S.E.C.O. nos muestran que los procesos cognitivos son habilidades necesarias pero, no suficientes para el éxito personal y social; que debemos preparar para la reflexión y la acción, es decir, competencias relacionadas con la iniciativa personal y el aprendizaje autorregulado, que implican actuar de manera autónoma y un distanciamiento del entorno en la toma de posiciones y análisis de la realidad; y que además, este afrontamiento activo y reflexivo no se puede separar de los componentes éticos, motivacionales y sociales (bienestar/felicidad).

Estas características entran de lleno en lo que llamamos la tridimensionalidad competencial de la formación integral (Delors, 1996; Cabaco, 2005): Saber (capaz de centrar su atención y planear); Saber hacer (obrar de forma autosuficiente); Saber ser (sentido de responsabilidad y sentido de vida), que en consonancia con lo propuesto por la Comisión Europea, se basa en la educación en competencias del Espacio Europeo de Educación Superior (E.E.E.S.).

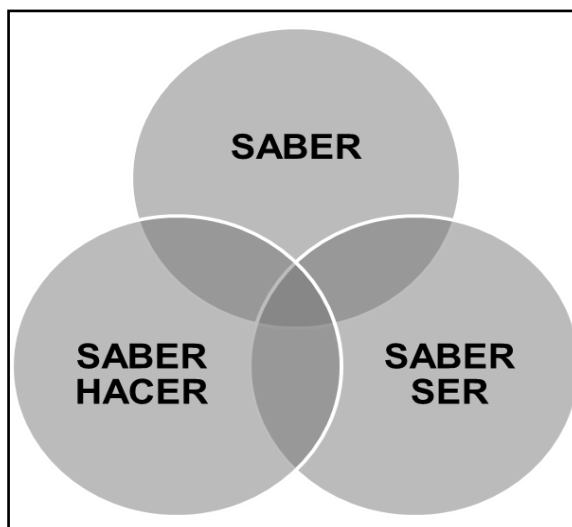


Figura 4: Tres dimensiones formación integral

Por lo tanto, el profesional de la educación no solo debe desarrollar y promover el dominio científico de su área de conocimiento, sino también el dominio estratégico y actitudinal para que el alumno protagonice y vivencie su progreso cognitivo, procedimental y moral, como señala Ortega (2005). Además, consideramos el aprendizaje de las competencias tanto formal como informal. Es decir, que hay que aprovechar todos los ambientes relevantes, junto con las aulas, como son organizaciones, asociaciones, actividades religiosas, voluntariado, etc., para arraigar la formación competencial.

Se pretende entonces cimentar la formación sobre conocimiento (competencias cognitivas), habilidades (competencias instrumentales) y disposición o saber estar (competencias actitudinales). En este sentido Roe nos presenta una formulación global de competencias en el llamado “edificio competencial” en el que se considera la persona en su totalidad contemplando otras características como son las capacidades, la personalidad, etc. (ver figura 4).

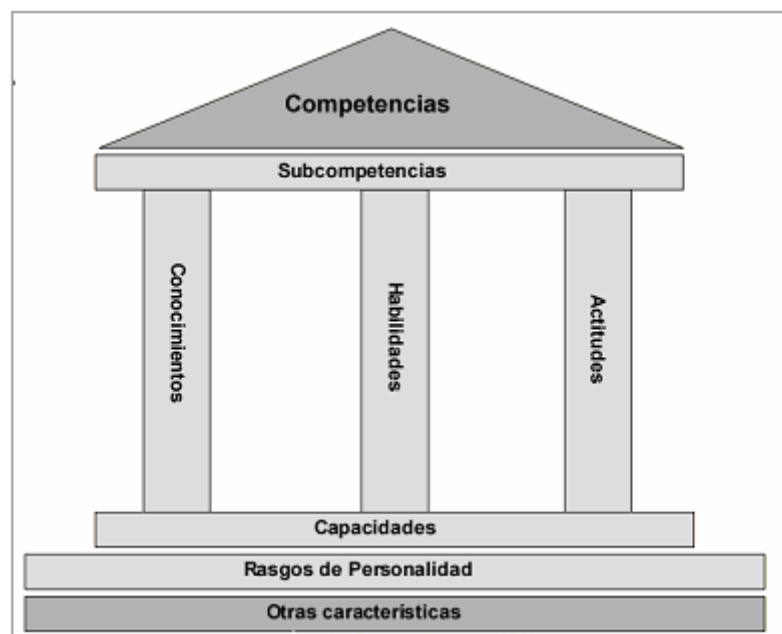


Fig. 5: Formulación global de competencias (tomado de Roe, 2002)

Con esta fundamentación teórica, la CIP, es el resultado de un proceso de análisis y estudio en que se articulan la investigación de dos tesis doctorales previas a esta. La primera estudia el sentido de la vida en universitarios desde la perspectiva existencial de Viktor Frankl, para reflexionar sobre cómo llevar a cabo esta posición y aplicarla en el ámbito educativo mediante propuestas concretas. Y la segunda, analiza las derivaciones de los postulados de la Psicología Positiva referentes a las fortalezas personales asimilándolas a las competencias actitudinales, reflejadas en el Espacio Europeo de Educación Superior, como anteriormente hemos mencionado. A partir de estos trabajos, se esbozan las líneas aplicadas al ámbito de la educación que deberían integrarse en la acción educativa para conseguir que las personas sean más felices y obtengan un mayor bienestar entendido como mayor madurez, con proyectos de vida que prevengan la frustración existencial o infelicidad.

Pensamos que la enseñanza tiene un propósito más allá de impartir conocimiento, que es hacer a los estudiantes más felices y poseedores de una vida con sentido. Por ello, el escenario de educación es un importante espacio en el que impartir conocimientos asociados a los saberes científicos y sociales, incorporando los fundamentos para una acción moral y una visión integradora de la vida y del mundo. Así, puede convertirse en un lugar donde las personas se provean de los criterios para hacerse más persona con el desarrollo de sus potencialidades o fortalezas personales.

La CIP se asienta e impulsa una educación comprometida con dotar a la persona de un profundo sentido de la vida para que esta educación sea integral. La “educación para el sentido” (Risco, 2009), por tanto, deberá aportar elementos para la adquisición de las capacidades necesarias para situarse ante el mundo y ante la propia vida con competencia, desarrollando al máximo los recursos y capacidades existenciales, siendo responsable de las propias actitudes y comportamientos llegando a ser personas auténticas mediante el adecuado ejercicio de la libertad y responsabilidad.

Pensar en este tipo de educación es pensar también en una educación positiva como hemos desarrollado anteriormente en el punto 2.2.1 de este capítulo. Por tanto, la CIP tiene la pretensión de llevar a cabo las líneas teórico-prácticas de los dos modelos psicológicos ya mencionados (Logoterapia de Frankl y Psicología Positiva de Seligman) llevados a la educación: la educación positiva y la educación para el sentido. La materialización de esta propuesta de búsqueda de sentido y de consecución de un mayor bienestar la llevamos a cabo en cinco niveles que explicamos en el siguiente apartado, y que tienen su inspiración en el proceso PEACE, como mencionamos en el comienzo de este apartado 2.3.

2.3.2 Niveles de la Cognición Instruccional Positiva

En el modelo que estamos proponiendo para desarrollar la tridimensionalidad competencial de la formación integral anteriormente citada, planteamos cinco niveles en los que se concreta la propuesta de la CIP, basándonos en el proceso PEACE. Este último consta de cinco etapas (Problema; Emoción; Análisis; Contemplación; y Equilibrio) en la búsqueda de enfrentarse a los problemas existenciales desde una óptica práctica de la filosofía. La primera etapa (Problema), supone identificar el problema ante el cual nos encontramos; la segunda, (Emoción) hacer acopio de las emociones que nos provoca dicho problema; la tercera (Análisis), analizar y examinar las opciones de que disponemos para resolverlo; la cuarta (Contemplación), mirar con perspectiva el problema y contemplar la situación en su conjunto; y la quinta y última (Equilibrio), alcanzar el equilibrio para afrontar los cambios que hagan falta hacer.

Cada uno de los niveles de la CIP desarrolla y tiende al bienestar al que apuntan tanto el suprasentido de la teoría de Frankl, como la felicidad o vida plena de la Psicología Positiva de Seligman. De este modo, proponemos los siguientes elementos como niveles de la CIP: análisis del problema, expresión y reconocimiento emocional, autoconocimiento, reflexión y bienestar.

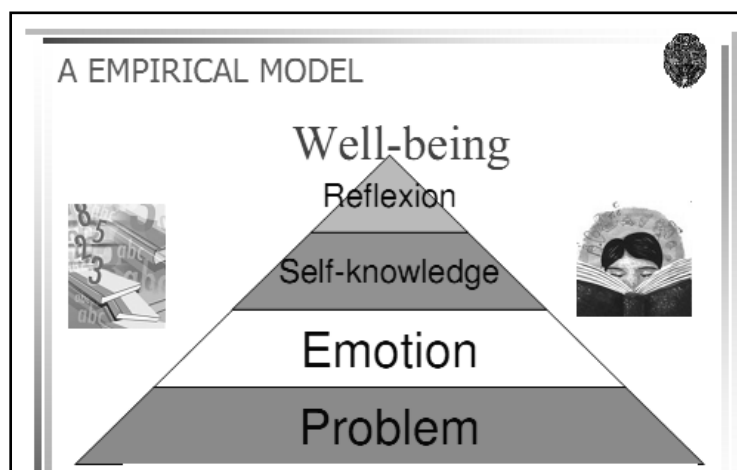


Figura 6: Niveles de la CIP (tomado de Cabaco, 2009)

El primer nivel, *Análisis del problema*, supone un entrenamiento instruccional específico centrado en adquirir e interiorizar un esquema de afrontamiento y en la adquisición de un alto grado de supervisión metacognitivo hacia las propias intervenciones. Para ello empleamos los patrones de los enfoques contemporáneos de la solución de problemas de corte cognitivo (Bruning, Schraw, Norby y Ronning, 2005), que proponen cuatro etapas en su procedimiento general:

- a) Identificar el problema, etapa clave del proceso, centrada en la definición del mismo. Supone definir el problema en términos específicos, operativos y resolubles.
- b) Representar el problema que operativizamos mediante los cuatro ejes que globalizan el espacio del problema: el estado inicial (identificación del problema), el estado final o meta (situación que definirá la solución misma), los operadores o estrategias que vamos a utilizar (recursos disponibles o posibles) y las restricciones o limitaciones (hándicaps o problemas).

- c) Seleccionar la estrategia, ya que cada problema puede tener distinta magnitud en cuanto a su complejidad, soluciones posibles (representaciones). Además es muy importante la discriminación de la estructura profunda y aplicar, por ejemplo, el razonamiento analógico para problemas que tengan la misma naturaleza estructural a pesar de las diferencias aparentes en su manifestación superficial. Este entrenamiento instruccional mejora la competencia percibida, a la par que supone un considerable ahorro cognitivo en su procedimentalización.
- d) Poner en práctica y evaluar, es decir, pasar de las competencias cognitivas (saber) a las procedimentales (saber hacer) pero con una actitud de autorregulación (saber ser). La experiencia indica que el éxito de una estrategia depende básicamente de los primeros pasos (adecuada identificación y representación de los problemas) pero, también de la flexibilidad para cambiar de estrategia y evaluar de forma anticipada las consecuencias de su aplicación.

La investigación acerca de la solución de problemas (Ibáñez y García, 2012) nos muestra que esta puede mejorar mediante la aplicación de una serie de habilidades metacognitivas, entre las que se incluyen el saber cuándo aplicar conocimientos o heurísticos específicos y el control del propio desempeño, en cuanto habilidades relativamente específicas para mejorar el pensamiento. También nos enseña a tener en cuenta y desarrollar el concepto de creatividad, en cuanto que sugiere la importancia que tienen otros factores globales como la necesidad de hacer que el propio conocimiento sea lo más accesible que se pueda. Así, vemos que estas tres tareas (solución de problemas, metacognición y creatividad) nos proporcionan ideas compatibles y complementarias sobre los componentes de un buen entrenamiento instruccional. Por eso, a la hora de realizar un programa que intentamos sea equilibrado, hemos querido resaltar de algún modo todos estos aspectos: enseñanza de heurísticos de solución de problemas; conocimiento metacognitivo referente a cuándo deben aplicarse estos heurísticos y cómo se puede averiguar si están funcionando; y el cultivo de actitudes y habilidades que conducen a un pensamiento expansivo y creativo que debe equilibrarse con la capacidad de ser analítico y crítico.

El conocimiento metacognitivo es lo que sabemos sobre nuestro propio conocimiento, e incluye el entendimiento de las capacidades y las limitaciones de los procesos de nuestro pensamiento. Existe diferencia entre conocer una información y ser capaz de tener acceso a ella cuando nos hace falta; al igual que entre tener una habilidad y saber cómo aplicarla; y entre mejorar en el desempeño de una tarea determinada y darnos cuenta de que lo hemos conseguido. Ya hemos hablado del conocimiento metacognitivo y nos queda, por tanto, las experiencias y las habilidades metacognitivas. Las primeras, son experiencias conscientes que se enfocan en algún aspecto de la propia actuación cognitiva, la experiencia de la “sensación de saber” y de ver las probabilidades que uno tiene de ser capaz de resolver un problema particular. Las segundas, las habilidades metacognitivas, se refieren al proceso del pensamiento y a cómo mejorar con el entrenamiento los aspectos que son susceptibles de ello. Es decir, proporcionar algún modo nuevo de aplicar tanto el conocimiento antiguo como el conocimiento nuevo que se puede adquirir.

La creatividad es la capacidad de ver las cosas en una forma nueva y nada convencional y constituye, sin duda, una importante habilidad de solución de problemas. Pero a esto debe unirse también, el criterio sólido, la solución eficaz de los problemas y una aguda percepción de los mismos, como otras características propias de la creatividad (Arteaga, 2008). Pensamos que no pueden desligarse conceptos como pensamiento crítico y creativo, aunque por razones pedagógicas sea recomendable hacerlo en ocasiones. Los autores que han estudiado esta característica de la creatividad exponen esta como formada por cuatro componentes: las *capacidades*, de las que resaltan la fluidez ideacional, los asociados remotos y la intuición; el *estilo cognitivo*, es decir, los hábitos de procesamiento de la información; las *actitudes*, como la predisposición a la originalidad y a la intelectualidad (originancia e intelectancia), el compromiso, etc.; y las *estrategias*, como hacer analogías, el “torbellino de ideas” (brainstroming), las transformaciones imaginativas (magnificación, minimización, reversión), enumerar los atributos, someter supuestos a análisis, delimitar el problema, buscar un nuevo punto de entrada o fijarse una cuota de ideas.

Hemos querido atender y basarnos también en este nivel de la CIP al concepto de *regulación de la cognición* (Jacobs, 2004; Paris, 2001) en cuanto dimensión conformada por tres componentes. El primero se refiere a la planificación, que implica seleccionar las estrategias y localizar los recursos disponibles; el segundo es la

regulación, entendida como supervisar y autoevaluar las habilidades necesarias para controlar el aprendizaje; y, finalmente, la evaluación, que implica evaluar los productos y los procesos reguladores del propio aprendizaje. Como puede observarse es similar y complementario a la visión anterior dentro del campo cognitivo.

Finalmente nos hemos fundamentado también en la *Inteligencia exitosa* de Sternberg (1997), que en sus últimas investigaciones (Sternberg, 2007) describe *el ser y actuar inteligente* como un conjunto de tres elementos relacionados estrechamente entre sí: el pensamiento analítico, necesario para resolver problemas y juzgar la calidad de las ideas; el pensamiento creativo, para formular buenos problemas y buenas ideas; y el pensamiento práctico, para usar las ideas y su análisis de una manera eficaz en la vida cotidiana. Sternberg nos advierte que lo importante es saber cuándo y cómo usar los aspectos de la inteligencia exitosa, y no simplemente tenerlos. “Las personas con inteligencia exitosa no sólo tienen habilidades, sino que reflexionan sobre cuándo y cómo usar esas habilidades de manera efectiva” (Sternberg, 2007, p. 154).

La *Expresión y reconocimiento emocional*, es el segundo nivel y busca potenciar la capacidad de expresión (función comunicativa hacia fuera) y de reconocimiento emocional (función comunicativa hacia dentro). Además, como señala recientemente un experto en el área (Fernández-Abascal, 2008) es muy importante el papel regulador que las emociones positivas pueden ejercer sobre las negativas desde el plano adaptativo y autorregulador de las conductas. Para algunos autores este dominio emocional podría denominarse conciencia emocional (Iriarte, Alonso y Sabino, 2006), en la medida que su dominio permite conocer las emociones en el momento de su aparición (poder ejercer control), ser consciente de su funcionamiento (buscar idoneidad emocional), así como de las consecuencias (dimensiones adaptativas).

Nos apoyamos en el constructo inteligencia emocional constituido con la integración de la dimensión racional y emocional de la conducta. Goleman (1997) define a esta como el conjunto de habilidades de gestión de las emociones que permiten comprenderlas y utilizarlas positivamente de manera que contribuyan al logro de los objetivos vitales. Y podemos destacar cuatro claves que la caracterizan: a) percibir adecuadamente los estados emocionales, asumiéndolos y expresándolos; b) comprender correctamente la naturaleza de los mismos; c) regular los estados emocionales,

impidiendo sus efectos negativos y aprovechando los positivos; d) ser capaces de hacer lo mismo con los estados emocionales de los que nos rodean (Zaccagnini, 2012). Se trata de comprender el comportamiento (cognición y acción) tanto a nivel personal como relacional con el objetivo de ganar en felicidad y bienestar.

De este constructo necesariamente han derivado propuestas de intervención en el ámbito educativo. Citaremos aquí, por ejemplo, el trabajo de Hernández (2006) con su teoría de los moldes mentales para explicar el comportamiento. Estos moldes mentales son estrategias cognitivo-emocionales que generamos en base a la repetición de situaciones y que se convierten en formatos de pensamiento y son responsables de creencias, emociones y comportamientos.

En la misma dirección Cardelle-Elawar y Sanz de Acebedo (2006) proponen la actividad metacognitiva (conciencia de la propia cognición) como clave tanto para la el desempeño cognitivo como para el logro del equilibrio emocional. Las personas, a través de esos procesos, alcanzan mejores ejecuciones, son más autocríticas y se adaptan mejor a su medio, aunque las circunstancias vitales sean adversas.

Esta etapa de la CIP se correspondería con lo expresado por Seligman como vida placentera (risas, buen humor, etc.) y como “cumplimiento de un sentido” y “encuentro humano” que aleja del vacío existencial según Frankl. Igualmente podemos también unir con facilidad estos conceptos a los de inteligencia emocional y alfabetización emocional que utiliza Goleman (2006). Con este último concepto se refiere a la acción de educar el aspecto emocional que se lleva a cabo a través de programas elaborados para este fin. Este autor cita una serie de programas que han conseguido resultados positivos en esta labor, como son el programa Self Science, el Social Competence Program, el Child Development Project, el programa PATHS (Parents and Teachers Helping Students), el Social Development Project, el Resolving Conflict Creatively Program y el Social Conscience Development Project (Goleman, 1997). Estos programas desarrollan las habilidades emocionales, componentes activos esenciales para el éxito de los programas más eficaces, como la conciencia de uno mismo; la capacidad para identificar, expresar y controlar los sentimientos; la habilidad de controlar los impulsos y posponer las gratificaciones, y la capacidad de manejar las sensaciones de tensión y ansiedad.

El Programa Self Science tiene como objetivo elevar el nivel de competencia emocional y social del niño como una parte de su educación regular. Con el convencimiento de que la alfabetización emocional y el aprendizaje no suceden como algo aislado de los sentimientos. Los temas impartidos incluyen la toma de conciencia de uno mismo (reconocer los propios sentimientos, conocer la relación existente entre los pensamientos, los sentimientos y las reacciones), darse cuenta de si son los pensamientos o los sentimientos lo que están gobernando una determinada decisión, considerar las consecuencias de las distintas alternativas posibles y aplicar todo este conocimiento a la toma de decisiones. La conciencia de uno mismo consiste en reconocer los puntos fuertes y las debilidades de cada uno y contemplarse bajo una perspectiva positiva pero realista.

La educación emocional del Social Competence Program (Goleman, 1997), utiliza el reconocimiento de emociones basado en los estudios de Paul Ekman para introducir a los niños en el mundo emocional. Y, por su parte, el Child Development Project incluye la formación emocional en la enseñanza de las asignaturas tradicionales, quedando integrada en el mismo entramado de la vida escolar. Claramente la pretensión es que la alfabetización emocional se practique, se intensifique y se generalice a todos los dominios de la vida del niño, no limitándola al ámbito escolar.

Una aptitud clave para dominar los impulsos consiste en conocer la diferencia entre los sentimientos y las acciones y en aprender a adoptar mejores decisiones emocionales, controlando el impulso de actuar e identificando las distintas alternativas de acción y sus posibles consecuencias. En primer lugar se trata de reconocer la emoción. Y una vez que se ha tenido el sentimiento y se ha identificado, la tercera parte de este paso consiste en expresarlo de forma adecuada. Fundamentado en esto el programa PATHS (Parents and Teachers Helping Students) (Goleman, 1997), que está dividido en cincuenta lecciones diferentes, imparte a los niños lecciones sobre las emociones más fundamentales, dedicándose luego a sentimientos más complejos hasta llegar a una adecuada interpretación y control de los mismos. También se ha verificado que estos programas mejoran las puntuaciones del rendimiento académico y escolar, ya que dominar los enfados, escuchar, atender, reprimir impulsos, sentirse responsable del propio trabajo o cuidar el aprendizaje, ayudan grandemente al proceso de aprendizaje. Y no solo en ámbito educativo, sino que también supone una mejora en los demás roles

vitales: amistad, filiación, paternidad, matrimonio, ciudadanía, etc. Desde esta perspectiva se sostiene que la alfabetización emocional discurre pareja a la educación del carácter, el desarrollo moral y el civismo (Goleman, 2006). De ahí que nos haya servido de apoyo en nuestra propuesta de la CIP.

El tercer nivel es el *Autoconocimiento*, que pretende fortalecer a la persona (vacuna preventiva) contra las situaciones tóxicas o contextos generadores de inestabilidad personal y social que se puedan presentar, mediante estrategias instruccionales que favorecen el autoconocimiento. De este autoconocimiento resulta el ser uno con las cosas y con los otros, la inmersión en la familia, las amistades o el propio trabajo. Y deriva lo que Seligman denomina el segundo nivel de felicidad: la vida comprometida; a la vez que la voluntad de sentido propuesta por Frankl como la motivación esencial del comportamiento humano.

El conocimiento de sí mismo es una habilidad básica y fundamental. La persona ha de conocerse, saber sus puntos fuertes y débiles, su forma de ser, de actuar y sus objetivos. Así puede mejorar la capacidad de observar el propio comportamiento, para dar y recibir feed back y para comprobar las percepciones que tenemos de nosotros mismos con las que tienen los demás.

En este nivel nos sirven de apoyo varias técnicas y modelos, como las que nos ofrece la teoría de las *Inteligencias múltiples* de Howard Gardner (1995; 2001) referente a la inteligencia intrapersonal. Ésta se puede definir como la capacidad de formarse un modelo ajustado y verídico de uno mismo, siendo capaz de usarla como guía para desenvolverse eficazmente en la vida. Esta manera de conocimiento propio puede ser promovida con estrategias que impulsen la reflexión mediante el análisis de los propios pensamientos y actos. En este sentido las investigaciones nos presentan que los alumnos que tienen este tipo de estrategias de aprendizaje incrementan a la vez otras habilidades como el control personal, la autoevaluación positiva y la autoconsciencia (Bolívar y Domingo, 2007).

Siguiendo con las aportaciones de modelos de reconocidos autores de la Psicología, advertimos cómo el autoconocimiento que pretendemos desarrollar en este nivel de la CIP, suele equiparse con el término de autoconcepto. Allport (1986; 1985), en este sentido, propuso el concepto de *auto objetivación*, que asocia el conocimiento de

sí mismo y el sentido del humor, elemento este último que nos distancia de los problemas y nos permite contemplarlos con más objetividad y relacionarnos con ellos de una manera nueva. Esto supone un potencial relativizador que contribuye al equilibrio emocional a la vez que al conocimiento de sí. Subrayamos de este modo que no podemos olvidar que la construcción en niveles de la CIP, no deja por ello de mostrar su interrelación entre los mismos. Griffin (en Zacarés y Serra, 1998), a su vez, nos habla de la *madurez del autoconcepto* como función psicológica autorregulada gracias a la cual la persona consigue una precisa y realista autopercepción y autovaloración. Esto también le suministra un fuerte sentimiento de unicidad e individualidad. Mientras que Erikson (1985), aporta el *sentido de identidad*, que tiene un autoconcepto estable, que no cambia fácilmente como característica principal. La persona así, es capaz de combinar metas a corto y a largo plazo, es menos susceptible a los caprichos cambiantes de las presiones de los iguales, tiende a presentar unos niveles razonablemente elevados de auto aceptación y tiene una alta tendencia al optimismo sobre él mismo, los demás y la vida en general. Feldman (2010), a su vez, nos indica las condiciones para que el alumno consiga desarrollar un concepto positivo de sí, como son la aceptación, la existencia de límites claramente definidos y el trato respetuoso.

El *autoconocimiento* y el *conocimiento del otro ajustado* entran dentro de las características que subraya Polaino (2008; 2003) a la hora de potenciar la formación de la persona en busca de la madurez o felicidad. Ellas, junto a la capacidad de formulación de un proyecto personal y de compromiso; la libertad como elección que implica renuncia y compromiso; la confianza en uno mismo y en los demás; el dominio de sí mismo; la comunicación personal, libre e incondicionada; la fortaleza para el compromiso incondicional; la capacidad para la donación; y la trascendencia como inicial negación del yo, en virtud de la cual emerge “el mejor yo”, son factores que facilitan la adquisición de la madurez personal. Ya en el capítulo 1 hicimos referencia a las similitudes entre las propuestas de bienestar de Carol Riff y de Martin Seligman. Aquí de nuevo señalamos cómo la primera autora (Ryff y Keyes, 1995) nos habla de la autoaceptación y la autonomía como dimensiones de personalidad y bienestar, respecto a las cuales, los sujetos experimentan cierto progreso evolutivo consistente. Es decir, que son dimensiones que pueden desarrollarse mediante entrenamiento instruccional como pretendemos en este nivel de la CIP.

Las técnicas más concretas que pueden utilizarse son adaptaciones de las estrategias de ayuda psicológica (Costa y López, 2006) y de coaching personal (Richardson, 2004). Todas ellas referidas al conocimiento de sí mismo, a reconocer y utilizar los propios puntos fuertes y débiles, a percatarse de la forma de ser y de actuar, a la clarificación de valores, objetivos y metas, y al planteamiento de un proyecto y un compromiso de cambio. El desarrollo de estrategias de autoconocimiento son los instrumentos que utilizamos para su adquisición y así, tender hacia una vida comprometida y de plena de sentido.

El nivel cuarto es la *Reflexión* o contemplación global de la situación/problema y de su implicación en la dimensión personal. En este es de gran utilidad la llamada inteligencia intuitiva (Gladwell, 2005), inspirada en las inteligencias múltiples de Gardner. Este tipo de conducta inteligente permite diferenciar si la cognición rápida (selección de datos significativos en una situación contextual determinada) que una persona hace es objetiva o está “contaminada” por lastres o resonancias personales. Esta formulación tiene su fundamento en los trabajos de Wilson (2002) desde el plano cognitivo o en Damasio (2001) desde el plano neuropsicológico.

Los estudios de Wilson expresan que las personas hemos desarrollado una clase de aparato de decisiones capaz de elaborar juicios rápidos a partir de muy poca información, el llamado inconsciente adaptativo: una especie de ordenador que procesa rápida y silenciosamente muchos de los datos que necesitamos para continuar viviendo en cada momento. Este mecanismo lleva a cabo la composición de la situación ante la que nos encontramos, advierte de los peligros, establece las metas e inicia las acciones de forma elaborada y eficaz. Según este modelo, en nuestro comportamiento, se produce un cambio entre los modos consciente e inconsciente de pensar en función de la situación, ya que la mente, actúa relegando al inconsciente gran cantidad de pensamientos elaborados de alto nivel. Pasando el modo consciente entonces, a estar desactivado o relegado ante la inmediatez de tomar una decisión. Para contrastar y ayudar a la toma de conciencia de este fenómeno hay técnicas como el test de las palabras revueltas o el TAI (Test de Asociación Implícita). Este último instrumento es especialmente relevante (Smith y Nosek, 2010) porque ayuda a la “demostración” de los sesgos (raciales, de sexo o de otro tipo) cuando están presentes, además de facilitar la explicación de los dos niveles de la actitud. Así comprobamos cuando en determinadas

situaciones el nivel consciente (lo que decidimos creer), no concuerda con el plano automático (asociaciones inmediatas) que obtenemos con la prueba (Nosek, Bar-Anan, Sriram y Greenwald, 2012).

El otro pilar de la inteligencia intuitiva lo componen las investigaciones de Damasio (2001) que nos informan acerca de la actividad cerebral. Así, sabemos que en la toma de decisiones es la región ventromedial la que desempeña una función crucial. Las lesiones en esta área ventromedial provocan una desconexión entre lo que se sabe y lo que se hace. Por lo que esta zona cerebral parece ser la que establece contingencias y relaciones, y la que está encargada de organiza la información que recibimos del mundo exterior para priorizar y señalar las cosas que exigen atención inmediata. Por ello Gladwell (2005) explica que, para actuar inteligentemente con intuición, es bueno y eficaz tomar decisiones rápidas, y que estas pueden mejores que las tomadas con más prudencia y deliberación.

Como resumen, podemos decir que la inteligencia intuitiva tiene el poder de extraer conclusiones a partir de la selección de unos cuantos datos significativos. Y que como las primeras impresiones las originan nuestras experiencias y nuestro entorno, significa que podemos cambiarlas. Es decir, “podemos alterar el modo en que seleccionamos los datos significativos cambiando las experiencias que componen esas impresiones” (Gladwell, 2005, p.107).

También nos referimos en este punto al concepto que Gardner (1995) denomina comprensión, es decir, la generalización del conocimiento previamente adquirido que hacemos cuando de verdad entendemos un concepto, una técnica, una teoría, un ámbito de conocimiento, o una situación, y lo podemos aplicar de forma apropiada en una nueva situación. Aquella persona que tenga una buena comprensión podrá hacer uso de los conceptos adecuados, sin recurrir a otros que no tengan nada que ver con el problema. Por el contrario, se producirá un bloqueo o se recordarán datos superficiales o parciales sobre la situación en cuestión si la comprensión es escasa o nula. Aunque Gardner (2001) opina que este tipo de comprensión se produce de forma natural o automática a partir de las experiencias, creemos que es conveniente ampliar este aprendizaje mediante una pauta u orientación adecuada a través de un entrenamiento sistemático que ayude en este proceso de conocimiento.

Por último analizamos, el quinto nivel es el llamado *Bienestar*, que busca alcanzar el grado de felicidad correspondiente al concepto de vida significativa de Seligman, que propone una aplicación de los puntos fuertes personales (analizado en nuestro modelo en el nivel tres del autoconocimiento) con el objetivo de sentido de pertenencia y de servicio hacia algo que trasciende. Es lo que refleja el mejor desarrollo de la cognición. Según Frankl (2001), se entiende el suprasentido en relación a la voluntad que tienen todos los seres humanos de hallar el sentido último de su existencia. La persona que busca salir de sí misma es un ser abierto, un “ser para otro”, un “ser más allá de sí mismo” que va al encuentro de algo que está más allá y que le da consistencia.

Risco (2009) señala en su investigación, tras el recorrido que hace por las consideraciones de la Psicología Humanista Existencial y las de la Psicología Positiva, que se puede afirmar que sentido y felicidad guardan una relación directa. Y esto porque se juzga que la felicidad consiste en un tipo de actividad que proporciona un sentido a la vida, o que la búsqueda de tal sentido se materializa en cierta actividad que proporciona la felicidad.

En el plano vivencial es necesario aprender a reconocer y cultivar los momentos de felicidad para sentirse satisfechos por ellos y así, tener esta disposición como tendencia general en la vida. Si aprendemos a disfrutar de lo que nos sucede, aumentará la percepción de control en las actividades que realizamos y será motivo de retroalimentación para nuestra sensación de dominio y por lo tanto de disfrute con las mismas. Y no solo esto, sino que supone utilizar las propias fortalezas para fomentar el desarrollo del conocimiento, el poder o la bondad, tal y como considera Seligman (2011b). De este modo, considera que una existencia así trasciende, es decir, se halla totalmente cargada de sentido o bienestar, utilizando su terminología.

Desde esta perspectiva, el sentido de pertenencia y servicio es favorecido por el cultivo de las cualidades o fortalezas personales. Cuando nos preocupamos de su potenciación, supone un crecimiento en consistencia personal que aumenta la felicidad al percibir la vida como significativa y valiosa. De ahí que este nivel de la CIP busque alcanzar, mediante diferentes estrategias formativas, el bienestar, felicidad o sentido pleno de la vida.

Algunas iniciativas ya se están llevando a cabo con el fin de la formación en este aspecto del bienestar. Una de ellas es el Programa de Educación para el Bienestar (2009) desarrollado por el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (P.I.I.E.), el cual ofrece una propuesta de acción para mejorar la calidad de vida. Define el bienestar como un estar bien con la propia actividad, con el lugar donde se convive, con la formación que se recibe, con la cultura que se comparte, y considera que esta educación busca la realización de la persona humana teniendo como base el desarrollo individual y comunitario para alcanzar altos niveles de integración y calidad de la vida. Desde esta perspectiva, el P.I.I.E. está desarrollando ciertos proyectos en diversos ámbitos del quehacer educativo como el de *Promoción del Bienestar psico-social en la escuela*, cuya coordinación está a cargo de Loreto Egaña. Este proyecto comenzó en 2011 y tiene como fecha de finalización diciembre de 2013, basando su propuesta metodológica en las contribuciones de la educación emocional, las neurociencias y las investigaciones sobre el clima escolar y la salud psicosocial. Está dirigido al primer ciclo de enseñanza básica. Y promueve el bienestar psico-social mediante el diseño, la implementación, la evaluación y la capacitación, con material y recursos educativos, que incluyen una plataforma on-line y una serie audiovisual.

Después de descomponer y profundizar en cada nivel de la CIP, podemos ahora establecer una correspondencia con la clasificación en categorías de las fortalezas personales que presentan Peterson y Seligman (2004). Cada nivel de la CIP corresponde, casi en su totalidad, con una de las categorías de las fortalezas personales. En primer lugar, el nivel de la CIP *Análisis del problema* equivale con la categoría *Sabiduría y conocimiento*. El segundo nivel, *Expresión y reconocimiento emocional*, se relaciona con las categorías *Coraje y Humanidad* más la fortaleza Autocontrol. El tercer nivel, *Autoconocimiento*, está en consonancia con dos de las fortalezas de la categoría *Moderación*: Modestia y Prudencia. En cuanto al cuarto nivel *Reflexión* corresponde con la categoría *Justicia*. Y el quinto nivel *Bienestar* concuerda con la categoría *Trascendencia* más la fortaleza Capacidad de perdonar (ver tabla 8).

En este análisis presentamos una pequeña variación con la clasificación de categorías de Peterson y Seligman, al establecer algunas fortalezas en otro nivel de la CIP que equivale a otra categoría diferente a la establecida por estos autores. Este es el caso de las fortalezas Autocontrol, que establecemos en Expresión y reconocimiento

emocional, que corresponde con Coraje y Humanidad y no con Moderación; y Capacidad de perdonar, que incluimos en el nivel de Bienestar en la CIP, mientras que Peterson y Seligman la clasifican también en Moderación. Más adelante en el capítulo 4, dedicado a la descripción del material y método utilizados en esta investigación, mostramos la relación existente entre las fortalezas personales y los niveles de la CIP. Con ello queremos argumentar el porqué de los instrumentos y materiales utilizados en el programa que desarrollamos para la implementación de la CIP.

NIVELES CIP	CATEGORIAS	FORTALEZAS PERSONALES
Análisis del problema	Sabiduría y conocimiento	Curiosidad e interés por el mundo
		Amor por el conocimiento y el aprendizaje
		Juicio, pensamiento crítico, mentalidad abierta
		Ingenio, creatividad, inteligencia práctica
		Perspectiva
Expresión y reconocimiento emocional	Coraje y Humanidad + Autocontrol	Valentía
		Perseverancia y diligencia
		Integridad, honestidad, autenticidad
		Vitalidad y pasión por las cosas
		Amor, apego, capacidad de amar y ser amado
		Simpatía, amabilidad, generosidad
		Inteligencia social, personal, emocional
Autoconocimiento	Moderación	Auto-control, auto-regulación
		Modestia, humildad
Reflexión	Justicia	Prudencia, discreción, cautela
		Ciudadanía, civismo, lealtad, trabajo en equipo
		Sentido de la justicia, equidad
Bienestar	Trascendencia + Capacidad de perdonar	Liderazgo
		Capacidad de perdonar, misericordia
		Apreciación de la belleza y la excelencia, capacidad de asombro
		Gratitud
		Esperanza, optimismo, proyección hacia el futuro
		Sentido del humor
		Espiritualidad, fe, sentido religioso

Tabla 8: Correspondencia entre niveles de la CIP y Categorías y Fortalezas personales

2.4 Competencias vitales para una Educación integral

2.4.1 Qué supone una Educación integral

En primer lugar, vamos a detenernos en la consideración de la educación integral para después poder seguir exponiendo cómo se puede trabajar para conseguirla desde la perspectiva que planteamos.

Nuestra propuesta es una apuesta sólida por la educación integral, que encierra un enfoque holístico de la persona, tal y como en su momento propusieron los grandes educadores del siglo XX Declory, Montessori, Dewey, Freinet, etc., y las más cercanas teorías constructivistas. Ya Risco en su trabajo de investigación, al referirse a la formación integral, se pregunta: “¿Cuál es el fin de la educación? ¿Qué tipo de persona queremos formar? ¿Cuál es la visión del hombre en la que se sustenta la educación? ¿Hacia dónde y cómo orientar el proceso educativo y las personas que en él participan?” (Risco, 2009, p. 113).

Como toda praxis educativa se sustenta en una determinada visión del hombre, si hablamos de una formación integral, tendremos que situarnos en la perspectiva de una visión también integral del ser humano. La antropología nos descubre la totalidad unitaria del mismo, por la que la persona se considera compuesto por una realidad material y otra espiritual interdependientes. Los griegos, por ejemplo, denominaron “bios”, “logos” y “ethos” a estas dimensiones. Por otra parte, y en consonancia con autores como James, Jung, Maslow, Rogers, Frankl y Seligman consideramos a la persona como un ser bio-psico-social-trascendente. Siendo así, se sigue que el acto educativo lo tiene que realizar toda la persona, con todas sus dimensiones constitutivas: biológica, psicológica, social y trascendente. Bajo esta perspectiva que sostenemos, la educación para ser adecuada a la persona ha de ser integral en cuanto tiene como fin el desarrollo equilibrado de todas las dimensiones de su ser, y por lo tanto, estar abierta a la trascendencia.

Secundando a Risco (2009) en su cita a Carl Rogers, podríamos decir que educarse consiste en el proceso de convertirse en persona. Así, esta formación integral podría ser considerada un humanismo pedagógico o un “humanismo integral” según determina el filósofo francés Maritain (1966) que, desde la teoría personalista de la Filosofía de la Educación, propone que ésta debe estar orientada y llegar a todas las dimensiones de la persona.

Toda la formación se halla encaminada a crear un sentimiento de unidad en el interior de cada persona, una coherencia entre lo que creemos, pensamos y vivimos (Jiménez, 2004). Se trata, pues, de formar personas íntegras y totales, ya que esta unificación supone un proceso y un progreso. Un proceso/desarrollo/evolución con una finalidad intencional, que es contribuir a crear en cada uno, una personalidad madura, en la medida en que se va adquiriendo un sentimiento realista de su propio valor o, dicho de otra manera, una autoestima realista (De Ancos, 2009).

Esta educación integral consiste en desarrollar armónicamente todas las facultades específicamente humanas (razón, voluntad, afectividad), esto es, enseñar a pensar hondo, a querer con eficacia, a amar con intensidad (Morales, 2003). Se quiere capacitar al individuo para que conquiste la libertad interior y hacerse así persona, dueña de sí misma, capaz de pensar, amar, decidir y así orientarse en la búsqueda de la verdad.

Por lo tanto, se requiere una nueva forma de educar que desarrolle de manera integral todas y cada una de las capacidades de la persona, como apunta Doménech (2004). Así, a la luz de la teoría frankliana del ser humano, entendemos la educación integral como el proceso de construir al hombre desde su trascendencia, por ser ésta la capacidad más específicamente humana y que es capaz de dar explicación a toda su existencia. Y también siguiendo los postulados de Seligman, podremos ir adquiriendo las habilidades para el bienestar y el crecimiento personal que la educación integral ofrece.

En relación a ello, Giussani (2006) afirma que la educación significa el desarrollo de todas las estructuras de un individuo hasta su realización integral, y, al mismo tiempo, la afirmación de todas las posibilidades de conexión activa de esas estructuras con la realidad.

Según se ha afirmado, una educación integral debe combinar, junto con una enseñanza de calidad, una formación adecuada para el bienestar (Cabaco, 2009), entendido éste de manera global, abarcando los diferentes ámbitos de la existencia personal, según queda reflejado en la afirmación de la O.M.S. Así, una educación integral que considere las dimensiones fisiológica, psíquica, social y espiritual de las personas, será necesaria para fomentar el adecuado bienestar personal. En este sentido Iriarte, Alonso y Sobrino (2006), añaden que la educación integral supone, además de una enseñanza de calidad en lo relativo a los contenidos propios de la instrucción, una adecuada formación de carácter socioafectivo y moral.

Por lo tanto, entendemos que la formación integral implica el trabajo educativo para que el estudiante se conozca a sí mismo, que interactúe con los demás y que pueda disponer de todas las condiciones para definir su proyecto de vida (Risco, 2009). Y la Psicología Positiva, al basarse en el fomento de los aspectos positivos del ser humano, puede contribuir muy notablemente a esta educación integral, que permita equilibrar la adquisición de conocimientos con el cultivo de destrezas y actitudes, para ayudar a la persona a su desarrollo personal y social, potenciando su bienestar presente y futuro (Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador, 2010).

2.4.2 Formación competencial como camino para una educación integral

La cuestión que se plantea en relación a la formación integral es la referente a qué conocimientos, habilidades y actitudes serían necesarias para capacitar a los individuos a la hora de hacer frente a las exigencias que le plantea la vida en la sociedad actual.

La Comisión Europea (2004), en su puesta en práctica del Programa de Trabajo “Educación y Formación 2010”, propone en este sentido la siguiente definición de competencias: “conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo, debiendo ser desarrolladas para el final de la enseñanza obligatoria y que deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje a lo largo de la vida”.

Así, desde la legislación educativa se propone cimentar la formación desde tres perspectivas competenciales (Risco, 2009):

- Competencias cognitivas o técnicas: conocimientos o saber conceptual
- Competencias instrumentales o metodológicas: habilidad para poner en práctica los conocimientos
- Competencias actitudinales, personales y sociales: disposición a saber estar, pensamiento crítico y autónomo, habilidades cooperativas y colaborativas



Figura 7: La formación en competencias en el EEES.

Actualmente, las competencias se entienden como actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto con idoneidad y ética, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer (Tobón, Pimienta y García, 2010). La acción docente estará, de este modo, centrada en el desarrollo competencial integral (saber, saber hacer y saber ser) del alumno, siendo la tarea del profesor mediar este proceso para conseguir unos determinados objetivos de aprendizaje (Cabaco, 2006b).

La formación en competencias, considerando estas como un concepto integrador más allá de una capacidad basada en el dominio de determinadas habilidades (Cabaco, 2009), se extiende, por tanto, a los diferentes ámbitos de la persona: el cognitivo (formación en el saber), el instrumental (formación en el saber hacer) y el actitudinal (formación en el saber ser). Conjuntando estas dos visiones podemos establecer una formación integral basada en competencias (ver figura 6). Del estudio e implementación del modelo teórico-práctico de la CIP pueden derivarse implicaciones para la puesta en marcha de diversas estrategias de actuación en el marco educativo. El desarrollo de la Psicología Positiva en este ámbito pretende incidir en la educación en competencias trabajando y favoreciendo los procesos necesarios para crecer integralmente como persona, dotándola de herramientas necesarias para que pueda construir una vida plena, significativa y llena de sentido mediante la formación de actitudes positivas ante la propia existencia. Se trata, en definitiva, de concretar las propuestas de las perspectivas humanista y positiva (Frankl y Seligman) en el ámbito de la instrucción educativa. De este modo, el programa instruccional que presentamos en la presente tesis (ver figura 7) pretende aumentar las competencias personales en pre y universitarios (dimensión evolutiva) para que cada individuo pueda recorrer el camino hacia el bienestar, con el objetivo indicado por Seligman de avanzar de las emociones positivas a los proyectos vitales comprometidos y significativos (Cabaco, 2009). Y lo queremos hacer favoreciendo el desarrollo de actitudes personales de madurez y equilibrio vital en la propuesta de formación integral de la persona.

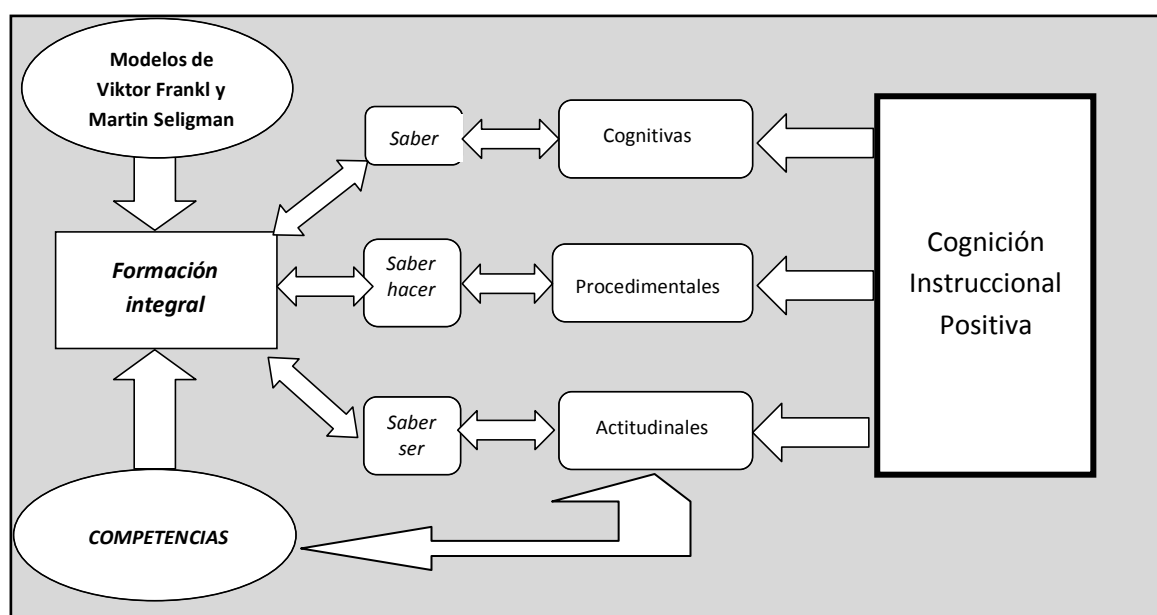


Figura 8: Modelo de acción instruccional de la CIP

2.5. Resumen y conclusiones

En el capítulo primero de este trabajo estudiamos las bases del bienestar psicológico, felicidad y las fortalezas y virtudes humanas. Y en este segundo capítulo hemos presentado cómo llevarlas a la práctica en el ámbito educativo. No es un esfuerzo en vano, puntualiza Font de Mora (en Caruana, 2010), la aplicación a la escuela de esta corriente dentro de la Psicología al hacer hincapié en los aspectos positivos del ser humano. “No lo es en absoluto si tenemos en cuenta la integralidad de quienes aprenden y enseñan, el papel jugado por las emociones en la práctica educativa, la exposición a conflictos que piden un afrontamiento en clave constructiva o a la exigencia vital de adaptación a todas las circunstancias que experimentan a lo largo de la vida” (p. 8).

El proceso educativo basado en la Psicología Positiva trata de guiar a la persona para cultivar la afectividad positiva respecto del pasado, presente y futuro, posibilitar el disfrute de los sentimientos positivos procedentes de las gratificaciones y placeres, poder obtener numerosas gratificaciones de las fortalezas características, y capacitar para utilizar estas al servicio de algo suprapersonal que pueda dar sentido a la existencia.

Reig resalta las dos principales divisas que suponen un resumen de lo que se pretende desde la educación positiva (en Caruana, 2010): *cultivar la virtud nos hará felices*; y *una vida feliz es una vida placentera, una vida comprometida y una vida con significado*. Se trata de ir aprendiendo a disfrutar del placer, a sentir y a expresar afectividad positiva, a ser competentes para multiplicar tales afectos; consiguiendo lo que queremos, satisfaciendo nuestros deseos, cumpliendo con nuestras obligaciones y compromisos, utilizando las fortalezas personales diariamente y en varios ámbitos de la vida, para conseguir abundante gratificación que permita fluir un bienestar genuino y auténtico; en un proceso creativo de búsqueda y cuestionamiento del sentido de la vida que nos coloque al servicio de algo que nos trascienda, que prolongue y dé continuidad a nuestra existencia temporal.

Por ello, sostenemos junto a Risco que una educación en valores, si se lleva a cabo de manera sistemática, cristalizará en una educación en virtudes, entendidas como la adquisición y permanente realización de esos valores, en sus aspectos cognitivos, volitivos, afectivos y conductuales, “constituyendo en la persona una determinada manera de pensar, de querer, de sentir y de actuar, capacitándola para encontrar un sentido más profundo y elevado a las acciones cotidianas” (Risco, 2009, p. 108).

Formar ciudadanos, con la participación de todos los profesionales responsables tanto de la educación como de la Psicología Educativa, empáticos y comprometidos socialmente, es la única vía para alcanzar mayores cotas de bienestar social (Cabaco, 2003; Domínguez, Cañamero y Cabaco, 2008). Por eso, varios autores entre los que destacan Moreno y Gálvez hablan de “la inevitable sinergia entre escuela y Psicología Positiva” (Moreno y Gálvez, 2010, p. 210). Recalcan que la implementación de un programa basado en la Psicología Positiva puede cambiar el enfoque de los niños a lo positivo y así tener experiencias más satisfactorias y hacer a todos los estudiantes más conscientes de sus fortalezas. “Parece claro que Psicología Positiva y la Escuela se necesitan y se quieren. En realidad, ha sido una historia de amor no oficial desde siempre (Moreno y Gálvez, 2010, p. 218)”.

Pero, ¿realmente ayudamos a nuestros alumnos a aprender a ser felices?, reflexionan autores como Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador (2010). Promover el bienestar personal y social, son tareas que los niños y jóvenes no aprenderían fácilmente por sí mismos, y que exigen la colaboración de los adultos responsables de su educación. Y es aquí donde encontramos el espacio para desarrollar nuestra propuesta trabajando por una formación integral en el crecimiento personal hacia el bienestar de la persona. Secundando a Salgado (2010), el desempeño de las fortalezas personales y la presencia de modelos de comportamiento que exhiban un correcto desarrollo de las mismas es fundamental para proteger y dotar a la persona de características que le hagan resistente, mentalmente sano, adaptado, eficaz y feliz.

Para concluir, lo hacemos recogiendo las propias palabras de Martin Seligman: “La educación positiva por sí misma es una forma lenta y progresiva de extender el bienestar por el mundo” (Seligman, 2011b, p. 118).





PARTE EMPÍRICA

“La puerta de la felicidad no se abre hacia dentro, quien se empeña en empujar en ese sentido sólo consigue cerrarla con más fuerza. Se abre hacia fuera, hacia los otros”.

S. Kierkegaard





CAPÍTULO 3

PLANTEAMIENTO Y OBJETIVOS

“La verdadera felicidad consiste en hacer el bien”.

Aristóteles



3.1. Planteamiento de la investigación

La investigación que se plantea en la presente tesis tiene su interés en estudiar la eficacia de la intervención instruccional positiva en la mejora y aumento de competencias vitales, de la felicidad y la consecución del bienestar. Con el convencimiento de que esto supone el desarrollo de la persona de una forma integral, entiendo esta integralidad como el todo que conforman las distintas dimensiones de la persona: biológica, psíquica y espiritual.

La Psicología Positiva, iniciada por Martin Seligman, nos proporciona una base (estudio de la gratitud, de la capacidad de perdonar y de las fortalezas personales) y unos instrumentos (Cuestionarios de Gratitud, de Motivaciones Trasgresoras y de Fortalezas Personales) que junto con el fundamento de la teoría de Viktor Frankl (sentido de la vida como fuerza o motivación que impulsa a la persona para lograr algo o ser de una manera determinada) pensamos reúnen óptimas condiciones para desarrollar una formación integral de la persona, logrando así una vida significativa dotándola de pleno sentido.

En el capítulo 1 ya hemos tratado los conceptos de gratitud, perdón, fortalezas personales, vida significativa y bienestar que nos ofrece la Psicología Positiva y el fundamento teórico de Viktor Frankl del sentido de la vida y el suprasentido. En el capítulo 2, de la misma forma, hemos mostrado la adquisición de las competencias vitales a través de programas educativos de intervención positiva para una educación integral de la persona. De esta manera se ha cimentado el corpus teórico que nos lleva a entender adecuadamente el planteamiento de la investigación que a continuación pasamos a exponer.

El modelo de la CIP es un intento de sistematización y operativización en el que reunimos bases teóricas y elementos prácticos de otros modelos en que nos hemos apoyado. Estos conceptos son por ejemplo, la solución de problemas (Bruning, Schraw, Norby y Ronning, 2005), que nos permite identificar y representar el problema, seleccionar la estrategia para su resolución y ponerla en práctica, evaluando después

tanto el proceso como el resultado; la inteligencia emocional, que nos brinda la importancia del papel regulador de las emociones positivas sobre las negativas y el autocontrol de las mismas para buscar la mayor idoneidad emocional pretendiendo un control de las consecuencia emocionales y conductuales para una buena adaptación (Goleman, 1997 y 2006; Fernández-Abascal, 2008); la inteligencia intrapersonal (Gardner, 1995) que supone tener un acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre estas emociones y finalmente ponerlas un nombre y recurrir a ellas como medio de interpretar y orientar la propia conducta; el autoconocimiento como capacidad de formarse un modelo ajustado, verídico, de uno mismo y de ser capaz de usar este modelo para desenvolverse eficazmente en la vida (Costa y López, 2006; Richardson, 2004); la inteligencia intuitiva (Gladwell, 2005), como selección de datos significativos en una situación contextual determinada, que la persona realiza de forma rápida y basada en su experiencia, para optar así por el comportamiento más adecuado a la situación; y el bienestar como desarrollo de las características personales con el objetivo de pertenencia y de servicio hacia algo que trasciende y que da sentido a la vida, ya que la persona atiende a sus fortalezas, potencialidades, virtudes y capacidades positivas, favorece el ponerse en camino de plenitud desde un horizonte de sentido (Domínguez, 2011).

De este modo, hemos construido el programa CIP, elaborado originalmente para la realización de esta tesis, en la búsqueda de validación del modelo teórico que acabamos de presentar. Es el momento de contrastación práctica para el que hemos construido un diseño de implementación que pasamos a presentar a continuación y en el siguiente capítulo al mostrar los objetivos, el material y el método utilizado para la presente investigación doctoral.

Para la implementación del programa CIP se seleccionaron dos muestras de jóvenes (pre-universitarios y universitarios) llevando a cabo con ellos el programa, observando el resultado que obtienen los sujetos gracias a la realización del mismo. El programa, que explicamos más adelante en el punto 4.2.1. de este trabajo, está amparado en estudios y programas ya existentes acerca de la educación integral de la persona, como el PECEMO de Alonso e Iriarte (2005) y el PIECAP de Hernández y Aciego (1990), entre otros.

La presente tesis presenta como novedad la utilización del Cuestionario de Fortalezas Humanas (VIA-IS) en su versión en español traducida por Vázquez y Hervás en 2007, ya que no existen aún estudios publicados con población española. Sí que existen, sin embargo, trabajos con la versión para adolescentes VIA-Y (Values in Action for Youth) también de Peterson y Seligman (2007), como es el trabajo de Giménez (2010) en relación con el clima familiar, la psicopatología y el bienestar psicológico.

En los siguientes capítulos se expondrán y discutirán los resultados estadísticos, obtenidos por medio de la aplicación de los instrumentos anteriormente citados para evaluar el resultado del Programa CIP y se plantearán las conclusiones generales derivadas de los mismos. Pasamos ahora a plasmar los objetivos propuestos en la investigación.

3.2. Objetivos

El objetivo fundamental de la investigación es favorecer, mediante el programa instruccional elaborado, el desarrollo de actitudes personales de madurez y equilibrio vital en la propuesta de formación integral. Se pretende aumentar las competencias personales (agradecimiento, capacidad de perdón y fortalezas personales) en pre y universitarios (dimensión evolutiva) para que cada individuo pueda clarificar el camino hacia la felicidad o bienestar. Los elementos que se pretenden optimizar con el programa son:

- Desarrollar las competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales de forma integral.
- Desarrollar las fortalezas personales como pauta de conducta vital.
- Mejorar la satisfacción vital, bienestar o felicidad.

3.2.1. Primer objetivo general:

Evaluar si el programa CIP aumenta la satisfacción vital, bienestar o felicidad desarrollando las competencias personales.

Para este fin, presentamos el objetivo específico y las hipótesis que nos planteamos dentro de este primer objetivo general.

Primer objetivo específico: Mejorar la satisfacción vital, bienestar o felicidad incrementando la tendencia al agradecimiento, la capacidad de perdonar y las fortalezas personales.

- **1ª hipótesis:** tras la implementación del programa CIP los sujetos mostrarán mayor tendencia al agradecimiento.
- **2ª hipótesis:** encontraremos menor motivación para el rechazo y para la venganza, aumentando la capacidad de perdonar en los sujetos de la investigación.
- **3ª hipótesis:** los participantes en el programa incrementarán el grado de sus fortalezas personales.

3.2.2. Segundo objetivo general:

Mostrar el desarrollo en la satisfacción vital, bienestar o felicidad según las variables evolutivas de los sujetos.

El correspondiente objetivo específico y la hipótesis planteada es el siguiente:

Segundo objetivo específico: Comprobar si existen diferencias en la satisfacción vital, bienestar o felicidad según el nivel académico.

- **1ª hipótesis:** los sujetos del grupo universitario reflejarán mejores niveles de agradecimiento.
- **2ª hipótesis:** los universitarios tendrán menor grado de motivación para el rechazo y motivación para la venganza.
- **3ª hipótesis:** los sujetos universitarios obtendrán mayores puntuaciones en las fortalezas personales.

3.2.3. Tercer objetivo general:

Establecer interrelaciones entre la tendencia al agradecimiento, la capacidad de perdonar y las fortalezas personales.

Para ello se estudió el siguiente objetivo específico y la siguiente hipótesis:

Tercer objetivo específico: Explorar las posibles correlaciones entre las variables estudiadas.

- **1ª hipótesis:** entre la gratitud y las fortalezas personales existirá una relación positiva, de manera que a mayor gratitud, se observará mayor grado de fortalezas personales.
- **2ª hipótesis:** se dará una relación negativa entre la gratitud y la motivación para el rechazo y motivación para la venganza, disminuyendo la gratitud cuanto mayor sean la motivación para el rechazo y motivación para la venganza.

- **3ª hipótesis:** se obtendrá una relación también negativa entre la motivación para el rechazo y la motivación para la venganza y las fortalezas personales, siendo estas menores cuánto mayores sean las motivaciones trasgresoras.

En los siguientes capítulos se trata de analizar empíricamente los datos extraídos de la aplicación de las pruebas de medición de las variables estudiadas en la muestra seleccionada. La discusión de los mismos y su confrontación con los resultados obtenidos en investigaciones similares, podrá justificar la formulación de las propuestas operativas que se consideren adecuadas para contribuir de manera eficaz al desarrollo de las competencias vitales en la educación de los jóvenes.

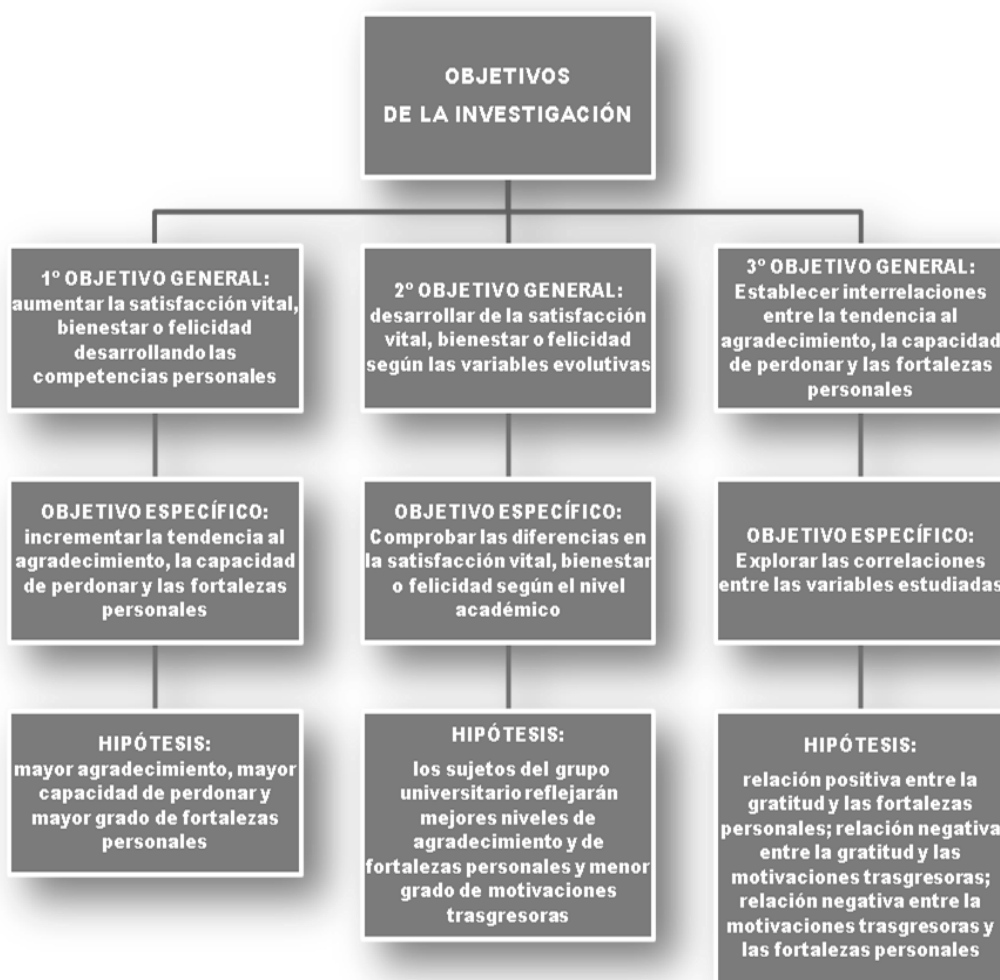


Figura 9: Esquema general de los objetivos de la investigación





CAPÍTULO 4

MATERIAL Y MÉTODO

“No hay otro modo de ser feliz: vivir para los demás”.

L. N. Tolstói



4.1 Muestra

La investigación se llevó a cabo con una muestra de 114 jóvenes cuyas edades estaban comprendidas entre los 16 y 25 años. Está conformada por dos grupos de estudiantes, de diferente nivel académico (pre-universitario y universitario), que reflejan dos grupos de edad (16 a 18 años / 18 a 25 años). Por lo tanto, la muestra general de este estudio queda configurada por dos grupos: pre-universitarios (16 a 18 años) y universitarios (18 a 25 años) de 52 y 58 sujetos respectivamente.

Como se tuvo que eliminar a cuatro sujetos del grupo universitario por no tener finalmente todos los datos, la muestra total quedó compuesta por 110 sujetos.

A continuación se presentan los gráficos que describen la distribución de la muestra general según las diferentes variables: sexo, nivel académico y edad (gráficos 1 y 2).

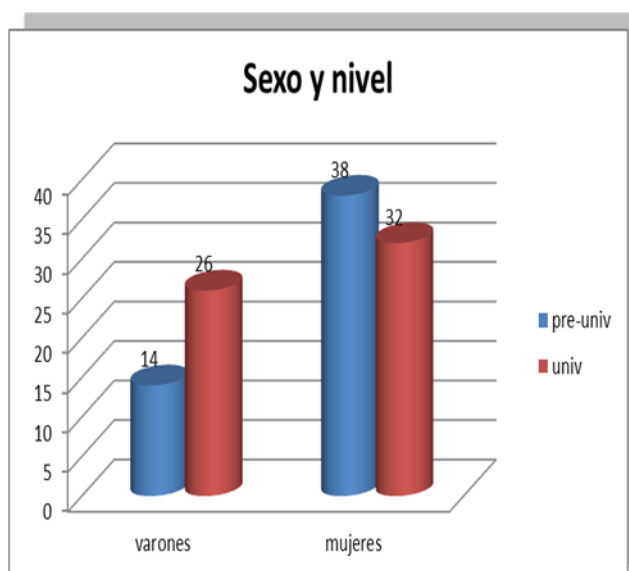


Gráfico 1: Distribución de la muestra general según el sexo y el nivel académico

Por sexo, en el grupo preuniversitario hay 38 mujeres y 14 varones y en el universitario 32 mujeres y 26 varones, por lo que en ambos grupos hay mayor número de mujeres que de hombres.

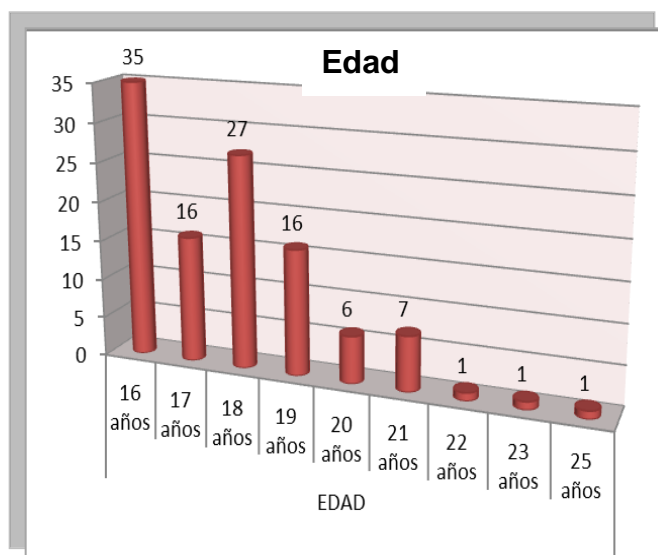


Gráfico 2: Distribución de la muestra general según la edad.

La edad de los sujetos de la muestra es muy homogénea y oscila entre los 16 y 21 años. Habiendo tres casos (de 22, 23 y 25 años), que superan dicho rango ya que en la universidad no es tan homogénea la edad en cada curso.

4.1.1. Descripción del grupo pre-universitario

En el grupo pre-universitario participaron estudiantes del Colegio Diocesano de Ávila que nos concedió el permiso para realizar el programa en el curso de 1º de Bachillerato, como habíamos solicitado.

Está compuesto por los 52 alumnos que formaban dos clases de 1º de Bachillerato, de tal forma que una clase de 28 alumnos fue el grupo experimental y la otra clase de 24 alumnos fue el grupo control. De ellos 38 participantes eran mujeres (75%) y 14 varones (27%).

La distribución del grupo por edades es la siguiente: de 16 años hay 35 sujetos; de 17 años son 16 sujetos y de 18 años tenemos un caso.

La media de edad para el grupo control es de 16,25 años y para el grupo experimental es de 16,43 años. Y la distribución del grupo según las variables edad y sexo puede verse reflejada en los gráficos 3 y 4:

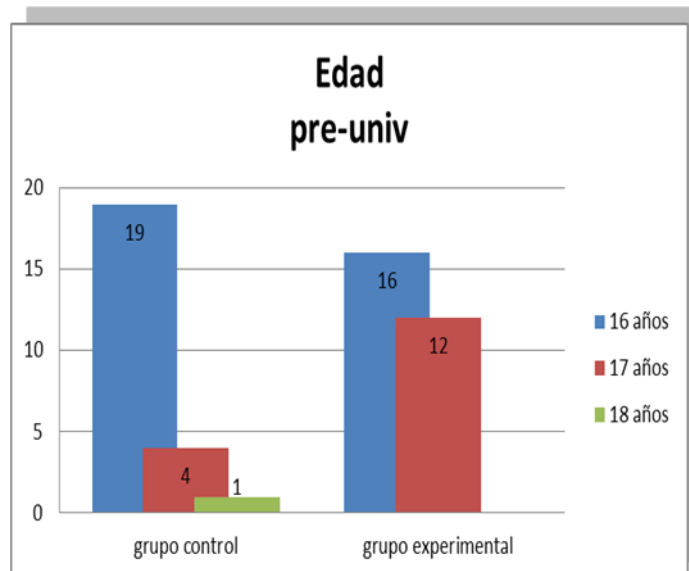


Gráfico 3: Distribución del grupo pre-universitario según la edad

En cuanto al sexo vemos que en el grupo control hay 6 varones y 18 mujeres. Mientras que en el grupo experimental hay 8 varones y 20 mujeres, por lo que ambos grupos mantienen una similar proporción de hombres y mujeres.

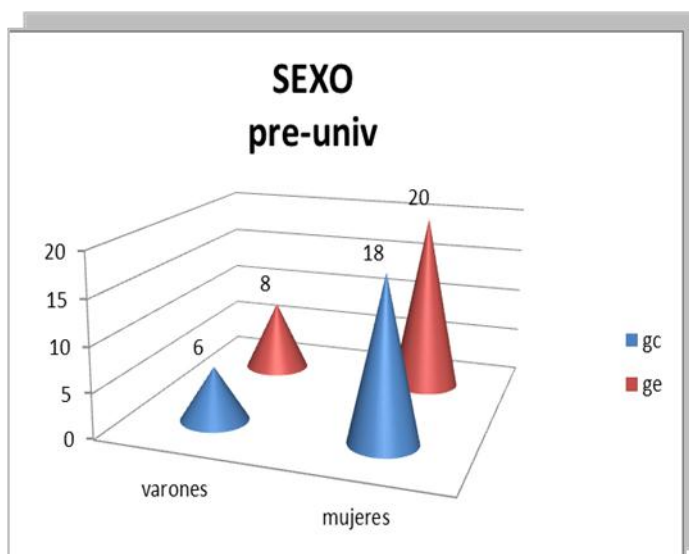


Gráfico 4: Distribución del grupo pre-universitario según el sexo

4.1.2. Descripción del grupo universitario

En el grupo universitario participaron estudiantes universitarios del curso 1º de la Facultad de Comunicación de la Universidad Pontificia de Salamanca.

Está compuesto por 62 alumnos, de los cuales 31 formaron el grupo experimental y los otros 31 el grupo control. Como explicaremos después se tuvo que eliminar a cuatro sujetos (1 del grupo experimental y 3 del grupo control) por no completar todos los cuestionarios y, por lo tanto, no tener todos los datos necesarios. De manera que el grupo universitario total está compuesto finalmente por 58 sujetos (30 del grupo experimental y 28 del grupo control). De ellos 26 sujetos eran varones (45%) y 32 mujeres (55%).

La media de edad del grupo experimental es de 19,07 y la del grupo control es de 19,18 años. La distribución de las edades de los sujetos es: de 18 años hay 26; de 19 años hay 16; de 20, 6 sujetos; de 21 hay 7; y de 22, 23 y 25 años hay 1 sujeto respectivamente (gráfico 5).

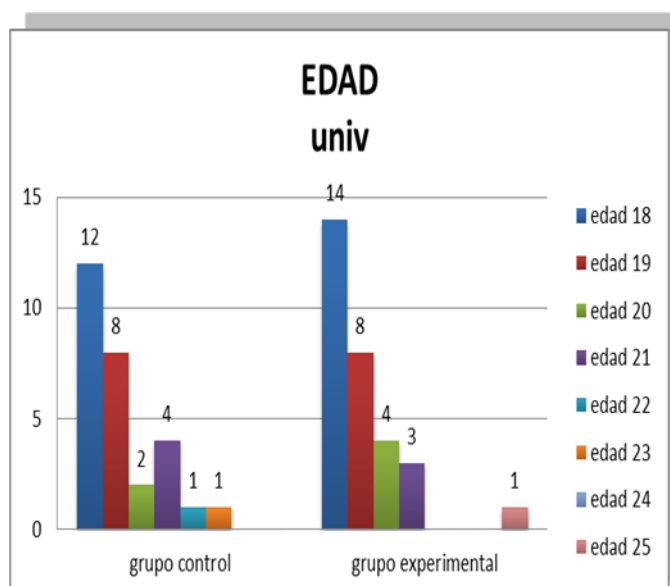


Gráfico 5: Distribución del grupo universitario según la edad

En el grupo control hay 11 varones y 17 mujeres (gráfico 6) y en el grupo experimental igual número de varones que de mujeres, 15. Esto es así porque los grupos ya están formados por orden alfabético, dado que es el criterio dentro de la estructura académica universitaria para la distribución de las clases prácticas.

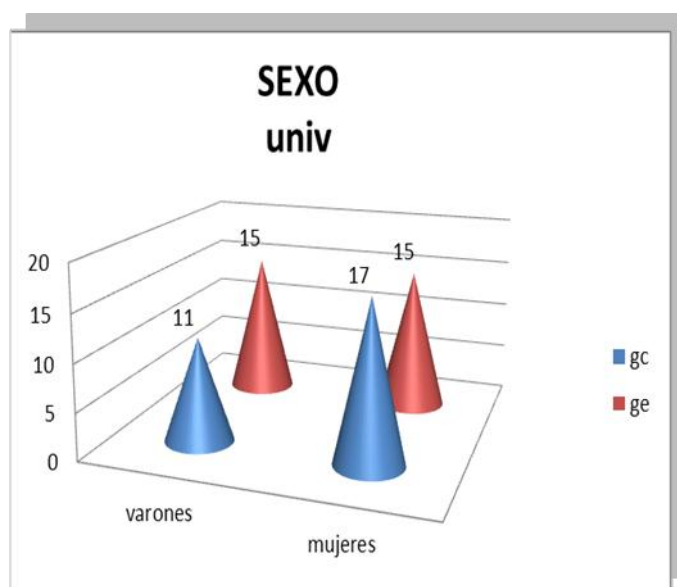


Gráfico 6: Distribución del grupo universitario según el sexo.

4.2 Instrumentos

En primer lugar, el material para el programa de intervención es el programa CIP, elaborado originalmente para esta investigación y que enseguida pasaremos a detallar.

En segundo lugar, para la evaluación del programa se han empleado tanto en el pre-test como en el pos-test, los siguientes cuestionarios:

- el Cuestionario de Gratitud (McCullough y Emmons, 2002),
- el Cuestionario de Motivaciones Transgresoras (McCullough et al., 2002),
- y el Cuestionario VIA de Fortalezas Personales (Peterson y Seligman, 2003).

Los instrumentos utilizados en la investigación dentro de la Psicología Positiva son varios: Cuestionario VIA de Fortalezas Personales, Cuestionario VIA de Fortalezas para Niños, Cuestionario de Felicidad Auténtica, Escala CES-D, Cuestionario Fordyce de Emociones, Escala de Felicidad General, Escala PANAS, Cuestionario Breve de Fortalezas, Cuestionario de Gratitud, Cuestionario de Tenacidad, Cuestionario de Optimismo, Cuestionario de Motivaciones Transgresoras, Cuestionario de Vida Laboral, Cuestionario de Relaciones Sentimentales, Cuestionario de Sentido Vital, Cuestionario de Aproximaciones a la Felicidad, Escala de Satisfacción con la Vida, etc. Para esta investigación hemos elegido los tres instrumentos mencionados, en primer lugar, por haber sido diseñados dentro de la Psicología Positiva para su estudio y aplicación por investigadores pioneros en la misma. Y en segundo lugar, pero no menos importante, porque nos proporcionan información directamente relacionada con los objetivos específicos del programa y nos sirven para poder valorar el cambio percibido por los sujetos en los distintos niveles concernientes al mismo, como podemos apreciar en las tablas 11 y 12.

Toda la información acerca de los cuestionarios utilizados ha sido recogida de la página web www.authentic happiness.org, Centro Virtual de Psicología Positiva que ofrecen en colaboración el Prof. Martin Seligman-director del Centro de Psicología Positiva de la Universidad de Pennsylvania y fundador de la Psicología Positiva- y el Instituto de Psicología Positiva, dirigido por el Prof. Carmelo Vázquez, Catedrático de la Universidad Complutense de Madrid.

CUESTIONARIOS	NIVELES DE LA CIP
Cuestionario de Gratitud	Bienestar
Cuestionario de Motivaciones Trasgresoras	Expresión y reconocimiento emocional

Tabla 9: Relación cuestionarios y niveles de la CIP.

FORTALEZAS PERSONALES	NIVELES DE LA CIP
Curiosidad e interés por el mundo	Análisis del problema
Amor por el conocimiento y el aprendizaje	
Juicio, pensamiento crítico, mentalidad abierta	
Ingenio/creatividad/inteligencia práctica	
Perspectiva	
Valentía	Expresión y reconocimiento emocional
Perseverancia y diligencia	
Integridad, honestidad, autenticidad	
Vitalidad y pasión por las cosas	
Amor, apego, capacidad de amar y ser amado	
Simpatía, amabilidad, generosidad	
Inteligencia social, personal, emocional	
Auto-control, auto-regulación	
Modestia, humildad	Autoconocimiento
Prudencia, discreción, cautela	
Ciudadanía, civismo, lealtad, trabajo en equipo	Reflexión
Sentido de la justicia, equidad	
Liderazgo	
Capacidad de perdonar, misericordia	Bienestar
Apreciación de la belleza y la excelencia, capacidad de asombro	
Gratitud	
Esperanza, optimismo, proyección hacia el futuro	
Sentido del humor	
Espiritualidad, fe, sentido religioso	

Tabla 10: Relación fortalezas personales y niveles de la CIP.

4.2.1. Programa CIP

El programa CIP está elaborado originalmente para la presente investigación. Está constituido por cinco unidades que corresponden a cada nivel de la CIP, como puede verse en la tabla 13.

Las unidades, a su vez, constan de dos de actividades cada una, donde se trabaja, no sólo, un modelo formativo sino una vía instruccional para la adquisición de competencias a través de las actividades propuestas. Algunas de estas actividades están elaboradas específicamente para este programa y otras (marcadas con un asterisco) están adaptadas del Programa Educativo de crecimiento Emocional y Moral: PECEMO (Alonso e Iriarte, 2005).

PROGRAMA CIP	
UNIDADES	ACTIVIDADES
I. Análisis del problema	1. Problemas de la fortaleza y del tumor 2. Estilos de decisión
II. Expresión y reconocimiento emocional	1. Cuatro emociones básicas 2. Emociones y señales
III. Autoconocimiento	1. Tu personalidad 2. ¿Cómo nos vemos, cómo nos ven?*
IV. Reflexión o contemplación de la situación	1. Tu tiempo 2. El relato
V. Bienestar	1. Cultivando alegría y optimismo 2. Aplicando mis cualidades

Tabla 11: Programa CIP.

Cada actividad está compuesta de los siguientes apartados para su fácil realización y puesta en práctica:

- Título
- Objetivo
- Tiempo
- Material
- Método
- Reflexión
- Sentido
- Observaciones (opcional)
- Ficha de actividad (opcional)

En el Anexo I adjuntamos el programa completo.

4.2.2 Cuestionario de Gratitud- GQ-6 (Gratitude Questionnaire-6)

El Cuestionario de Gratitud está desarrollado por Michael McCullough, Robert Emmons y Jo-Ann Tsang en 2002, siendo realizada la traducción al castellano por Carmelo Vázquez y Gonzalo Hervás (2007).

Se trata de un cuestionario auto aplicado de 6 ítems, que se puntúa en una escala tipo Likert de siete opciones de respuesta (desde 1=estoy muy en desacuerdo a 7=estoy muy de acuerdo), diseñado para medir las diferencias individuales en la tendencia a experimentar gratitud en la vida diaria.

Los ítems reflejan la fuerza de la gratitud respecto a su intensidad (ej.: “Tengo mucho en la vida por lo que estar agradecido”), la frecuencia de la percepción del sentimiento de gratitud (ej.: “Puede pasar mucho tiempo hasta que siento agradecimiento por alguien o algo”), el alcance de la gratitud (ej.:” Si tuviera que hacer una lista con todo lo que agradezco, la lista sería muy larga”), y la pluralidad de la gratitud (ej.:” Le estoy agradecido a una gran cantidad de personas”). Sin embargo, este Cuestionario no posee ítems que evalúen la tendencia de la persona a expresar agradecimiento, cosa que sí ocurre en el Cuestionario VIA de Fortalezas Personales en la dimensión gratitud, que recoge este aspecto conductual. Por este motivo, no nos ha parecido redundante estudiar este constructo de gratitud de forma separada al que se refleja en las fortalezas personales.

La corrección supone la suma de cuatro ítems directos (1, 2, 4 y 5) y dos inversos (3 y 6). El rango de respuesta va de 6 a 42, donde 6 significa la puntuación más baja en gratitud (muy poca gratitud) y 42 es la puntuación máxima en gratitud (una alta gratitud). Si se obtiene una puntuación de 35 o menos, se está en el cuarto inferior de la muestra. Si es entre 36 y 38 en la mitad inferior. Entre 39 y 41 en el cuarto superior, y si es más de 42 en el octavo superior (Seligman, 2002).

Los datos psicométricos del GQ-6 reflejan que tiene una buena consistencia interna, con alphas entre ,76 a ,84. (McCullough, Emmons y Tsang, 2002).

En cuanto a los resultados, las mujeres obtienen una puntuación ligeramente superior a los hombres y las personas mayores puntúan más alto que las jóvenes.

Según estudios de McCullough, Emmons y Tsang (2002) la gratitud tiene relación positiva con el optimismo, la satisfacción con la vida, la esperanza, la espiritualidad, la religiosidad, el perdón, la empatía y el comportamiento prosocial; y negativamente relacionado con la depresión, la ansiedad, el materialismo y la envidia. También se han observado que medidas de rasgos afectivos, de valores prosociales, de espiritualidad y de rasgos de personalidad correlacionan con el GQ-6 (Bono, Emmons y McCollough, 2004):

- Rasgos afectivos: las altas puntuaciones en el GQ-6 hablan de una mayor frecuencia de emociones positivas, satisfacción con la vida, optimismo y esperanza.
- Rasgos prosociales: los sujetos que puntúan alto en el GQ-6 también obtienen altos valores en empatía y toma de perspectiva, y son evaluados por sus pares como más generosos con su tiempo y sus recursos. Y toman poca importancia a los bienes materiales.
- Rasgos espirituales y religiosos: las personas que asisten a servicios religiosos y en actividades religiosas de oración y lecturas de material religioso son más propensos a puntuar alto en el GQ-6.
- Personalidad o Big Five: las medidas de dimensiones de la personalidad representan el 20 a 30% de la varianza en las puntuaciones del GQ-6. La extroversión, la afabilidad y el neuroticismo predicen la varianza únicas de las puntuaciones obtenidas en el GQ-6 (Bono, Emmons y McCollough, 2004).

4.2.3. Cuestionario de Motivaciones Transgresoras – TRIM (Transgression-Related Interpersonal Motivations Inventory)

El Cuestionario de Motivaciones Transgresoras también es desarrollado por los mismos investigadores, McCullough et al. (2002). Y la traducción al castellano ha sido efectuada igualmente por Carmelo Vázquez y Gonzalo Hervás (2007). Evalúa la capacidad de perdonar a través de dos medidas: motivación para el rechazo y motivación para la venganza. Se realiza contestando a los ítems pensando en una persona que te ha herido recientemente. El Cuestionario está compuesto por una escala, tipo Likert, de 12 ítems con cinco opciones de respuesta, donde 1 = *Muy en desacuerdo* y 5 = *Muy de acuerdo*.

La corrección se realiza sumando los siete ítems relacionados con el rechazo: 2, 4, 5, 7, 8,10 y 12 (ej.: “Intento mantener el máximo de distancia posible entre nosotros”) y los cinco ítems relacionados con la venganza: 1, 3, 6, 9 y 11 (ej.: “Se las haré pagar”), siendo el rango esperado de respuesta entre 7 y 35 para la Motivación para el rechazo y entre 5 y 25 para la Motivación para la venganza. A mayor puntuación significa que es mayor el rechazo y la venganza. La puntuación media de la motivación para el rechazo de los adultos norteamericanos (referencia conocida) está alrededor de 12,6. Si la puntuación es 17,6 o mayor, está en el tercio más evitador, y si puntúa 22,8 o más, está entre el 10% más evitador.

En cuanto a la motivación para la venganza, la puntuación media está sobre 7,7. 11 o más, es el tercio más vengativo, y por encima de 13,2, supone estar entre el 10 % más vengativo (Seligman, 2003). Los datos psicométricos del cuestionario ofrecidos por los investigadores acerca de la consistencia interna reflejan una alpha de Cronbach de ,86 a ,94 para la motivación para el rechazo y ,90 para la motivación para la venganza.

Más recientemente, los investigadores McCullough, Root y Cohe (2006) han incluido elementos de medición de motivaciones positivas, benevolentes, en el cuestionario, aumentándolo en 6 ítems. En esta Tesis doctoral no se ha visto oportuno la utilización de este último, dado a que el cuestionario VIA ya se ocupa de este campo de manera más amplia.

En una nueva investigación Tabak, McCullough, Root, Bono y Berry (2012) evidencian en su estudio cómo los gestos conciliadores de la persona ofensora hacia la persona ofendida promueven en gran manera la motivación al perdón, disminuyendo las puntuaciones de los sujetos tanto en la motivación para el rechazo como para la venganza.

4.2.4. Cuestionario VIA de Fortalezas Personales -VIA-IS (Values In Action-Inventory of Strengths)

El VIA-IS (Values in Action- Inventory of Strengths) traducido al castellano por Carmelo Vázquez y Gonzalo Hervás (2007) como Cuestionario VIA de Fortalezas Personales, es un cuestionario de 240 ítems tipo Likert con 5 posibles respuestas cada uno (de 1 = *Muy diferente a mí*, a 5 = *Muy parecido a mí*), que mide el grado en que un individuo posee cada una de las veinticuatro fortalezas y virtudes que han sido desarrolladas por el Values in Action Institute (VIA) bajo la dirección de Martin Seligman y Christopher Peterson. Estas veinticuatro fortalezas, a partir de las cuales se ha realizado el Manual de clasificación Character Strengths and Virtues (Peterson y Seligman, 2004), se agrupan en seis categorías como hemos detallado en el capítulo dedicado a la Psicología Positiva (véase p. 60).

El VIA-IS está disponible en la web <http://www.authentichappiness.sas.upenn.edu>, página web del Prof. Martin Seligman y el Centro de Psicología Positiva de la Universidad de Pennsylvania en colaboración con el Instituto de Psicología Positiva de la Universidad Complutense de Madrid.

Las puntuaciones en este cuestionario se obtienen sumando cada grupo de ítems correspondientes a cada fortaleza (10 ítems cada una). De esta manera, en cada una puede alcanzarse valores entre 10 y 50, siendo más representativas de cada persona aquellas fortalezas con más puntuación. Es decir, a mayor puntuación mayor fortaleza. En cuanto a las características psicométricas de validez y fiabilidad (Peterson y Seligman, 2004) se puede decir que los estudios muestran que las escalas tienen alphas mayores de ,70. El resultado de la prueba test-retest en un periodo de cuatro meses muestra una correlación mayor de ,70 en todas las escalas.

Instrumento, autor y año	GQ- 6 (McCullough, Emmons y Tsang, 2002)	TRIM (McCullough y cols., 2002)	VIA-IS (Peterson y Seligman, 2003)
Áreas de contenido	Agradecimiento, gratitud.	- Motivación rechazo - Motivación venganza	Fortalezas Personales
Ítems	6	12	240
Propiedades psicométricas	Puntuación ≤ 35 , cuarto inferior de la muestra; entre 36 y 38, mitad inferior de la muestra; entre 39 y 41, cuarto superior de la muestra; > 42 octavo superior de la muestra. - Fiabilidad: de ,76 a ,84.	- Puntuación media: 12,6 mot. rechazo; 7,7 mot. venganza. - Puntuación $\geq 17,6$, tercio mayor rechazo; $\geq 22,8$, 10% mayor rechazo. - Puntuación ≥ 11 , tercio más vengativo; $\geq 13,2$, 10% más vengativo. - Fiabilidad: de ,86 a ,94 mot. rechazo; ,90 mot. venganza	- Fiabilidad escalas > 0,70 - Test-retest escalas > 0,70
Tiempo aproximado de aplicación	2 minutos	5 minutos	40 minutos

Tabla 12: Resumen de los cuestionarios utilizados en la investigación.

Además los autores notan que las mayores puntuaciones medias se han encontrado en las fortalezas de humanidad, concretamente en bondad y amor. Y las menores en las fortalezas de moderación como son perdón, prudencia, humildad y auto-control.

Las mujeres, por su parte, obtienen mayor puntuación que los hombres en todas las fortalezas. Los adultos jóvenes puntúan más alto que los adultos mayores en la escala de vitalidad. Y las personas casadas perdonan más que las personas divorciadas.

Como término de esta parte, mostramos a continuación la tabla 14 que recoge los principales datos de los tres cuestionarios utilizados para la investigación.

4.3 Procedimiento

Para llevar a cabo la implementación del programa CIP se seleccionó un Centro de Secundaria y una Facultad Universitaria donde realizarlo.

En el caso del Centro de Secundaria se tuvo en cuenta el Proyecto de Acción Tutorial Grupal del mismo, para que pudiera inscribirse nuestro programa en el Plan de Acción Tutorial (PAT). Con este motivo, se mantuvieron reuniones con el director del Centro y la orientadora para explicarles el objetivo de la investigación, el programa CIP, las características de las pruebas, las necesidades de la sesión de recogida de datos, etc.

Una vez finalizado el estudio, el centro recibió un informe que recogía los principales resultados del estudio y los datos obtenidos por el grupo que había participado. Los jóvenes participantes, por su parte, recibieron un pequeño feed-back de los resultados obtenidos en una sesión de devolución de resultados del Programa.

Para el grupo universitario participaron estudiantes de la Facultad de Comunicación de la Universidad Pontificia de Salamanca, por motivos de accesibilidad.

Estos también, a su vez, recibieron el feed-back de resultados del Programa.

Aplicación del programa CIP. Las sesiones tuvieron lugar durante los meses de febrero, marzo y abril de 2011, a razón de un día a la semana, en las horas normales de clase. La realización de las sesiones fueron llevadas a cabo por la propia investigadora. En las sesiones en los grupos pre-universitarios siempre estaba presente la orientadora del centro y en los grupos universitarios estaba presente un profesor.

En primer lugar, para ambos grupos (pre-universitario y universitario), tuvo lugar la sesión 1 que suponía la aplicación del pre-test a ambos grupos (experimental y control) con los instrumentos de evaluación ya expuestos. Todos los sujetos fueron informados sobre los objetivos del estudio, la confidencialidad y el anonimato de sus respuestas y el carácter voluntario de participar en la investigación. Ningún participante se negó a completar los cuestionarios.

Las instrucciones sobre cómo completar el cuestionario que se recogen al inicio del mismo, fueron leídas en voz alta al inicio de la sesión y dirigidas a crear un clima de colaboración y de sinceridad.

Posteriormente, con el grupo experimental de cada grupo (pre-universitario y universitario) se implementó el programa CIP. Se llevaron a cabo las cinco sesiones, una cada semana, en los meses de marzo y abril de 2011, según puede observarse en la temporalización que ofrecemos en la tabla 15.

En cada sesión se realizaron dos actividades del programa, siguiendo el orden indicado (véase tabla 15). En primer lugar, se presentaba la actividad motivando a su correcta realización. A continuación, se explicaba en qué consistía el trabajo a realizar por cada uno en particular, por parejas o el grupo entero, según el caso, y se dejaba el tiempo oportuno (indicado en cada actividad) para ello. Por último se recogía el material.

No hubo especiales dificultades a la hora de la comprensión del trabajo a realizar en cada sesión por parte de los sujetos de la investigación. Como apoyo, se utilizó una presentación en Power Point de los elementos de cada actividad que ayudaba al seguimiento y ejecución de la misma. En cuanto a los materiales utilizados por los sujetos para las actividades del programa, se emplearon las fichas de actividad necesarias para su realización, folios en blanco, bolígrafos y pinturas de colores.

SESIÓN	FECHA	ACTIVIDAD
1	24 de febrero de 2011 Pre-U 4 de marzo de 2011 Univ.	Pretest: Cuestionarios 1, 2 y 3 (al grupo experimental y control)
2	3 de marzo de 2011 Pre-U 11 de marzo de 2011 Univ.	I.1. Problema de la fortaleza/tumor II.1. Cuatro emociones básicas
3	10 de marzo de 2011 Pre-U 18 de marzo de 2011 Univ.	III.1. Tu personalidad IV.1. El relato
4	17 de marzo de 2011 Pre-U. 25 de marzo de 2011 Univ.	V.1. Cultivando alegría y optimismo I.2. Estilos de decisión
5	24 de marzo de 2011 Pre-U 1 de abril de 2011 Univ.	II.2. Emociones y señales III.2. ¿Cómo nos vemos, cómo nos ven?
6	31 de marzo de 2011 Pre-U. 8 de abril de 2011 Univ.	IV.2. Tu tiempo V.2. Aplicando mis cualidades
7	7 de abril de 2011 Pre-U 13 de abril de 2011 Univ.	Posttest: Cuestionarios 1, 2 y 3 (al grupo experimental y control)

Tabla 13: Temporalización del programa CIP.

Pasada una semana de la última sesión del programa, se efectuó la evaluación pos-test a ambos grupos (control y experimental), llevándose así a cabo la sesión 7, con los mismos instrumentos de evaluación. En esa misma sesión se recogió una pequeña tarea de evaluación que se solicitó a los participantes en la última sesión del programa y un breve resumen del mismo. Para ello, se les ofreció una guía que recogemos en el Anexo II. Esta tarea nos ha proporcionado información muy interesante a la hora de evaluar los puntos fuertes y débiles del programa desde el punto de vista de los sujetos que lo realizaron.

Depuración de datos de la muestra. Antes del análisis estadístico es necesario realizar el estudio de los ítems ya que un alto número de casos perdidos en un ítem puede indicar que dicho ítem esté mal formulado.

Tan solo encontramos dos sujetos en el grupo pre-universitario y cinco sujetos en el grupo universitario que dejaron un ítem sin contestar, por lo que decidimos sustituir estos valores perdidos por el valor mediano de la variable, ya que se considera la medida más apropiada para distribuciones asimétricas.

GRUPO	N
Pre-universitario Control	24
Pre-universitario Experimental	28
Universitario Control	28
Universitario Experimental	30
Total	110

Tabla 14: Distribución de frecuencias de la muestra total

En segundo lugar, se tuvo que eliminar a cuatro sujetos del grupo universitario por no tener todos los cuestionarios completos en la fase pre y post de la investigación. Así este grupo quedó conformado por 58 sujetos. Y la muestra total de la investigación quedó en un total de 110 personas (ver tabla 16).





CAPÍTULO 5

ANÁLISIS DE RESULTADOS

*“La felicidad es un artículo maravilloso:
cuanto más se da, más le queda a uno”.*

B. Pascal



5.1. Análisis previos

Una vez finalizada la fase de recogida de datos, se procedió a la codificación de los ítems mediante la grabación de los datos contenidos en cada uno de los cuestionarios. Esta tarea se realizó utilizando el paquete estadístico SPSS para Windows (Statistical Package for Social Sciences) en su versión 14.

Para favorecer la claridad de este capítulo, aquí se presentan únicamente los datos clave para cada uno de los análisis realizados, así como los resultados obtenidos expuestos de la manera más sintética. También se reseña en el texto el número de tabla correspondiente donde pueden confirmarse los resultados presentados.

Como complemento, en un CD adjunto a la Tesis, se incluyen las tablas de resultados de los análisis estadísticos realizados para cada uno de los apartados.

5.1.1 Fiabilidad

En primer lugar, llevamos a cabo el análisis de la fiabilidad de los cuestionarios utilizados en la investigación (Cuestionario de Gratitud, Cuestionario de Motivaciones Trasgresoras y Cuestionario de Fortalezas personales), antes de realizar los análisis para estudiar los objetivos formulados para la presente investigación.

Como análisis estadísticos de la fiabilidad hemos seleccionado el coeficiente alfa de Cronbach y el coeficiente de Spearman-Brown para el análisis en dos mitades.

Bisquerra (1987) define fiabilidad como la estabilidad de los resultados que el instrumento de medida proporciona. Los coeficientes de fiabilidad se expresan mediante correlaciones, considerándose que valores superiores a ,75 indican alta fiabilidad.

Teniendo en cuenta que cuanto más cercano esté el valor del alfa de Cronbach a 1, mayor es la consistencia interna de los ítems que componen el instrumento de medida, en la interpretación del mismo no existe un acuerdo generalizado sobre cuál debe ser el valor a partir del cual una escala pueda considerarse fiable.

Existen diferentes propuestas (Morales, 2007): Nunally (1978) propone un mínimo de ,70; Guilford (1954) establece como suficiente ,50 en investigación básica; para tomar decisiones sobre sujetos concretos, algunos autores indican ,85 (Pfeiffer, Heslin y Jones, 1976) y Schmitt (1996) afirma que medidas con una fiabilidad relativamente baja pueden ser muy útiles. Según George y Mallery (1995): α mayor ,9 indica que el instrumento es excelente (aunque otros autores opinan que puede estar indicando una excesiva redundancia, p.ej.: Streiner, 2003); α entre ,9 y ,8 nos está hablando de un buen instrumento; α entre ,8 y ,7 nos dice que el instrumento es aceptable; α entre ,7 y ,6 nos habla de un instrumento cuestionable; α entre ,6 y ,5 indica que es un instrumento pobre y α menor ,5 lo consideran como no aceptable.

Para los Cuestionarios de Gratitud y Motivaciones Trasgresoras no hemos encontrado estudios realizados en español por lo que no disponemos de fuentes para la comparación.

En lo referente al Cuestionario de Fortalezas Personales pretendemos confirmar su comparabilidad con los resultados existentes hasta el momento (Peterson y Seligman, 2004), que obtienen una fiabilidad tanto en el coeficiente alpha como en el test- retest mayor de ,70.

Como observamos en la tabla 17 la fiabilidad del Cuestionario de Gratitud es muy baja (,143), por lo que se puede señalar que no es aceptable y, por lo tanto, que el Cuestionario no es fiable. El Cuestionario de Motivaciones Trasgresoras, por su parte, dispone de una fiabilidad muy buena con un alpha de ,813 en motivación para el rechazo y ,906 en motivación para la venganza.

Por último, la fiabilidad de casi todas las escalas de las fortalezas está por encima de ,70. Por lo tanto, es similar a los estudios previos de la fiabilidad de este cuestionario (Peterson y Seligman, 2004) pudiendo decir que su fiabilidad es alta. Solo en las escalas integridad (,591), autocontrol (,676) y curiosidad (,679) está ligeramente por debajo de ,70. También resaltar las escalas en que existe mayor fiabilidad, pudiéndose considerar muy alta, como son perseverancia (,859), inteligencia práctica (,843), espiritualidad (,829), perdón (,824) y amor al conocimiento (,812).

Se estudió también en qué medida se modificaba el Alfa de Cronbach si se eliminaban algunos ítems en sus respectivas escalas, con el objetivo de determinar si alguno de ellos no resultaba apropiado a la escala (ver resultados en el Anexo III). En la tabla 15 puede observarse que la eliminación de algunos ítems hace aumentar el Alfa de Cronbach, pero en tan escasa medida que no puede pensarse estos ítems no correspondan a la escala.

Escalas	α de Cronbach	Coefficiente de Spearman-Brown	Test – Retest*	Ítem** (α si se elimina el elemento)
Gratitud	,143	,212	,497	
Mot. rechazo	,813	,779	,639	
Mot. venganza	,906	,905	,661	
Curiosidad	,679	,747	,538	
Amor conocim.	,812	,487	,816	2 (,819)
Juicio	,764	,766	,637	
Intel. práctica	,843	,820	,594	196 (,845)
Perspectiva	,741	,782	,574	56 (,743) 78 (,745)
Valentía	,755	,811	,721	
Perseverancia	,859	,838	,834	49 (,863)
Integridad	,591	,535	,513	201 (,614)
Vitalidad	,711	,731	,709	47 (,742)
Amor	,772	,606	,544	5 (,790)
Simpatía	,787	,752	,462	106 (,802)
Intel. Emocional (IE)	,725	,686	,616	
Ciudadanía	,710	,706	,664	
Equidad	,713	,779	,526	37 (,714) 157 (,726)
Liderazgo	,789	,721	,607	158 (,793)
Perdón	,824	,834	,825	24(,830) 240 (,833)
Modestia	,792	,742	,752	
Prudencia	,790	,778	,692	16 (,820) 221 (,808)
Autocontrol	,676	,699	,801	112 (,702)
Aprec. belleza	,803	,736	,520	17 (,817)
Gratitud	,736	,651	,664	
Esperanza	,803	,808	,806	
Humor	,797	,789	,696	214 (,838)
Espiritualidad	,829	851	,837	164 (,841)

* Se calcula solo con los sujetos del grupo control

** Ítem que al eliminarlo aumenta el Alfa de Cronbach final de la escala

Tabla 15: Estadísticos de fiabilidad y prueba Test-retest de los cuestionarios utilizados en la investigación

5.1.2 Estudio de la equivalencia de los grupos control y experimental

En un análisis comparativo, se comprueba (tabla 16) cómo todos los grupos de la investigación son equivalentes en el momento inicial de la investigación (pre-test) en todas las variables estudiadas, en el examen realizado con el análisis de la varianza (ANOVA) de un factor (cuatro grupos) (sig. < ,05).

Pre-test Cuatro grupos	ANOVA		Pruebas robustas	
	F	Sig.	Welch (Sig.)	Brown-Forsythe (Sig.)
Gratitud	,688	,561	,561	,555
Mot. rechazo	2,120	,102	,263	,115
Mot. venganza	,519	,670	,682	,672
Curiosidad	,753	,523	,528	,529
Amor conocim.	1,867	,140	,217	,141
Juicio	,868	,460	,538	,470
Intelig. práctica	,243	,866	,854	,866
Perspectiva	1,051	,373	,414	,380
Valentía	1,251	,295	,292	,296
Perseverancia	2,687	,050	,050	,050
Integridad	,980	,405	,460	,413
Vitalidad	1,009	,392	,300	,390
Amor	2,645	,053	,036	,051
Simpatía	2,195	,093	,100	,093
Intelig. emocio.	1,997	,119	,087	,118
Ciudadanía	1,716	,168	,257	,178
Equidad	1,063	,368	,423	,364
Liderazgo	2,171	,096	,078	,098
Perdón	,632	,596	,602	,591
Modestia	,571	,636	,669	,635
Prudencia	1,304	,277	,274	,280
Autocontrol	2,571	,058	,017	,060
Apre. belleza	1,907	,133	,155	,137
Gratitud f	,991	,400	,425	,407
Esperanza	,596	,619	,587	,617
Humor	,519	,670	,564	,668
Espiritualidad	1,182	,320	,300	,321

Tabla 16: ANOVA de un factor (cuatro grupos) y pruebas robustas en el pre-test

Este análisis proporciona la comparación de varios grupos en una variable cuantitativa, tratándose, por tanto, de una generalización de la Prueba T para dos muestras independientes al caso de diseños con más de dos muestras. Ofrecemos los descriptivos de los grupos para una mejor panorámica de la investigación (tabla 17).

Descriptivos Pre-test	Pre-univ. Control		Pre-univ. Exp.		Univ. Control		Univ. Exp.		Total	
	Media	Sx	Media	Sx	Media	Sx	Media	Sx	Media	Sx
Gratitud	33,21	2,86	33,14	3,07	32,11	4,55	32,30	3,42	32,66	3,54
Mot. rechazo	23,46	6,08	26,07	3,98	26,29	4,09	26,07	4,28	25,55	4,69
Mot. venganza	13,00	4,74	11,57	5,17	12,75	5,50	11,90	3,98	12,27	4,84
Curiosidad	36,25	5,04	35,86	4,63	37,54	4,56	36,10	4,16	36,44	4,57
Amor conocim.	33,21	6,42	32,36	6,30	35,96	7,59	32,47	5,81	33,49	6,63
Juicio	38,00	5,91	35,79	5,26	36,89	5,05	36,30	4,56	36,69	5,17
Intelig. práctica	37,25	6,23	36,64	7,17	38,00	5,32	37,00	5,86	37,22	6,11
Perspectiva	37,63	5,51	35,86	3,97	36,36	5,81	35,27	4,62	36,21	5,00
Valentía	38,25	5,62	36,57	6,20	35,39	5,25	35,90	5,38	36,45	5,64
Perseverancia	33,88	6,32	33,93	5,14	32,29	7,30	29,73	6,65	32,35	6,56
Integridad	38,17	4,76	36,32	3,86	37,32	4,17	36,67	3,95	37,07	4,17
Vitalidad	34,29	4,29	33,89	5,52	34,18	5,55	32,30	4,19	33,62	4,94
Amor	43,25	4,84	41,04	6,06	39,29	5,18	39,93	5,41	40,77	5,53
Simpatía	43,58	4,74	40,93	5,02	40,61	4,20	40,87	4,87	41,41	4,80
Intelig. emocio.	40,96	4,33	39,36	5,24	38,50	4,97	37,97	4,24	39,11	4,78
Ciudadanía	39,13	5,58	36,36	5,08	36,50	5,48	36,80	3,63	37,12	5,01
Equidad	39,46	4,85	37,93	4,76	38,46	4,36	37,10	5,68	38,17	4,96
Liderazgo	39,33	4,81	36,57	5,35	37,93	5,43	36,23	4,00	37,43	5,00
Perdón	34,17	5,71	32,14	6,59	34,36	7,65	33,20	6,57	33,44	6,66
Modestia	35,29	6,26	34,18	6,09	33,61	4,58	33,27	6,76	34,03	5,95
Prudencia	33,79	6,61	32,14	6,36	32,82	6,73	30,47	6,06	32,22	6,46
Autocontrol	31,00	5,80	33,14	4,83	31,43	7,70	28,87	4,92	31,07	6,04
Appe. belleza	37,29	6,79	34,32	6,46	37,43	5,94	37,87	5,82	36,73	6,31
Gratitud f	38,54	5,40	36,71	4,90	36,75	5,03	38,17	4,47	37,52	4,93
Esperanza	35,88	5,70	37,57	5,76	35,57	7,68	35,77	5,97	36,20	6,31
Humor	39,04	4,54	39,07	6,80	39,86	4,44	38,17	4,44	39,02	5,13
Espiritualidad	29,17	7,09	29,07	8,20	26,93	7,78	26,13	6,44	27,75	7,42

Tabla 17: Descriptivos de los cuatro grupos en el pre-test de todas las variables estudiadas

Una vez comprobados estos antecedentes, pasamos a estudiar y desarrollar, en adelante, los resultados obtenidos según los objetivos de la tesis.

5.2 Estudio de los efectos del programa

A continuación, pasamos a exponer los resultados obtenidos en el presente estudio en relación a los tres objetivos generales planteados en la investigación. Con el objeto de facilitar su comprensión, se presentan en tres bloques correspondientes a cada objetivo general.

5.2.1 Primer objetivo general

Este primer apartado se relaciona con el primer objetivo general que hacía referencia a evaluar si el programa CIP aumenta la satisfacción vital, bienestar o felicidad desarrollando las competencias personales.

En primer lugar valoraremos su influencia en la gratitud y motivación para el rechazo y venganza. En un segundo momento lo haremos para las veinticuatro fortalezas.

5.2.1.1 Estudio de la gratitud y de las motivaciones trasgresoras

Como señalamos en la 1ª y 2ª hipótesis esperamos que el programa aumente la gratitud y disminuya la motivación para el rechazo y la venganza.

Para este fin se ha realizado el análisis de varianza (ANOVA) de un factor (los cuatro grupos) para las variables estudiadas, examinando también las pruebas robustas de igualdad en las medias de Welch y Brown-Forsythe en los datos obtenidos en el Post-test después de la realización del programa CIP.

Pos-test Cuatro grupos	ANOVA		Pruebas robustas	
	F	Sig.	Welch (Sig.)	Brown-Forsythe (Sig.)
Gratitud	,880	,454	,539	,462
Mot. rechazo	,874	,457	,497	,474
Mot. venganza	,970	,410	,410	,421

Tabla 18: ANOVA de un factor (cuatro grupos) y pruebas robustas en el post-test de las variables gratitud y de las motivaciones trasgresoras

Como observamos en los resultados que muestra la tabla 18 no existe cambio significativo ($\text{sig.} < ,05$) en gratitud, motivación para el rechazo y motivación para la venganza. Esto significa que el programa no ha tenido influencia en las variables medidas.

Dados estos resultados se decidió reagrupar los casos sin tener en cuenta su nivel académico, de tal forma que en lugar de cuatro grupos, solo tendríamos dos, grupo control y experimental. En cada uno de ellos están incluidos conjuntamente pre-universitarios y universitarios. El objetivo de este agrupamiento es estudiar si aumentado en número de casos las diferencias encontradas pasan a ser significativas. Para ello se estudió si había diferencias en sus medias con la prueba T, y con la prueba de Levene si lo eran en sus varianzas (tabla 20). Previamente se contrastó si eran equivalentes en el pre-test (tabla 19) observándose que sí.

Pre-test 2 grupos: Control y Experimental		Prueba de Levene		Prueba T		
		F	Sig.	t	Gl	Sig. (bilateral)
Gratitud	Se han asumido varianzas iguales	,933	,336	-,135	108	,893
	No se han asumido varianzas iguales			-,133	100,23	,894
Mot. rechazo	Se han asumido varianzas iguales	1,076	,302	-1,217	108	,226
	No se han asumido varianzas iguales			-1,201	96,29	,233
Mot. venganza	Se han asumido varianzas iguales	1,333	,251	1,218	108	,226
	No se han asumido varianzas iguales			1,210	102,82	,229

Tabla 19: Prueba T y prueba de Levene en el pre-test de la de las variables gratitud y de las

motivaciones trasgresoras

Pos- test		Prueba de Levene		Prueba T		
2 grupos: Control y Experimental		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Gratitud	Se han asumido varianzas iguales	,962	,329	,371	108	,712
	No se han asumido varianzas iguales			,367	98,89	,715
Mot. rechazo	Se han asumido varianzas iguales	2,168	,144	-,689	108	,492
	No se han asumido varianzas iguales			-,683	100,63	,496
Mot. venganza	Se han asumido varianzas iguales	2,186	,142	-,663	108	,509
	No se han asumido varianzas iguales			-,659	102,91	,511

Tabla 20: Prueba T y prueba de Levene en el pos test de la de las variables gratitud y de las motivaciones trasgresoras

Los datos que apreciamos en la tabla 20 nos indican que ni en las medias ni en las varianzas hay diferencias significativas en los grupos, por lo que se puede concluir que el programa CIP no produce cambios en los sujetos de la investigación en las variables gratitud, motivación para el rechazo y motivación para la venganza.

5.2.1.2 Estudio de las fortalezas personales

Siguiendo la 3ª hipótesis planteada esperamos que se incremente el grado de las fortalezas personales.

Como para el anterior objetivo, se ha realizado el análisis de varianza (ANOVA) de un factor (los cuatro grupos) para las variables estudiadas, y las pruebas robustas de igualdad en las medias de Welch y Brown-Forsythe.

Pos-test Cuatro grupos	ANOVA		Pruebas robustas	
	F	Sig.	Welch (Sig.)	Brown-Forsythe (Sig.)
Curiosidad	1,208	,311	,496	,329
Amor conocim.	2,318	,080	,108	,078
Juicio	,901	,443	,372	,469
Intelig. práctica	,551	,649	,608	,658
Perspectiva	,431	,731	,760	,747
Valentía	,727	,538	,599	,557
Perseverancia	1,248	,296	,367	,302
Integridad	,870	,459	,299	,484
Vitalidad	,151	,929	,952	,932
Amor	,317	,813	,907	,828
Simpatía	,048	,986	,976	,987
Intelig. emocio.	,264	,851	,803	,860
Ciudadanía	,531	,662	,686	,679
Equidad	,166	,919	,929	,924
Liderazgo	,640	,591	,620	,606
Perdón	,191	,902	,899	,905
Modestia	,961	,414	,571	,430
Prudencia	,157	,925	,911	,928
Autocontrol	,814	,489	,360	,492
Apree. belleza	2,381	,074	,055	,082
Gratitud f	1,277	,286	,156	,315
Esperanza	,664	,576	,614	,588
Humor	,572	,635	,720	,648
Espiritualidad	,902	,443	,474	,445

Tabla 21: ANOVA de un factor (cuatro grupos) y pruebas robustas en el pos-test de las fortalezas personales

En la tabla 21 advertimos en los resultados que presenta que no existe cambio significativo ($\text{sig.} < ,05$) ni en análisis ANOVA ni con las pruebas robustas de igualdad de las medias en ninguna de las Fortalezas, al igual que las variables estudiadas anteriormente. Por lo que no hay diferencia entre los grupos. Debido a esto, reagrupamos en dos grupos: grupo control y grupo experimental, como hicimos en el análisis para la Gratitud y las Motivaciones Trasgresoras, formando ahora cada grupo los pre-universitarios y universitarios juntos. En primer lugar, comprobamos que los grupos eran equivalentes en todas las variables menos en liderazgo, realizando el examen oportuno con la prueba T para la igualdad de medias y con la prueba de Levene para la igualdad de varianzas (tabla 22).

2 grupos Pre-test	Grupo control		Grupo experimental		Prueba de Levene	Prueba T
	Media	Sx	Media	Sx	Sig.	Sig (bilateral)*
Curiosidad	36,94	4,78	35,98	4,36	,330	,273
Amor conocim.	34,69	7,14	32,41	6,00	,537	,072
Juicio	37,40	5,44	36,05	4,87	,395	,172
Intelig. práctica	37,65	5,71	36,83	6,47	,186	,481
Perspectiva	36,94	5,65	35,55	4,29	,084	,147
Valentía	36,71	5,56	36,22	5,75	,940	,653
Perseverancia	33,02	6,85	31,76	6,28	,864	,316
Integridad	37,71	4,43	36,50	3,88	,507	,129
Vitalidad	34,23	4,96	33,07	4,90	,872	,220
Amor	41,12	5,36	40,47	5,71	,548	,541
Simpatía	41,98	4,66	40,90	4,90	,723	,238
Intelig. emocio.	39,63	4,80	38,64	4,76	,655	,277
Ciudadanía	37,71	5,63	36,59	4,36	,106	,241
Equidad	38,92	4,57	37,50	5,23	,580	,134
Liderazgo	38,58	5,15	36,40	4,66	,073	,022
Perdón	34,27	6,76	32,69	6,55	,462	,216
Modestia	34,38	5,43	33,71	6,40	,373	,553
Prudencia	33,27	6,63	31,28	6,21	,748	,106
Autocontrol	31,23	6,83	30,93	5,30	,175	,796
Apre. belleza	37,37	6,29	36,16	6,34	,867	,318
Gratitud f	37,58	5,23	37,47	4,70	,361	,907
Esperanza	35,71	6,77	36,64	5,89	,386	,444
Humor	39,48	4,46	38,60	5,67	,225	,373
Espiritualidad	27,96	7,48	27,55	7,42	,587	,774

*Nota asterisco: Se muestran la significación para el supuesto de varianzas homogéneas.

Tabla 22: Estadísticos de grupo, prueba T y de Levene en el pre-test de los grupos reagrupados en control y experimental

Los datos que apreciamos en la (tabla 23) nos indican que en las medias no hay diferencias significativas en los grupos, pero sí se encuentran diferencias en muchas de las varianzas de las variables estudiadas. Como se puede comprobar, el resultado de las varianzas de las Fortalezas en el grupo control y experimental -en el momento post-test- son mayores las del grupo control que las del grupo experimental. Este dato no lo esperábamos, por lo que pasamos a estudiar las tablas de frecuencias (gráfico 7) de las variables para advertir algún posible motivo.

Se podría conjeturar que este programa tiene eficacia en el sentido de que los sujetos al compartir sus experiencias tienden a homogeneizar (menor varianza de las puntuaciones, tal como se refleja en los resultados) las puntuaciones obtenidas en las fortalezas. Por lo tanto, hay un efecto beneficioso en aquellos sujetos que al principio se percibían con poco nivel de fortalezas y las han aumentado; mientras que aquellos sujetos que ya desde un principio percibían tener mayor nivel de fortalezas han disminuido esa percepción siendo ahora más realista. También podría explicarse que este segundo grupo obtenga menores puntuaciones por el efecto estadístico de regresión a la media que se da cuando hay un “efecto techo”.

2 grupos Pos-test	Grupo control		Grupo experimental		Prueba de Levene	Prueba T
	Media	Sx	Media	Sx	Sig.	Sig (bilateral)*
Curiosidad	36,96	5,88	37,62	4,26	,260	,499
Amor conocim.	35,40	6,86	33,97	6,31	,657	,255
Juicio	38,58	6,70	37,09	4,72	,028	,177
Intelig. práctica	38,73	6,08	37,43	5,69	,915	,249
Perspectiva	37,27	6,03	36,24	4,16	,020	,296
Valentía	37,94	5,62	37,74	5,08	,491	,844
Perseverancia	34,13	7,19	32,33	5,55	,101	,141
Integridad	38,10	5,98	37,72	4,27	,030	,706
Vitalidad	33,88	6,73	34,36	4,44	,004	,658
Amor	41,33	7,23	40,55	4,69	,035	,502
Simpatía	41,81	6,84	41,50	4,36	,019	,777
Intelig. emocio.	39,48	6,13	39,10	4,84	,140	,719
Ciudadanía	38,12	6,46	37,41	3,67	,000	,480
Equidad	39,21	6,40	39,36	4,77	,207	,888
Liderazgo	38,65	6,50	37,47	4,60	,021	,268
Perdón	35,08	7,77	34,26	5,91	,016	,533
Modestia	35,54	5,99	34,55	5,37	,390	,364
Prudencia	34,12	7,53	33,29	6,20	,048	,532
Autocontrol	32,54	6,94	32,14	5,25	,102	,732
Apre. belleza	36,96	7,24	37,21	6,16	,379	,848
Gratitud f	38,13	7,04	39,53	4,45	,007	,210
Esperanza	35,48	8,06	37,02	5,05	,001	,228
Humor	39,40	6,11	39,52	4,50	,025	,911
Espiritualidad	29,10	8,15	29,10	7,25	,423	,423

*Nota asterisco: Se muestran la significación para el supuesto de varianzas homogéneas.

Tabla 23: Estadísticos de grupo, prueba T y de Levene en el pos-test de los grupos reagrupados en control y experimental

Tras estudiar las tablas de frecuencias de las variables, se observó que podría haber un “efecto techo” (ver gráfico 7), ya que en muchos casos había sujetos que en el pre-test ya obtenían puntuaciones “máximas” (50 puntos) por lo que en caso de “mejora” o “incremento positivo” debido al programa, éste no se podría detectar. Dado que el instrumento de medida tiene ese “efecto techo” y los sujetos no pueden dar mayores puntuaciones que las obtenidas en un principio antes de la intervención, sería interesante realizar algún estudio que profundizara en este nuevo interrogante.

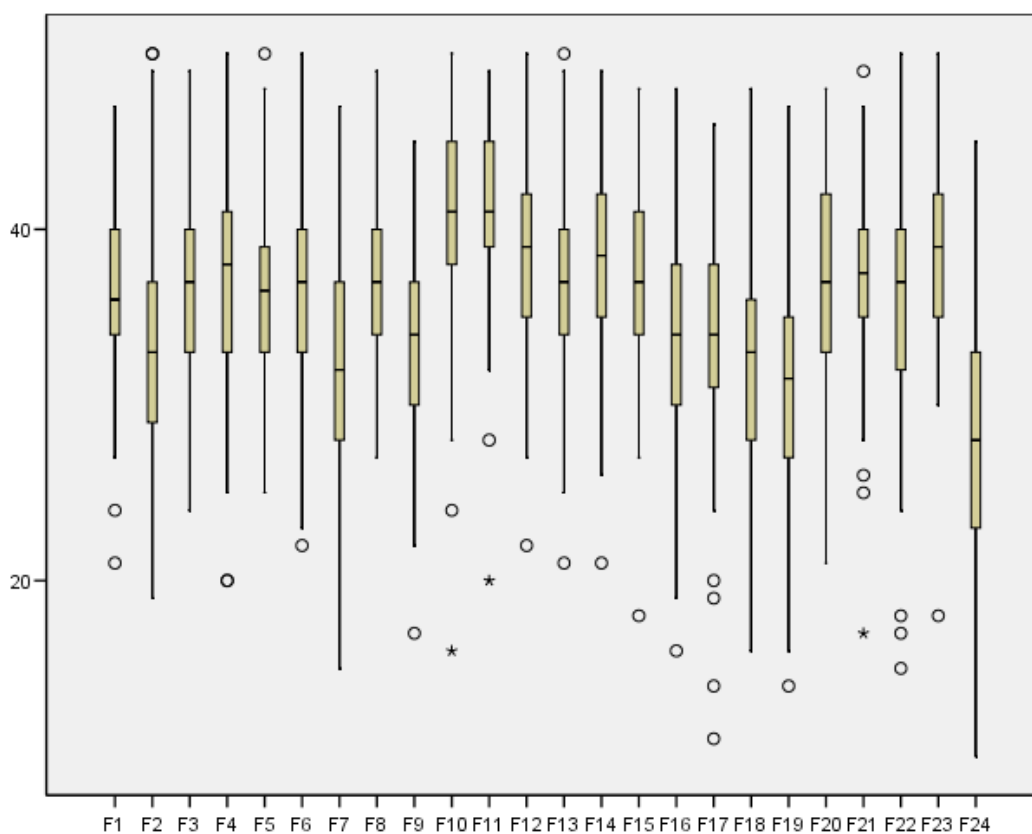


Gráfico 7: Fortalezas personales. Diagrama de cajas

5.2.2 Segundo objetivo general

Mostrar el desarrollo en la satisfacción vital, bienestar o felicidad según las variables evolutivas de los sujetos.

Objetivo específico: Comprobar si existen diferencias en la satisfacción vital, bienestar o felicidad según el nivel académico.

Según la 1ª hipótesis de partida los sujetos del grupo universitario mostrarán mejores niveles de agradecimiento; los universitarios obtendrán menor grado de motivación para el rechazo y motivación para la venganza que los sujetos de nivel académico pre-universitario, según la 2ª hipótesis; y, en correspondencia con la 3ª hipótesis, los sujetos universitarios tendrán mayor grado de fortalezas personales.

Tal y como se puede observar en el estudio estadístico (ver tabla 24 y 25), en algunas de las variables estudiadas los sujetos pre-universitarios alcanzan mejores puntuaciones medias. Como puede apreciarse, obtienen mejores resultados en el momento pre-test en las fortalezas perseverancia, amor e inteligencia emocional. Y tan solo en dos variables (apreciación para la belleza y amor por el conocimiento) en la medida post-test (ver tabla 25) los universitarios obtienen mejores puntuaciones. Por lo que podemos decir en contra de nuestra hipótesis que los sujetos universitarios no se perciben, en general, con más fortalezas personales que los pre-universitarios.

Pre-test	Pre-univ.		Universitarios		Prueba de Levene	Prueba T	
	Media	Sx	Media	Sig	Sig	Varianzas iguales	Varianzas no iguales
Gratitud	33,17	2,95	32,21	3,98	,04	,15	,15
Mot. Rechazo	24,87	5,18	26,17	4,15	,17	,14	,15
Mot. Venganza	12,23	4,98	12,31	4,75	,77	,93	,93
Curiosidad	36,04	4,78	36,79	4,38	,81	,39	,39
Amor conocimiento	32,75	6,31	34,16	6,90	,41	,27	,27
Juicio	36,81	5,63	36,59	4,77	,12	,82	,83
Intelig. práctica	36,92	6,69	37,48	5,58	,49	,63	,64
Perspectiva	36,67	4,78	35,79	5,21	,58	,36	,36
Valentía	37,35	5,94	35,66	5,28	,39	,12	,12
Perseverancia	33,90	5,66	30,97	7,03	,09	,02	,02
Integridad	37,17	4,36	36,98	4,04	,96	,81	,81
Vitalidad	34,08	4,95	33,21	4,94	,68	,36	,36
Amor	42,06	5,59	39,62	5,26	,59	,02	,02
Simpatía	42,15	5,03	40,74	4,52	,71	,12	,13
Intelig. emocio.	40,10	4,86	38,22	4,57	,78	,04	,04
Ciudadanía	37,63	5,45	36,66	4,58	,20	,31	,31
Equidad	38,63	4,82	37,76	5,09	,82	,36	,36
Liderazgo	37,85	5,24	37,05	4,78	,49	,41	,41
Perdón	33,08	6,22	33,76	7,07	,10	,59	,59
Modestia	34,69	6,13	33,43	5,76	,79	,27	,27
Prudencia	32,90	6,46	31,60	6,45	,68	,29	,29
Autocontrol	32,15	5,36	30,10	6,49	,57	,08	,07
Appe. belleza	35,69	6,72	37,66	5,83	,19	,10	,11
Gratitud f	37,56	5,17	37,48	4,76	,79	,94	,94
Esperanza	36,79	5,74	35,67	6,79	,35	,36	,35
Humor	39,06	5,81	38,98	4,48	,10	,94	,94
Espiritualidad	29,12	7,64	26,52	7,06	,55	,07	,07

Tabla 24: Estadísticos de grupo, prueba T y de Levene en pre-universitarios y universitarios en el pre-test

Post-test	Pre-univ.		Universitarios		Prueba de Levene	Prueba T	
	Media	Sx	Media	Sx	Sig.	Varianzas iguales	Varianzas no iguales
Gratitud	32,15	3,97	33,12	3,70	,398	,189	,191
Mot. Rechazo	24,90	6,11	26,29	4,33	,017	,169	,177
Mot. Venganza	13,58	5,12	12,14	4,33	,213	,113	,117
Curiosidad	36,62	5,38	37,93	4,74	,986	,176	,179
Amor conocimiento	33,19	5,99	35,95	6,86	,267	,028	,027
Juicio	37,35	6,55	38,19	4,97	,038	,446	,453
Intelig. práctica	37,71	6,48	38,34	5,33	,130	,575	,580
Perspectiva	36,73	5,73	36,72	4,56	,264	,995	,995
Valentía	38,54	6,31	37,21	4,19	,004	,191	,201
Perseverancia	33,88	5,65	32,55	7,00	,127	,278	,273
Integridad	37,13	5,66	38,59	4,53	,406	,139	,144
Vitalidad	33,90	5,50	34,34	5,75	,637	,683	,682
Amor	41,13	6,99	40,72	5,02	,250	,722	,727
Simpatía	41,50	6,59	41,78	4,68	,389	,799	,803
Intelig. emocio.	39,60	6,25	39,00	4,68	,238	,570	,576
Ciudadanía	37,83	5,42	37,67	4,97	,624	,876	,877
Equidad	38,90	6,36	39,64	4,78	,243	,493	,500
Liderazgo	37,65	6,03	38,36	5,19	,358	,510	,513
Perdón	34,35	7,00	34,91	6,72	,840	,666	,666
Modestia	35,38	6,49	34,69	4,83	,209	,523	,530
Prudencia	33,60	7,53	33,76	6,21	,165	,902	,903
Autocontrol	32,92	5,54	31,79	6,53	,374	,333	,329
Apree. belleza	35,42	7,01	38,59	6,00	,459	,012	,013
Gratitud f	38,31	6,33	39,38	5,34	,802	,338	,343
Esperanza	36,02	6,57	36,53	6,77	,871	,687	,687
Humor	38,85	5,66	40,02	4,92	,567	,249	,253
Espiritualidad	30,29	7,59	28,03	7,61	,767	,124	,124

Tabla 25: Estadísticos de grupo, prueba T y de Levene en pre-universitarios y universitarios en el post-test

5.2.3 Tercer objetivo general

Establecer interrelaciones entre la tendencia al agradecimiento, la capacidad de perdonar y las fortalezas personales.

Objetivo específico: Explorar las posibles correlaciones entre las variables estudiadas.

Siguiendo las hipótesis planteadas después de la realización del programa CIP existirá en los sujetos experimentales:

- una relación positiva entre la gratitud y las fortalezas personales, de manera que a mayor gratitud, se observará mayor grado de fortalezas personales (hipótesis 1^a);
- una relación negativa entre la gratitud y la motivación para el rechazo y motivación para la venganza, disminuyendo la gratitud cuanto mayores sean la motivación para el rechazo y motivación para la venganza (hipótesis 2^a);
- y una relación también negativa entre la motivación para el rechazo y la motivación para la venganza y las fortalezas personales, siendo estas menores cuánto mayores sean las motivaciones trasgresoras (hipótesis 3^a).

Empezando con el análisis vemos cómo las variables gratitud, motivación para el rechazo y para la venganza no correlacionan significativamente entre ellas (ver tabla 26). Los datos son sorprendentes ya que sí esperábamos algún tipo de relación entre estas variables.

Pre-test		Gratitud	Mot. Rechazo
Mot. Rechazo	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,026 (,790)	
Mot. Venganza	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,154 (,109)	,121 (,208)

Tabla 26: Correlaciones entre las variables gratitud y motivaciones trasgresoras

Sí que se ha encontrado relación entre la variable gratitud y bastantes fortalezas y alguna relación entre las variables de motivación y las fortalezas (ver tabla 27). La variable gratitud se relaciona significativamente ($p < ,01$) con las fortalezas: perseverancia (.251), vitalidad (.258), espiritualidad (.263), simpatía (.270), amor (.315) y gratitud (.401). Y con una correlación significativa ($p < ,05$) con: curiosidad (.208) perspectiva (.211), inteligencia emocional (.213), humor (.221) y esperanza (.242). Al ser estas correlaciones positivas lo que nos indican es que los sujetos que tienen más puntuación en gratitud tienen mayores puntuaciones también en las fortalezas, y al revés, aquellos que tienen menores puntuaciones en las fortalezas muestran las menores puntuaciones en gratitud.

Respecto a la relación entre motivación para el rechazo y motivación para la venganza y las fortalezas hemos encontrado correlaciones positivas y negativas. Así, *motivación para el rechazo* correlaciona de forma positiva ($p < ,05$) con apreciación de la belleza (.194) y con inteligencia práctica (.200). Es decir que los sujetos que puntúan alto en motivación para el rechazo tienen altas puntuaciones en estas fortalezas. Además correlaciona negativamente con perdón (-.223), de manera que una alta puntuación en motivación para el rechazo supone una baja puntuación en esta fortaleza en los sujetos de la investigación, y viceversa, los sujetos con alta puntuación en perdón tienen bajas puntuaciones en motivación para el rechazo.

Por otra parte, la *motivación para la venganza* correlaciona muy significativamente ($p < ,01$) con inteligencia práctica (.369) y de forma negativa con perdón (-.521) y modestia (-.307). También correlaciona significativamente ($p < ,05$) con las fortalezas humor (.225), juicio (.219) y apreciación de la belleza (.194); y de forma negativa con equidad (-.212). Por lo que los sujetos de esta investigación con altas puntuaciones en motivación para la venganza tienen altas puntuaciones en las fortalezas inteligencia práctica, humor, juicio y apreciación de la belleza. Y recíprocamente, los que puntúan bajo en estas fortalezas puntúan bajo en motivación para la venganza. Asimismo, los sujetos con alta motivación para la venganza puntúan bajo en perdón, modestia y equidad y, al revés, los que obtienen altas puntuaciones en perdón y modestia, puntúan bajo en motivación para el rechazo.

	Gratitud	Mot. Rechazo	Mot. Venganza	Curiosidad	Amor conoc.	Juicio	Intelig pract	Perspect.	Valentia	Persever	Integridad	Vitalidad	Amor	Simpatía	Intelig. emocio.	Ciudadan.	Equidad	Lideraz.	Perdón	Modest.	Pruden.	Autocont.	Aprebell	Gratitudf.	Esperanza	Humor	
Curiosidad	,208(*)																										
Amor Conoc.				,582(**)																							
Juicio			,219(*)	,467(**)	,477(**)																						
Inteligpract.		,200(*)	,369(**)	,640(**)	,444(**)	,459(**)																					
Perspect.	,211(**)			,571(**)	,507(**)	,645(**)	,585(**)																				
Valentia				,539(**)	,334(**)	,337(**)	,553(**)	,435(**)																			
Persever.	,251(**)			,453(**)	,399(**)	,437(**)	,420(**)	,489(**)	,470(**)																		
Integridad				,297(**)	,275(**)	,422(**)	,348(**)	,384(**)	,361(**)	,516(**)																	
Vitalidad	,258(**)			,619(**)	,325(**)	,330(**)	,522(**)	,398(**)	,469(**)	,599(**)	,524(**)																
Amor	,315(**)			,389(**)	,284(**)	,365(**)	,333(**)	,414(**)	,474(**)	,396(**)	,299(**)	,475(**)															
Simpatía	,270(**)			,469(**)	,326(**)	,426(**)	,457(**)	,473(**)	,391(**)	,493(**)	,594(**)	,567(**)	,626(**)														
Intelig. emocio.	,213(*)			,586(**)	,312(**)	,458(**)	,596(**)	,598(**)	,571(**)	,451(**)	,454(**)	,553(**)	,538(**)	,621(**)													
Ciudadan.				,418(**)	,276(**)	,425(**)	,298(**)	,373(**)	,336(**)	,478(**)	,491(**)	,500(**)	,610(**)	,665(**)	,514(**)												
Equidad			,212(*)	,274(**)	,346(**)	,408(**)	,202(*)	,386(**)	,243(*)	,380(**)	,575(**)	,392(**)	,424(**)	,653(**)	,456(**)	,605(**)											
Lideraz.				,466(**)	,363(**)	,448(**)	,478(**)	,479(**)	,369(**)	,376(**)	,484(**)	,456(**)	,536(**)	,670(**)	,634(**)	,663(**)	,625(**)										
Perdón											,417(**)	,241(*)	,297(**)	,439(**)	,213(*)	,418(**)	,655(**)	,397(**)									
Modestia		,223(*)		,521(**)							,257(**)	,473(**)	,190(*)	,375(**)		,377(**)	,399(**)	,253(**)	,548(**)								
Pruden.				,189(*)	,298(**)	,585(**)	,391(**)			,578(**)	,449(**)	,270(**)	,316(**)		,403(**)	,448(**)	,314(**)	,299(**)	,437(**)								
Autocont.				,303(**)	,352(**)	,415(**)	,204(*)	,466(**)	,237(*)	,679(**)	,342(**)	,355(**)	,299(**)	,254(**)	,328(**)	,332(**)	,338(**)			,258(**)	,664(**)						
Aprebell.		,194(*)	,194(*)	,482(**)	,555(**)	,345(**)	,488(**)	,494(**)	,358(**)	,237(*)	,340(**)	,356(**)	,360(**)	,424(**)	,345(**)	,287(**)	,366(**)	,370(**)									
gratitudf.	,401(**)			,438(**)	,332(**)	,364(**)	,359(**)	,400(**)	,434(**)	,473(**)	,445(**)	,526(**)	,678(**)	,705(**)	,439(**)	,629(**)	,502(**)	,440(**)	,366(**)	,251(**)	,284(**)	,271(**)	,379(**)				
Esperanza	,242(*)			,515(**)	,271(**)	,402(**)	,527(**)	,436(**)	,519(**)	,658(**)	,355(**)	,665(**)	,531(**)	,508(**)	,428(**)	,488(**)	,281(**)	,407(**)	,253(**)		,360(**)	,490(**)	,266(**)	,621(**)			
Humor	,221(*)		,225(*)	,533(**)		,314(**)	,582(**)	,371(**)	,459(**)	,301(**)	,382(**)	,566(**)	,406(**)	,455(**)	,603(**)	,390(**)	,195(*)	,465(**)						,350(**)	,481(**)		
Espiritual.	,263(**)			,299(**)	,251(**)		,256(**)	,318(**)	,208(*)	,446(**)	,195(*)	,412(**)	,349(**)	,386(**)	,250(**)	,344(**)					,256(**)	,297(**)	,272(**)	,499(**)	,425(**)	,125	

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

** La correlación es significativa al nivel 0,

Tabla 27: Correlaciones entre las variables estudiadas

En relación a las fortalezas cabe esperar que estén relacionadas unas con otras. En este sentido, resulta interesante analizar qué fortalezas guardan más relación entre sí y entre cuáles no existe (si es el caso) una correlación significativa.

Al estudiar la matriz de correlaciones (tabla 27), se observan numerosas correlaciones significativas entre las fortalezas (prácticamente todas las correlaciones son significativas, $p < ,01$ y positivas). Por lo que existe una importante relación entre ellas, lo que indica que son variables que están relacionadas.

Dada la complejidad de la tabla de matriz de correlaciones, realizamos un recuento de correlaciones significativas para cada variable (tabla 28) con el fin de visualizar mejor qué fortalezas son las que más correlacionan entre ellas. Así, las fortalezas integridad, simpatía, inteligencia emocional, perseverancia, curiosidad, perspectiva, valentía, ciudadanía, liderazgo, gratitud, inteligencia práctica y juicio, presentan correlaciones significativas con la mayoría de las demás.

FORTALEZAS	Número de Fortalezas	
	$r \geq 0,40$ (sig. 0,01)	Sin correlación (sig<0,05)
Integridad	17	1
Simpatía	17	0
Intelig. emocional	16	0
Esperanza	16	1
Curiosidad	15	2
Perseverancia	15	1
Perspectiva	14	2
Vitalidad	14	0
Ciudadanía	14	0
Liderazgo	14	1
Gratitud	14	1
Intelig. práctica	13	3
Juicio	12	2
Amor	11	3
Valentía	10	3
Equidad	10	1
Humor	8	6
Amor conocimiento	7	3
Prudencia	7	6
Perdón	5	11
Autocontrol	5	4
Apre. belleza	5	5
Espiritualidad	4	6
Modestia	3	12

Tabla 28: Correlación entre las fortalezas personales

Algunas fortalezas (por ejemplo modestia y espiritualidad) tienen bajas correlaciones con el resto de las fortalezas. Lo cual nos indica que apunta a dimensiones independientes. Esto lo señalaremos en el momento de la discusión para su interpretación. En el presente estudio, en cuanto a las Fortalezas, podemos advertir las correlaciones más altas (de 0,8 a 0,6) entre las siguientes:

- gratitud y simpatía (,705)
- autocontrol y perseverancia (,679)
- gratitud y amor (,678)
- liderazgo y simpatía (,670)
- esperanza y vitalidad (,665)
- autocontrol y prudencia (,664)
- liderazgo y ciudadanía (,663)
- esperanza y perseverancia (,658)
- equidad y simpatía (,653)
- perspectiva y juicio (,645)
- curiosidad e inteligencia práctica (,640)
- liderazgo e inteligencia emocional (,634)
- gratitud y ciudadanía (,629)
- liderazgo y equidad (,625)
- inteligencia emocional y simpatía (,621)
- esperanza y gratitud (,621)
- curiosidad y vitalidad (,619)
- ciudadanía y amor (,610)
- equidad y ciudadanía (,605)
- y humor e inteligencia emocional (,603).

Pasamos ahora a comentar algunas de estas correlaciones obtenidas en función de la clasificación de categorías y fortalezas del modelo teórico de Peterson y Seligman (tabla 7 en el capítulo 1).

La variable *gratitud* en nuestro estudio correlaciona mucho con simpatía (.705) y amor (.678), que son fortalezas que no están dentro del bloque Trascendencia. Por otro lado es lógico que correlacione con esperanza (.621), que sí es fortaleza dentro de este bloque Trascendencia.

Autocontrol correlaciona con prudencia (6,64), que también es fortaleza de Moderación, y con perseverancia (.679) que es del bloque Coraje.

Liderazgo del bloque Justicia correlaciona con simpatía (.670) e inteligencia emocional (.634), que no son de su grupo y con equidad (.625) y ciudadanía (.663), que sí lo son.

Y por último la fortaleza *esperanza* correlaciona con vitalidad (.665) y perseverancia (.658) que no son de su grupo Trascendencia.

Por lo tanto, podemos afirmar que las correlaciones encontradas en nuestra investigación entre las fortalezas son altas pero no guardan siempre la lógica de los bloques de las agrupaciones realizadas por Peterson y Seligman.

De otro lado, y para terminar, entre las fortalezas que no correlacionan significativamente con todas las demás, destacan:

- *Perdón* que no correlaciona significativamente con valentía (.000), amor al conocimiento (.052), apreciación de la belleza (.067), curiosidad (.071), humor (.081), juicio (.108), espiritualidad (.126), perseverancia (.150), perspectiva (.171), y autocontrol (.173) e inteligencia práctica (-.080).
- *Modestia* con perspectiva (.003), inteligencia emocional (.053), juicio (.118), humor (.123), amor conocimiento (.127), esperanza (.159), amor (.166) y espiritualidad (.185); curiosidad (-.014), valentía (-.033), apreciación de la belleza (-.050) e inteligencia práctica (-.124).
- *Prudencia* con humor (.066), valentía (.069), inteligencia práctica (.097), apreciación de la belleza (.119), inteligencia emocional (.140) y amor (.175);

- *Autocontrol* con apreciación de la belleza (,040), humor (,131) y amor (,138).
- *Apreciación de la belleza* con humor (,150).
- *Humor* con amor al conocimiento (,105) y espiritualidad (,125), perdón, modestia, prudencia, autocontrol, gratitud.
- *Espiritualidad* con juicio (,152) liderazgo (,164) y equidad (,172), perdón y modestia, humor.

Claramente hay dos fortalezas modestia y perdón que mantienen baja correlación con el resto de las fortalezas. Así, modestia no correlaciona con doce variables y perdón con once. Esto nos indica que hay fortalezas que cubren dimensiones independientes del resto. En menor medida, también encontramos estas idiosincrasias en las fortalezas espiritualidad, humor y apreciación de la belleza.





CAPÍTULO 6

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

“... el hombre experimenta la alegría cuando se halla en armonía con la naturaleza y, sobre todo, la experimenta en el encuentro, la participación y la comunión con los demás”.

Santo Tomás de Aquino



6.1 Discusión de resultados

Con la elaboración e implementación del programa CIP para esta tesis hemos pretendido optimizar el desarrollo de las competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales de los participantes en el mismo de una forma integral, incrementando las fortalezas personales que cada individuo posee para mejorar así su satisfacción vital, bienestar o felicidad.

Pasamos ahora, después de la explicación del programa y de analizar los resultados obtenidos, a establecer las conclusiones a las que podemos llegar en nuestro estudio, a la discusión de dichos resultados para obtener una visión clara de sus efectos y, por último, a proponer perspectivas futuras de investigación basándonos en las conclusiones extraídas.

En primer lugar, tenemos que subrayar la escasa existencia de estudios similares al nuestro en el ámbito naciente de la Psicología Positiva aplicada a la Educación, y más reciente aún en España. Vázquez y col. en un interesantísimo estudio acerca de las intervenciones basadas en la Psicología Positiva, muestran que en el campo de investigación sobre el bienestar y la felicidad son todavía escasas las intervenciones controladas (Vázquez, Hervás y Ho, 2006). Del mismo modo, confirmó este dato en la conferencia impartida en el I Congreso de Psicología Positiva en El Escorial en 2012 (Vázquez, 2012). Por este motivo, no podemos establecer una comparación exacta y plena en esta discusión de resultados entre nuestro estudio y otros posibles. Las únicas excepciones podrían ser el programa *Aulas felices* de Arguís et al. (2010) y el Programa de Educación para el Bienestar dentro del P.I.I.E. (Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, 2009). En cuanto al primero, aún no han sido publicados resultados acerca del mismo; y respecto al segundo, al estar todavía en su etapa de implementación hasta el 2013, no tenemos una manera de contrastación posible.

Teniendo en cuenta estos factores, no podemos obviar algunos intentos de praxis educativa con programas en campos cercanos o similares que han ido apareciendo en el ámbito educativo. A continuación hacemos una breve revisión de estos programas.

De forma pionera, Michael Fordyce (1977, 1983) efectuó los primeros intentos de intervenciones dirigidas a mejorar la felicidad, en su caso en estudiantes universitarios. Los componentes que contemplaba el programa psicoeducativo de Fordyce eran los siguientes: mantenerse más activo y ocupado, actividades placenteras, actividades físicamente demandantes, actividades novedosas, actividades en compañía mejor que en soledad, actividades con sentido mejor que triviales, emplear más tiempo en actividades sociales, ser productivo en trabajos a los que se dé un significado, organizarse bien el tiempo, detener preocupaciones, ajustar expectativas y aspiraciones, desarrollar un estilo de pensamiento optimista y positivo, estar más centrado en el presente que en el pasado o el futuro, trabajar en desarrollar una personalidad saludable, desarrollar una personalidad sociable y con actividades fuera de casa, ser auténtico, eliminar sentimientos negativos y problemas, fomentar y conservar relaciones íntimas, dar valor a la felicidad y a su mantenimiento. La conclusión de su estudio reflejaba que los resultados demostraban que la felicidad puede incrementarse, pero no desvelaban cuáles eran los elementos eficaces y en qué medida.

También con universitarios se realizó una intervención (Sheldon, Kasser, Smith y Share, 2002) diseñada para potenciar y aumentar los logros en las metas, inspirada en la teoría de la autodeterminación. Los resultados de la misma no mostraban cambios globales en la condición experimental. Pero se apreciaba que los participantes que presentaban de partida metas congruentes con sus valores e intereses mejoraron en sus logros y mostraron un mayor bienestar al finalizar el estudio. Esto pone de manifiesto que tiene que haber una predisposición particular, en este caso motivación intrínseca hacia las metas, para que se pudiera beneficiar la persona de la intervención con este programa. En nuestra investigación hemos observado la necesidad de esta motivación en congruencia con este estudio, ya que la motivación que observamos en los jóvenes participantes en nuestra investigación resultó escasa y esto influyó negativamente en los resultados de la misma.

En otra investigación Lyubomirsky, King y Diener, (2005) planteó a dos grupos de estudiantes durante seis semanas consecutivas la realización de ejercicios destinados a mejorar el nivel de emociones positivas: uno relacionado con la amabilidad y el otro con el agradecimiento, aspectos asociados a un mayor bienestar según diversos estudios (Emmons y McCullough, 2003; Lyubomirsky et al., 2005). En general, ambas estrategias fueron eficaces.

Pero lo más interesante es que encuentran que los resultados parecen estar mediados por la frecuencia y periodicidad de los ejercicios. Es decir, que ponen de relieve la importancia del diseño y la forma de aplicación de las intervenciones.

No podía faltar la cita a un estudio similar realizado por Seligman et al. (2005), pero en este caso para reducir la sintomatología depresiva incrementando los niveles de bienestar, evaluando la eficacia de “ejercicios positivos”: escribir una carta de agradecimiento a una persona importante en la vida del participante y compartirla con él; escribir una vez al día durante una semana tres cosas positivas dignas de agradecer y sus causas; escribir recuerdos sobre una época en la que el participante mostrara sus mejores características y leerla cada noche durante una semana con el objetivo de reflexionar sobre las fortalezas presentes; realizar un cuestionario sobre fortalezas e identificar las más características; y realizar ese mismo cuestionario de fortalezas reflexionando sobre nuevas formas de usar sus principales fortalezas en la vida cotidiana. Los resultados mostraron que precisamente los ejercicios que suscitaron aumento significativo en bienestar al final de la intervención (carta de gratitud, recuerdo vital positivo, identificación de fortalezas) no mostraron cambios significativos en el seguimiento. Y que los otros dos ejercicios que no parecían eficaces al terminar la intervención (agradecer tres hechos positivos al día, aplicar las fortalezas personales en otras áreas) obtuvieron aumento significativo en bienestar a los seis meses. El patrón de resultados en cuanto a la reducción de sintomatología depresiva fue casi idéntico (Seligman et al., 2005; 2011a).

En el capítulo 2 de esta tesis ofrecimos la explicación de dos programas el Programa Instruccional Emotivo para el Crecimiento y Autorrealización Personal (PIECAP) de Hernández y Aciego (1990) y el Programa educativo de crecimiento emocional y moral (PECEMO) de Alonso e Iriarte (2006). En cuanto al primero, podemos establecer tres momentos en que ha sido evaluado. Un primer momento fue el estudio evaluativo de Hernández, Aciego y Domínguez (1994) que reveló mejoras significativas en las áreas de adaptación escolar, social y familiar tras el programa. Y que afecta de forma diferente a los alumnos de menor edad (11-13 años) que a los mayores (13-17), siendo estos los que mejoran más en el ámbito personal. La explicación dada por los autores atribuye estos resultados a los contenidos del programa (autorrealización, amistad, amor, solidaridad...) que conectan más directamente con los

intereses y preocupaciones propios de la adolescencia, y por tanto afectan más a su ajuste personal. En cambio para los más pequeños el impacto mayor del programa se produce en ámbitos más externos como la mejora en la relación con la escuela y la actitud ante las normas sociales o con los hermanos.

Un segundo momento fue la evaluación del programa realizada por los mismos investigadores tres años más tarde (Domínguez, Hernández y Aciego, 1997). En ese momento se observó que los alumnos que lograban mayores beneficios eran aquellos que antes de la realización del programa se caracterizaban en lo escolar, por una mayor insatisfacción y desmotivación; en lo personal, por mostrar mayores sentimientos de tristeza y auto-desprecio, menores actitudes defensivas, autovaloraciones moderadas y escasa tendencia a culpabilizar a los demás; y en lo social, por expresar mayor respeto y tolerancia hacia los demás. Además, durante el programa, estos alumnos mostraban mejores expectativas sobre sí mismo y manifestaban sentirse acogidos y valorados.

La tercera evaluación constituyó la investigación doctoral de Domínguez (2001) que empleó el cuestionario AURE (Cuestionario de Autoconcepto y Realización) elaborado por Hernández y Aciego para medir los resultados. El PIECAP según este estudio, promueve mejoras en los tres campos medidos por el AURE: el Autoconcepto y autoestima, que mide la valoración de las capacidades y cualidades, así como la satisfacción mostrada respecto a la propia identidad; Empatía y realización social, que recoge lo relativo a la satisfacción en la relación con los otros, la preocupación y la comunicación con los demás; y Afrontamiento, que recoge aspectos de planificación, disponibilidad y autocontrol ante la tarea y la norma. Los alumnos más mayores (de 15 a 17 años) son los que presentaron mejor nivel en planificación y seguimiento del trabajo, disponibilidad y fuerza de voluntad, y la satisfacción con el logro. Y también, aunque de forma más moderada, en su actitud hacia los otros, más respetuosa, más capaz de emprender proyectos operativos y con mayor autocontrol y valentía ante las dificultades. Por último, se observó en estos alumnos una tendencia a ser más autoexigentes al evaluar su relación con los otros.

El segundo programa citado es el de Alonso e Iriarte (2006), el Programa educativo de crecimiento emocional y moral (PECEMO). La evaluación del mismo fue llevada a cabo por las autoras del mismo según el modelo general propuesto por Pérez-Juste (Pérez-Juste, 2000 en Alonso, Sobrino e Iriarte, 2006). Y podemos resaltar acerca

de ella los siguientes resultados: la mayoría de los participantes en la intervención mejoraron su capacidad para tomar conciencia de las emociones; se observó un sesgo positivo en lo referente a sexo, en cuanto a las chicas, que obtuvieron mejores resultados que los chicos participantes; especialmente las chicas aumentaron su disposición para lograr un adecuado crecimiento moral conducente a una mayor madurez personal.

Otros programas importantes en la esfera formativa referentes a la educación emocional son los realizados por el equipo GROPE (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica) formado por los profesores del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. El libro. *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños* (GROP, 2009), ofrece una buena e importante variedad de actividades en la búsqueda de una adecuada educación emocional. Agulló en 2010, propone ejemplos y actividades prácticas para cada nivel educativo: infantil, primaria y secundaria. Un año después, presentan una nueva gama de actividades y ejercicios para el desarrollo de competencias emocionales dirigidos a la familias (Bisquerra, 2011), ya que quieren subrayar la relevancia de estas como factor primordial para la educación de la dimensión emocional. Y encaminadas a adolescentes, Ferris y Cuadrado (2011), publican *Educación emocional: programa de actividades para Educación Secundaria Obligatoria*, ofreciendo una serie de actividades pensadas para trabajar la educación emocional en los alumnos para desarrollar su capacidad de afrontamiento y solución de problemas, mejora de sus relaciones sociales y autoestima. Consta de cinco bloques: conciencia emocional, control emocional, autoestima, habilidades socio-emocionales, habilidades de vida.

Ejemplos de temas que tratan estas actividades son el miedo, la ansiedad y el estrés; la regulación de la ira para la prevención de la violencia; la tristeza; la felicidad, etc. Investigaciones recientes (Aguilera, Segovia y Planells, 2012; Augusto, López-Zafra, Pulido y Berrios, 2012) han demostrado sus efectos positivos en las relaciones interpersonales, en la disminución de la conflictividad, en el rendimiento académico y en el bienestar. Podemos concluir esta parcela de educación emocional con un aporte de Goleman, que pone de manifiesto la globalidad y la continuidad de esta formación en el mismo sentido que venimos exponiendo. La aplicación óptima de los programas de alfabetización emocional - como él los denomina - debe comenzar en un periodo

temprano, adaptarse a la edad del alumno, proseguir durante todos los años de la escuela y aunar los esfuerzos conjuntos de la escuela, el hogar y la comunidad en general (Goleman, 1995, p. 400).

Y para terminar este apartado de programas, queremos reflejar que, en contra de los primeros resultados obtenidos en un estudio piloto que realizamos con jóvenes cubanos de edades comprendidas entre los 18 y los 24 años (Barahona, Cabaco y Urchaga, en prensa), la implementación del Programa CIP para esta tesis doctoral no consigue los resultados esperados. En el estudio piloto citado se consiguió, mediante el programa diseñado para esa ocasión (menos desarrollado y con menos actividades que este), aumentar de forma significativa el agradecimiento, la capacidad de perdonar y el desarrollo de las fortalezas personales para el incremento de la satisfacción vital, bienestar y felicidad. En el mismo, se pudo observar que las fortalezas personales que presentaban esos jóvenes cubanos, verifican la relación que guardan estas con la capacidad de resistencia frente a los acontecimientos adversos y a las ocasiones en las que la integridad y la salud mental del individuo son puestas en peligro (resiliencia) (Vera, 2008; Park, 2012; Garrosa, Ladstätter y Carmona, 2012; Inglés y García, 2012; Moreno y Díaz, 2012). Se pudo concluir a su vez, que el programa CIP, al potenciar las fortalezas personales, dotó a esos jóvenes de herramientas para afrontar la situación dura y difícil de la sociedad en la que viven.

En segundo lugar, queremos traer a discusión los resultados obtenidos en nuestra investigación que nos muestran mayor grado de satisfacción vital, bienestar o felicidad en los jóvenes pre-universitarios que en los jóvenes universitarios de nuestra muestra. Una posible interpretación puede ser que los universitarios son más realistas en su propio conocimiento y esto le hace percibirse con menos fortalezas que los pre-universitarios. Además tienen que sobrellevar una situación vital más complicada al ser más dura la situación académica en la universidad y vivir en su mayoría, como sucede en Salamanca, fuera del ambiente. Así, de los resultados obtenidos podemos decir que los jóvenes universitarios de nuestro estudio psíquicamente siguen siendo adolescentes. El estudio de Giménez, Hervás y Vázquez (2012) con adolescentes utilizando el cuestionario VIA acomodado para esta población, el cuestionario Values in Action Inventory for Youth (VIA-Y), mostró parecidos resultados a los de nuestra investigación. Los adolescentes más jóvenes (10-16 años) presentaron mayor

satisfacción con la vida en todas las dimensiones estudiadas: satisfacción con la familia, con el colegio, satisfacción con los demás y satisfacción con uno/a mismo/a. A su vez, constató, una disminución del nivel de satisfacción con la vida en el grupo de más edad (16-18 años).

Otro estudio con el que podemos establecer comparación es la investigación acerca del sentido de la vida y su evolución de Risco (2009). En él se puede observar un creciente nivel de sentido de la vida según se produce el desarrollo madurativo de los jóvenes. Resultado igualmente obtenido por Reker et al. (Reker et al., 1986 en Risco, 2009), que confirma el creciente nivel de propósito en la vida en función de la edad. Estos resultados son en sentido contrarios a los nuestros. Sin embargo, siguiendo con la investigación de la primera autora, es interesante resaltar que evidenció que al estudiar el sentido de la vida por grupos de edad se obtienen diferencias significativas estableciendo dos grupos diferenciados: nivel preuniversitario y nivel universitario, como es el caso de nuestro estudio. Si nos seguimos apoyando en esta investigación, podemos observar una magnífica revisión de la literatura en el campo del sentido de la vida y satisfacción vital hasta ese momento. De esa manera, pudo ofrecer resultados de otras investigaciones que señalamos brevemente aquí en relación a nuestro estudio y que mostramos a continuación.

La satisfacción vital no depende de las características personales, ya que no puede ser explicada por las variables sociodemográficas (sexo, edad, estatus socioeconómico u ocupacional). El sentido de la vida y una visión de futuro positiva (Fernández-Berrocal y Extremera, 2012,) están correlacionados positivamente entre ellos. Existe también relación positiva entre el sentido de la vida, la salud y las relaciones familiares (Amorós, 2012). Siendo este predictor de un envejecimiento satisfactorio (Avia, Martínez, Rey, Ruíz y Carrasco, 2012). Numerosos estudios que sigue citando Risco revelan la relación entre sentido y bienestar y salud mental (Valdivia, 2007; Halama y Dedova, 2007; Steger et al., 2008; Rathi y Rastogi, 2007; King et al., 2006; Steger et al., 2006; Mascaro y Rosen, 2005; Reker, 2005; Steger y Frazier, 2005; Voogt et al., 2005; Moran, 2001; Zika y Chamberlain, 1992 en Risco, 2009); que la falta de significado vital puede ser causa de aburrimiento y otros efectos negativos como ansiedad y depresión (Fahlam et al., 2009 en Risco, 2009); que el autoconcepto negativo se relaciona con menor sentido de la vida (Balcázar,

Gurrola y Mercado, 1998 en Risco, 2009) y que existe relación positiva entre autoeficacia y sentido en la vida (DeWitz, Woolsey y Walsh., 2009; DeWitz, 2004 en Risco, 2009). Asimismo y por último, también se encuentra que el sentido de la vida y la satisfacción vital son considerado protector en situaciones estresantes (White, 2004; Vickberg et al., 2001 en Risco, 2009). Con lo anteriormente expuesto se pone de manifiesto una clara vinculación entre el sentido de la vida y bienestar.

Y en tercer lugar, abordamos aspectos específicos de nuestro planteamiento e intervención con el programa CIP.

Primeramente, queremos señalar cómo los resultados nos llevan hacia el planteamiento de Seligman en su nueva teoría del bienestar (Seligman, 2011a). Esta es dimensional al buscar el incremento del crecimiento personal para llegar a una vida conseguida desarrollando los cinco elementos del bienestar: las emociones positivas, la entrega, el sentido, las relaciones positivas y los logros. No quedándonos sólo en la felicidad y satisfacción con la vida, como en un primer momento formuló el propio autor (Seligman, 2003). Sino en el reconocimiento y desarrollo de las competencias o fortalezas personales de forma significativa, que nos llevará a la consecución del bienestar o vida llena de sentido.

También, podemos observar en nuestra investigación otros resultados de tipo psicométrico. Estos nos hacen descubrir que el Cuestionario de Gratitud obtiene muy baja fiabilidad en nuestro estudio (.143), contrariamente a los estudios de Peterson y Seligman (2004). Sin embargo, el Cuestionario de Motivaciones Trasgresoras cuenta con una fiabilidad muy buena tanto en motivación para el rechazo (.813) como en motivación para la venganza (.906). Por su parte el cuestionario VIA-IS ha obtenido buenos valores de fiabilidad en nuestro estudio (véase tabla 17). En cuanto a la relación entre las fortalezas personales podemos afirmar que están fuertemente relacionadas entre sí, de manera que la potenciación de una de ellas supone el fomento de todas en conjunto, en consonancia con los resultados obtenidos en otras investigaciones (Peterson y Seligman, 2004). Algunas fortalezas tienen bajas correlaciones con el resto, lo cual nos indica que apunta a dimensiones independientes. Es decir, que hay fortalezas que sí dependen fuertemente de otras y que siendo trabajadas de forma explícita e independiente pueden desarrollar todas las demás de forma global. Además, como ya

señalamos anteriormente, en nuestro modelo de la CIP proponemos situar la fortaleza perdón y la fortaleza autocontrol, dentro de las categorías Bienestar y Expresión y reconocimiento emocional, respectivamente, ya que pensamos se adecúan mejor así. Suponiendo así una pequeña variación con la clasificación de categorías de Peterson y Seligman, que colocan en Moderación y en Expresión y reconocimiento emocional, la citadas fortalezas, en base a sus estudios (Peterson y Seligman, 2004).

Por último, hacemos referencia al campo de la educación positiva que se ha abierto tras la aplicación de la Psicología Positiva al ámbito de la educación (Ibáñez y García, 2012). Trabajando en el modelo teórico-práctico que proponemos, que une la Psicología Humanista Existencial y la Psicología Positiva, podemos afirmar que el bienestar consiste en un tipo de actividad que proporciona un sentido a la vida que la hace plena, o que la búsqueda de tal plenitud se materializa en ciertas actividades que proporcionan el bienestar. Desde este punto de vista, sentido de la vida y bienestar guardan una relación directa que hay que seguir a la hora de proporcionar una adecuada formación educativa, considerando el bienestar como un proceso y no como un producto. Bisquerra (2000) ilustra esto considerando que “la respuesta educativa debe estar en esta dirección, considerando la felicidad como un proceso de desarrollo humano más que como un producto, y será especialmente interesante llegar a discernir cómo a través del aprendizaje se puede aprender a ser feliz” (Bisquerra, 2000, p. 177).

Según ha quedado planteado en esta tesis, el dotar de sentido a la vida o suprasentido, según considera Frankl, requiere del desarrollo de ciertas actitudes maduras por parte de la persona, así como de determinadas fortalezas y virtudes, como plantea Seligman, mediante las que ésta es capaz de vivir la vida de manera integrada y plena en cada momento consiguiendo el bienestar. Por tanto, en la perspectiva educativa de nuestro trabajo, al proponer una educación para el bienestar, estamos proponiendo una educación integral orientada al desarrollo de los más altos valores personales que asegure el bienestar personal en todos los ámbitos, cuya consecución constituye la auténtica felicidad de las personas (Risco, 2009), educando en una actitud positiva ante la vida y fundamentada en un sentido trascendente de la vida. Hablamos desde un principio, de un bienestar que no es la consecución de las cosas materiales o de, simplemente, sentirse bien con uno mismo. Sino de un bienestar

que incluye todas las dimensiones de la persona (bio-psico-social-trascendente), sino que entrena de forma preventiva a los jóvenes para la lucha (voluntad) y que los prepare para asumir el posible fracaso y las adversidades más controvertidas (resiliencia). Como refiere Gómez (1998), la meta educativa es formar personas con criterios asentados en valores sólidos, viviendo con entusiasmo, asumiendo las propias limitaciones, sin miedo a fracasar y capaces de afrontar las situaciones de la vida. Una educación que proporcione (Domínguez, 2011) la posibilidad del autoconocimiento para realizar libre y responsablemente la propia vida en la dimensión intelectual, afectiva, volitiva, corporal y espiritual.

6.2 Conclusiones y perspectivas futuras

6.2.1 Conclusiones generales

Según los objetivos que propuestos en la investigación obtenemos las siguientes conclusiones que presentamos según el orden de los mismos.

Acerca del primer objetivo orientado a aumentar la satisfacción vital, bienestar o felicidad desarrollando las competencias personales (la tendencia al agradecimiento, la capacidad de perdonar y las fortalezas personales), las conclusiones que se derivan son las que ahora presentamos según las hipótesis planteadas:

- 1ª hipótesis. El programa CIP no ha tenido los resultados esperados al no aumentar de forma significativa las puntuaciones en gratitud, de manera que no ha aumentado la tendencia al agradecimiento.
- 2ª hipótesis. No encontramos en los sujetos de la investigación menor motivación para el rechazo y para la venganza, de manera que no aumenta la capacidad de perdonar.
- 3ª hipótesis. Los participantes en el programa no han incrementado de forma significativa el grado de sus fortalezas personales.

Aquí, tenemos que matizar que, en las fortalezas personales sí se han encontrado diferencias significativas en muchas de sus varianzas. Después del programa, en el momento post-test, son mayores las varianzas encontradas en las puntuaciones de los sujetos del grupo control que las que obtienen los sujetos del grupo experimental de nuestra muestra. Esto nos llevó a obtener nuevos resultados de nuestros análisis que mostraron un posible “efecto techo” en cuanto a las puntuaciones de los sujetos. Es decir, que los participantes en el programa obtuvieron ya puntuaciones elevadas en la primera evaluación de las fortalezas (pre-test), motivo por el que quedaba muy poco rango de mejora que se pudiera reflejar en la segunda evaluación (post-test). Por tanto, el programa de intervención ha podido realizar cambios en los participantes y no quedar reflejados en el instrumento de medida utilizado en la evaluación de las fortalezas personales, el Cuestionario VIA-IS.

El segundo objetivo de la investigación se centraba en comprobar si existen diferencias según el nivel académico en los jóvenes de la muestra de la investigación en lo referente a satisfacción vital, bienestar o felicidad. Según las hipótesis propuestas podemos concluir:

- 1ª hipótesis. En contra de la hipótesis planteada, los resultados reflejan que los sujetos universitarios tras en el programa obtienen en gratitud resultados más bajos que los sujetos pre-universitarios.
- 2ª hipótesis. El grado de las motivaciones trasgresoras es menor en los pre-universitarios que en los universitarios. Por lo que también es refutada nuestra hipótesis.
- 3ª hipótesis. De igual modo, también son contrarios a la hipótesis inicial los resultados obtenidos en nuestra investigación al alcanzar mayor grado de fortalezas personales los sujetos pre-universitarios que los universitarios.

Y en tercer lugar se ha abordado el establecimiento de interrelaciones entre la tendencia al agradecimiento, la capacidad de perdonar y las fortalezas personales, como tercer objetivo de la tesis. Los resultados nos permiten las siguientes conclusiones según las hipótesis planteadas:

- 1ª hipótesis. Se ha encontrado, a favor de nuestro planteamiento, relación entre la variable gratitud y bastantes fortalezas: perseverancia, vitalidad, espiritualidad, simpatía, amor, gratitud, curiosidad, perspectiva, inteligencia emocional, humor y esperanza; de manera que a mayor gratitud, se observa mayor grado de estas fortalezas personales.
- 2ª hipótesis. No se ha evidenciado relación significativa entre las variables gratitud y motivación para el rechazo y para la venganza, afirmando así nuestra hipótesis inicial.
- 3ª hipótesis. A favor de nuestra proposición, la motivación para el rechazo está relacionada de forma negativa con la fortaleza perdón y la motivación para la venganza lo está con las fortalezas perdón y modestia. Por otro lado, en contra del planteamiento de nuestra hipótesis, la motivación para el rechazo se relaciona positivamente con las fortalezas apreciación de la belleza e inteligencia práctica. Y la motivación para la venganza con las fortalezas inteligencia práctica, humor, juicio y apreciación de la belleza.

6.2.2 Perspectivas futuras

A la luz de los resultados obtenidos en la presente investigación queremos resaltar como perspectivas de futuro, en primer lugar, seguir trabajando en el perfeccionamiento del diseño y en la mejora del programa CIP, teniendo en cuenta los resultados de este estudio.

En cuanto al tiempo para el desarrollo del mismo pensamos hay que ampliarlo dedicando más sesiones y más semanas, incluso meses aprovechando el curso académico, para dejar que puedan producirse efectos notables. Lyubomirsky et al. (2005) y Seligman et al. (2005) concluyen en sus estudios que la eficacia de las intervenciones parece depender, al menos en parte, de la frecuencia e intensidad de las estrategias utilizadas. Resultados que también confirman otros investigadores (Aguilera et al., 2012; Lantieri y Madhavi, 2012). Además, sabemos que la adquisición y el cambio de actitudes no es nada fácil ni rápido (Pastor, 2008), por lo que este factor, creemos es determinante a la hora de nuevas implementaciones del programa.

Otro punto a mejorar pensamos es la adecuación y propuesta de nuevas actividades para ampliar el programa CIP. Según los niveles teóricos de la CIP: Análisis del problema, Expresión y reconocimiento emocional, Autoconocimiento, Reflexión y Bienestar, es importante trabajar en la realización de nuevas actividades que refuercen la adquisición de las competencias buscadas con las mismas.

Para el primer nivel, *Análisis del problema* podemos apoyarnos en programas como el *Programa PENTA* («cinco» en griego), de Pérez y Cabezas (2007), que proponen un sistema de cinco pasos para resolver problemas: P-Problema definido, E-Elaboro alternativas; N-Negocio Pros y Contras, T-Tomo una decisión, A-Actúo y evalúo. El entrenamiento consiste en sesiones de trabajo donde se presentan distintas situaciones problemas con transferencias a situaciones, educativas, sociales y laborales.

En el segundo nivel, *Expresión y reconocimiento emocional* puede ayudarnos el programa “Mi termómetro de emociones” de Víctor Díaz Fernández y Cristina García Plaza. Si bien está dirigido a niños con Trastorno Espectro Autista (TEA) en general y particularmente a alumnos con Síndrome de Asperger, pensamos puede ser inspirador para el ámbito preventivo en otras poblaciones. Se ocupa de la regulación de las emociones básicas y su intensidad, pretendiendo identificar y nombrar las emociones que se sienten, enseñar formas aceptables de expresión y proponer estrategias para resolver el problema.

El tercer nivel de la CIP, *Autoconocimiento*, puede ser reforzado para el desarrollo de habilidades encaminadas a la consecución de este fin, por técnicas más adaptadas de las estrategias de ayuda psicológica (Costa y López, 2006) y de coaching personal (Richardson, 2004; Albadalejo, 2012; Vinyamata, 2012). Están referidas, como ya indicamos, al conocimiento de sí mismo, a reconocimiento y utilización de los propios puntos fuertes y débiles, a advertir la forma de ser y de actuar, a la clarificación de valores, objetivos y metas, y al planteamiento de un proyecto y un compromiso de cambio.

Para el cuarto nivel, *Reflexión*, pensamos podemos seguir profundizando en el *pensamiento intuitivo* que, como nos refieren Marqués (2005) y Leal (2011) a diferencia del razonamiento o pensamiento formal, sigue una asociación de ideas o representaciones ideográficas asociadas a experiencias intuitivas propias de la persona.

Esta forma de pensamiento mezcla información almacenada en forma de códigos verbales con las imágenes mnémicas de carácter senso-perceptual, donde muchas de estas últimas tienen un origen en los procesos de la inteligencia intuitiva, pudiendo por tanto ser inadvertidas para el sujeto. De esta forma explican procesos relacionados con este tipo de inteligencia, tales como el ‘olfato para los negocios’, la inspiración creativa o la intuición femenina. Varios autores nos explican que la clase de conocimiento que es procesado y almacenado en la memoria intuitiva constituye una información crucial para la fluida adaptación emocional, motivacional e intelectual del sujeto a los rápidos cambios situacionales que ocurren en la vida cotidiana y muy especialmente, en el desarrollo de las relaciones y comunicaciones interpersonales (Lieberman, 2000; Mayer y Merckelbach, 1999; Goleman, 1999, en Prieto, 2010). Varios procesos psicológicos y de aprendizaje, por no decir todos, parecen estar involucrados de una u otra forma con la Inteligencia intuitiva.

Por último, el quinto nivel de la CIP, *Bienestar*, puede verse mejorado gracias al Programa de Educación para el Bienestar (2009) desarrollado por el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (P.I.I.E.), cuando podamos reflexionar acerca de los resultados del mismo y beneficiarnos del conocimiento que este haya aportado. También el “Manual del Programa de intervención en grupo para la potenciación de los recursos psicológicos” de Remor, Amorós-Gómez y Carrobbles (2010), puede servir de gran ayuda para la adecuación y realización de nuevas actividades que pretendemos hacer en nuestro programa. Al igual que el estudio de Baños et al. (2012) acerca del bienestar.

En segundo lugar, otra propuesta para el futuro es trabajar antes del programa la motivación de las personas que van a realizarlo, de manera que lo reciban de la manera más fructífera posible. En este punto pensamos que es oportuno incidir en el aprendizaje autorregulado (Torre, 2007; Berrios, González, López-Zafra, Pulido y Augusto, 2012), dado que la autorregulación es un ingrediente crítico en la consecución de mejores resultados académicos, en el compromiso y en la implicación manifestados en los procesos de aprendizaje y en la motivación por aprender. Esta característica reguladora está relacionada con el llamado comportamiento inteligente o inteligencia exitosa de Sternberg (1997, 2007). Supone actuar de forma autorregulada poniendo en marcha un proceso de planificación, observación, ejecución controlada y reflexión sobre todo el

proceso (véase figura 9). Como afirma Torres, no existen personas autorreguladas si no tienen la capacidad de mirarse a sí mismas y de contrastar lo que observan con aquello que estiman valioso y desean alcanzar.

Al mismo tiempo, las líneas directrices del Espacio Europeo de Educación Superior (Zabalza, 2012) solicitan la adquisición de destrezas que encajan de lleno en los componentes de la autorregulación: capacidad de organizar y planificar, habilidades de gestión de la información, toma de decisiones (competencias instrumentales); capacidad crítica y autocrítica, capacidad para trabajar en equipo, compromiso ético (competencias interpersonales); capacidad de aprender y de adaptarse a nuevas situación, habilidad para trabajar de forma autónoma, iniciativa y espíritu emprendedor (competencias sistémicas). Por lo que pensamos que trabajar en la autorregulación puede ayudar mucho para obtener mejores resultados en los sujetos.

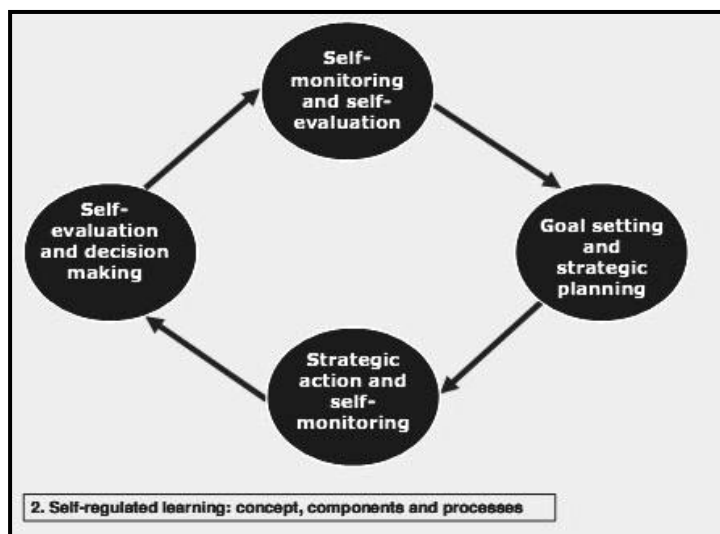


Fig. 10: Ejemplificación de los componentes del aprendizaje autorregulado (tomado de Torre, 2007)

Otra línea de investigación futura sería la implementación y el estudio del efecto del programa CIP en otras poblaciones, además de los jóvenes de las edades en que hemos realizado nuestro estudio. Por ejemplo, en niños o en mayores, como es el caso de un pequeño estudio piloto realizado con personas mayores estudiantes de la Universidad de la Experiencia (Franco, Barahona, Urchaga y Cabaco, 2012) presentado en el XIX Congreso Internacional INFAD y otros que ya se están efectuando (Avia, Martínez, Rey, Ruíz, y Carrasco, 2012; Costa, 2012; Inglés y García, 2012; Izal,

Montorio, Jiménez y López, 2012; Ramírez, Ortega y Chamorro, 2012). Estas aplicaciones harían necesarias una adecuación del programa a la edad del grupo diana al que va encaminado el mismo, tanto en actividades como en la previa motivación. Creemos supone una interesante veta de investigación porque pensamos que la línea teórica de la CIP es válida para desarrollar la educación a lo largo de la vida, recomendación prioritaria del Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por Delors (1996).

Otro enfoque que también puede plantearse con personas mayores es el trabajo, dentro de la CIP, con la mejora de habilidades cognitivas y emocionales que ofrecen las técnicas de la llamada *Revisión de vida*. Actualmente la reminiscencia y la revisión de vida son conceptualizadas como los tipos de actividades cognitivas que los adultos mayores llevan a cabo de forma natural o de forma guiada por distintos profesionales y las cuales producen mejoras tanto de sus habilidades cognitivas como del estado de ánimo (Webster y col., 2010). Latorre y cols. (2008) fueron pioneros en España en atender la vinculación de la Psicología Positiva y la Revisión de vida, evidenciando que la reinterpretación positiva del pasado (aceptación) conlleva integración y sentido de coherencia vital. Estos investigadores realizaron la adaptación en nuestro país de la herramienta denominada de Revisión de Vida sobre Sucesos Específicos Positivos (REVISEP) (Navarro, Latorre, López-Torres y Pretil (2008), que estructura en cuatro sesiones los grandes momentos evolutivos y refuerza en ellos los trazos mnésicos que activan recuerdos específicos positivos. Investigaciones previas que hemos encontrado (Cappeliez y O'Rourke, 2002 en Serrano et al., 2011) ya muestran la relación entre las funciones de reminiscencia y la revisión de vida y el sentido de la vida; la asociación de las primeras con la satisfacción de la vida y la angustia psicológica (Cappeliez et al., 2005 en Serrano et al., 2011); y la relación de las mismas con el bienestar y la salud (Cappeliez y O'Rourke, 2006 en Serrano et al., 2011). Basándonos en esto, se podría formular un programa que atendiera a la integración tanto de los acontecimientos vitales positivos como negativos, a hacer frente con éxito a los acontecimientos del pasado y a recordar los valores que han servido de guía en la vida para, así, adaptarse con éxito a los cambios y sucesos del presente, a promover el uso de las funciones de la reminiscencia como son la Resolución de Problemas y la Formación de la Identidad y a restaurar una auto-identidad positiva si fuera necesario.

También puede ser muy interesante trabajar en investigaciones futuras con variables socio-culturales, dado que los jóvenes españoles de la muestra de la investigación de esta tesis obtienen menor puntuación en las variables estudiadas que los jóvenes cubanos de un estudio piloto realizado previamente (Barahona, Cabaco y Urchaga, en prensa).

En cuarto lugar, pensamos sería de gran provecho desarrollar futuras investigaciones que exploraran el resultado de esta tesis que señala que los jóvenes universitarios poseen menor nivel de satisfacción con la vida, bienestar o felicidad desarrollando así menos sus competencias vitales, que los jóvenes estudiantes de bachillerato. Este estudio estaría encaminado al análisis del influjo en los jóvenes de las características particulares de la sociedad actual, como por ejemplo la sociedad de consumo, de la tecnología de la información y de las comunicaciones, del placer, etc. Además, haría posible una búsqueda de explicaciones alternativas o conexas con la propuesta.

Y una última propuesta de investigación futura, que estaría dentro del campo psicométrico, sería el estudio en profundidad del “efecto techo” encontrado en los resultados de nuestro estudio en relación al Cuestionario VIA-IS. Sería oportuno estudiar en profundidad las propiedades psicométricas del cuestionario y ver su adecuación a la población española. A su vez, estudios similares podrían utilizar otros instrumentos de medida, e incluso desarrollar ampliamente una evaluación cualitativa, cosa que no hemos podido desarrollar en esta investigación. En este caso podríamos utilizar instrumentos como la entrevista semi-estructurada y otros que proponen estudiosos en evaluación de programas educativos (Pérez-Juste, 2006).





CAPÍTULO 7

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

“...aprender a gustar las múltiples alegrías humanas que el Creador pone en nuestro camino: la alegría exultante de la existencia y de la vida; la alegría del amor honesto y santificado; la alegría tranquilizadora de la naturaleza y del silencio; la alegría a veces austera del trabajo esmerado; la alegría y satisfacción del deber cumplido; la alegría transparente de la pureza, del servicio, del saber compartir; la alegría exigente del sacrificio”.

Pablo VI



- Aguilera, P., Segovia, N., Planells, O. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat - Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu. Recuperado el 15 de junio de 2012, de <http://www.faroshsjd.net/adjuntos/2232.1-Faros%206%20Cast.pdf>
- Agulló, M.J. (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Horsori-ICE.
- Albadalejo, M. (2012). Un coaching para vivir en paz. En E. Vinyamata (coord.), *Vivir y convivir en paz: Aprender a vivir con uno mismo y con el entorno* (pp. 135-152). Barcelona: Grao.
- Allemand, M. (2008). Age differences in forgivingness: The role of future time perspective. *Journal of Research in Personality*, 42 (5), 1137-1147.
- Alonso, N. e Iriarte, C. (2005). *Programa Educativo de crecimiento Emocional y Moral*: PECEMO. Málaga: Aljibe.
- Alonso, N., Sobrino, A. e Iriarte, C. (2006) Relaciones entre los desarrollos emocional y moral a tener en cuenta en el ámbito educativo. Propuesta de un programa de intervención. *Electronic journal of research in educational psychology*, 4, 8, 106-142. Recuperado el 25 de febrero de 2011, de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/8/espanol/Art_8_100.pdf
- Allport, G. W. (1985). *Desarrollo y cambio: consideraciones básicas para una psicología de la personalidad*. Barcelona: Paidós, (1a. reimp.).
- Allport, G. W. (1986). *La personalidad: su configuración y desarrollo*. Barcelona: Herder, (8a. ed.).
- Amorós, M. (2012, marzo). *Factores psicoterapéuticos positivos comunes en procesos crónicos de salud*. Comunicación en I Congreso Nacional de Psicología Positiva. El Escorial.
- Arguís, R., Bolsas, A. P., Hernández, S. y Salvador, M. M. (2010). *Programa Aulas Felices. Psicología Positiva aplicada a la educación*. Recuperado el 8 de marzo de 2011, de <http://catedu.es/psicologiapositiva/>

- Armstrong, T. (1999). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires: Manantial.
- Arriaga, P. y Fernandes, S. (2012, marzo). “Una aventura en el hospital”: una herramienta multimedia interactiva para aumentar las emociones positivas de niños y niñas en el hospital. Comunicación en I Congreso Nacional de Psicología Positiva. El Escorial.
- Arteaga, E. (2008). Aproximación teórica al concepto de creatividad: Un análisis creativo. *Revista Paideia Puertorriqueña*, 3 (1). Recuperado el 20 de mayo de 2012, de <http://paideia.uprrp.edu/Articulos/Volumen%203%20Num.%201%20%28enero%20-%20mayo%202008%29/Aproximacion%20teorica%20al%20concepto.html>
- Augusto, J. M., López-Zafra, E., Pulido, M. y Berrios, P. (2012, marzo). *Relación entre Inteligencia Emocional, celos y satisfacción en las relaciones de pareja*. Comunicación en I Congreso Nacional de Psicología Positiva. El Escorial.
- Avia, M. D. y Vázquez C. (2001). *Optimismo inteligente: psicología de las emociones positivas*. Madrid: Alianza.
- Avia, M. D., Martínez, M. L., Rey, M., Ruíz, M. A. y Carrasco, I. (2012, marzo). *Psicología Positiva en personas mayores: un reto para todos*. Comunicación en I Congreso Nacional de Psicología Positiva. El Escorial.
- Badallo, A. (2012, marzo). *La Psicología Positiva como herramienta en la lucha contra el estigma al trastorno mental severo y persistente*. Comunicación en I Congreso Nacional de Psicología Positiva. El Escorial.
- Balluerka, N. (2000). *Planificación de la investigación: la validez del diseño*. Salamanca: Amarú.
- Baños, R. M., Botella, C., Etchemendy, E., Castilla, D., Farfallini, L. y Álvarez, I. (2012, marzo). *La tierra del bienestar: una tecnología positiva al servicio del bienestar*. Comunicación en I Congreso Nacional de Psicología Positiva. El Escorial.
- Barahona, M. N., Cabaco, A.S. y Urchaga, J. D. (en prensa). Cognición Instruccional Positiva: implementación de una experiencia piloto con jóvenes cubanos. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology*, 23 (2).

- Baron, R. A. y Byrne, D. (1998). *Psicología social*. Madrid: Prentice Hall. (8ª Ed.).
- Bernal, A. (2010). Psicología Positiva de la vida y los programas de intervención en la familia para promover competencias sociales. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology*, 22, 1, (1), 25-34.
- Berrios, M.P., González, D., López-Zafra, E., Pulido, M. y Augusto, J. M. (2012, marzo). *El valor predictivo de la regulación emocional, el sentido del humor y el optimismo sobre el bienestar psicológico*. Comunicación en I Congreso Nacional de Psicología Positiva. El Escorial.
- Bisquerra, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa*. Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2006). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Cisspraxis.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional: propuestas para educadores y familia*. Bilbao: Desclée de Brouwer, D.L.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bolívar, A. (Coord.) (2010). *Competencias básicas*. Madrid: Wolters Kluwer (Biblioteca Básica del Profesorado).
- Bolívar, A. (2010). Liderazgo para el aprendizaje. *Organización y Gestión Educativa*, 1, 15-20.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (eds.) (2007). *Prácticas eficaces de enseñanza*. Madrid: PPC.
- Bolívar, A. y Romero, C. (2009). El asesoramiento y la mejora escolar. En C. Romero (Comp.), *Claves para mejorar la Escuela Secundaria* (pp. 137-152). Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.

- Bono, G., Emmons, R. A. y McCullough, M.E. (2004). Gratitude in practice and the practice of gratitude. En P. A. Linley y S. Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice* (pp.464–481). Hoboken, NJ: Wiley. Recuperado el 7 de febrero de 2011, de http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:Hd7tnlXIAJ:scholar.google.com/&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1
- Bono, G., y McCullough, M. E. (2004). Religion, forgiveness, and adjustment in older adults. En K. W. Schaie, N. Krause y A. Booth (Eds.), *Religious influences on health and well-being in the elderly* (pp. 163-186). New York: Springer.
Recuperado el 7 de febrero de 2011, de http://www.psy.miami.edu/faculty/mmccullough/Papers/Religion,%20Forgiveness,%20and%20Adjustment%20in%20Older%20Adulthood_print.pdf
- Bono, G. y McCullough, M.E. (2006). Positive responses to benefit and harm: Bringing forgiveness and gratitude into cognitive psychotherapy. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 20, 147-158. Recuperado el 7 de febrero de 2011, de http://www.psy.miami.edu/faculty/mmccullough/Papers/Positive%20Responses%20to%20Benefit%20and%20%20%20%20%20%20Harm_JCP_20_06_print.pdf
- Bono, G., McCullough, M. E., y Root, L. M. (2008). Forgiveness, feeling connected to others, and well-being: Two longitudinal studies. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 182-195. Recuperado el 7 de febrero de 2011, de http://www.psy.miami.edu/faculty/mmccullough/Papers/forgiveness_feeling_connected_pspb.pdf
- Bruning, R., Schraw, G., Norby, M. y Ronning, R. (2005). *Psicología cognitiva y de la instrucción*. Madrid: Pearson Prentice-Hall.
- Brzycki, H. G. (2009). *Teacher beliefs and practices that impart self system and positive psychology attributes*. Tesis de doctorado. Pennsylvania State University.

- Burnette, J. L., McCullough, M. E., Van Tongeren, D. R., y Davis, D. E. (en prensa). Forgiveness results from integrating information about relationship value and exploitation risk. *Personality and Social Psychology Bulletin*. XX (X), 1-13.
Recuperado el 14 de febrero de 2011, de
http://www.psy.miami.edu/faculty/mmccullough/Papers/Conciliatory%20Gestures_J_P_In%20Press.pdf
- Cabaco, A.S. (2001). Eficacia de los programas cognitivo-instruccionales en la prevención de la inadaptación infanto-juvenil. *Temas de Psicología VII*. Salamanca: Publicaciones de la UPSA.
- Cabaco, A.S. (2006). *La memoria y el olvido*. Salamanca: Publicaciones de la UPSA.
- Cabaco, A.S. (2008). Aportaciones de la Psicología al conocimiento del hombre. En I. Murillo, *Ciencia y persona* (pp. 141-153). Madrid: Ediciones Diálogo Filosófico.
- Cabaco, A.S. (2009). *Positive instructional cognition: New challenges for Educational Psychology*. En International Conference “Psychology and Education: Practices, Training and Research”, Universidade da Beira Interior (Portugal).
- Cabaco, A.S. (2010). La memoria reparadora: perspectiva psicológica. *Naturaleza y Gracia, LVII (2)*, 341-364.
- Cabaco, A.S. (2011a). *Memoria, identidad y sentido vital*. Lección Inaugural en la Solemne Apertura del Curso Académico 2011/2012. Universidad Pontificia de Salamanca. Salamanca: Publicaciones de la UPSA.
- Cabaco, A.S. (2011b). Familia, trabajo y fiesta: un análisis desde la perspectiva de la Psicología Positiva. *Revue REDIF, 4*, 5-10.
- Cabaco, A. S. (2012). *Psicología Positiva e Inteligencia Emocional en un mundo en cambio*. Conferencia en XIX Congreso Internacional de INFAD. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologías.
- Cabaco, A.S., Risco, A. y Salvino, E. (2008). Desarrollo de competencias actitudinales en la educación superior: búsqueda de sentido vital y felicidad. *Naturaleza y Gracia, 55 (3)*, 697-721.

- Cabaco, A.S., Risco, A. y Urchaga, J.D. (2011). Propiedades psicométricas de un instrumento (Logotest) para evaluar el sentido de la vida. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 23, 1 (5), 373-382.
- Cabello, R., Ruíz, D. y Fernández-Berrocal, P. (2012, marzo). *Desarrollo positivo en adolescentes a través del entrenamiento de la Inteligencia Emocional*. Comunicación en I Congreso Nacional de Psicología Positiva. El Escorial.
- Cardelle-Elawar, M. y Sanz de Acedo, M. L. (2006). La metacognición aplicada a la emoción. *Psicología Educativa*, 12(2), 107-121. Recuperado 4 de julio de 2011, de <http://www.copmadrid.org/webcopm/resource.do?recurso=6000/&numero=6200612>
- Carr, A. (2007). *Psicología Positiva: la ciencia de la felicidad*. Barcelona: Paidós.
- Carrasco, A. N., de la Corte, C. M. y León, J. M. (2010). Engagement: un recurso para optimizar la salud psicosocial en las organizaciones y prevenir el burnout y estrés laboral. *28 de abril: revista digital de seguridad y salud en el trabajo*, 1, 3. Recuperado el 15 de junio de 2012, de http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5468/Engagement_un_recurso_para_optimizar_la_salud_psicosocial.pdf?sequence=2
- Caruana, A. (2010). (Cord.) *Aplicaciones educativas de la Psicología Positiva*. Alicante: Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació. Recuperado el 8 de marzo de 2011, de http://www.copoe.org/files/Aplicaciones_Educativas_%20de_la_Ps_Positiva_EL_LI_BRO.pdf
- Castilla, C. y Vázquez, C. (2012, marzo). *Emociones positivas y percepción de beneficio tras un infarto de miocardio*. Comunicación en I Congreso Nacional de Psicología Positiva. El Escorial.
- Casullo, M. (2005). La capacidad de perdonar desde una perspectiva psicológica. *Revista de Psicología de la PUCP*, 23 (1), 39-64.
- Casullo, M. y Fernández-Liporace, M. (2005). Evaluación de la capacidad de perdonar. Desarrollo y validación de una escala. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 51 (1), 14-20.

- Cerezo, M. V., Ortíz-Tallo, M. y Cardenal, V. (2012, marzo). *Intervención grupal en pacientes con cáncer de mama basada en la Psicología Positiva*. Comunicación en I Congreso Nacional de Psicología Positiva. El Escorial.
- Chico, E. y Ferrando, P. J. (2008). Variables cognitivas y afectivas como predictoras de satisfacción en la vida. *Psicothema*, 20 (3), 408-412.
- Comisión Europea (2004). *Puesta en práctica del Programa de Trabajo "Educación y Formación 2010". Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida*. Recuperado el 10 de febrero de 2011, de http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf
- Company, R. Sánchez, F. y Oberst, U. (2012, marzo). *Cómo mejorar el estado de ánimo de otros: estrategias de regulación emocional interpersonal*. Comunicación en I Congreso Nacional de Psicología Positiva. El Escorial.
- Cosentino, A. C. (2010). Evaluación de las virtudes y fortalezas humanas en población de habla hispana. *Psicodebate* 10, 53-71. Recuperado el 7 de febrero de 2011, de http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/psico10/10Psico_03.pdf
- Cosgrove, L. y Konstam, V. (2008). Forgiveness and forgetting: clinical implications for mental health counsellors. *Journal of Mental Health Counselling*, 1, 1-13.
- Costa, M. (2012, marzo). *¿Perder o ganar? Poder y control de la vida a medida que se envejece*. Comunicación en I Congreso Nacional de Psicología Positiva. El Escorial.
- Csikszentmihályi, M. (1997a). *Fluir (Flow): una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Csikszentmihályi, M. (1997b). *Finding flow: the psychology of engagement with everyday life*. New York: Basic Books.
- Csikszentmihályi, M. (1998a). *Aprender a fluir*. Barcelona: Kairós.
- Csikszentmihályi, M. (1998b). *Creatividad: el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- Csikszentmihályi, M. (1998c). *Experiencia óptima: estudios psicológicos del flujo en la conciencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Csikszentmihályi, M. (2008). El flujo. En E.G. Fernández (Coord.), *Emociones positivas* (pp. 181-193) Madrid: Pirámide.
- Cuny, J. A. (2007). Exploración de la intensidad motivacional para la búsqueda del sentido de la vida en estudiantes universitarios de Psicología. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, 10, 161-177.
- Custódio, S., Pereira, A. y Seco, G. (2010). Optimismo e stresse em estudantes de enfermagem. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 22, 1, (1), 591-598.
- Damasio, A. (2001). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
- Damon, W., Menon, J. y Bronk, K.C. (2003). The development of purpose during adolescence. *Applied Developmental Science*, 7 (3), 119-128.
- Darío, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno, B., Gallardo, I., Valle, C. y van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psiothema Vol 18*, 3, 572-577
- De Ancos, B. (2009). Jóvenes y compromiso social. En L. Jiménez (Dir.), *La juventud, a examen. XXIII Curso de Pedagogía para Educadores* (pp. 331-348). Madrid: Fundación Universitaria Española.
- De Gregorio, A. (2008). La formación de la personalidad en la pedagogía del Padre Tomás Morales: educar para una vida creadora. *Cuadernos de Pensamiento*, 21. Seminario "Ángel González Álvarez". Madrid: Fundación Universitaria Española.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Dewitz, S. J., Woolsey, M. L. y Walsh, W. B. (2009). College Student Retention: An Exploration of the Relationship Between Self-Efficacy Beliefs and Purpose in Life Among College Students. *Journal of College Student Development*, 50 (1), 19-34.
- Doménech, F. (2004). El qué y el para qué de la educación integral. *Revista DIDAC*, 43, 5-10.

- Domínguez, R. (2001). *Intervención para la realización personal y social: validación de un instrumento de diagnóstico y evaluación del cambio*. Tesis de doctorado. Universidad de La Laguna. La Laguna.
- Domínguez, R., Hernández, P. y Aciego, R. y (1997). Perfil de los escolares que más se benefician de un programa de educación en valores. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 78, 107-118. Recuperado el 15 de junio de 2012, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48561>
- Domínguez, X. M. (2002). *Para ser persona*. Madrid: Fundación Enmanuel Mounier.
- Domínguez, X. M. (2005a). Víktor Frankl. En: Domínguez, X. M., Segura, J. y Barahona, A. *Personalismo terapéutico. Frankl, Rogers, Girad*. Colección Persona. Madrid: Fundación Enmanuel Mounier.
- Domínguez, X. M. (2005b). *Eres luz. La alegría de ser persona*. Madrid: San Pablo.
- Domínguez, X. M. (2007). *Antropología de la familia. Persona, matrimonio y familia*. Madrid: B.A.C.
- Domínguez, X. M. (2011). *Psicología de la persona: fundamentos antropológicos de la psicología y la psicoterapia*. Madrid: Palabra, D.L.
- Emmos, R.A. (2007). *¡Gracias! De cómo la gratitud puede hacerte feliz*. España: Ediciones B.
- Emmons, R. A., McCullough, M. E. y Tsang, J. (2003). The assessment of gratitude. En S. J. Lopez and C. R. Snyder (Eds.), *Handbook of positive psychology assessment* (pp. 327-341). Washington, DC: American Psychological Association.
- Emmons, R. A. y McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 377-389.
Recuperado el 8 de abril de 2011, de http://www.psy.miami.edu/faculty/mmccullough/gratitude/Emmons_McCullough_2003_JPSP.pdf

- Emmons, R. A. y Kneezel, T.T. (2005). Giving thanks: Spiritual and religious correlates of gratitude. *Journal of Psychology and Christianity*, 24, 140-148. Recuperado el 8 de abril de 2011, de http://www.psy.miami.edu/faculty/mmccullough/gratitude/Emmons_McCullough_2003_JPSP
- Emmons, R. A. y Mishra, A. (in press). Why gratitude enhances well-being: What we know, what we need to know. In Sheldon, K., Kashdan, T., & Steger, M.F. (Eds.) *Designing the future of positive psychology: Taking stock and moving forward*. New York: Oxford University Press. Recuperado el 8 de abril de 2011, de <http://psychology.ucdavis.edu/Labs/emmons/PWT/index.cfm?Section=2#2001>
- Erikson, E. H. (1985). *El Ciclo vital completado*. Buenos Aires: Paidós.
- Exline, J. J., Worthington, E. L., Jr., Hill, P. C. y McCullough, M. E. (2003). Forgiveness and justice: A research agenda for social and personality psychology. *Personality and Social Psychology Review*, 7, 337-348. Recuperado el 8 de abril de 2011, de http://www.psy.miami.edu/faculty/mmccullough/Papers/forgiveness_and_justice_exline.pdf
- Feldman, F. (2010). *What is this thing called happiness?* New York: Oxford University Press.
- Fernández, A. y Fernández, I. (2009). *Crítica y alternativas a la significación estadística en el contraste de hipótesis*. Madrid: Muralla.
- Fernández, L. (2008). Una revisión crítica de la psicología positiva: historia y concepto. *Revista Colombiana de Psicología*, 17, 161-178.
- Fernández-Abascal, E.G. (2008). *Las emociones positivas*. Madrid: Pirámide.
- Fernández-Abascal, E. G., Jiménez, P. y Martín, D. (2003). *Emoción y Motivación I*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2012, marzo). *La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad: una revisión teórica*. Comunicación en I Congreso Nacional de Psicología Positiva. El Escorial.
- Ferris, V. P. y Cuadrado, M. (Coords.) (2011). *Educación emocional: programa de actividades para Educación Secundaria Obligatoria*. Las Rozas (Madrid): Wolters Kluwer.
- Fordyce, M. W. (1977). Development of a program to increase happiness. *Journal of Counseling Psychology*, 24, 511-521. Recuperado el 15 de junio de 2011, de <http://generallythinking.com/research/database/fordyce-1977-development-of-a-program-to-increase-personal-happiness/>
- Fordyce, M. W. (1983). A program to increase happiness: Further studies. *Journal of Counseling Psychology*, 30, 483-498. Recuperado el 15 de junio de 2011, de <http://generallythinking.com/research/database/fordyce-1983-a-program-to-increase-happiness-further-studies/>
- Franco, P., Barahona, M. N., Urchaga, J. D. y Cabaco, A. S. (2012, abril). *Experiencia piloto de intervención instruccional positiva con personas mayores*. Poster presentado en XIX Congreso Internacional INFAD. Lisboa, Portugal.
- Frankl, V. E. (1984a). *Psicoterapia y humanismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Frankl, V. E. (1984b). *La idea psicológica del hombre*. Madrid: Rialp.
- Frankl, V. E. (1985). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. E. (1988). *La voluntad de sentido*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. E. (1990). *Ante el vacío existencial*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. E. (2001). *Psicoterapia y existencialismo. Escritos selectos sobre logoterapia*. Barcelona: Herder.
- Franklin, Samuel S. (2010). *The Psychology of Happiness: A Good Human Life*. Cambridge, NY: Cambridge University Press. Recuperado el 24 de junio de 2011, de <http://www.cambridge.org>

- Fredrickson, B.L. (1998). What Good Are Positive Emotions. *Review of General Psychology*, 2 (3), 300-319.
- Froh, J. J., Emmons, R. A. Card, N. A., Bono, G. & Wilson, J. A. (2010). Gratitude and the reduced costs of materialism in adolescents. *Journal of Happiness Studies*. Recuperado el 8 de abril de 2011, de http://www.psy.miami.edu/faculty/mmccullough/gratitude/Emmons_McCullough_2003_JPSP
- Froh, J. J., Bono, G., & Emmons, R. A. (2010). Being grateful is beyond good manners: Gratitude and motivation to contribute to society among early adolescents. *Motivation and Emotion*, 34, 144-157. Recuperado de 8 de abril de 2011, de http://www.psy.miami.edu/faculty/mmccullough/gratitude/Emmons_McCullough_2003_JPSP
- Froh, J. J., Fan, J., Emmons, R. A., Bono, G., Huebner, E. S., y Watkins, P. (en prensa). Measuring gratitude in youth: Assessing the psychometric properties of adult gratitude scales in children and adolescents. *Psychological Assessment*. Recuperado de 8 de abril de 2011, de <http://psychology.ucdavis.edu/Labs/emmons/PWT/index.cfm?Section=2#2001>
- Gable, S.L. y Haidt, J. (2005). What (and Why) Is Positive Psychology. *Review of General Psychology*, 9 (2): 103-110.
- Gaggioli, A. (2012, marzo). *Psychlog: a mobile platform for assessing experience in Positive Technologies*. Comunicación en I Congreso Nacional de Psicología Positiva. El Escorial.
- Gallardo, C., Peñacoba, C., Romero, A. y Cruz, S. (2012, marzo). *Mejorando el afecto positivo, la autoestima y la autoeficacia a través de la potenciación de las relaciones interpersonales positivas*. Comunicación en I Congreso Nacional de Psicología Positiva. El Escorial.
- García, J. M. (1991). La formación integral: Objetivo de la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 2 (2), 323-335.

- García, J. M. (2009). La juventud a examen. En L. Jiménez (dir.) *La juventud a examen. XIII Curso de Pedagogía para Educadores* (pp. 11-34). Madrid: Fundación Universitaria Española.
- García-Palacios, A., Herrero, R., Molinari, G., Bretón, J. M. y Botella, C. (2012, marzo). *Tecnologías positivas en el tratamiento psicológico del dolor crónico*. Comunicación en I Congreso Nacional de Psicología Positiva. El Escorial.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós Ibérica, D.L.
- Garrosa, E., Ladstätter, F. y Carmona, I. (2012, marzo). *El modelo de resistencia emocional y la prevención del desgaste profesional*. Comunicación en I Congreso Nacional de Psicología Positiva. El Escorial.
- Gillhan, J.E. y Seligman, M.E.P. (1999). Footsteps on the road to a positive psychology. *Behaviour Research and Therapy*, 37, 163-173.
- Giménez, M. (2010). *La medida de las fortalezas psicológicas en adolescentes. (VIA-Youth): relación con clima familiar, psicopatología y bienestar psicológico*. Tesis de doctorado. Universidad Complutense de Madrid.
- Giménez, M., Hervás, G. y Vázquez, C. (2012). *Competencias socio-emocionales en adolescentes: correlaciones con Bienestar y Clima Familiar*. Comunicación en I Congreso Nacional de Psicología Positiva. El Escorial.
- Giussani, L. (2006). *Educar es un riesgo*. Madrid: Encuentro.
- Gladwell, M. (2005). *Inteligencia intuitiva*. Madrid: Santillana.
- Goleman, D. (1997). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia Social*. Barcelona: Editorial Kairos.
- Gómez, M. E. (1998). *Una pedagogía para el hombre de hoy*. Madrid: Fundación Universitaria Española.

- González-Anleo, J. M, López, J. A., Valls, M., Ayuso, L. y González, G. (2010). *Jóvenes españoles 2010*. Madrid: Ediciones SM-FSM.
- GROP. (2009). *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños*. Barcelona: Parramón.
- Hernández, P. (2002). *Los moldes de la mente: más allá de la inteligencia emocional*. Madrid: Narcea.
- Hernández, P. (2006). Educación intelectual versus emocional: ¿conflicto, limitación o incompetencia? *Papeles del psicólogo*, 27 (3), 165-170.
- Hernández, P. y Aciego, R. (1990). *Programa Instruccional Emotivo para el Crecimiento y Autorrealización Personal (PIECAP)*. Madrid: TEA ediciones.
- Hernández, P., Aciego, R. y Domínguez, R. (1994). Crecimiento personal y educación en valores sociales: evaluación del programa PIECAP. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 47, (3), 339-347. Recuperado el 15 de junio de 2012, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2163444>
- Hervás, G. y Sánchez-López, A. (2012, marzo). *¿Pueden ser útiles las intervenciones positivas en trastornos de ansiedad? Evidencia del efecto de una inducción anímica positiva sobre la sensibilidad al castigo*. Comunicación en I Congreso Nacional de Psicología Positiva. El Escorial.
- Holgado, A. y Moro, A. (2008). Diseño de unidades tipo para el desarrollo de competencias. En A. Jiménez-Eguizábal (Dir.), *Construyendo el Espacio Europeo de Educación Superior: políticas, escenarios y procesos de innovación* (pp. 335-369). Madrid: Dykinson.
- Hoyt, W. T., Fincham, F. D., McCullough, M. E., Maio, G., y Davila, J. (2005). Responses to interpersonal transgressions in families: Forgiveness, forgivability, and relationship-specific effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 375-394. Recuperado el 8 de abril de 2011, de http://www.psy.miami.edu/faculty/mmccullough/Papers/Forgiveness_in_families.pdf

- Ibáñez, R. y García, J. A. (2012) Las relaciones entre curiosidad y metacognición en el ámbito educativo. *Infancia y aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, Vol. 35 (1), 49-60.
- Inglés, M. y García, E. (2012, marzo). *Efectos del coaching grupal sobre los niveles de la resiliencia y de bienestar percibido en adultos*. Comunicación en I Congreso Nacional de Psicología Positiva. El Escorial.
- INJUVE (2010). *Juventud en cifras*. Madrid: INJUVE.
- Iriarte, C., Alonso, N. y Sobrino, A. (2006). Relaciones entre desarrollo emocional y moral a tener en cuenta en el ámbito educativo: propuesta de un programa de intervención. *Revista de investigación Psicoeducativa*, 4 (1), 43-64.
- Izal, M., Montorio, I., Jiménez, G. y López, C. (2012, marzo). *La autorregulación emocional en el envejecimiento saludable*. Comunicación en I Congreso Nacional de Psicología Positiva. El Escorial.
- Jiménez, L. (2004). *Los laicos, testigos ante el tercer milenio*. Madrid: Horizonte.
- Jiménez, L. (dir.) (2009). *La juventud a examen. XIII Curso de Pedagogía para Educadores* Madrid: Fundación Universitaria Española.
- Jiménez, L. (dir.) (2010). *Los educadores a examen. XIV Curso de Pedagogía para Educadores* Madrid: Fundación Universitaria Española.
- Jiménez-Eguizábal, A. (2008a). Prólogo. En A. Jiménez-Eguizábal (Dir.), *Construyendo el Espacio Europeo de Educación Superior: políticas, escenarios y procesos de innovación* (pp. 7-11). Madrid: Dykinson.
- Jiménez-Eguizábal, A. (2008b). La Convergencia Europea. Escenarios de cambio, dimensiones creativas y actores de los nuevos modos de hacer universidad. En A. Jiménez-Eguizábal (Dir.), *Construyendo el Espacio Europeo de Educación Superior: políticas, escenarios y procesos de innovación* (pp. 15-33). Madrid: Dykinson.

- Jiménez-Eguizábal, A., Cabaco, A. S., Villar, F., Palmero, C. y Fernández, L. M. (2005). *Proyecto piloto de adaptación de asignaturas de Pedagogía y Psicología al sistema de créditos europeo E.C.T.S.* Publicaciones de la Universidad de Burgos.
- Jiménez-Vivas, A. (2008). La inserción laboral del universitario en el marco de una educación de calidad. En A. Jiménez-Eguizábal (Dir.), *Construyendo el Espacio Europeo de Educación Superior: políticas, escenarios y procesos de innovación* (pp. 169-186). Madrid: Dykinson.
- Kabat-Zinn, J. (2003). *Vivir con plenitud las crisis: Cómo utilizar la sabiduría del cuerpo y de la mente para afrontar el estrés, el dolor y la enfermedad.* Barcelona: Kairós.
- Kabat-Zinn, J. (2007). *La práctica de la atención plena.* Barcelona: Kairós.
- Kanz, J. (2000). How do people conceptualize and use forgiveness? The forgiveness attitudes questionnaire. *Counselling and Values, 1*, 1-15.
- Kendler, K., Liu, X., Gardner, C. O., McCullough, M. E. y Prescott, C. A. (2003). Dimensions of religiosity and their relationship to lifetime psychiatric and substance abuse disorders. *American Journal of Psychiatry, 160*, 496-503. Recuperado de 6 de mayo de 2011, de <http://www.psy.miami.edu/faculty/mmccullough/Papers/Dimensions%20of%20Religiosity.pdf>
- Kim, J. M. (2012). Integrating positive psychology and developmental viewpoints into the study of mental health across diverse groups. En J. M. Kim, *Handbook of race and development in mental health* (pp. 1-10). New York: Springer Science y Business Media.
- Lantieri, L. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil. Ejercicios para cultivar la fortaleza interior en niños y jóvenes.* Madrid: Aguilar.

- Lantieri, L. y Madhavi, N. (2012) La experiencia de la educación emocional en las aulas de Nueva York. En P. Aguilera, N. Segovia y O. Planells, *Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 70-82). Esplugues de Llobregat-Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.
- Latorre, J. M., Serrano, J. P., Ros, L. Aguilar, M. J. y Navarro, B. (2008). Memoria autobiográfica, revisión de vida y emociones positivas en la vejez. En C. Vázquez y G. Hervás, *Psicología Positiva aplicada* (pp. 339-370). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Lazarus, R.S. (2006). Does the Positive Psychology Movement Have Legs? *Psychological Inquiry*, 14 (2), 93-109.
- Leal, E. (2011). Administración de la sabiduría, un nuevo paradigma para las ciencias de la conducta. *Ciencia UANL*, 14, 306-313. Recuperado el 15 de junio de 2012, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/402/40219049012.pdf>
- Linley, P. A. y Joseph, S. (Eds.). (2004). *Positive psychology in practice*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Linley, P.A., Joseph, S., Harrington, S. y Wood, A.M. (2006). Positive Psychology: Past, present, and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology*, 1 (1), 3-16.
- López, A., Kasanzew, A. y Fernández, M.S. (2008). Los efectos terapéuticos de estimular la connotación positiva en el incremento del perdón. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26 (2), 211-226.
- López, O., Sevilla, A. y Velandrino, A. (2010). Fortalezas positivas: el sentido del humor en alumnos universitarios. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology*, 22, 1, (1), 189-200.
- López-Cepero, J., Fernández, E. y Senín, C. (2009). Diez referencias destacadas de: Psicología Positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud/Annuary of Clinical and Health Psychology*, 5, 49-55.
- López-Zafra, E. y Rodríguez, N. (2012, marzo). *Terapia emocional con maltratadores de género: beneficios de un enfoque positivo en el tratamiento*. Comunicación en I Congreso Nacional de Psicología Positiva. El Escorial.

- Lyubomirsky, S., King, L. A. y Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 803-855. Recuperado el 8 de abril de 2011, de <http://www.faculty.ucr.edu/~sonja/papers/LKD2005.pdf>
- Maganto, C. y Garaigordobil, M. (2010). Evaluación del perdón: Diferencias generacionales y diferencias de sexo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42, 391-403. Recuperado el 8 de abril de 2012, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/805/80515851004.pdf>
- Mañas, I. (2009). Mindfulness (Atención Plena): La meditación en psicología clínica. *Gaceta de Psicología*, 50, 13-29.
- Maritain, J. (1966). *Humanismo integral*. Buenos Aires: Carlos Lohlé.
- Marqués, R. (2005) *La Inteligencia Intuitiva*. Barcelona: Indigo.
- Martín, Q. (2001). *Contrastes de hipótesis*. Madrid: Muralla.
- Martínez, M. L (2006). El estudio científico de las fortalezas trascendentales desde la Psicología Positiva. *Clínica y Salud*, 17, 3, 245-258. Recuperado el 8 de abril de 2011, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1130-52742006000300003&script=sci_arttext
- Mascaro, N. y Rosen, D. H. (2005). Existential meaning's role in the enhancement of hope and prevention of depressive symptoms. *Journal of Personality* 73, 985-1013.
- Maslow, A. (1973). *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairós.
- McCullough, M. E. (2000). Forgiveness as human strength: Theory, measurement, and links to well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19, 43-55. Recuperado el 8 de abril de 2011, de http://www.psy.miami.edu/faculty/mmccullough/Papers/forgiveness_as_human_strength.pdf
- McCullough, M. E. (2001). Forgiveness: Who does it and how do they do it? *Current Directions in Psychological Science*, 10, 194-197. Recuperado el 8 de abril de 2011, de http://www.psychologicalscience.org/members/journal_issues/cd/cdir1061.pdf

- McCullough, M.E. y Worthington, E.L. (1994). Models of interpersonal forgiveness and their applications to counselling: *Review and critique*. *Counselling and Values*, 32, 9-14.
- McCulloch, M.E., Worthington, E.L. y Rachal, K.C. (1997). Interpersonal forgiving in close relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 321-336.
Recuperado el 8 de abril de 2011, de
<http://www.psy.miami.edu/faculty/mmccullough/Papers/Interpersonal%20Forgiving%20in%20Close%20Relationships.pdf>
- McCullough, M. E., Rachal, K. C., Sandage, S. J., Worthington, E. L., Jr., Wade-Brown, S. y Hight, T. (1998). Interpersonal forgiving in close relationships II: Theoretical elaboration and measurement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 1586-1603. Recuperado el 8 de abril de 2011, de
http://www.psy.miami.edu/faculty/mcullough/Papers/Interpers%20Forgiving_II.pdf
- McCullough, M.E. y Worthington, E.L. (1999). Religion and the forgiving personality. *Journal of Personality*, 67, 1141-1164. Recuperado el 8 de abril de 2011, de
http://www.psy.miami.edu/faculty/mmccullough/Papers/religion_forgiving_personality.pdf
- McCullough, M.E., Pargament, K.I. y Thorenson, C.E. (2000). *Forgiveness. Theory, research and practice*. New York: Guilford Press.
- McCullough, M. E., Bellah, C. G., Kilpatrick, S. D. y Johnson, J. L. (2001). Vengefulness: Relationships with forgiveness, rumination, well-being, and the Big Five. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 601-610.
Recuperado el 8 de abril de 2011, de
<http://www.psy.miami.edu/faculty/mmccullough/Papers/McCullough.pdf>
- McCullough, M. E., Kilpatrick, S. D., Emmons, R. A. y Larson, D. B. (2001). Is gratitude a moral affect? *Psychological Bulletin*, 127, 249-266.
Recuperado el 8 de abril de 2011, de
<http://www.psy.miami.edu/faculty/mmccullough/gratitude/Is%20Gratitude%20a%20Moral%20Affect.pdf>

- McCullough, M. E. y Hoyt, W. T. (2002). Transgression-related motivational dispositions: Personality substrates of forgiveness and their links to the Big Five. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 1556-1573.
Recuperado el 8 de abril de 2011, de http://www.psy.miami.edu/faculty/mmccullough/Papers/transgression_related_motivational_dispositions.pdf
- McCullough, M.E., Emmons, R.A. y Tsang, J. (2002). The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 112-127. Recuperado el 8 de abril de 2011, de http://www.psy.miami.edu/faculty/mmccullough/Papers/The%20Grateful%20Disposition_JPSP.pdf
- McCullough M.E. y Witvliet, C.V.O. (2002). The psychology of forgiveness. En C.R. Synder. y S. López (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 446-458). New York: Oxford University Press.
- McCullough, M. E., Emmons, R. A., Kilpatrick, S. D., y Mooney, C. N. (2003). Narcissists as “victims”: The role of narcissism in the perception of transgressions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 885-893.
Recuperado el 8 de abril de 2011, de http://www.psy.miami.edu/faculty/mmccullough/Papers/narcissists_as_victims.pdf
- McCullough, M. E., Fincham, F. D., y Tsang, J. (2003). Forgiveness, forbearance, and time: The temporal unfolding of transgression-related interpersonal motivations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 540-557. Recuperado el 8 de abril de 2011, de http://www.psy.miami.edu/faculty/mmccullough/Papers/FFT_JPSP.pdf
- McCullough, M. E., Tsang, J. y Emmons, R. A. (2004). Gratitude in intermediate affective terrain: Links of grateful moods to individual differences and daily emotional experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 295-309. Recuperado el 8 de abril de 2011, de <http://www.psy.miami.edu/faculty/mmccullough/gratitude/GIAT.pdf>

- McCullough, M. E., Root, L. M. y Cohen, A. D. (2006). Writing about the benefits of an interpersonal transgression facilitates forgiveness. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 74*, 887-897. Recuperado el 8 de abril de 2011, de http://www.psy.miami.edu/faculty/mmccullough/Papers/forgiveness_benefit_jccp.
- McCullough, M. E., Bono, G. y Root, L. M. (2007). Rumination, emotion, and forgiveness: Three longitudinal studies. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*, 490-505. Recuperado el 8 de abril de 2011, de http://www.psy.miami.edu/faculty/mmccullough/Papers/Rumination,%20Emotion,%20and%20Forgiveness_JPSP.pdf
- McCullough, M. E., Orsulak, P., Brandon, A. y Akers, L. (2007). Rumination, fear, and cortisol: An in vivo study of interpersonal transgressions. *Health Psychology, 26*, 126-132. Recuperado el 8 de abril de 2011, de http://www.psy.miami.edu/faculty/mmccullough/Papers/rumination_fear_cortisol.pdf
- McCullough, M. E., Kimeldorf, M. B. y Cohen, A. D. (2008). An adaptation for altruism? The social causes, social effects, and social evolution of gratitude. *Current Directions in Psychological Science, 17*, 281-284.
Recuperado el 8 de abril de 2011, de http://www.psy.miami.edu/faculty/mmccullough/Papers/Gratitude_CDPS_2008.pdf
- McCullough, M. E., Root, L. M., Tabak, B. y Witvliet, C. V. O. (2009). Forgiveness. En S. J. Lopez (Ed.), *Handbook of Positive Psychology* (2ª ed.). (pp. 427-435). New York: Oxford. Recuperado el 8 de abril de 2011, de http://www.psy.miami.edu/faculty/mmccullough/Papers/HOPP_2e_Chapter_2nd%20Draft%20to%20Shane.pdf
- McCullough, M. E., Luna, L. R., Berry, J. W., Tabak, B. A. y Bono, G. (2010). On the form and function of forgiving: Modeling the time-forgiveness relationship and testing the valuable relationships hypothesis. *Emotion, 10*, 358-376.
Recuperado el 8 de abril de 2011, en <http://www.psy.miami.edu/faculty/mmccullough/Papers/FormofForgivingEmotionpdf>

- McCullough, M. E., Kurzban, R y Tabak, B. A. (2010). Evolved mechanisms for revenge and forgiveness. En P. R. Shaver and M. Mikulincer (eds.), *Understanding and reducing aggression, violence, and their consequences* (pp. 221-239). Washington, DC: American Psychological Association. Recuperado el 8 de abril de 2011, de http://www.psy.miami.edu/faculty/mmccullough/Papers/Mikulincer_Shaver.pdf
- Meneghel, I., Salanova, M. y Martínez, I. M. (2012, marzo). *Vincular las emociones positivas colectivas y los resultados organizacionales saludables: el rol de la resiliencia grupal*. Comunicación en I Congreso Nacional de Psicología Positiva. El Escorial.
- Mestre, J. M. y Fernández Berrocal, P. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide, D.L.
- Mishra, A. y Emmons, R. A. (2009). *Sex differences in positive psychology interventions: Comparing gratitude, forgiveness, hope*. Poster presentado en I World Congress on Positive Psychology, Philadelphia, PA.
- Molasso, W. R. (2006). Exploring Frankl's purpose in life with collage students. *Journal of Collage & Character*, 7 (1), 1-10.
- Montaner, M. C. (2007). La educación en valores de sentido y la clase de religión en la prevención del consumo de drogas. *Revista Española de Drogodependencias*, 32 (1), 36-47.
- Mora, F. (2009). *Cómo funciona el cerebro*. Madrid: Alianza Editorial.
- Morales, P. (2007). *La fiabilidad de los tests y escalas*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas. Recuperado el 19 de mayo de 2012, de <http://www.upcomillas.es/personal/peter/estadisticabasica/Fiabilidad.pdf>
- Morales, P. (2011). *Diseños que se pueden analizar mediante el contraste de medias*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas. Recuperado el 19 de mayo de 2012, de <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Dise%F1osMedias.pdf>
- Morales, T. (1987). *Forja de Hombres*. Madrid: Cruzada de Santa María.

- Morales, T. (2003). *Hora de los laicos*. Madrid: Encuentro.
- Morales, J.F. y Huici, C. (coords.). (2003). *Psicología social*. Madrid: McGraw Hill, D.L.
- Moreno, B. y Gálvez, M. (2010). La Psicología Positiva va a la Escuela. *Típica, Boletín Electrónico de Salud Escolar*, 6, 1, 210-220. Recuperado el 19 de mayo de 2012, de www.tipica.org/media/system/articulos/vol6N1/vol6N1_Moreno_psicologiapositiva
- Moreno, B. y Díaz, L. (2012, marzo). *La personalidad resistente como forma de resiliencia: Desarrollo y validación del Cuestionario de Personalidad Resistente (CPR)*. Comunicación en I Congreso Nacional de Psicología Positiva. El Escorial.
- Moreno, M.V., Risco, A., Cabaco, A.S. y Urchaga, J. D. (2010). Sentido de la vida: estudio empírico en estudiantes de educación secundaria. *Paideia*, 48, 95-116.
- Moyano, N. (2010). Gratitud en la Psicología Positiva. *Psicodebate* 10, 103-118. Recuperado el 19 de mayo de 2012, de http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/psico10/10Psico_06.pdf
- O'Hanlon, B. y Bertolino, B. (2012). *The therapist's notebook on positive psychology: Activities, exercises, and handouts*. New York: Routledge/Taylor y Francis Group.
- Olaoye, E., Nettles, R. y Balter, R. (2012). Increasing resilience in multiple minority clients using positive psychology. En E. Olaoye, R. Nettles y R. Balter, *Multiple minority identities: Applications for practice, research, and training* (pp. 141-162). New York: Springer Publishing Co. Recuperado el 15 de junio de 2012, de <http://psycnet-test.apa.org/index.cfm?fa=search.displayRecord&uid=2011-23921-008>
- Omar, A. (2009). Las perspectivas de futuro y sus vinculaciones con el bienestar y la resiliencia en adolescentes. *Psicodebate*, 7, 141-154.
- Ortega, R. (2005). Espacio Europeo de Educación Superior: Una oportunidad de cambio para la Enseñanza en la Universidad. *Investigación en la Escuela*, 57, 5-13.

- Páez, D. (2008). *Cuaderno de Prácticas de Psicología Social y Salud. Fichas técnicas*. Manuscrito no publicado. San Sebastián: Universidad del País Vasco. Recuperado el 19 de mayo de 2012, de http://www.ehu.es/pswparod/pdf/materiales/Salud_2008_Ficha%20t%C3%A9cnica_Valoraci%C3%B3n_Bienestar%20Psicosocial.pdf.
- Páez, D., Mendiburo, A. y Martínez, F. (2012, marzo). *Validez incremental del afrontamiento emocional, estilos de humor y alexitimia en el bienestar subjetivo y psicológico*. Comunicación en I Congreso Nacional de Psicología Positiva. El Escorial.
- Park, N. y Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress. Empirical Validation of Interventions. *American Psychologist*, 60 (5), 410-421.
- Park, N., Peterson, C. y Seligman, M.E.P. (2006). Character strengths in fifty-four nations and the fifty US states. *Journal of Positive Psychology*, 1, 118-129.
- Park, N. (2012). Adversity, resilience, and thriving: A positive psychology perspective on research and practices. En P. Nansook, *Trauma therapy in context: The science and craft of evidence-based practice* (pp.121-140). Washington: American Psychological Association. Recuperado el 15 de junio de 2012, de <http://psycnet-test.apa.org/index.cfm?fa=search.displayRecord&uid=2011-29969-006>
- Pastor, G. (2008). *Conducta interpersonal: psicología social sistemática*. (6ª. Ed. Rev.). Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia.
- Peñacoba, C., Cigarán, M. y Velasco, L. (2012, marzo). *¿Es posible mejorar el bienestar de las personas con fibromialgia? Efectos de un programa interdisciplinar*. Comunicación en I Congreso Nacional de Psicología Positiva. El Escorial.
- Perandones, M. T., Lledó, A. y Grau, S. (2010). Contribuciones de la Psicología Positiva al ámbito de la profesión docente. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology*, 22, 1, 1, 17-24.

- Pérez, L. y Cabezas, D. (2007). Programa de entrenamiento en solución de problemas prácticos aplicado a personas con discapacidad intelectual. *Psicothema*, 19 (4), 578-584. Recuperado el 15 de junio de 2012, de <http://www.psicothema.com/pdf/3400.pdf>
- Pérez-Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla, D.L.
- Pertegal, M. A., Oliva, A. y Hernando, A. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y Educación*, 22, 53-66. Recuperado el 9 de mayo de 2012, de <http://personal.us.es/oliva/04.%20PERTEGAL.pdf>
- Peterson, C. (2000). The Future of Optimism. *American Psychologist*, 55 (1): 44-55.
- Peterson, C. (2006). *A Primer in Positive Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Peterson, C. y Seligman, E. P. (2004). *Character strengths and virtues: a handbook and classification*. Oxford: Oxford University Press y American Psychological Association.
- Peterson, C. y Park, N. (2006). Character strengths in organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 27, 1149-1154.
- Polaino-Lorente, A. (2003). *En busca de la autoestima perdida*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Polaino-Lorente, A. (2008). *Aprender a escuchar*. Madrid: Planeta.
- Polaino-Lorente, A. (2010). ¿Para qué sirven los profesores? En L. Jiménez (dir.) *La juventud a examen. XIV Curso de Pedagogía para Educadores* (pp. 91-120). Madrid: Fundación Universitaria Española.
- Polak, E. y McCullough, M. E. (2006). Is gratitude an alternative to materialism? *Journal of Happiness Studies*, 7, 343-360. Recuperado el 3 de abril de 2011, de http://www.psy.miami.edu/faculty/mmccullough/Papers/gratitude_materialism.pdf
- Prieto, A. (2010). Inteligencia Intuitiva: Teoría e implicaciones en la conducta humana. *Revista Vanguardia Psicológica* 1, 1, (2), 160-201.

- Prieto-Ursúa, M. (2006). Psicología Positiva: una moda polémica. *Clínica y Salud*, 17, 3, 319-338. Recuperado el 19 de mayo de 2012, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1130-52742006000300007
- Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (2009). *Programa de Educación para el Bienestar*. Recuperado el 15 de marzo de 2012, de <http://www.piie.cl/portal/index.php?option=comcontent&task=view&id=198&Itemid=189>
- Quero, S., Andreu, S., Baños, R.M., Guillén, V., Moles, M. y Botella, C. (2012, marzo). *Eficacia de un protocolo de tratamiento apoyado con realidad virtual para el tratamiento de los trastornos adaptativos: Un estudio controlado*. Comunicación en I Congreso Nacional de Psicología Positiva. El Escorial.
- Quiñones, C., Rodríguez-Carvajal, R., Clarke, N. (2010). Beyond deep and surface acting: perceived emotional effort in customer service roles. *Hummingbird LASS Research Journal*, 1, 22-25.
- Ramírez, E., Ortega, A. R. y Chamorro, A. (2012, marzo). *Intervención positiva en personas mayores de 60 años*. Comunicación en I Congreso Nacional de Psicología Positiva. El Escorial.
- Ramos, N., Hernández, S. y Blanca, M. J. (2009) Efecto de un programa integrado de Mindfulness e Inteligencia Emocional sobre las estrategias cognitivas de Regulación Emocional. *Ansiedad y Estrés*, 15 (2-3), 207-216.
- Rashid, T. (2004). *La mejora de los puntos fuertes a través de la enseñanza de la psicología positiva*. Tesis de doctorado. Universidad Fairleigh Dickinson.
- Rathi, N. y Rastogi, R. (2007). Meaning in life and Psychological Well-Being in preadolescents and adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 33 (1), 31-38.
- Remor, E., Amorós-Gómez, M. y Carroble, J.A. (2010). Eficacia de un programa manualizado de intervención en grupo para la potenciación de las fortalezas y recursos psicológicos. *Anales de Psicología*, 26, 1, 49-57.

- Rey, L. y Extremera, N. (2012, marzo). *¡Te perdono! Examen del papel de la Inteligencia Emocional en la tendencia a perdonar tras una ofensa interpersonal*. Comunicación en I Congreso Nacional de Psicología Positiva. El Escorial.
- Risco, A. (2009). *Sentido de la vida: evolución e implicaciones para la educación superior*. Tesis de doctorado. Universidad Pontificia de Salamanca. Salamanca.
- Risco, A., Cabaco, A.S. y Urchaga, J.D. (2010). Pedagogía del sentido de la vida en el ámbito educativo: estudio empírico con jóvenes salmantinos. *Boletín de Logoterapia y Análisis Existencial*, 14, 33-46.
- Robitschek, C. y Spering, C. C. (2012). A critical review of positive psychology theory and research. En C. Robitschek, y C. C. Spering, *APA handbook of counseling psychology, vol. 1: Theories, research, and methods* (pp. 329-344). Washington: American Psychological Association. Recuperado el 15 de junio de 2012, de <http://psycnet-test.apa.org/index.cfm?fa=search.displayRecord&uid=2012-03486-12>
- Rodríguez, B. y Palau, A. (2012, marzo). *Aceptación plena y salud*. Comunicación en I Congreso Nacional de Psicología Positiva. El Escorial.
- Rodríguez, P., Prieto, D., Herranz, D. y Castejón, P. (2012, marzo). *Hacia la construcción social de una nueva etapa vital*. Comunicación en I Congreso Nacional de Psicología Positiva. El Escorial.
- Rodríguez-Carvajal, R., Moreno, B., de Rivas, S., Álvarez, A. y Sanz-Vergel, A.I. (2010). Positive psychology at work: mutual gains for individuals and organizations. *Revista Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 26 (3), 235-253.
- Roe, R. A. (2002). What makes a competent psychologist? *The European Psychologist*, 7 (3), 192-203.
- Ryff, C. (1989a). Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: New directions in quest of successful aging. *International Journal o Behavioral Development*, 12, 35-55.
- Ryff, C. (1989b). Happiness in everything, or is it? Explorations on the meaning o psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.

- Ryff, C. y Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727.
- Salanova, M. (2012, marzo). *I need a hero! Organizaciones saludables y resilientes en tiempos de crisis*. Conferencia en I Congreso Nacional de Psicología Positiva. El Escorial.
- Salanova, M., Llorens, S. y Schaufeli, W.B. (2011). "Yes, I Can, I Feel Good, and I Just Do It!" On Gain Cycles and Spirals of Efficacy Beliefs, Affect, and Engagement. *Applied Psychology*, 60, (2), 255-285. Recuperado el 19 de mayo de 2012, de <http://www.wont.uji.es/wont/2011SALANOVA01AI.pdf>
- Salanova, M. y Llorens, S. (2012, marzo). *¡Sí, podemos! Un estudio multinivel sobre el efecto de las creencias de eficacia organizacionales y de equipo en la predicción del desempeño del trabajo en equipo*. Comunicación en I Congreso Nacional de Psicología Positiva. El Escorial.
- Salgado, A. (2010). ¿Ser creyente hace feliz? Aproximación a la experiencia cristiana desde la psicología positiva. *Naturaleza y Gracia* 57, 7-51.
- Salgado, J. y Moscoso, S. (2008). Selección de personal en la empresa y las administraciones públicas: de la visión tradicional a la visión estratégica. *Papeles del Psicólogo*, 29, 16-24. Recuperado el 19 de mayo de 2012, de <http://www.papelesdel psicologo.es/pdf/1137.pdf>
- Salgado, J. F., Vázquez, S. y Moscoso, S. (2012, marzo). *Big Five, Positividad y Desempeño en el Trabajo*. Comunicación en I Congreso Nacional de Psicología Positiva. El Escorial.
- Salvino, E. (2009). *Evidencias teóricas y empíricas entre la psicología positiva de Seligman y la psicología humanista-existencial de Frankl*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad Pontificia de Salamanca.
- Sampascual, G. (2001). *Psicología de la Educación*. Madrid: UNED.

- Sánchez, J. C., Gutiérrez A., Carballo T., Quintana R. y Caggiano, V. (2010). El emprendedor desde el enfoque de la Psicología Positiva. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 22, 1, (1), 35-42.
- Sánchez, O., Méndez, F. X., Garber, J y López, J. A. (2012, marzo). *Programa Sonrisa: entrenando la resistencia a la adversidad*. Comunicación en I Congreso Nacional de Psicología Positiva. El Escorial.
- Sandoval, L. Y. (2008). El enfoque antropológico en la organización educativa. En L. Y. Sandoval, *Institución educativa y empresa: Dos organizaciones humanas distintas* (pp. 81-105). Pamplona: EUNSA.
- Santrock, J. W. (2006). *Psicología de la educación*. México; Madrid: Mc Graw Hill.
- Sastre, A. M. (2009). Nuevos currículos y formación juvenil. En L. Jiménez (Dir.), *La juventud, a examen. XXIII Curso de Pedagogía para Educadores* (pp. 117-135). Madrid: Fundación Universitaria Española.
- Serrano, J. P., Latorre, J. M., Ricarte, J. J., Rosab, L., Navarro, B., Aguilarab, M. J. y Nieto, M. (2011). Reminiscencia y Revisión de Vida. Un Modelo conceptual para la Investigación y la Práctica. *Portal Mayores*. Recuperado el 15 de junio de 2012, de <http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/serrano-reminiscencia-01.pdf>
- Seligman, M.E.P. (1998). *Learned optimism*. New York: Pocket Books.
- Seligman, M.E.P. (2002). *Authentic happiness: using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press, cop.
- Seligman, M.E.P. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Grijalbo.
- Seligman, M.E.P. (2008). Positive Health. *Applied Psychology:an International Review*, 2008, 57, 3–18. Recuperado el 3 de mayo de 2011, de <http://www.ppc.sas.upenn.edu/positivehealth2008article.pdf>
- Seligman, M.E.P. (2011a). *Flourish: a visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.
- Seligman, M.E.P. (2011b). *La vida que florece*. Barcelona: Ediciones B.

- Seligman, M.E.P. y Csíkszentmihályi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Seligman, M.E.P., Park, N. y Peterson, C. (2004). The Values In Action (VIA) classification of character strengths. *Ricerche di Psicologia*, 27, 63-78.
- Seligman, M.E.P., Steen, T.A., Park, N. y Peterson, C. (2005). Positive Psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410-421. Recuperado el 15 de junio de 2012, de <http://www.authentic happiness.sas.upenn.edu/images/apaarticle.pdf>
- Seligman, M.E.P., Rashid, T. y Parks, A.C. (2006). Positive Psychotherapy. *American Psychologist*, 61, 774-788.
- Seligman, M.E.P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. y Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35, 3, 293-311. Recuperado el 3 de mayo de 2011, de <http://www.ppc.sas.upenn.edu/positiveeducationarticle2009.pdf>
- Sells, J.N., y Hargrave, T.D. (1997). The development of a forgiveness scale. *Journal of Marital and Family Therapy*, 23, 41-62.
- Sells, J.N. y Hargrave, T.D. (1998). Forgiveness: a review of the theoretical and empirical literature. *Journal of Family Therapy*, 20, 21-36.
- Sheldon, K. M., Kasser, T., Smith, K. y Share, T. (2002). Personal goals and psychological growth: Testing an intervention to enhance goal-attainment and personality integration. *Journal of Personality*, 70, 5-31. Recuperado el 15 de junio de 2012, de <http://academic.udayton.edu/jackbauer/PGSG/Sheldon%202002%20goals%20growth%20intervention%20copy.pdf>
- Short, S. (2007). *The effects of a positive psychology intervention on the self-concept of students with learning disabilities*. Tesis de doctorado. University of Victoria.
- Simone, D. y Hersh, L (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. London: Hogrefe & Huber Publishers.

- Steger, M. F., Kashdam, T. B., Sullivan, B. A. y Lorentz, D. (2008a). Understanding the search of meaning in life: personality, cognitive style and the dynamic between seeking and experiencing meaning. *Journal of Personality*, 76 (2), 199-228.
- Steger, M. F., Kawabata, Y., Shimai, S. y Otake, K. (2008b). The meaningful life in Japan and the United States: levels and correlates of meaning in life. *Journal of Research in Personality*, 42 (3), 660-678.
- Sternberg, R. J. (1997) *La inteligencia exitosa*. Barcelona: Paidós.
- Sternberg, R. J. (2002). *The creativity conundrum: a propulsion model of kinds of creative contributions*. New York: Psychology Press.
- Sternberg, R. J. (2005). *Cognition and intelligence: identifying the mechanisms of the mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2007) Who are the bright children? The cultural context of being and acting intelligent. *Educational Researcher*, 36 (3), 148-155.
- Tabak, B. A. y McCullough, M. E. (2011). Perceived transgressor agreeableness decreases cortisol response and increases forgiveness following recent interpersonal transgressions. *Biological Psychology*, 87, 386-392.
Recuperado el 3 de mayo de 2011, de
http://www.psy.miami.edu/faculty/mmccullough/Papers/Agreeableness_Cortisol_Tabak_McCullough.pdf
- Tabak, B. A., McCullough, M. E., Szeto, A., Mendez, A. J. y McCabe, P. M. (2011). Oxytocin indexes relational distress following interpersonal harms in women. *Psychoneuroendocrinology*, 36, 115-122. Recuperado el 3 de mayo de 2011, de
http://www.psy.miami.edu/faculty/mmccullough/Papers/OT_Tabak%20et%20al.pdf
- Tabak, B. A., McCullough, M. E., Root, L. M., Bono, G. y Berry, J. W. (2012). Conciliatory gestures facilitate forgiveness and feelings of friendship by making transgressors seem more agreeable. *Journal of Personality*.
Recuperado el 3 de mayo de 2011, de
http://www.psy.miami.edu/faculty/mcullough/Papers/Conciliatory%20Gestures_JP.pdf

- Thompson, L.Y. y Snyder, C.R. (2003). Measuring forgiveness. En S.J. López y C.R. Snyder (Eds.), *Positive Psychological Assessment: A Handbook of Models and Measures* (cap. 19). Washington: American Psychological Association.
- Tierno, B. (2007). *Optimismo vital: manual completo de psicología positiva*. Madrid: Temas de hoy.
- Tobón, S., Pimienta, J. y García, J.A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.
- Toledo, M. y García-Aparicio, V. (2010). El humor desde la psicología positiva. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 22, 1, (1), 111-117.
- Torre, J.C. (2007). *University teaching and self-regulated learning*. Conferencia pronunciada en European Meeting of university Professors: A new humanism for Europe. Roma, 23-25 de junio.
- Tsang, J., McCullough, M. E. y Hoyt, W. T. (2005). Psychometric and rationalization accounts for the religion-forgiveness discrepancy. *Journal of Social Issues*, 61, 785-805. Recuperado el 3 de mayo de 2011, de http://www.psy.miami.edu/faculty/mmccullough/Papers/relig_forgiv_discrep.pdf
- Tsang, J., McCullough, M. E., y Fincham, F. D. (2006). The longitudinal association between forgiveness and relationship closeness and commitment. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 25, 448-472. Recuperado el 3 de mayo de 2011, de http://www.psy.miami.edu/faculty/mmccullough/ForgivenessRelated%20Stuff/tsang_mccullough_fincham.pdf
- Urchaga, J. D. (2006). Aportaciones empíricas de la psicología para una comprensión de la religiosidad. Implicaciones para la relación Estado-religiones", en Román Reyes y Miguel Ángel Quintana Paz (eds.), *Europa, siglo XXI. Secularización y Estados laicos* pp. 293-309. Madrid: Ediciones Dirección General de Asuntos Religiosos-Ministerio de Justicia.

- Urchaga, J. D. (2007). Juventud y Religión. Aportaciones desde la psicología. En J. D. Urchaga, Ana Irene del Valle, *Nuevos valores, nueva juventud* (pp. 36-78) Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Urchaga, J. D. (2009). Psicología de la Religión. En R. Reyes (coord.), *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales (vol. IV)* (pp. 2582-2586). Madrid: Ed. Universidad Complutense & Plaza-Valdés.
- Urchaga, J. D. y Del Valle, A. I. (2007). *Nuevos valores, nueva juventud*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Urchaga, J.D., Labrada, A. y Blanco, B. (2010). Cómo se perciben a las personas mayores en los medios de comunicación. Una experiencia de grupos de discusión con jóvenes y mayores. En M^a E. Polo (coord.) *La presencia de los mayores en los medios de comunicación*, (pp. 105-128). Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca & Ayuntamiento de Salamanca & Universidad de Salamanca.
- Urchaga J.D., Calvo, L., Conde, J., García, A., González, M., Mateos, D. y Ruíz, E. (2012). Estudio sobre envejecimiento activo en una muestra de personas mayores en Salamanca. En M.E. Polo (ed.), *Comunicar el envejecimiento activo* (pp. 71-84). Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca & Universidad de Salamanca & Ayuntamiento de Salamanca.
- Urra, J. (2010). *Fortalezas para superar los socavones de la vida*. Tesis de doctorado. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 14 de mayo de 2012, de <http://www.javierurra.com/files/TesisFortalezasParaSuperarLosSocavonesDeVida.pdf>
- Vázquez, C. (2012, marzo). *Psicología Positiva y experiencias adversas*. Conferencia en I Congreso Nacional de Psicología Positiva. El Escorial.
- Vázquez, C., Hervás, G. y Ho, S. M. Y. (2006). Intervenciones clínicas basadas en la psicología positiva: fundamentos y aplicaciones. *Psicología Conductual*, 14, 3, 401-432. Recuperado el 15 de junio de 2011, de http://www.ucm.es/info/psisalud/carmelo/PUBLICACIONES_pdf/2006-Intervenciones%20positivas%20%28Ps.%20Conductual%29.pdf

- Vázquez, C. y Hervás, G. (2008a). *Psicología positiva aplicada*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Vázquez, C. y Hervás, G. (Eds.) (2008b). *Fundamentos científicos de una Psicología Positiva*. Madrid: Alianza.
- Vázquez, C. y Hervás, G. (2009). *La ciencia del bienestar: fundamentos de una psicología positiva*. Madrid: Alianza editorial.
- Vecina, M. L. (2006). Emociones positivas. *Papeles del psicólogo*, Vol. 27 (1), 9-17.
- Vera, B. (2008). *Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología*. Madrid: Calamar.
- Vera, B., Carbelo, B. y Vecina, M. L. (2006). La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento postraumático. *Papeles del Psicólogo*, Vol. 27 (1), 40-49.
- Villa, F. I., Moreno, B. y Blanco, L. (2012, marzo). *El proceso motivacional en el trabajo: El papel del significado del trabajo*. Comunicación en I Congreso Nacional de Psicología Positiva. El Escorial.
- Vinyamata, E. (coord.) (2012). *Vivir y convivir en paz: Aprender a vivir con uno mismo y con el entorno*. Barcelona: Grao.
- Wade, N.G., Worthington, E.L. y Myer, J.E. (2005). But do they work? A meta-analysis of group interventions to promote forgiveness. En E.L. Worthington, Jr. (Ed.), *Handbook of Forgiveness* (pp. 423-440). New York: Brunner-Routledge.
- Webster, J. D., Bohlmeijer, E. T. Y Westerhof, G. J. (2010) Mapping the Future of Reminiscence: A Conceptual Guide for Research and Practice. *Research on Aging*, 32(4), 527-564. Recuperado el 15 de junio de 2012, de http://www.cs.cornell.edu/~danco/remchiwork/papers/webster_MappingTheFutureOfReminiscence.pdf
- Williamson, I. y Gonzales, M. (2007). The subjective experience of forgiveness: positive construals of the forgiveness experience. *Journal of Social & Clinical Psychology*, 26, 407-446.

- Wood, A. M. (2008). *Individual differences in gratitude and their relationship with well-being*. Tesis de doctorado. University of Warwick.
- Worthington, E. (2001). *Five steps for forgiveness*. New York: Crown.
- Worthington, E. (Ed.) (2005). *Handbook of forgiveness*. New York: Routledge.
- Zabalza, M. A. (2012). El estudio de las "buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (1), 17-42. Recuperado el 15 de junio de 2012, de <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/article/view/363>
- Zacarés, J. J. y Serra, E. (1998). *La madurez personal: perspectivas desde la psicología*. Madrid: Pirámide.
- Zaccagnini, J. L. (2004). *¿Qué es la inteligencia emocional?: las relaciones entre pensamiento y sentimientos en la vida cotidiana*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Zaccagnini, J. L. (2012, marzo). *¿Realmente buscamos la felicidad? Psicología Positiva y Relaciones personales*. Comunicación en I Congreso Nacional de Psicología Positiva. El Escorial.
- Zika, S. y Chamberlain, K. (1992). On the relation between meaning in life and psychological well-being. *British Journal of Psychology*, 83 (1), 133-45.
- Zullig, K. J., Ward, R. M. y Horn, T. (2006). The association between perceived spirituality, religiosity, and life satisfaction: The mediating role of self-rated health. *Social Indicators Research*, 79 (2), 255-274.





ANEXOS





ANEXO I

PROGRAMA CIP



ACTIVIDAD I.1.: PROBLEMAS DE LA FORTALEZA Y EL TUMOR

Objetivo: buscar el aprendizaje de estrategias de solución de problemas utilizando el pensamiento analógico, para adquirir e interiorizar esquemas de afrontamiento y supervisión metacognitiva hacia los propios problemas que se les planteen en adelante.

Tiempo: 40 minutos (10 minutos cada problema y 20 minutos para el apartado Reflexión).

Material: un folio en blanco, bolígrafo y fichas de la actividad I.1.

Método:

1º Comenzamos repartiendo las fichas con el problema de la fortaleza para que resuelvan el problema propuesto.

2º Una vez hayan escrito en la hoja una posible solución al problema, se comenta entre todos las soluciones que han dado. Si no han llegado a la solución correcta se les explica para que la reflexionen.

3º Se realiza otra actividad que no tenga nada que ver con lo anterior (Actividad II. 1: Cuatro emociones básicas) para que pase un periodo de tiempo suficiente.

4º Se reparte la segunda ficha con el problema del tumor para que lo resuelvan escribiendo en la misma ficha la posible solución.

5º Cuando acaben se comenta entre todos las soluciones que han dado. Y si no han llegado a la solución correcta se les explica la misma.

6º Se les hace las preguntas del apartado Reflexión para expliquen su actuación en los intentos de resolver los problemas.

7º Se les explica la solución de problemas con estrategias de pensamiento analógico.

Reflexión:

Se les explica el uso de estrategias de solución de problemas utilizando el pensamiento analógico.

Se les puede plantear las siguientes preguntas:

¿Te has dado cuenta de la similitud de los problemas para resolverlos de forma semejante?

¿Qué ha hecho que te dieras cuenta de ello?

¿Te ha costado identificar cuál era el estado inicial de los problemas?

¿Te ha costado identificar qué suponía llegar al estado final de los problemas?

¿Has podido manejar adecuadamente los recursos disponibles de que hablaban los problemas?

¿Crees que puedes utilizar esta estrategia de pensamiento analógico de resolución de problemas para los que se presenten en tu vida cotidiana?

Sentido:

El uso de estrategias de solución de problemas utilizando el pensamiento analógico es una herramienta de gran utilidad.

Cuando tenemos poca información sobre un determinado problema, tratamos de buscar en la memoria una situación parecida y si la encontramos, podemos utilizar ese conocimiento para solucionar el problema. Esto se llama transferencia positiva: utilizar analogías para intentar solucionar problemas similares, gracias a la experiencia previa.

La primera vez que nos enfrentemos a un problema probablemente tengamos dificultades para solucionarlo, pero cuando en ocasiones sucesivas que tengamos que enfrentarnos con el mismo problema o uno similar, actuaremos mejor como consecuencia de nuestra experiencia con ese tipo de problemas.

Los enfoques contemporáneos de solución de problemas de corte cognitivo (Bruning, Schraw, Norby & Ronning, 2005), proponen cuatro etapas:

- a) Identificar el problema: supone definir el problema en términos específicos, operativos y resolubles.
- b) Representar el problema: el estado inicial (identificación del problema), el estado final o meta (situación que definirá la solución misma), los operadores o estrategias que vamos a utilizar (recursos disponibles o posibles) y las restricciones o limitaciones (hándicaps o problemas).
- c) Seleccionar la estrategia: el razonamiento analógico para problemas que tengan la misma naturaleza estructural a pesar de las diferencias aparentes en su manifestación superficial.
- d) Poner en práctica y evaluar. La experiencia indica que el éxito de una estrategia depende básicamente de los primeros pasos (adecuada identificación y representación de los problemas) pero también de la flexibilidad para cambiar de estrategia y evaluar de forma anticipada las consecuencias de la aplicación de las mismas.

Este entrenamiento instruccional mejora la competencia percibida, a la par que supone un considerable ahorro cognitivo.

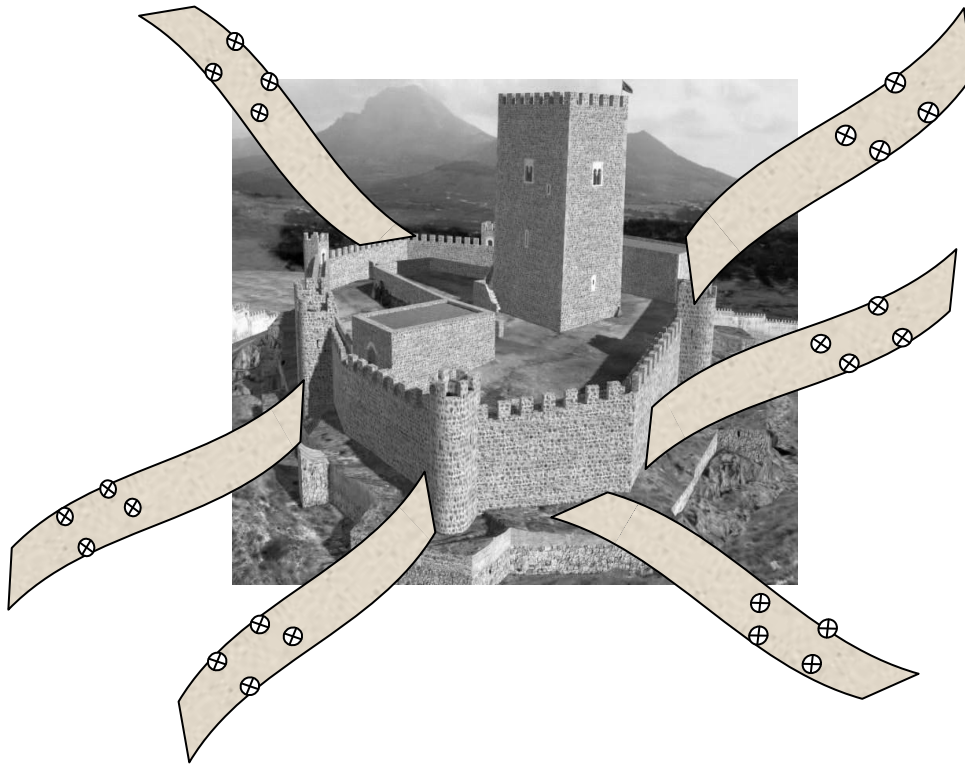
Fichas de la actividad: I.1. PROBLEMAS DE LA FORTALEZA Y EL TUMOR

FICHAS DE ACTIVIDAD I. 1.

Problemas de la fortaleza y el tumor

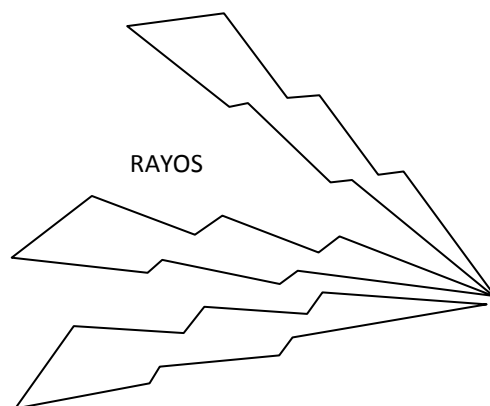
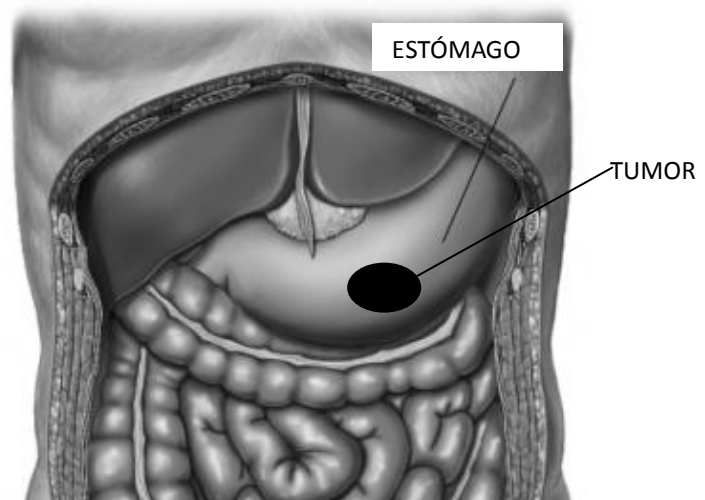
1. Problema de la fortaleza

Un general debe tomar una fortaleza localizada en el centro de un pequeño país. Hay múltiples caminos que parten en forma radiada desde la fortaleza. El general dispone de hombres suficientes. Pero como todos los caminos están minados, no puede atacar con todo su ejército por un solo camino, ya que el tamaño del ejército haría detonar las minas provocando bajas. ¿Qué estrategia debe tomar el general para tomar la fortaleza?



2. Problema del tumor

Un médico debe destruir un tumor maligno localizado en el estómago de un paciente que no puede ser operado. Eso puede lograrse si los rayos que hay que aplicar alcanzan al tumor con una intensidad suficiente para destruirlo. A esta intensidad, los tejidos sanos a través de los que deben pasar los rayos se verían dañados. Con intensidades más bajas los rayos son inofensivos para los tejidos sanos, pero tampoco afectarían al tumor. ¿Cómo crees que debe actuar el médico a la hora de aplicar los rayos para la intervención? Escríbelo o dibújalo.



I.2. ESTILOS DE DECISION

Objetivo: se trata de que los jóvenes observen y averigüen cuál es su estilo propio y personal de tomar decisiones.

Tiempo: 30 minutos.

Material: Ficha de actividad I.2, hoja en blanco, bolígrafo.

Método:

1° Se les entrega la hoja de trabajo, con los distintos estilos de toma de decisiones, para que señalen aquella forma de decidir que mejor represente o describa cómo toman, en general, sus decisiones.

2° Se les pide que en la hoja que se les da describan con sus palabras, teniendo en cuenta lo anterior, su estilo personal de toma de decisiones. Quizá se identifiquen más con una mezcla de varios de ellos que con un único estilo.

3° Después se les pregunta cuál creen que es el estilo más efectivo.

4° Para terminar se les pide que piensen en decisiones que hayan tomado y que describan las características de cada decisión según los estilos explicados.

5° Se hace el apartado Reflexión.

Reflexión:

¿Cuál crees que es tu estilo predominante?

¿Crees que lo podrías mejorar?, ¿cómo?

¿Cuáles son los principios que guían tus decisiones?

Sentido: se pretende que los jóvenes conozcan su estilo de toma de decisiones y su influencia en la configuración de su identidad. Se les puede explicar los puntos fuertes y débiles de cada estilo para que lo tengan en cuenta en su conducta. Por ejemplo: Los estilos dubitativo, aislado, inseguro pueden llevar a un exceso de preocupaciones. Estas nos pueden hacer perder de vista lo importante, bloquearnos, encerrarnos en nosotros mismos impidiendo la claridad necesaria para tomar decisiones y disminuyendo nuestra fortaleza. Este tipo de reflexiones se pueden hacer con cada uno de los estilos que aparecen en la ficha de actividad.

Fichas de la actividad: I. 2. “LOS ESTILOS DE TOMA DE DECISIONES”

FICHA ACTIVIDAD I.2.

“Los estilos de toma de decisiones”

ESTILOS	DESCRIPCIÓN
Impulsivo	A menudo me decido deprisa, a veces acierto y otras no, ¡como todos!
Dubitativo	Suelo pensarlo mucho, examino los pros y los contras de las distintas opciones y me cuesta aclararme, ¡las distintas posibilidades nunca son totalmente buenas o totalmente malas!
Reflexivo	A menudo me tomo cierto tiempo para pensar las ventajas y luego me decido y lo hago sin darle más vueltas ¡siempre influyen hechos que no se pueden ni predecir ni controlar, lo importante es tomar una buena decisión y no obsesionarse por escoger la mejor!
Aislado	Casi siempre me decido solo, sin consultarlo demasiado ¡quién me va a conocer mejor que yo mismo!
Inseguro	Con frecuencia pido consejo a mucha gente, a veces termino más confuso que al principio, pero ¡cuatro ojos ven más que dos!
Integrado	Normalmente lo consulto con alguien de mucha confianza y que tenga más conocimiento o experiencia del tema que yo.
Poco permeable	A menudo me afectan poco las opiniones de los demás para tomar mis decisiones
Dependiente	Suelo decidir más influido por la opinión de los que me rodean que por mis propias convicciones.
Flexible	Tengo en cuenta lo que me dicen las personas que merecen mi confianza pero, en última instancia, sigo mi criterio.

ACTIVIDAD II.1.: CUATRO EMOCIONES BÁSICAS

Objetivo: potenciar la capacidad de reconocimiento emocional y la capacidad de expresión de las mismas, percibiendo las emociones en el momento de su aparición, siendo conscientes de su funcionamiento y de sus consecuencias.

Tiempo: 30 minutos.

Material: Hoja en blanco y bolígrafo.

Método:

1º Se les reparte la hoja en blanco para que la dividan en cuatro.

2º En la primera parte de la hoja se les pide que escriban la palabra *Alegría* y se les hacen las siguientes preguntas para que las contesten en esa parte de la hoja: ¿Qué te hace feliz? ¿Qué te pone contento?

3º En la segunda parte de la hoja tienen que escribir la palabra *Tristeza* e igual que anteriormente se les pregunta para que contesten: ¿Qué te pone triste? ¿Qué te aflige?

4º En la tercera parte de la hoja han de escribir la palabra *Miedo* y contestar: ¿Qué te da miedo? ¿Qué te asusta?

5º Por último, en la parte de la hoja que les queda tienen que escribir la palabra *Ira* y contestar: ¿Qué te hace enfadar? ¿Qué te molesta mucho, te irrita?

6º Se realizan las preguntas del apartado Reflexión.

7º Se les explican las consecuencias físicas y psicológicas de reprimir los sentimientos y de las consecuencias negativas de hacer lo contrario y expresar siempre y abiertamente cualquier emoción.

Reflexión:

¿Cuál de las emociones que hemos tratado te resulta más difícil de manejar?

¿Cuál evitas con más frecuencia?

¿Cuál te resulta más fácil de manejar?

Sentido: reflexionar sobre la importancia de la emociones por la información tan valiosa que nos ofrecen, por servir como indicadores de lo que es bueno y correcto para uno y de lo que es dañino. También las emociones son indicadores de lo que crea más entendimiento, armonía o felicidad en las personas con quien nos relacionamos. El dominio emocional supone la adquisición de la denominada conciencia emocional, ya que nos permite poder ejercer control sobre las emociones, buscar las más idóneas, así como las que nos resultan más adaptativas.

ACTIVIDAD II.2.: EMOCIONES Y SEÑALES

Objetivo: se trata de favorecer el entendimiento de las emociones en los demás, destacando que hay que escuchar lo que dicen pero también atender a lo que no dicen.

Tiempo: 30 minutos.

Material: Ficha de Actividad II.2, folio en blanco y bolígrafo.

Método:

1º Se les explica la idea de que para reconocer y entender las emociones de los otros es fundamental escuchar lo que dicen pero también atender a lo que no dicen. Es decir, hay que fijarse en las palabras que escogen, el tono de voz, la expresión facial y lo que nos dicen con su lenguaje corporal.

2º Se les pide que rellenen la ficha de actividad correspondiente, tal y como ven el ejemplo, describiendo las emociones propuestas.

3º Se les hace las preguntas del apartado Reflexión.

4º Describe dos situaciones: una en las que hayas manipulado a alguien con tus emociones y otra en la que te hayas sentido manipulado tú por otra persona.

Reflexión:

¿Cómo podemos adivinar los sentimientos de los demás?

¿A veces ocultamos nuestros verdaderos sentimientos? ¿Cuándo es conveniente y cuándo no?

¿Podemos disfrazar los sentimientos por mucho tiempo? ¿Qué ocurre si lo hacemos?

¿Cómo nos sentimos si lo hacemos?

Sentido: se pretende que conozcan que el reconocimiento de las emociones en los otros permite la comunicación de los estados afectivos, facilita la expresión de conductas apropiadas en la relación interpersonal y supone una función adaptativa de gran necesidad para el funcionamiento social de las personas.

Fichas de la actividad: II.2. “EMOCIONES Y SEÑALES”

FICHA ACTIVIDAD II.2

“Emociones y señales”

Enfadado/a	Gritar, no decir nada y quedarse en silencio por mucho tiempo, marcharse, sofocarse y ponerse colorado, fruncir el ceño, sudar, mirar fijamente, apretar los dientes o los puños, maldecir o blasfemar, pelear, etc.
Contento/a	
Triste	
Asustado/a	
Confiado/a	
Indiferente	
Sorprendido/a	
Asqueado/a	

ACTIVIDAD III: 1. TU PERSONALIDAD

Objetivo: buscar que los jóvenes capten y centren la atención en los ideales y valores más importantes en su vida, que son las bases, los pilares de su personalidad y los contrasten con su experiencia.

Tiempo: 30 minutos.

Material: folio en blanco, bolígrafo y pinturas de colores.

Método:

1º Comenzamos pidiéndoles que escriban en la hoja los objetivos más importantes en su vida (familia, amigos, ayudar a otros, poseer cosas...)

2º Que escriban algunos ideales que sean centrales para ellos y en los que realmente creen.

3º Que escriban las capacidades o cualidades de las que más orgullosos están (creatividad, saber escuchar, comprensión, amistad...)

4º Que escriban la cosa más importante que han hecho en su vida hasta este momento (haber salvado a alguien de un peligro, salir airoso de una situación difícil, haber logrado un éxito importante, ayudar a alguien...)

5º Que releen lo que han escrito y que piensen qué sienten cuándo lo leen.

6º Que busquen un símbolo que represente cómo son, su personalidad y lo dibujen. Para ello que se pregunten qué es central en su personalidad. P.e.: si su centro de donde sacan la energía es la libertad- un pájaro; si su esencia es la energía- un león...

En el centro que escriban el valor que refleja su símbolo.

Reflexión: Se les puede plantear preguntas:

¿Te ha resultado difícil encontrar cualidades tuyas?

¿Eres consciente de todo lo que has escrito sobre ti?

¿Algo te ha sorprendido?

¿Cómo te sientes después de esta actividad?

¿Te gustaría cambiar tu símbolo por otro? ¿Cuál? ¿Por qué?

Sentido: el conocimiento de sí mismo es una habilidad básica y fundamental. La persona ha de conocerse, saber sus puntos fuertes y débiles, su forma de ser, de actuar y sus objetivos. Así podrá tender a una vida comprometida y de sentido desarrollando estrategias de autoconocimiento.

ACTIVIDAD III.2.: ¿CÓMO NOS VEMOS, CÓMO NOS VEN?

Objetivo: mejorar la capacidad de observar el propio comportamiento, para dar y recibir feed-back y para comprobar las percepciones que tenemos de nosotros mismos con las que tienen los demás.

Tiempo: 40 minutos.

Material: un bolígrafo y la ficha de la actividad III.2.

Método:

1º Se les reparte la ficha de actividad

2º Se les explica lo que es un continuo para realizar la ficha de actividad.

3º Se les pide que se sitúen a sí mismos en el primer continuo según sientan que se han comportado los últimos días.

4º Se les divide por parejas y se les pide que coloquen a esa pareja que le ha tocado en el segundo continuo.

5º Después se les da tiempo para que comprueben las percepciones sobre su comportamiento con la de su pareja y las diferencias entre cómo han percibido al otro y cómo se han percibido a ellos mismos.

6º Por último, se le pide que comenten cómo se han sentido situándose en el continuo a sí mismos y cómo se han sentido situando a los otros. Se pueden realizar las preguntas del apartado Reflexión.

Reflexión:

¿Qué diferencias hay entre cómo te ves a ti mismo y cómo te ven los demás?

¿Te han colocado los otros en el mismo punto del continuo en el que te habías colocado tú?

¿Te has visto como te ven otros?

¿Has visto al otro como él se ve?

¿Has sido más “duro” contigo de lo que ha sido tu compañero o has sido más “blando”?

¿Qué importancia crees que tiene recibir información de los demás sobre cómo te ven ellos? ¿Te sirve para algo?

Sentido:

Con esta actividad se pretende fortalecer a la persona contra las situaciones generadoras de inestabilidad personal y social que se puedan presentar mediante estrategias instruccionales que favorezcan el autoconocimiento. Este ayuda a comprender qué aspectos de la propia persona se pueden mejorar, qué cualidades aun a pesar de poseerlas no se muestran a los demás suficientemente, qué demuestran a los otros con sus acciones, en qué les gustaría cambiar su forma de comportarse y qué impresiones pueden dar a los demás que nos les gusta dar, entre otros.

Fichas de la actividad: III.2. LOS CONTINUOS

FICHA DE ACTIVIDAD III.2

“Los continuos”

RETIRADO/APARTADO	<1-----5-----10>	DOMINANTE
SILENCIOSO	<1-----5-----10>	RUIDOSO
RESPONSABLE	<1-----5-----10>	IRRESPONSABLE
ATENTO/ESCUCHANDO	<1-----5-----10>	DISTRAÍDO
GENEROSO	<1-----5-----10>	EGOÍSTA
DIVERTIDO	<1-----5-----10>	ABURRIDO
DEPENDIENTE	<1-----5-----10>	INDEPENDIENTE
SEGURO	<1-----5-----10>	INSEGURO
HUMILDE	<1-----5-----10>	ENGREÍDO
RELAJADO	<1-----5-----10>	TENSO
OPTIMISTA	<1-----5-----10>	PESIMISTA
ACTIVO	<1-----5-----10>	PASIVO
HONESTO	<1-----5-----10>	DESHONESTO
ALEGRE	<1-----5-----10>	TRISTE
RESPECTUOSO	<1-----5-----10>	IRRESPECTUOSO
DECIDIDO	<1-----5-----10>	INDECISO
CERCANO	<1-----5-----10>	FRÍO
SOLIDARIO	<1-----5-----10>	INSOLIDARIO
SINCERO	<1-----5-----10>	MENTIROSO

ACTIVIDAD IV.1.: TU TIEMPO

Objetivo: favorecer el sentido de responsabilidad, de elección sobre nuestras acciones, estudiando el propio comportamiento. Esto permite que uno se capaz de considerar alternativas para mejorar y para hacer sus elecciones.

Tiempo: 40 minutos.

Material: ficha de la actividad IV.1., hoja en blanco y bolígrafo.

Método:

1º Comenzamos revisando la noción de que tenemos elección y somos responsables de nuestras acciones. Se hace hincapié en aceptar la responsabilidad personal.

2º Después se trabaja con la ficha de actividad IV.1, que ya han rellenado la semana anterior, y se les pide que atiendan a sus patrones de comportamiento habituales a la hora de aprovechar o perder el tiempo.

3º A continuación se hacen las preguntas del apartado Reflexión.

4º Se les estimula a pensar en formas de aprovechar el tiempo y se van apuntando las ideas

5º Para terminar se les invita a ponerse un compromiso para intentar cambiar aquello que han observado que sería conveniente modificar.

Reflexión:

¿Qué te dice la ficha sobre cómo usas tu tiempo?

¿Qué situaciones han provocado que uses bien el tiempo? ¿Qué relación tiene esto con tus formas habituales de comportarte, de pensar o de sentir? ¿Qué ganas con ese patrón?

¿Qué situaciones han provocado que pierdas el tiempo? ¿Encuentras relación con tus formas habituales de comportarte, de pensar o de sentir? ¿Qué ganas con ese patrón?

¿Hay alguien que te ayude a perder el tiempo?

Sentido: es una actividad que pretende favorecer la asunción de la responsabilidad personal. Cada uno es protagonista de su vida y escoge sus pensamientos, sentimientos, acciones, reacciones, valores, decisiones, elecciones...

Observaciones: para que se produzca un mejor aprovechamiento de la actividad, pueden seguir rellenando otra ficha de actividad una semana más, e ir viendo los cambios que se van produciendo, si están cumpliendo o no los compromisos que se han propuesto e ir haciendo las adaptaciones necesarias para acercarse cada vez más a eso que se han propuesto.

Ficha de la actividad: IV.1. TU TIEMPO

FICHA DE ACTIVIDAD IV.1.:

Tu tiempo

HOJA DE TRABAJO	Tiempo aprovechado	Tiempo perdido
Lunes		
Martes		
Miércoles		
Jueves		
Viernes		
Sábado		
Domingo		

ACTIVIDAD IV.2.: EL RELATO

Objetivo: diferenciar si la cognición rápida que una persona hace (selección de datos significativos en una situación contextual determinada) es objetiva o está “contaminada” por lastres o resonancias personales.

Tiempo: 40 minutos.

Material: ficha de actividad IV.2. El relato, hoja en blanco y bolígrafo.

Método:

1º Se divide el grupo en dos subgrupos y se les reparte la hoja en blanco y el bolígrafo para que puedan escribir después de leer la narración propuesta a continuación a cada subgrupo.

2º Al primer subgrupo se lee la narración A, y al segundo subgrupo la narración B, mientras se les muestra una foto. La foto es la misma para ambos grupos.

3º A continuación, cada uno de los alumnos tiene que escribir en la hoja en blanco una descripción de la persona de la que habla la narración que haya escuchado, a la vista de la fotografía.

4º Una vez acabada la descripción y entregada la hoja, se les puede hacer las preguntas del apartado Reflexión.

6º Por último, se les explica el sentido de la actividad: la importancia de no dejarnos llevar o que no nos influyan en exceso los prejuicios, las primeras impresiones y las experiencias propias al analizar las situaciones que se nos presenten en la vida.

Reflexión:

¿Cómo has descrito a la persona de la narración?

¿Por qué te parece que es así esa persona?

¿Te ha resultado fácil describirle con los elementos que contabas?

Sentido: esta actividad pretende favorecer el aprendizaje de un adecuado análisis y reflexión de las situaciones que se nos presentan, dando respuesta a ellas sin dejarnos llevar por los propios estados y disposiciones del perceptor, es decir, los propios valores, expectativas y motivación.

Para ello tenemos que seleccionar información, atender a lo más relevante, procesarla y utilizar estos datos para nuestra posterior evaluación y comportamiento.

Ficha de la actividad: IV.2. EL RELATO

FICHA DE ACTIVIDAD IV.2.:

El relato

Foto



Narración A

El hombre de la foto es Antonio García, de 36 años de edad. Fue detenido a las afueras de Madrid tras haber herido a varios hombres con arma blanca, con el resultado de dos muertos y dos heridos, entre ellos un anciano de 81 años.

Narración B

El hombre de la foto es Antonio García, de 36 años de edad. Ha recibido una mención especial por parte del Ayuntamiento de Madrid, por arriesgar su vida al rescatar de las llamas a varios niños que estaban en la escuela acorralados sin poder salir del fuego que se declaró en el edificio.

ACTIVIDAD V.1.: CULTIVANDO ALEGRÍA Y OPTIMISMO

Objetivo: aprender a reconocer y cultivar los momentos de felicidad para sentirse satisfechos por ellos y así tener esta disposición como tendencia general en la vida.

Tiempo: 30 minutos.

Material: un folio en blanco y un bolígrafo.

Método:

1º Comenzamos pidiéndoles que piensen en un momento de su vida en que hayan experimentado alegría, gran felicidad, y que lo escriban en el papel.

2º Se colocan por parejas y se les anima a compartir cada uno ese momento con su pareja. Es fundamental que cuando se escucha al otro se haga sin crítica alguna.

3º Se hacen las preguntas del apartado Reflexión.

4º Para terminar se les explica lo que algunos autores como Csikszentmihalyi llaman experiencias óptimas, de fluir, momentos inusuales de gran alegría, belleza, serenidad, asombro, profundas experiencias ascéticas, momentos de amor maduro.

Reflexión:

¿Te ha resultado fácil encontrar un momento de felicidad y alegría en tu vida?

¿Has sido capaz de escuchar sin crítica a tu pareja?

¿Por qué piensas que muchas personas parecen haber perdido la capacidad para maravillarse y asombrarse de las cosas de la vida?

Sentido: se pretende favorecer y estimular una actitud de esperanza e ilusión, una mirada positiva hacia el futuro, entusiasmo por seguir avanzando en el crecimiento personal, en la mejora de todas las dimensiones de la persona, en el deseo de lograr ser aquellas personas que queremos ser.

Observaciones: hay que intentar que sientan y hagan suya la actitud de disfrutar realmente de cada momento de la vida y de las tareas o actividades que realizan. Si aprenden a disfrutar de lo que les sucede, aumentará su percepción de control de las actividades que realizan y se sentirán a gusto en ellas. Todo momento será propicio y verán en él su aspecto positivo. Esto les traerá la consecuencia de hacerles ser más felices.

ACTIVIDAD V.2.: APLICANDO MIS CUALIDADES

Objetivo: Favorecer que se muestren como son, aplicando los puntos fuertes personales al servicio tanto de uno mismo como de los demás. Y hacer hincapié en la capacidad para fijar metas que se centren en las acciones diarias buscando que se produzcan cambios significativos.

Tiempo: 50 minutos.

Material: tres tarjetas en blanco y un bolígrafo.

Método:

1º La primera parte de la actividad comienza entregándole a cada uno tres tarjetas en blanco y pidiéndoles que escriban en cada una un atributo, una cualidad positiva de sí mismos.

2º Una vez que las hayan escrito, se juntan todas las tarjetas en un montón y se ponen en el centro del grupo.

3º En turnos, van cogiendo tarjetas y leyendo en alto lo que pone y luego, el que la ha leído, se la regala a alguien del grupo diciendo, por ejemplo: “María, te doy la generosidad”, y el que la recibe tiene que mirarle a los ojos y decirle: “Gracias”.

4º Se realizan las preguntas del apartado Reflexión.

5º En un segundo momento, se les habla sobre la idea de que algunas personas han hecho grandes contribuciones al mundo, a la humanidad. Se les pide que nombren a alguno (inventores, personas que han luchado por la paz, etc.) y se les pregunta qué atributos o cualidades mostraban o muestran esas personas.

6º Ahora tienen que pensar en una persona que sirva de modelo para ellas por haber contribuido de forma positiva al mundo, y tienen que identificar una de sus cualidades clave que les gustaría imitar o desarrollar en sí mismos.

7º Por último, tienen que proponerse algo concreto para acometer el desarrollo de esa cualidad que han identificado y que quieren para sí mismos.

Reflexión:

¿Cómo te has sentido cuando otros han recibido “tus” cualidades?

¿Cómo te ha hecho sentir que otros te regalen cualidades?

¿Crees que necesitas las cualidades que te han regalado? ¿Cómo puedes lograrlas?

Sentido: Mostrar a los jóvenes cómo regalamos nuestras cualidades a los demás siempre que las usamos y las desarrollamos. Así estamos dándoselas a los otros además de a nosotros mismos, favoreciendo el sentido de pertenencia y de servicio. Estas cualidades son un tesoro que no hay que guardar o esconder, sino que potenciar cada día. Todo ello supone un crecimiento en consistencia personal que aumenta la felicidad al percibir la vida como significativa y valiosa.

Observaciones: las personas en las que tienen que pensar no tienen por qué ser famosas o personajes importantes. Puede ser alguien cercano a ellos, que conocen y admiran, que creen que tiene cualidades con las que contribuir a mejorar la vida, la sociedad, el mundo, y que les gustaría tomar como modelo e imitar.





ANEXO II

RESUMEN DEL PROGRAMA CIP Y TAREA PARA SU EVALUACIÓN



ANEXO II: RESUMEN DEL PROGRAMA CIP Y TAREA PARA SU EVALUACIÓN

❖ RESUMEN

PROGRAMA CIP

Unidad I: Análisis del problema

1. Problema de la fortaleza
2. Estilos de decisión

Unidad II: Expresión y reconocimiento emocional

1. Cuatro emociones básicas
2. Emociones y señales

Unidad III: Autoconocimiento

1. Tu personalidad
2. ¿Cómo nos vemos, cómo nos ven?

Unidad IV: Reflexión

1. Tu tiempo
2. El relato

Unidad V: Bienestar

1. Cultivando alegría y optimismo
2. Aplicando mis cualidades

Fuentes de información:

<http://www.viacharacter.org/>

<http://www.authentic happiness.sas.upenn.edu/newsletter.aspx?id=1533>

Unidad I: Análisis del problema

▪ Actividad 1: Problema de la fortaleza

Aprendizaje de estrategias de solución de problemas utilizando la solución de problemas con estrategias de pensamiento analógico para adquirir e interiorizar esquemas de afrontamiento y supervisión metacognitiva hacia los propios problemas que se plantean en la vida.

Transferencia positiva: analogías para intentar solucionar problemas similares.

Cuatro etapas: (Brunning y Co., 2005)

- a) Identificar el problema: supone definir el problema en términos específicos, operativos y resolubles.
- b) Representar el problema: el estado inicial (identificación del problema), el estado final o meta (situación que definirá la solución misma), los operadores o estrategias que vamos a utilizar (recursos disponibles o posibles) y las restricciones o limitaciones (hándicaps o problemas).
- c) Seleccionar la estrategia: el razonamiento analógico para problemas que tengan la misma naturaleza estructural a pesar de las diferencias aparentes en su manifestación superficial.
- d) Poner en práctica y evaluar. La experiencia indica que el éxito de una estrategia depende básicamente de los primeros pasos (adecuada identificación y representación de los problemas) pero también de la flexibilidad para cambiar de estrategia y evaluar de forma anticipada las consecuencias de la aplicación de las mismas.

▪ Actividad 2: Estilos de decisión

Conocer el propio estilo de toma de decisiones y su influencia en la configuración de la identidad personal.

- Impulsivo
- Dubitativo
- Reflexivo
- Aislado
- Inseguro
- Integrado
- Poco permeable
- Dependiente
- Flexible

- Los estilos *dubitativo*, *aislado*, *inseguro* pueden llevar a un exceso de preocupaciones. Estas nos pueden hacer perder de vista lo importante, bloquearnos, encerrarnos en nosotros mismos impidiendo la claridad necesaria para tomar decisiones y disminuyendo nuestra fortaleza.

- Los estilos *reflexivo*, *integrado*, *flexible* hacen que sepamos abrirnos a los demás y dejarnos ayudar en la toma de decisión. No nos bloquean pensando que debemos llegar a la decisión correcta, sino que nos conformamos con nuestras posibilidades.

- El estilo *impulsivo* puede hacer que nos precipitemos en la toma de decisiones y no tengamos en cuenta los factores necesarios para la misma.

- El estilo *poco permeable* puede hacer que se cierre la persona en sí mismo impidiendo la claridad necesaria para tomar decisiones

- El estilo *dependiente* impide a la persona pensar por sí mismo ya que busca la aprobación o valoración de los demás.

Unidad II: Expresión y reconocimiento emocional

▪ Actividad 1: Cuatro emociones básicas

Potenciar la capacidad de reconocimiento emocional y la capacidad de expresión de las mismas, percibiendo las emociones en el momento de su aparición, siendo conscientes de su funcionamiento y de sus consecuencias.



- Reprimir los sentimientos tiene consecuencias físicas como tensión cardíaca y/o muscular, mayor actividad psicomotora (respiración acelerada, ganas de llorar, temblor), dolor o sensaciones físicas. Consecuencias psicológicas son el estrés, la ansiedad, la culpabilidad, la euforia.

- Consecuencias negativas de expresar cualquier emoción son también de tipo social. **Tiene que controlarse la expresión y ser acorde a la situación, proporcional y dentro de los límites marcados por las normas sociales de expresión.**

▪ Actividad 2: Emociones y señales

Aprender que el reconocimiento de las emociones en los otros permite la comunicación de los estados afectivos, facilita la expresión de conductas apropiadas en la relación interpersonal y supone una función adaptativa de gran necesidad para el funcionamiento social de las personas.

Enfadado/a	Gritar, no decir nada y quedarse en silencio por mucho tiempo, marcharse, sofocarse y ponerse colorado, fruncir el ceño, sudar, mirar fijamente, apretar los dientes o los puños, maldecir, pelear, etc.
Contento/a	
Triste	
Asustado/a	
Confiado/a	
Indiferente	
Sorprendido/a	
Asqueado/a	

Unidad III: Autoconocimiento

▪ Actividad 1: Tu personalidad

El conocimiento de sí mismo es una habilidad básica y fundamental. La persona ha de conocerse, saber sus puntos fuertes y débiles, su forma de ser, de actuar y sus objetivos. Así podrá tender una vida comprometida y de sentido desarrollando estrategias de autoconocimiento.

Cualidades personales.

Los ideales y valores más importantes en nuestra vida son las bases, los pilares de nuestra personalidad.

▪ Actividad 2: ¿Cómo nos vemos, cómo nos ven?

Mejorar la capacidad de observar el propio comportamiento, para dar y recibir información y para comprobar las percepciones que tenemos de nosotros mismos con las que tienen los demás.

RETIRADO/APARTADO	<1-----5-----10>	DOMINANTE
SILENCIOSO	<1-----5-----10>	RUIDOSO
RESPONSABLE	<1-----5-----10>	IRRESPONSABLE
ATENTO/ESCUCHANDO	<1-----5-----10>	DISTRAÍDO
GENEROSO	<1-----5-----10>	EGOÍSTA
DIVERTIDO	<1-----5-----10>	ABURRIDO
DEPENDIENTE	<1-----5-----10>	INDEPENDIENTE
SEGURO	<1-----5-----10>	INSEGURO

El autoconocimiento ayuda a comprender qué aspectos de la propia persona se pueden mejorar, qué cualidades aun a pesar de poseerlas no se muestran a los demás suficientemente, qué se demuestra a los otros con las propias acciones, en qué nos gustaría cambiar la forma de comportarnos y qué impresiones podemos dar a los demás que no nos gusta dar, entre otras.

Unidad IV: Reflexión

▪ Actividad 1: El relato-Foto



A. El hombre de la foto es Antonio García, de 36 años de edad. Fue detenido a las afueras de Madrid tras haber herido a varios hombres con arma blanca, con el resultado de dos muertos y dos heridos, entre ellos un anciano de 81 años.

B. El hombre de la foto es Antonio García, de 36 años de edad. Ha recibido una mención especial por parte del Ayuntamiento de Madrid, por arriesgar su vida al rescatar de las llamas a varios niños que estaban en la escuela acorralados sin poder salir del fuego que se declaró en el edificio.

- La importancia de no dejarnos llevar o de que no nos influyan en exceso los prejuicios, las primeras impresiones y las experiencias propias al analizar las situaciones que se nos presenten en la vida.
- Aprendizaje de un adecuado análisis y reflexión de las situaciones que se nos presentan, dando respuesta a ellas sin dejarnos llevar por los propios estados y disposiciones del perceptor, es decir, los propios valores, expectativas y motivación.
- Para ello tenemos que seleccionar información, atender a lo más relevante, procesarla y utilizar estos datos para nuestra posterior evaluación y comportamiento.

▪ Actividad 2: Tu tiempo

Favorecer la asunción de la responsabilidad personal, el sentido de responsabilidad, de elección sobre nuestras acciones, estudiando el propio comportamiento. Esto permite que uno se capaz de considerar alternativas para mejorar y para hacer sus elecciones.

HOJA DE TRABAJO	Tiempo aprovechado	Tiempo perdido
Lunes		
Martes		
Miércoles		
Jueves		
Viernes		
Sábado		
Domingo		

Unidad V: Bienestar

▪ Actividad 1: Cultivando alegría y optimismo

Aprender a reconocer y cultivar los momentos de felicidad para sentirse satisfechos por ellos y así tener esta disposición como tendencia general en la vida.

Fluir: (Csíkszentmihályi)

“(…) estado en el que la persona se encuentra completamente absorta en una actividad disfrutando de ella y sintiendo placer, durante la cual el tiempo vuela y las acciones, pensamientos y movimientos se suceden unas a otras sin pausa.

Las condiciones para disfrutar realmente con una tarea o actividad y por las que se va pasando en esta experiencia de *fluir* son:

- Los *desafíos* que supone la tarea tienen que estar *equilibrados* con nuestras capacidades
- Tenemos que ser capaces de *concentrarnos* en lo que hacemos, lo cual es más fácil cuando necesitamos de todas nuestras habilidades para poder realizar esa actividad.
- Las *metas* de la tarea deben estar *claras*
- Tiene que haber una *retroalimentación inmediata*. Saber si estamos más cerca o no de la meta.
- Se tiene una *sensación de bienestar*.
- El *tiempo* pasa más *deprisa*, uno no sabe cuánto tiempo ha pasado

Seremos más felices si intentamos aprender a disfrutar de lo que nos sucede cada día.

La implicación con los valores que dan sentido a la existencia produce disfrute, ayuda a ser feliz aunque conlleve esfuerzo, dificultades o dolor.

No se puede esperar que la alegría, la satisfacción, la serenidad o el bienestar vengan de fuera, que dependan de las circunstancias externas.

- Actividad 2: Aplicando mis cualidades

Favorecer la aplicación de los puntos fuertes personales al servicio tanto de uno mismo como de los demás. Y hacer hincapié en la capacidad para fijar metas que se centren en las acciones diarias buscando que se produzcan cambios significativos.

Regalamos nuestras cualidades a los demás siempre que las usamos y las desarrollamos, favoreciendo el sentido de pertenencia y de servicio.

Estas cualidades son un tesoro que no hay que guardar o esconder, sino que potenciar cada día.

Todo ello supone un crecimiento en consistencia personal que aumenta la felicidad al percibir la vida como significativa y valiosa.

❖ **EVALUACIÓN**

- Selecciona una actividad de cada Unidad.
- Realiza un pequeño resumen de cada una (4-5 líneas).
- ¿Cómo te han ayudado dichas actividades/reflexión para ser mejor, para que tu vida sea más positiva? (10-20 líneas).
- Si quieres escribir algún comentario personal también lo puedes añadir (qué es lo que más te ha sorprendido, gustado, te costó más...)





ANEXO III

ESTADÍSTICOS DE FIABILIDAD DE LOS CUESTIONARIOS



ANEXO III: Estadísticos de fiabilidad de los cuestionarios

GRATITUD

a. Método Alfa de Cronbach

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,143	6

b. Método Dos Mitades

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	-,042 ^a
		N de elementos	3 ^b
	Parte 2	Valor	,078
		N de elementos	3 ^c
	N total de elementos		6
Correlación entre formas			,119
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		
	Longitud desigual		
Dos mitades de Guttman			,212

a. El valor es negativo debido a una covarianza promedio entre los elementos negativa, lo cual viola los supuestos del modelo de fiabilidad. Puede que desee comprobar las codificaciones de los elementos.

b. Los elementos son: G1.1, G1.2, G1.3.

c. Los elementos son: G1.4, G1.5, G1.6.

MOTIVACIONES TRASGRESORAS

Motivación para el rechazo

a. Método Alfa de Cronbach

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,813	7

b. Método Dos Mitades

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,707
		N de elementos	4 ^a
	Parte 2	Valor	,710
		N de elementos	3 ^b
	N total de elementos		7
Correlación entre formas			,638
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,779
	Longitud desigual		,782
Dos mitades de Guttman			,774

a. Los elementos son: MR1.2, MR1.4, MR1.5, MR1.7.

b. Los elementos son: MR1.7, MR1.8, MR1.10, MR1.12.

Motivación para la venganza

a. Método Alfa de Cronbach

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,906	5

b. Método Dos Mitades

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,854
		N de elementos	3 ^a
	Parte 2	Valor	,786
		N de elementos	2 ^b
	N total de elementos		5
Correlación entre formas			,826
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,905
	Longitud desigual		,908
Dos mitades de Guttman			,859

a. Los elementos son: MV1.1, MV1.3, MV1.6.

b. Los elementos son: MV1.6, MV1.9, MV1.11.

FORTALEZAS PERSONALES

1.- Escala: curiosidad

1.a. Método Alfa de Cronbach

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,679	10

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-tot al corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
V1	21,78	17,677	,339	,655
V25	20,26	18,288	,214	,679
V54	20,51	17,757	,273	,668
V73	21,65	17,736	,346	,654
V97	21,47	16,637	,488	,627
V121	21,66	17,253	,498	,631
V145	21,09	17,184	,363	,651
V169	21,24	18,421	,199	,682
V193	20,94	16,849	,416	,640
V217	21,47	17,297	,314	,661

1.b. Método Dos Mitades

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,450
		N de elementos	5 ^a
	Parte 2	Valor	,496
		N de elementos	5 ^b
	N total de elementos		10
Correlación entre formas			,596
Coefficiente de	Longitud igual		,747
Spearman-Brown	Longitud desigual		,747
Dos mitades de Guttman			,746

a. Los elementos son: V1, V25, V54, V73, V97.

b. Los elementos son: V121, V145, V169, V193, V217.

2. Escala: amor conocimiento

2.a. Método Alfa de Cronbach

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,812	10

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
V2	23,41	39,638	,257	,819
V26	24,63	39,043	,449	,801
V50	24,42	37,952	,483	,797
V74	24,24	38,659	,455	,800
V98	24,25	38,485	,426	,802
V122	23,21	33,323	,645	,777
V146	23,22	33,548	,633	,778
V170	24,33	37,378	,384	,808
V194	23,35	32,469	,623	,779
V218	23,53	33,297	,579	,785

2.b. Método Dos Mitades

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,765
		N de elementos	5 ^a
	Parte 2	Valor	,836
		N de elementos	5 ^b
	N total de elementos		10
Correlación entre formas			,322
Coeficiente de Longitud igual		,487	
Spearman-Brown Longitud desigual		,487	
Dos mitades de Guttman			,454

a. Los elementos son: V2, V26, V50, V74, V98.

b. Los elementos son: V122, V146, V170, V194, V218.

3. Escala: Juicio

3.a Método Alfa de Cronbach

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,764	10

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
V3	20,88	22,289	,338	,758
V27	20,95	22,282	,379	,751
V51	20,32	21,925	,378	,752
V75	21,14	21,532	,560	,727
V99	20,92	22,388	,514	,735
V123	21,35	22,779	,406	,747
V147	20,76	22,127	,364	,754
V171	20,98	21,211	,472	,738
V195	21,37	22,346	,519	,734
V219	21,11	23,162	,442	,744

3.b Método Dos Mitades

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,610
		N de elementos	5 ^a
	Parte 2	Valor	,625
		N de elementos	5 ^b
	N total de elementos		10
Correlación entre formas			,621
Coeficiente de Longitud igual			,766
Spearman-Brown Longitud desigual			,766
Dos mitades de Guttman			,765

a. Los elementos son: V3, V27, V51, V75, V99.

b. Los elementos son: V123, V147, V171, V195, V219.

4. Escala: inteligencia práctica

4.a Método Alfa de Cronbach

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,843	10

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
V4	20,55	30,488	,548	,827
V28	20,24	32,678	,364	,843
V52	20,66	30,923	,607	,823
V76	20,76	31,485	,485	,833
V100	20,38	30,073	,602	,822
V124	20,27	30,090	,637	,819
V148	20,53	29,389	,748	,810
V172	20,44	29,624	,595	,823
V196	20,25	31,086	,394	,845
V220	20,95	31,805	,466	,835

4.b. Método Dos Mitades

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,717
		N de elementos	5 ^a
	Parte 2	Valor	,757
		N de elementos	5 ^b
	N total de elementos		10
Correlación entre formas			,695
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,820
	Longitud desigual		,820
Dos mitades de Guttman			,818

a. Los elementos son: V4, V28, V52, V76, V100.

b. Los elementos son: V124, V148, V172, V196, V220.

5. Escala: perspectiva

5.a Método Alfa de Cronbach

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,741	10

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
V6	21,45	21,332	,330	,731
V30	21,57	22,100	,284	,736
V56	21,65	21,864	,254	,743
V78	21,29	22,263	,230	,745
V102	21,10	19,430	,484	,707
V126	21,47	20,215	,533	,702
V150	21,65	19,384	,638	,685
V174	21,61	21,653	,333	,730
V198	21,15	20,272	,402	,721
V222	21,18	20,205	,593	,696

5.b. Método Dos Mitades

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,396
		N de elementos	5 ^a
	Parte 2	Valor	,697
		N de elementos	5 ^b
	N total de elementos		10
Correlación entre formas			,642
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,782
	Longitud desigual		,782
Dos mitades de Guttman			,776

a. Los elementos son: V6, V30, V56, V78, V102.

b. Los elementos son: V126, V150, V174, V198, V222.

6. Escala: valentía

6.a Método Alfa de Cronbach

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,755	10

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
V7	21,31	26,124	,433	,733
V31	21,50	26,161	,427	,734
V55	20,99	26,982	,348	,745
V79	21,45	26,341	,433	,733
V103	20,31	27,060	,313	,751
V127	21,43	27,660	,338	,745
V151	20,80	25,189	,504	,722
V175	21,68	26,127	,446	,731
V199	21,26	27,407	,394	,739
V223	21,18	25,618	,546	,718

6.b Método Dos Mitades

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,531
		N de elementos	5 ^a
	Parte 2	Valor	,622
		N de elementos	5 ^b
	N total de elementos		10
Correlación entre formas			,682
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,811
	Longitud desigual		,811
Dos mitades de Guttman			,811

a. Los elementos son: V7, V31, V55, V79, V103.

b. Los elementos son: V127, V151, V175, V199, V223.

7. Escala: perseverancia

7.a Método Alfa de Cronbach

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,859	10

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-tot al corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
V8	24,58	34,723	,537	,849
V32	24,77	33,333	,698	,834
V49	24,72	39,379	,323	,863
V80	24,93	33,426	,735	,831
V104	24,78	35,145	,545	,848
V128	25,38	35,211	,576	,845
V152	23,85	36,933	,423	,858
V176	25,11	35,529	,632	,841
V200	25,16	34,964	,606	,843
V224	25,52	34,968	,589	,844

7.b. Método Dos Mitades

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,766
		N de elementos	5 ^a
	Parte 2	Valor	,759
		N de elementos	5 ^b
	N total de elementos		10
Correlación entre formas			,721
Coefficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,838
	Longitud desigual		,838
Dos mitades de Guttman			,838

a. Los elementos son: V8, V32, V49, V80, V104.

b. Los elementos son: V128, V152, V176, V200, V224.

8. Escala: integridad

8.a Método Alfa de Cronbach

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,591	10

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
V9	20,72	14,791	,273	,563
V33	20,85	15,116	,260	,567
V57	21,14	15,312	,219	,576
V81	20,71	14,263	,290	,559
V105	21,17	15,300	,259	,567
V129	21,15	15,116	,283	,562
V153	20,62	14,807	,291	,559
V177	20,05	13,475	,380	,533
V201	20,15	15,343	,103	,614
V232	19,79	13,892	,355	,541

8.b Método Dos Mitades

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,439
		N de elementos	5 ^a
	Parte 2	Valor	,462
		N de elementos	5 ^b
	N total de elementos		10
Correlación entre formas			,365
Coefficiente de	Longitud igual		,535
Spearman-Brown	Longitud desigual		,535
Dos mitades de Guttman			,532

a. Los elementos son: V9, V33, V57, V81, V105.

b. Los elementos son: V129, V153, V177, V201, V232.

9. Escala: vitalidad

9.a Método Alfa de Cronbach

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,711	10

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-tot al corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
V23	24,53	21,297	,310	,698
V47	22,19	22,963	,050	,742
V71	23,25	20,962	,294	,701
V95	24,08	19,892	,484	,670
V119	23,79	18,882	,538	,658
V143	24,23	19,407	,458	,672
V167	23,93	20,857	,364	,689
V191	24,22	20,594	,327	,696
V215	23,34	19,381	,436	,676
V239	23,88	19,940	,484	,671

9.b Método Dos Mitades

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,454
		N de elementos	5 ^a
	Parte 2	Valor	,611
		N de elementos	5 ^b
	N total de elementos		10
Correlación entre formas			,576
Coeficiente de Longitud igual			,731
Spearman-Brown Longitud desigual			,731
Dos mitades de Guttman			,727

a. Los elementos son: V23, V47, V71, V95, V119.

b. Los elementos son: V143, V167, V191, V215, V239.

10. Escala: amor

10.a Método Alfa de Cronbach

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,772	10

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
V5	17,29	28,777	,114	,790
V35	17,59	25,510	,532	,743
V59	17,62	27,688	,309	,768
V83	17,05	25,135	,426	,755
V107	17,66	25,381	,476	,748
V131	16,84	23,845	,446	,754
V155	17,44	24,138	,559	,736
V179	17,54	25,058	,675	,731
V203	17,55	24,544	,557	,738
V227	16,47	24,050	,403	,762

10.b. Método Dos Mitades

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,622
		N de elementos	5 ^a
	Parte 2	Valor	,759
		N de elementos	5 ^b
		N total de elementos	10
Correlación entre formas			,434
Coefficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,606
	Longitud desigual		,606
Dos mitades de Guttman			,587

a. Los elementos son: V5, V35, V59, V83, V107.

b. Los elementos son: V131, V155, V179, V203, V227.

11. Escala: simpatía

11.a Método Alfa de Cronbach

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,787	10

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-tot al corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
V10	16,97	18,541	,516	,761
V34	16,95	18,547	,593	,753
V58	16,98	19,413	,539	,761
V82	17,10	18,972	,644	,751
V106	16,67	19,617	,251	,802
V130	16,40	18,444	,447	,771
V154	16,05	18,613	,411	,776
V178	16,80	19,116	,565	,758
V202	16,33	19,543	,357	,781
V225	17,07	20,031	,457	,770

11.b. Método Dos Mitades

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,694
		N de elementos	5 ^a
	Parte 2	Valor	,635
		N de elementos	5 ^b
	N total de elementos		10
Correlación entre formas			,602
Coefficiente de	Longitud igual		,752
Spearman-Brown	Longitud desigual		,752
Dos mitades de Guttman			,752

a. Los elementos son: V10, V34, V58, V82, V106.

b. Los elementos son: V130, V154, V178, V202, V225.

12. Escala: inteligencia emocional, personal y social

12.a Método Alfa de Cronbach

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,725	10

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
V11	18,75	18,811	,309	,720
V29	18,60	18,279	,446	,693
V53	18,60	18,994	,426	,697
V77	18,29	19,621	,269	,723
V101	18,83	18,786	,398	,701
V125	18,76	20,219	,265	,721
V149	19,14	19,091	,446	,695
V173	18,93	18,985	,415	,699
V197	18,61	18,827	,452	,693
V226	19,51	19,280	,477	,692

12.b. Método Dos Mitades

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,557
		N de elementos	5 ^a
	Parte 2	Valor	,632
		N de elementos	5 ^b
	N total de elementos		10
Correlación entre formas			,522
Coefficiente de	Longitud igual		,686
Spearman-Brown	Longitud desigual		,686
Dos mitades de Guttman			,683

a. Los elementos son: V11, V29, V53, V77, V101.

b. Los elementos son: V125, V149, V173, V197, V226.

13. Escala: ciudadanía

13.a Método Alfa de Cronbach

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,710	10

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
V12	20,25	21,788	,248	,709
V36	21,37	21,814	,345	,692
V60	20,90	22,421	,248	,706
V84	20,15	20,658	,318	,699
V108	20,85	19,802	,431	,677
V134	20,41	21,693	,304	,699
V156	20,84	20,835	,454	,676
V180	20,01	20,596	,303	,703
V204	20,85	19,728	,597	,652
V228	20,32	20,329	,533	,664

13.b. Método Dos Mitades

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,453
		N de elementos	5 ^a
	Parte 2	Valor	,639
		N de elementos	5 ^b
	N total de elementos		10
Correlación entre formas			,545
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,706
	Longitud desigual		,706
Dos mitades de Guttman			,704

a. Los elementos son: V12, V36, V60, V84, V108.

b. Los elementos son: V134, V156, V180, V204, V228.

14. Escala: equidad

14.a Método Alfa de Cronbach

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,713	10

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-tot al corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
V13	19,13	20,241	,341	,697
V37	19,49	21,573	,230	,714
V61	19,11	19,493	,409	,684
V85	20,07	19,774	,477	,673
V109	19,86	19,605	,560	,661
V133	19,68	19,999	,429	,681
V157	19,39	21,928	,170	,726
V181	19,20	19,886	,401	,685
V205	20,34	21,326	,407	,688
V229	20,17	21,667	,385	,691

14.b. Método Dos Mitades

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,563
		N de elementos	5 ^a
	Parte 2	Valor	,459
		N de elementos	5 ^b
	N total de elementos		10
Correlación entre formas			,638
Coeficiente de	Longitud igual		,779
Spearman-Brown	Longitud desigual		,779
Dos mitades de Guttman			,773

a. Los elementos son: V13, V37, V61, V85, V109.

b. Los elementos son: V133, V157, V181, V205, V229.

15. Escala: liderazgo

15.a Método Alfa de Cronbach

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,789	10

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
V14	20,55	21,094	,381	,780
V38	20,26	19,425	,573	,755
V62	20,13	20,919	,418	,776
V86	20,02	20,752	,426	,775
V110	20,24	19,852	,527	,762
V132	20,69	20,748	,523	,764
V158	19,55	22,965	,237	,793
V182	20,57	19,385	,632	,749
V206	21,02	21,339	,433	,774
V230	20,13	20,461	,429	,775

276

15.b. Método Dos Mitades

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,689
		N de elementos	5 ^a
	Parte 2	Valor	,679
		N de elementos	5 ^b
	N total de elementos		10
Correlación entre formas			,564
Coefficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,721
	Longitud desigual		,721
Dos mitades de Guttman			,718

a. Los elementos son: V14, V38, V62, V86, V110.

b. Los elementos son: V132, V158, V182, V206, V230.

16. Escala: perdón

16.a Método Alfa de Cronbach

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,824	10

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-tot al corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
V24	23,35	38,448	,314	,830
V48	23,55	34,047	,654	,792
V72	23,74	34,948	,589	,800
V96	24,23	37,186	,512	,808
V120	24,03	35,183	,655	,793
V144	24,61	36,864	,547	,805
V168	23,67	38,314	,466	,813
V192	24,32	36,494	,575	,802
V216	24,03	35,586	,560	,803
V240	23,55	39,699	,261	,833

16.b. Método Dos Mitades

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,734
		N de elementos	5 ^a
	Parte 2	Valor	,653
		N de elementos	5 ^b
	N total de elementos		10
Correlación entre formas			,715
Coefficiente de	Longitud igual		,834
Spearman-Brown	Longitud desigual		,834
Dos mitades de Guttman			,828

a. Los elementos son: V24, V48, V72, V96, V120.

b. Los elementos son: V144, V168, V192, V216, V240.

17. Escala: modestia

17.a Método Alfa de Cronbach

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,792	10

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
V21	23,60	30,132	,482	,773
V45	23,04	29,136	,437	,777
V69	23,56	28,230	,523	,766
V93	23,37	28,988	,509	,768
V117	23,52	28,692	,412	,782
V141	23,47	31,132	,334	,788
V165	23,33	28,461	,555	,763
V189	23,05	29,006	,550	,764
V213	23,58	28,447	,467	,774
V237	23,23	31,021	,384	,782

17.b. Método Dos Mitades

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,684
		N de elementos	5 ^a
	Parte 2	Valor	,674
		N de elementos	5 ^b
	N total de elementos		10
Correlación entre formas			,590
Coeficiente de Longitud igual			,742
Spearman-Brown Longitud desigual			,742
Dos mitades de Guttman			,740

a. Los elementos son: V21, V45, V69, V93, V117.

b. Los elementos son: V141, V165, V189, V213, V237.

18. Escala: prudencia

18.a Método Alfa de Cronbach

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,790	10

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
V16	24,90	38,898	,088	,820
V40	24,84	34,432	,443	,775
V64	24,92	32,975	,587	,756
V88	25,15	37,722	,356	,784
V111	24,67	31,800	,621	,751
V136	24,94	31,510	,669	,744
V160	25,45	35,442	,450	,774
V184	24,99	32,266	,646	,749
V208	25,14	32,706	,691	,746
V221	25,05	37,997	,169	,808

18.b. Método Dos Mitades

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,578
		N de elementos	5 ^a
	Parte 2	Valor	,727
		N de elementos	5 ^b
	N total de elementos		10
Correlación entre formas			,637
Coefficiente de	Longitud igual		,778
Spearman-Brown	Longitud desigual		,778
Dos mitades de Guttman			,775

a. Los elementos son: V16, V40, V64, V88, V111.

b. Los elementos son: V136, V160, V184, V208, V221.

19. Escala: autocontrol

19.a Método Alfa de Cronbach

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,676	10

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
V15	26,60	30,499	,282	,665
V39	25,68	30,916	,257	,670
V63	26,21	30,130	,522	,626
V87	25,83	30,548	,340	,652
V112	25,65	33,919	,071	,702
V135	25,65	28,632	,466	,626
V159	26,06	27,895	,606	,602
V183	25,79	30,350	,394	,643
V207	26,65	31,714	,323	,656
V231	26,22	31,438	,231	,674

19.b. Método Dos Mitades

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,369
		N de elementos	5 ^a
	Parte 2	Valor	,604
		N de elementos	5 ^b
	N total de elementos		10
Correlación entre formas			,538
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,699
	Longitud desigual		,699
Dos mitades de Guttman			,696

a. Los elementos son: V15, V39, V63, V87, V112.

b. Los elementos son: V135, V159, V183, V207, V231.

20. Escala: apreciación belleza

20.a Método Alfa de Cronbach

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,803	10

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
V17	20,41	36,446	,183	,817
V41	21,09	33,680	,431	,791
V65	21,13	31,305	,649	,766
V89	21,05	32,841	,560	,777
V113	21,40	34,536	,337	,801
V137	20,79	32,699	,586	,775
V161	20,75	32,701	,478	,785
V185	21,13	34,039	,458	,788
V209	20,90	29,320	,639	,764
V233	20,80	32,308	,492	,784

20.b. Método Dos Mitades

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,632
		N de elementos	5 ^a
	Parte 2	Valor	,755
		N de elementos	5 ^b
	N total de elementos		10
Correlación entre formas			,582
Coeficiente de Longitud igual			,736
Spearman-Brown Longitud desigual			,736
Dos mitades de Guttman			,730

a. Los elementos son: V17, V41, V65, V89, V113.

b. Los elementos son: V137, V161, V185, V209, V233.

21. Escala: gratitud

21.a Método Alfa de Cronbach

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,736	10

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
V18	20,68	21,008	,302	,729
V42	19,84	20,377	,304	,732
V66	19,15	19,930	,358	,723
V90	21,22	22,044	,417	,720
V114	20,19	20,101	,410	,713
V138	20,15	20,958	,351	,722
V162	20,65	19,769	,488	,701
V186	20,59	20,244	,458	,707
V210	19,59	19,216	,506	,697
V234	20,26	19,315	,447	,707

21.b. Método Dos Mitades

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,540
		N de elementos	5 ^a
	Parte 2	Valor	,695
		N de elementos	5 ^b
	N total de elementos		10
Correlación entre formas			,482
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,651
	Longitud desigual		,651
Dos mitades de Guttman			,647

a. Los elementos son: V18, V42, V66, V90, V114.

b. Los elementos son: V138, V162, V186, V210, V234.

22. Escala: esperanza

22.a Método Alfa de Cronbach

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,803	10

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
V19	21,05	33,071	,396	,797
V43	21,38	32,825	,535	,780
V67	21,72	33,305	,555	,780
V91	21,45	32,506	,431	,793
V115	21,67	32,608	,544	,779
V139	21,25	33,072	,371	,801
V163	21,55	32,287	,626	,771
V187	21,42	34,668	,422	,792
V211	21,03	33,036	,455	,789
V235	21,69	31,995	,538	,779

22.b. Método Dos Mitades

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,675
		N de elementos	5 ^a
	Parte 2	Valor	,664
		N de elementos	5 ^b
	N total de elementos		10
Correlación entre formas			,678
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,808
	Longitud desigual		,808
Dos mitades de Guttman			,808

a. Los elementos son: V19, V43, V67, V91, V115.

b. Los elementos son: V139, V163, V187, V211, V235.

23. Escala: humor

23.a Método Alfa de Cronbach

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,797	10

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
V22	19,45	23,369	,353	,791
V46	18,94	21,895	,564	,770
V70	19,36	21,940	,602	,768
V94	18,97	21,953	,425	,785
V118	19,12	21,390	,618	,764
V142	17,98	20,862	,448	,784
V166	18,95	19,622	,756	,743
V190	19,47	22,417	,602	,771
V214	18,04	24,237	,073	,838
V238	18,55	20,249	,563	,767

23.b. Método Dos Mitades

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,717
		N de elementos	5 ^a
	Parte 2	Valor	,633
		N de elementos	5 ^b
	N total de elementos		10
Correlación entre formas			,651
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,789
	Longitud desigual		,789
Dos mitades de Guttman			,783

a. Los elementos son: V22, V46, V70, V94, V118.

b. Los elementos son: V142, V166, V190, V214, V238.

24. Escala: espiritualidad

24.a Método Alfa de Cronbach

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,829	10

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
V20	28,96	44,549	,603	,806
V44	28,55	42,984	,646	,800
V68	28,85	43,740	,625	,803
V92	29,71	50,924	,205	,841
V116	28,01	47,440	,427	,822
V140	28,45	43,094	,747	,792
V164	30,20	50,418	,218	,841
V188	28,96	41,026	,648	,799
V212	28,85	44,242	,599	,806
V236	29,75	46,118	,456	,820

24.b. Método Dos Mitades

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,681
		N de elementos	5 ^a
	Parte 2	Valor	,715
		N de elementos	5 ^b
	N total de elementos		10
Correlación entre formas			,740
Coefficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		
	Longitud desigual		
Dos mitades de Guttman			,849

a. Los elementos son: V20, V44, V68, V92, V116.

b. Los elementos son: V140, V164, V188, V212, V236.





ANEXO IV

INDICE CD



ANEXO IV: Índice CD

En el CD adjunto a la tesis podemos encontrar los siguientes apartados:

1. Tesis completa
2. ANEXO I: Programa CIP
3. ANEXO II: Resumen del Programa CIP y tarea para su evaluación
4. ANEXO III: Estadísticos de fiabilidad de los cuestionarios
5. ANEXO IV: Datos estadísticos

A continuación ofrecemos el índice del *ANEXO IV del CD: Datos estadísticos* para obtener una panorámica esclarecedora del mismo:

1. Estudio de la equivalencia de los cuatro grupos.....	2.
1.1 Estadísticos de los cuatro grupos.....	2.
1.2 Prueba de Levene y prueba T.....	2.
1.3 Gratitud y motivaciones trasgresoras.....	3.
1.3.1 Estadísticos descriptivos.....	3.
1.3.2 Prueba de homogeneidad de varianzas.....	3.
1.3.3 Anova.....	4.
1.3.4 Pruebas robustas de igualdad de las medias.....	4.
1.4 Fortalezas personales.....	5.
1.4.1 Estadísticos descriptivos.....	5.
1.4.2 Anova y pruebas robustas.....	6.
2. Estudio del efecto del programa.....	7.
2.1 Gratitud y motivaciones trasgresoras:	
2.1.1 Estadísticos descriptivos de los cuatro grupos.....	7.
2.1.2 Prueba de homogeneidad de varianzas.....	8.
2.1.3 Anova de los cuatro grupos.....	8.
2.1.4 Pruebas robustas de igualdad de las medias.....	8.

2.1.5 Prueba de Levene y prueba T dos grupos: control y experimental en el pretest.....	9.
2.1.6 Prueba de Levene y prueba T dos grupos control y experimental en el post-test.....	10.
2.2 Fortalezas personales.....	11.
2.2.1 Estadísticos descriptivos de los cuatro grupos.....	11.
2.2.2 Anova de los cuatro grupos.....	12.
2.2.3 Pruebas robustas de igualdad de las medias.....	13.
2.2.4 Anova post-test cuatro grupos.....	14.
2.2.5 Estadísticos dos grupos: control y experimental pre-test.....	15.
2.2.6 Prueba de Levene y prueba T de dos grupos: control y experimental en el pre-test.....	16.
2.2.7 Estadísticos de grupos: control y experimental post-test.....	17.
2.2.8 Prueba de Levene y prueba T de dos grupos en el post-test.....	18.
3. Estudio del nivel evolutivo.....	19.
3.1 Gratitud y motivaciones trasgresoras.....	19.
3.1.1 Estadísticos descriptivos.....	19.
3.1.2 Prueba T dos grupos: pre-universitarios y universitarios.....	19.
3.2 Fortalezas personales.....	20.
3.2.1 Estadísticos descriptivos.....	20.
3.2.2 Prueba T dos grupos: pre-universitarios y universitarios.....	21.
3.2.3 Diagrama de cajas.....	22.
4. Estudio de las correlaciones entre variables.....	23.
4.1 Correlaciones gratitud y motivaciones trasgresoras.....	23.
4.2 Correlaciones fortalezas.....	24.

ANEXO IV: Datos estadísticos

1. Estudio de la equivalencia de los cuatro grupos

1.1 Estadísticos de los cuatro grupos

Estadísticos			grupos4		
grupos4			Frecuencia		
N	Válidos	110	Válidos	Bachillerato Control	24
	Perdidos	0		Univ ersidad Control	28
Media		2,58		Bachillerato Experimental	28
Desv. típ.		1,112		Univ ersidad Experimental	30
Varianza		1,236		Total	110

1.2 Prueba de Levene y prueba T

Estadísticos de grupo					
grup2ec		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
totalpost	Control	52	885,9423	120,80245	16,75229
	Experimental	58	876,5172	74,65082	9,80213

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
totalpost	Se han asumido varianzas iguales	8,291	,005	,498	108	,620	9,42507	18,93699	-28,11133	46,96146
	No se han asumido varianzas iguales			,486	83,176	,629	9,42507	19,40930	-29,17804	48,02817

1.3 Gratitud y motivaciones trasgresoras

1.3.1 Estadísticos descriptivos

Descriptivos

		N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
Gratitud: pre	Pre-univ Control	24	33,21	2,859	,584	32,00	34,42	27	38
	Univ Control	28	32,11	4,557	,861	30,34	33,87	23	38
	Pre-univ Exptal.	28	33,14	3,076	,581	31,95	34,34	26	38
	Univ Exptal.	30	32,30	3,426	,625	31,02	33,58	25	40
	Total	110	32,66	3,546	,338	31,99	33,33	23	40
Mot. Rechazo: pre	Pre-univ Control	24	23,46	6,086	1,242	20,89	26,03	8	34
	Univ Control	28	26,29	4,090	,773	24,70	27,87	16	33
	Pre-univ Exptal.	28	26,07	3,981	,752	24,53	27,62	18	33
	Univ Exptal.	30	26,07	4,283	,782	24,47	27,67	19	35
	Total	110	25,55	4,692	,447	24,67	26,44	8	35
Mot. Venganza: pre	Pre-univ Control	24	13,00	4,746	,969	11,00	15,00	7	22
	Univ Control	28	12,75	5,502	1,040	10,62	14,88	5	25
	Pre-univ Exptal.	28	11,57	5,174	,978	9,57	13,58	5	25
	Univ Exptal.	30	11,90	3,986	,728	10,41	13,39	5	20
	Total	110	12,27	4,842	,462	11,36	13,19	5	25

1.3.2 Prueba de homogeneidad de varianzas

Prueba de homogeneidad de varianzas

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Gratitud: pre	3,022	3	106	,033
Mot. Rechazo: pre	1,601	3	106	,193
Mot. Venganza: pre	1,118	3	106	,345

1.3.3 ANOVA

ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Gratitud: pre	Inter-grupos	26,189	3	8,730	,688	,561
	Intra-grupos	1344,365	106	12,683		
	Total	1370,555	109			
Mot. Rechazo: pre	Inter-grupos	135,776	3	45,259	2,120	,102
	Intra-grupos	2263,396	106	21,353		
	Total	2399,173	109			
Mot. Venganza: pre	Inter-grupos	37,011	3	12,337	,519	,670
	Intra-grupos	2518,807	106	23,762		
	Total	2555,818	109			

1.3.4 Pruebas robustas de igualdad de las medias

Pruebas robustas de igualdad de las medias

		Estadístico ^a	gl1	gl2	Sig.
Gratitud: pre	Welch	,692	3	58,302	,561
	Brown-Forsythe	,699	3	93,506	,555
Mot. Rechazo: pre	Welch	1,363	3	56,798	,263
	Brown-Forsythe	2,039	3	82,821	,115
Mot. Venganza: pre	Welch	,502	3	57,330	,682
	Brown-Forsythe	,516	3	99,406	,672

a. Distribuidos en F asintóticamente.

1.4 Fortalezas personales

1.4.1 Estadísticos descriptivos

Descriptivos Pre-test	Pre-univ. Control		Pre-univ. Exp.		Univ. Control		Univ. Exp.		Total	
	Media	Sx	Media	Sx	Media	Sx	Media	Sx	Media	Sx
Curiosidad	36,25	5,04	35,86	4,63	37,54	4,56	36,10	4,16	36,44	4,57
Amor conocim.	33,21	6,42	32,36	6,30	35,96	7,59	32,47	5,81	33,49	6,63
Juicio	38,00	5,91	35,79	5,26	36,89	5,05	36,30	4,56	36,69	5,17
Intelig. práctica	37,25	6,23	36,64	7,17	38,00	5,32	37,00	5,86	37,22	6,11
Perspectiva	37,63	5,51	35,86	3,97	36,36	5,81	35,27	4,62	36,21	5,00
Valentía	38,25	5,62	36,57	6,20	35,39	5,25	35,90	5,38	36,45	5,64
Perseverancia	33,88	6,32	33,93	5,14	32,29	7,30	29,73	6,65	32,35	6,56
Integridad	38,17	4,76	36,32	3,86	37,32	4,17	36,67	3,95	37,07	4,17
Vitalidad	34,29	4,29	33,89	5,52	34,18	5,55	32,30	4,19	33,62	4,94
Amor	43,25	4,84	41,04	6,06	39,29	5,18	39,93	5,41	40,77	5,53
Simpatía	43,58	4,74	40,93	5,02	40,61	4,20	40,87	4,87	41,41	4,80
Intelig. emocio.	40,96	4,33	39,36	5,24	38,50	4,97	37,97	4,24	39,11	4,78
Ciudadanía	39,13	5,58	36,36	5,08	36,50	5,48	36,80	3,63	37,12	5,01
Equidad	39,46	4,85	37,93	4,76	38,46	4,36	37,10	5,68	38,17	4,96
Liderazgo	39,33	4,81	36,57	5,35	37,93	5,43	36,23	4,00	37,43	5,00
Perdón	34,17	5,71	32,14	6,59	34,36	7,65	33,20	6,57	33,44	6,66
Modestia	35,29	6,26	34,18	6,09	33,61	4,58	33,27	6,76	34,03	5,95
Prudencia	33,79	6,61	32,14	6,36	32,82	6,73	30,47	6,06	32,22	6,46
Autocontrol	31,00	5,80	33,14	4,83	31,43	7,70	28,87	4,92	31,07	6,04
Apree. belleza	37,29	6,79	34,32	6,46	37,43	5,94	37,87	5,82	36,73	6,31
Gratitud f	38,54	5,40	36,71	4,90	36,75	5,03	38,17	4,47	37,52	4,93
Esperanza	35,88	5,70	37,57	5,76	35,57	7,68	35,77	5,97	36,20	6,31
Humor	39,04	4,54	39,07	6,80	39,86	4,44	38,17	4,44	39,02	5,13
Espiritualidad	29,17	7,09	29,07	8,20	26,93	7,78	26,13	6,44	27,75	7,42
Fortalezas	886,79	90,78	857,75	85,00	863,96	90,36	842,53	68,59	861,52	83,95

1.4.2 ANOVA y pruebas robustas

Pre-test Cuatro grupos	ANOVA		Pruebas robustas	
	F	Sig.	Welch (Sig.)	Brown-Forsythe (Sig.)
Curiosidad	,753	,523	,528	,529
Amor conocim.	1,867	,140	,217	,141
Juicio	,868	,460	,538	,470
Intelig. práctica	,243	,866	,854	,866
Perspectiva	1,051	,373	,414	,380
Valentía	1,251	,295	,292	,296
Perseverancia	2,687	,050	,050	,050
Integridad	,980	,405	,460	,413
Vitalidad	1,009	,392	,300	,390
Amor	2,645	,053	,036	,051
Simpatía	2,195	,093	,100	,093
Intelig. emocio.	1,997	,119	,087	,118
Ciudadanía	1,716	,168	,257	,178
Equidad	1,063	,368	,423	,364
Liderazgo	2,171	,096	,078	,098
Perdón	,632	,596	,602	,591
Modestia	,571	,636	,669	,635
Prudencia	1,304	,277	,274	,280
Autocontrol	2,571	,058	,017	,060
Apre. belleza	1,907	,133	,155	,137
Gratitud f	,991	,400	,425	,407
Esperanza	,596	,619	,587	,617
Humor	,519	,670	,564	,668
Espiritualidad	1,182	,320	,300	,321
Fortalezas	1,273	,288	,276	,295

2. Estudio del efecto del programa

2.1 Gratitud y motivaciones trasgresoras

2.1.1 Estadísticos descriptivos

Descriptivos

		N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
Gratitud: post	Bach. Control	24	31,92	4,169	,851	30,16	33,68	23	38
	Univer. Control	28	33,57	4,229	,799	31,93	35,21	25	42
	Bach. Exptal.	28	32,36	3,861	,730	30,86	33,85	24	39
	Univer. Exptal.	30	32,70	3,142	,574	31,53	33,87	27	39
	Total	110	32,66	3,844	,367	31,94	33,39	23	42
Mot. Rechazo: post	Bach. Control	24	24,25	6,374	1,301	21,56	26,94	8	34
	Univer. Control	28	26,14	5,060	,956	24,18	28,11	18	35
	Bach. Exptal.	28	25,46	5,947	1,124	23,16	27,77	11	34
	Univer. Exptal.	30	26,43	3,617	,660	25,08	27,78	20	35
	Total	110	25,64	5,275	,503	24,64	26,63	8	35
Mot. Venganza: post	Bach. Control	24	13,29	5,599	1,143	10,93	15,66	5	24
	Univer. Control	28	11,82	4,506	,851	10,07	13,57	5	22
	Bach. Exptal.	28	13,82	4,761	,900	11,98	15,67	7	24
	Univer. Exptal.	30	12,43	4,216	,770	10,86	14,01	5	25
	Total	110	12,82	4,753	,453	11,92	13,72	5	25

2.1.2 Pruebas de homogeneidad de las varianzas

Prueba de homogeneidad de varianzas

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Gratitud: post	,824	3	106	,484
Mot. Rechazo: post	2,981	3	106	,035
Mot. Venganza: post	1,217	3	106	,307

2.1.3 ANOVA cuatro grupos

ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Gratitud: post	Inter-grupos	39,135	3	13,045	,880	,454
	Intra-grupos	1571,419	106	14,825		
	Total	1610,555	109			
Mot. Rechazo: post	Inter-grupos	73,195	3	24,398	,874	,457
	Intra-grupos	2960,260	106	27,927		
	Total	3033,455	109			
Mot. Venganza: post	Inter-grupos	65,824	3	21,941	,970	,410
	Intra-grupos	2396,539	106	22,609		
	Total	2462,364	109			

2.1.4 Pruebas robustas de igualdad de las medias

Pruebas robustas de igualdad de las medias

		Estadístico ^a	gl1	gl2	Sig.
Gratitud: post	Welch	,730	3	56,983	,539
	Brown-Forsythe	,866	3	97,514	,462
Mot. Rechazo: post	Welch	,804	3	55,291	,497
	Brown-Forsythe	,844	3	87,237	,474
Mot. Venganza: post	Welch	,977	3	57,158	,410
	Brown-Forsythe	,948	3	94,739	,421

a. Distribuidos en F asintóticamente.

2.1.5 Prueba de Levene y prueba T en el pre-test de dos grupos: control y experimental

Estadísticos de grupo

	GRUPOCONTROL	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Gratitud: pre	CONTROL	52	32,62	3,871	,537
	EXPERIMENTAL	58	32,71	3,261	,428
Mot. Rechazo: pre	CONTROL	52	24,98	5,252	,728
	EXPERIMENTAL	58	26,07	4,103	,539
Mot. Venganza: pre	CONTROL	52	12,87	5,118	,710
	EXPERIMENTAL	58	11,74	4,560	,599

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Gratitud: pre	Se han asumido varianzas iguales	,933	,336	-,135	108	,893	-,092	,680	-1,440	1,257
	No se han asumido varianzas iguales			-,133	100,229	,894	-,092	,687	-1,454	1,271
Mot. Rechazo: pre	Se han asumido varianzas iguales	1,076	,302	-1,217	108	,226	-1,088	,894	-2,860	,684
	No se han asumido varianzas iguales			-1,201	96,288	,233	-1,088	,906	-2,887	,710
Mot. Venganza: pre	Se han asumido varianzas iguales	1,333	,251	1,218	108	,226	1,124	,923	-,705	2,953
	No se han asumido varianzas iguales			1,210	102,821	,229	1,124	,929	-,718	2,966

2.1.6 Prueba de Levene y prueba T en el post-test de dos grupos: control y experimental

Estadísticos de grupo

	GRUPOCONTROL	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Gratitud: post	CONTROL	52	32,81	4,243	,588
	EXPERIMENTAL	58	32,53	3,480	,457
Mot. Rechazo: post	CONTROL	52	25,27	5,726	,794
	EXPERIMENTAL	58	25,97	4,863	,639
Mot. Venganza: post	CONTROL	52	12,50	5,043	,699
	EXPERIMENTAL	58	13,10	4,502	,591

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	df	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Gratitud: post	Se han asumido varianzas iguales	,962	,329	,371	108	,712	,273	,737	-1,188	1,734
	No se han asumido varianzas iguales			,367	98,892	,715	,273	,745	-1,205	1,751
Mot. Rechazo: post	Se han asumido varianzas iguales	2,168	,144	-689	108	,492	-696	1,010	-2,698	1,306
	No se han asumido varianzas iguales			-683	100,632	,496	-696	1,019	-2,718	1,325
Mot. Venganza: post	Se han asumido varianzas iguales	2,186	,142	-663	108	,509	-603	,910	-2,407	1,200
	No se han asumido varianzas iguales			-659	102,912	,511	-603	,916	-2,420	1,213

2.2 Fortalezas personales:

2.2.1 Estadísticos descriptivos de los cuatro grupos

Informe

	grupos4									
	Bachillerato Control		Universidad Control		Bachillerato Experimental		Universidad Experimental		Total	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
curiosidadpre	36,25	5,04	37,54	4,56	35,86	4,63	36,10	4,16	36,44	4,57
Amorconocimientopre	33,21	6,42	35,96	7,59	32,36	6,30	32,47	5,81	33,49	6,63
Juiciopre	38,00	5,91	36,89	5,05	35,79	5,26	36,30	4,56	36,69	5,17
Inteligpracticapre	37,25	6,23	38,00	5,32	36,64	7,17	37,00	5,86	37,22	6,11
Perspectivapre	37,63	5,51	36,36	5,81	35,86	3,97	35,27	4,62	36,21	5,00
Valentíapre	38,25	5,62	35,39	5,25	36,57	6,20	35,90	5,38	36,45	5,64
perseveranciapre	33,88	6,32	32,29	7,30	33,93	5,14	29,73	6,65	32,35	6,56
Integridadpre	38,17	4,76	37,32	4,17	36,32	3,86	36,67	3,95	37,07	4,17
vitalidadpre	34,29	4,29	34,18	5,55	33,89	5,52	32,30	4,19	33,62	4,94
amorpre	43,25	4,84	39,29	5,18	41,04	6,06	39,93	5,41	40,77	5,53
simpatiapre	43,58	4,74	40,61	4,20	40,93	5,02	40,87	4,87	41,41	4,80
IEpre	40,96	4,33	38,50	4,97	39,36	5,24	37,97	4,24	39,11	4,78
Ciudadaníapre	39,13	5,58	36,50	5,48	36,36	5,08	36,80	3,63	37,12	5,01
equidadpre	39,46	4,85	38,46	4,36	37,93	4,76	37,10	5,68	38,17	4,96
liderazgopre	39,33	4,81	37,93	5,43	36,57	5,35	36,23	4,00	37,43	5,00
perdonpre	34,17	5,71	34,36	7,65	32,14	6,59	33,20	6,57	33,44	6,66
modestiapre	35,29	6,26	33,61	4,58	34,18	6,09	33,27	6,76	34,03	5,95
prudenciapre	33,79	6,61	32,82	6,73	32,14	6,36	30,47	6,06	32,22	6,46
autocontrolpre	31,00	5,80	31,43	7,70	33,14	4,83	28,87	4,92	31,07	6,04
aprebellzapre	37,29	6,79	37,43	5,94	34,32	6,46	37,87	5,82	36,73	6,31
gratitudpre	38,54	5,40	36,75	5,03	36,71	4,90	38,17	4,47	37,52	4,93
esperanzapre	35,88	5,70	35,57	7,68	37,57	5,76	35,77	5,97	36,20	6,31
humorpre	39,04	4,54	39,86	4,44	39,07	6,80	38,17	4,44	39,02	5,13
espiritualidadpre	29,17	7,09	26,93	7,78	29,07	8,20	26,13	6,44	27,75	7,42
fortalezapre	886,79	90,78	863,96	90,36	857,75	85,00	842,53	68,59	861,52	83,95

2.2.2 ANOVA

Tabela de ANOVA

	Suma de quadrados	gd	Meda quadrática	F	S _p
curiosidade * grupos4	47,462	3	15,821	,753	,523
Intra grupos	2227,598	106	21,015		
Total	2275,065	109			
Amarcochimento * grupos4	240,673	3	80,224	1,867	,140
Intra grupos	4654,818	106	42,970		
Total	4795,491	109			
Júbilo * grupos4	69,798	3	23,266	,868	,460
Intra grupos	2841,698	106	26,808		
Total	2911,491	109			
Inteligência * grupos4	27,885	3	9,278	,243	,866
Intra grupos	4040,929	106	38,122		
Total	4068,764	109			
Respeito * grupos4	78,842	3	26,281	1,051	,373
Intra grupos	2861,349	106	25,013		
Total	2730,191	109			
Verdade * grupos4	118,637	3	39,512	1,251	,295
Intra grupos	3348,736	106	31,592		
Total	3467,273	109			
perseverância * grupos4	331,110	3	110,370	2,687	,060
Intra grupos	4364,068	106	41,076		
Total	4695,173	109			
Inteligência * grupos4	51,204	3	17,068	,960	,405
Intra grupos	1846,214	106	17,417		
Total	1897,418	109			
Viabilidade * grupos4	73,930	3	24,640	1,039	,392
Intra grupos	2888,044	106	24,416		
Total	2861,964	109			
amor * grupos4	232,273	3	77,424	2,645	,053
Intra grupos	3103,045	106	29,274		
Total	3335,318	109			
simpatia * grupos4	146,755	3	48,918	2,195	,088
Intra grupos	2361,836	106	22,281		
Total	2508,591	109			
Leitura * grupos4	133,337	3	44,446	1,997	,119
Intra grupos	2389,354	106	22,288		
Total	2492,691	109			
Cidadania * grupos4	126,610	3	42,203	1,716	,168
Intra grupos	2606,864	106	24,593		
Total	2733,464	109			
equidade * grupos4	78,238	3	26,079	1,063	,368
Intra grupos	2601,480	106	24,542		
Total	2679,718	109			
liberdade * grupos4	157,504	3	52,501	2,171	,096
Intra grupos	2563,414	106	24,183		
Total	2720,918	109			
percepção * grupos4	85,054	3	28,356	,632	,586
Intra grupos	4755,990	106	44,888		
Total	4841,055	109			
modéstia * grupos4	61,307	3	20,436	,571	,636
Intra grupos	3795,611	106	36,808		
Total	3856,918	109			
prudência * grupos4	161,803	3	53,934	1,304	,277
Intra grupos	4384,961	106	41,368		
Total	4546,764	109			
autoconsciência * grupos4	289,666	3	89,889	2,571	,068
Intra grupos	3705,752	106	34,960		
Total	3975,418	109			
apreensão * grupos4	222,429	3	74,143	1,907	,133
Intra grupos	4121,389	106	38,881		
Total	4343,818	109			
gratidão * grupos4	72,374	3	24,125	,991	,400
Intra grupos	2381,089	106	24,360		
Total	2653,464	109			
esperança * grupos4	71,884	3	23,966	,566	,619
Intra grupos	4265,706	106	40,243		
Total	4337,600	109			
humor * grupos4	41,553	3	13,851	,519	,670
Intra grupos	2826,411	106	26,664		
Total	2867,964	109			
espiritualidade * grupos4	194,368	3	64,786	1,182	,320
Intra grupos	5808,514	106	54,797		
Total	6002,873	109			
fortaleza * grupos4	2670,884	3	890,268	1,273	,288
Intra grupos	741519,639	106	6965,468		
Total	76827,464	109			

2.2.3 Pruebas robustas de igualdad de las medias

Puebas robustas de igualdad de las medias

	Estadístico ^a	q1	q2	Sig.
curiosidadpre	Welch ,748	3	57,515	,528
	Brown-Forsythe ,742	3	99,764	,529
Amorconocimientopre	Welch 1,527	3	57,730	,217
	Brown-Forsythe 1,861	3	100,296	,141
Juiciopre	Welch ,730	3	57,243	,538
	Brown-Forsythe ,851	3	96,938	,470
Inteligpracticapre	Welch ,261	3	57,702	,854
	Brown-Forsythe ,243	3	99,415	,866
Perspectivapre	Welch ,968	3	57,051	,414
	Brown-Forsythe 1,036	3	94,543	,380
Valentiapre	Welch 1,274	3	57,963	,292
	Brown-Forsythe 1,248	3	102,656	,296
perseveranciapre	Welch 2,761	3	57,717	,050
	Brown-Forsythe 2,696	3	99,960	,050
Integridadpre	Welch ,874	3	57,474	,460
	Brown-Forsythe ,963	3	97,758	,413
vitalidadpre	Welch 1,249	3	57,886	,300
	Brown-Forsythe 1,015	3	99,622	,390
amorpre	Welch 3,047	3	58,434	,036
	Brown-Forsythe 2,671	3	103,910	,051
simpatiapre	Welch 2,177	3	58,041	,100
	Brown-Forsythe 2,198	3	103,248	,093
IEpre	Welch 2,295	3	58,050	,087
	Brown-Forsythe 2,003	3	102,460	,118
Ciudadaniapre	Welch 1,384	3	56,043	,257
	Brown-Forsythe 1,675	3	93,275	,178
equidadpre	Welch ,949	3	58,186	,423
	Brown-Forsythe 1,073	3	102,844	,364
liderazgopre	Welch 2,386	3	57,280	,078
	Brown-Forsythe 2,158	3	99,430	,098
perdonpre	Welch ,624	3	58,508	,602
	Brown-Forsythe ,640	3	102,939	,591
modestiapre	Welch ,522	3	57,411	,669
	Brown-Forsythe ,572	3	98,774	,635
prudenciapre	Welch 1,327	3	57,891	,274
	Brown-Forsythe 1,297	3	102,978	,280
autocontrolpre	Welch 3,662	3	57,092	,017
	Brown-Forsythe 2,557	3	89,503	,060
aprebellezapre	Welch 1,815	3	57,624	,155
	Brown-Forsythe 1,884	3	100,393	,137
gratitudpre	Welch ,945	3	57,526	,425
	Brown-Forsythe ,977	3	99,983	,407
esperanzapre	Welch ,649	3	58,125	,587
	Brown-Forsythe ,599	3	99,032	,617
humorpre	Welch ,686	3	57,697	,564
	Brown-Forsythe ,522	3	90,086	,668
espiritualidadpre	Welch 1,251	3	57,759	,300
	Brown-Forsythe 1,180	3	101,595	,321
fortalezapre	Welch 1,323	3	57,015	,276
	Brown-Forsythe 1,252	3	97,802	,295

a. Distribuidos en F asintóticamente.

2.2.4 ANOVA post-test cuatro grupos

Pos-test Cuatro grupos	ANOVA		Pruebas robustas	
	F	Sig.	Welch (Sig.)	Brown-Forsythe (Sig.)
Curiosidad	1,208	,311	,496	,329
Amor conocim.	2,318	,080	,108	,078
Juicio	,901	,443	,372	,469
Intelig. práctica	,551	,649	,608	,658
Perspectiva	,431	,731	,760	,747
Valentía	,727	,538	,599	,557
Perseverancia	1,248	,296	,367	,302
Integridad	,870	,459	,299	,484
Vitalidad	,151	,929	,952	,932
Amor	,317	,813	,907	,828
Simpatía	,048	,986	,976	,987
Intelig. emocio.	,264	,851	,803	,860
Ciudadanía	,531	,662	,686	,679
Equidad	,166	,919	,929	,924
Liderazgo	,640	,591	,620	,606
Perdón	,191	,902	,899	,905
Modestia	,961	,414	,571	,430
Prudencia	,157	,925	,911	,928
Autocontrol	,814	,489	,360	,492
Apre. belleza	2,381	,074	,055	,082
Gratitud f	1,277	,286	,156	,315
Esperanza	,664	,576	,614	,588
Humor	,572	,635	,720	,648
Espiritualidad	,902	,443	,474	,445
Fortalezas	,137	,938	,913	,942

2.2.5 Estadísticos dos grupos: control y experimental pre-test

Estadísticos de grupo

	grup2ec			
	Control		Experimental	
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.
curiosidadpre	36,94	4,783	35,98	4,359
Amorconocimientopre	34,69	7,144	32,41	5,997
Juiciopre	37,40	5,439	36,05	4,872
Inteligpracticapre	37,65	5,712	36,83	6,470
Perspectivapre	36,94	5,651	35,55	4,289
Valentíapre	36,71	5,560	36,22	5,749
perseveranciapre	33,02	6,847	31,76	6,284
Integridadpre	37,71	4,430	36,50	3,876
vitalidadpre	34,23	4,961	33,07	4,902
amorpre	41,12	5,360	40,47	5,710
simpatiapre	41,98	4,663	40,90	4,898
IEpre	39,63	4,802	38,64	4,756
Ciudadaníapre	37,71	5,630	36,59	4,357
equidadpre	38,92	4,575	37,50	5,226
liderazgopre	38,58	5,150	36,40	4,660
perdonpre	34,27	6,759	32,69	6,546
modestiapre	34,38	5,431	33,71	6,407
prudenciapre	33,27	6,628	31,28	6,209
autocontrolpre	31,23	6,827	30,93	5,291
aprebellezapre	37,37	6,284	36,16	6,338
gratitudpre	37,58	5,229	37,47	4,699
esperanzapre	35,71	6,772	36,64	5,887
humorpre	39,48	4,461	38,60	5,669
espiritualidadpre	27,96	7,483	27,55	7,425
fortalezapre	874,50	90,394	849,88	76,649

2.2.6 Prueba de Levene y prueba T de dos grupos: control y experimental en el pre-test

Prueba de muestras independientes

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias							95% Intervalo de confianza para la diferencia	
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Inferior	Superior	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
										Inferior	Superior
curbsádrpe	,957	,330	1,101	108	,273	,960	,872	-1,768	2,687		
Amor conocido pre	,384	,537	1,095	103,754	,276	,960	,876	-1,778	2,697		
Juicbpre	,729	,395	1,818	108	,072	2,279	1,254	-1,206	4,763		
Tintepractcapre	,006	,940	1,800	100,062	,075	2,279	1,266	-1,232	4,789		
Perseverancia pre	,029	,864	1,375	108	,172	1,352	,983	-1,596	3,301		
Vientapre	,006	,940	1,367	103,053	,175	1,352	,989	-1,609	3,313		
Integridadpre	,443	,507	1,707	108	,481	,826	1,169	-1,492	3,144		
Amorpre	,362	,548	1,711	107,977	,478	,826	1,162	-1,476	3,129		
Simpatiapre	,127	,723	1,462	108	,147	1,391	,951	-1,494	3,275		
Tiempopre	,201	,655	1,441	94,676	,153	1,391	,965	-1,525	3,307		
Ciudadania pre	2,663	,106	1,081	108	,653	,487	1,081	-1,655	2,630		
Equidadpre	,308	,580	1,084	107,366	,652	,487	1,079	-1,652	2,626		
Terrazgopre	3,282	,073	1,092	108	,220	1,162	,942	-1,704	3,028		
Perdopre	,545	,462	1,233	106,411	,220	1,162	,942	-1,706	3,030		
Modestiapre	,799	,373	1,179	108	,241	1,125	,955	-1,767	3,018		
Prudenciapre	,104	,748	1,163	95,766	,248	1,125	,968	-1,796	3,047		
Autocontro pre	1,868	,175	1,512	108	,134	1,423	,941	-1,443	3,289		
Apribebiapre	,028	,867	1,523	107,945	,131	1,423	,935	-1,429	3,276		
Gratitudpre	,842	,361	2,331	108	,022	2,180	,935	-1,812	2,805		
Esperanzapre	,757	,386	2,318	103,471	,022	2,180	,940	-1,813	2,807		
Humorpre	1,489	,225	1,244	108	,216	1,580	1,270	-1,937	4,096		
Fortalezapre	,297	,587	1,242	105,858	,217	1,580	1,272	-1,942	4,101		
	2,680	,105	1,622	104,788	,108	1,993	1,229	-1,443	4,430		
			1,595	108	,553	,678	1,139	-1,581	2,936		
			1,600	107,677	,550	,678	1,129	-1,561	2,916		
			1,628	108	,106	1,993	1,224	-1,433	4,420		
			1,622	104,788	,108	1,993	1,229	-1,443	4,430		
			1,259	108	,796	,300	1,158	-1,996	2,596		
			1,255	95,846	,799	,300	1,174	-2,031	2,631		
			1,004	108	,318	1,210	1,206	-1,179	3,600		
			1,004	106,893	,317	1,210	1,205	-1,179	3,599		
			1,118	108	,907	,111	,947	-1,765	1,988		
			1,117	103,181	,907	,111	,952	-1,777	2,000		
			1,768	108	,444	,926	1,207	-3,319	1,466		
			1,762	101,736	,448	,926	1,216	-3,339	1,486		
			1,895	108	,373	,877	,981	-1,066	2,821		
			1,906	106,270	,367	,877	,968	-1,042	2,796		
			1,288	108	,774	,410	1,423	-2,411	3,231		
			1,288	106,515	,774	,410	1,424	-2,413	3,233		
			1,545	108	,125	24,621	15,932	-6,959	56,200		
			1,532	100,558	,129	24,621	16,076	-7,271	56,512		

2.2.7 Estadísticos de grupos: control y experimental post-test

Estadísticos de grupo

	grup2ec			
	Control		Experimental	
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.
curiosidadpost	36,96	5,88	37,62	4,26
amorconocimientopost	35,40	6,86	33,97	6,31
juiciopost	38,58	6,70	37,09	4,72
Inteligpracticapost	38,73	6,08	37,43	5,69
Perspectivapost	37,27	6,03	36,24	4,16
Valentia post	37,94	5,62	37,74	5,08
Perseveranciapost	34,13	7,19	32,33	5,55
Integridadpost	38,10	5,98	37,72	4,27
Vitalidadpost	33,88	6,73	34,36	4,44
amorpost	41,33	7,23	40,55	4,69
Simpatíapost	41,81	6,84	41,50	4,36
IEpost	39,48	6,13	39,10	4,84
Ciudadaniapost	38,12	6,46	37,41	3,67
Equidadpost	39,21	6,40	39,36	4,77
Liderazgopost	38,65	6,50	37,47	4,60
Perdónpost	35,08	7,77	34,26	5,91
Modestia post	35,54	5,99	34,55	5,37
Prudenciapost	34,12	7,53	33,29	6,20
Autocontrolpost	32,54	6,94	32,14	5,25
Aprebellezapot	36,96	7,24	37,21	6,16
Gratitudpost	38,13	7,04	39,53	4,45
Esperanzapost	35,48	8,06	37,02	5,05
Humorpost	39,40	6,11	39,52	4,50
Espiritualidadpost	29,10	8,15	29,10	7,25

2.2.8 Prueba de Levene y prueba T de dos grupos en el post-test

Prueba de muestras independientes

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	df	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inf.	Superior
curso	1,282	,260	-,678	108	,489	-,659	,972	-2,586	1,267
Se han asumido varianzas iguales									
No se han asumido varianzas iguales			-,667	92,110	,507	-,659	,989	-2,623	1,305
am or conocimiento	,199	,657	1,145	108	,255	1,438	1,256	-1,051	3,928
Se han asumido varianzas iguales									
No se han asumido varianzas iguales			1,140	104,115	,257	1,438	1,262	-1,064	3,940
judicio	4,976	,028	1,360	108	,177	1,491	1,096	-,682	3,663
Se han asumido varianzas iguales									
No se han asumido varianzas iguales			1,335	90,507	,185	1,491	1,117	-,727	3,709
litigioso	,011	,915	1,158	108	,249	1,300	1,122	-,924	3,524
Se han asumido varianzas iguales									
No se han asumido varianzas iguales			1,154	104,711	,251	1,300	1,126	-,934	3,533
Per se	5,545	,020	1,050	108	,236	1,028	,979	-,912	2,968
Se han asumido varianzas iguales									
No se han asumido varianzas iguales			1,030	89,249	,306	1,028	,998	-,955	3,011
Vadit	,477	,491	,197	108	,844	,201	1,021	-1,822	2,224
Se han asumido varianzas iguales									
No se han asumido varianzas iguales			,196	103,457	,845	,201	1,026	-1,834	2,236
Per severancia	2,730	,101	1,484	108	,141	1,807	1,218	-,607	4,221
Se han asumido varianzas iguales									
No se han asumido varianzas iguales			1,463	95,699	,147	1,807	1,235	-,645	4,259
litigioso	4,856	,030	,378	108	,706	,372	,983	-1,577	2,321
Se han asumido varianzas iguales									
No se han asumido varianzas iguales			,372	91,138	,711	,372	1,001	-1,617	2,361
Vadit	8,903	,004	-,443	108	,658	-,477	1,077	-2,612	1,657
Se han asumido varianzas iguales									
No se han asumido varianzas iguales			-,434	86,652	,666	-,477	1,101	-2,665	1,710
am or	4,548	,035	,673	108	,502	,775	1,151	-1,507	3,057
Se han asumido varianzas iguales									
No se han asumido varianzas iguales			,659	85,853	,512	,775	1,177	-1,565	3,115
Sm pat i	5,699	,019	,284	108	,777	,308	1,082	-1,838	2,453
Se han asumido varianzas iguales									
No se han asumido varianzas iguales			,278	84,897	,782	,308	1,108	-1,895	2,510
litigioso	2,216	,140	,360	108	,719	,377	1,048	-1,699	2,454
Se han asumido varianzas iguales									
No se han asumido varianzas iguales			,356	96,888	,723	,377	1,061	-1,729	2,483
Ordinario	20,896	,000	,709	108	,480	,702	,990	-1,260	2,663
Se han asumido varianzas iguales									
No se han asumido varianzas iguales			,689	78,853	,493	,702	1,018	-1,324	2,728
Equidad	1,612	,207	-,141	108	,888	-,151	1,069	-2,270	1,969
Se han asumido varianzas iguales									
No se han asumido varianzas iguales			-,139	93,747	,890	-,151	1,086	-2,307	2,006
Libre	5,450	,021	1,115	108	,288	1,188	1,066	-,925	3,302
Se han asumido varianzas iguales									
No se han asumido varianzas iguales			1,094	90,732	,277	1,188	1,086	-,969	3,345
Per don	6,002	,016	,625	108	,533	,818	1,308	-1,775	3,412
Se han asumido varianzas iguales									
No se han asumido varianzas iguales			,616	94,867	,539	,818	1,328	-1,817	3,454
Moderado	,746	,390	,911	108	,354	,987	1,083	-1,159	3,133
Se han asumido varianzas iguales									
No se han asumido varianzas iguales			,906	103,081	,367	,987	1,089	-1,173	3,147
Prudencia	3,988	,048	,628	108	,532	,822	1,310	-1,774	3,419
Se han asumido varianzas iguales									
No se han asumido varianzas iguales			,621	99,118	,536	,822	1,324	-1,804	3,449
Auficiente	2,716	,102	,343	108	,732	,401	1,167	-1,912	2,713
Se han asumido varianzas iguales									
No se han asumido varianzas iguales			,338	94,468	,736	,401	1,184	-1,951	2,752
Aprueba	,782	,379	-,192	108	,848	-,245	1,278	-2,778	2,287
Se han asumido varianzas iguales									
No se han asumido varianzas iguales			-,190	100,678	,849	-,245	1,289	-2,802	2,312
Gratuito	7,623	,007	-1,260	108	,210	-1,400	1,111	-3,602	,802
Se han asumido varianzas iguales									
No se han asumido varianzas iguales			-1,231	84,403	,222	-1,400	1,137	-3,662	,862
Esperanza	12,749	,001	-1,212	108	,228	-1,536	1,268	-4,050	,977
Se han asumido varianzas iguales									
No se han asumido varianzas iguales			-1,183	83,885	,240	-1,536	1,299	-4,120	1,047
Humor	5,135	,025	-,112	108	,911	-,113	1,016	-2,128	1,901
Se han asumido varianzas iguales									
No se han asumido varianzas iguales			-,110	92,986	,913	-,113	1,033	-2,165	1,938
Espiritual	,646	,423	-,005	108	,996	-,007	1,468	-2,918	2,903
Se han asumido varianzas iguales									
No se han asumido varianzas iguales			-,005	102,747	,996	-,007	1,478	-2,938	2,924

3. Estudio del nivel evolutivo

3.1 Prueba T Dos grupos: bachillerato y universidad.

Estadísticos de grupo

grupos	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	
Gratitud: pre	Bachillerato	52	33,17	2,949	,409
	Universidad	58	32,21	3,977	,522
Mot. Rechazo: pre	Bachillerato	52	24,87	5,179	,718
	Universidad	58	26,17	4,155	,546
Mot. Venganza: pre	Bachillerato	52	12,23	4,985	,691
	Universidad	58	12,31	4,754	,624

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Gratitud: pre	Se han asumido varianzas iguales	4,186	,043	1,434	108	,155	,966	,674	-,370	2,302
	No se han asumido varianzas iguales			1,457	104,444	,148	,966	,663	-,349	2,281
Mot. Rechazo: pre	Se han asumido varianzas iguales	1,920	,169	-1,466	108	,145	-1,307	,891	-3,074	,460
	No se han asumido varianzas iguales			-1,449	97,730	,151	-1,307	,902	-3,097	,483
Mot. Venganza: pre	Se han asumido varianzas iguales	,089	,767	-,086	108	,932	-,080	,929	-1,921	1,762
	No se han asumido varianzas iguales			-,085	105,390	,932	-,080	,931	-1,926	1,767

3.2. Fortalezas personales

3.2.1 Estadísticos descriptivos

Estadísticos de grupo

	grupo2			
	bachillerato		universidad	
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.
curiosidadpre	36,04	4,78	36,79	4,38
Amorconocimientopre	32,75	6,31	34,16	6,90
Juiciopre	36,81	5,63	36,59	4,77
Inteligpracticapre	36,92	6,69	37,48	5,58
Perspectivapre	36,67	4,78	35,79	5,21
Valentíapre	37,35	5,94	35,66	5,28
perseveranciapre	33,90	5,66	30,97	7,03
Integridadpre	37,17	4,36	36,98	4,04
vitalidadpre	34,08	4,95	33,21	4,94
amorpre	42,06	5,59	39,62	5,26
simpatiapre	42,15	5,03	40,74	4,52
IEpre	40,10	4,86	38,22	4,57
Ciudadaníapre	37,63	5,45	36,66	4,58
equidadpre	38,63	4,82	37,76	5,09
liderazgopre	37,85	5,24	37,05	4,78
perdonpre	33,08	6,22	33,76	7,07
modestiapre	34,69	6,13	33,43	5,76
prudenciapre	32,90	6,46	31,60	6,45
autocontrolpre	32,15	5,36	30,10	6,49
aprebellezapre	35,69	6,72	37,66	5,83
gratitudpre	37,56	5,17	37,48	4,76
esperanzapre	36,79	5,74	35,67	6,79
humorpre	39,06	5,81	38,98	4,48
espiritualidadpre	29,12	7,64	26,52	7,06
fortalezapre	871,15	88,07	852,88	79,86

3.2.2 Prueba de Levene y prueba T

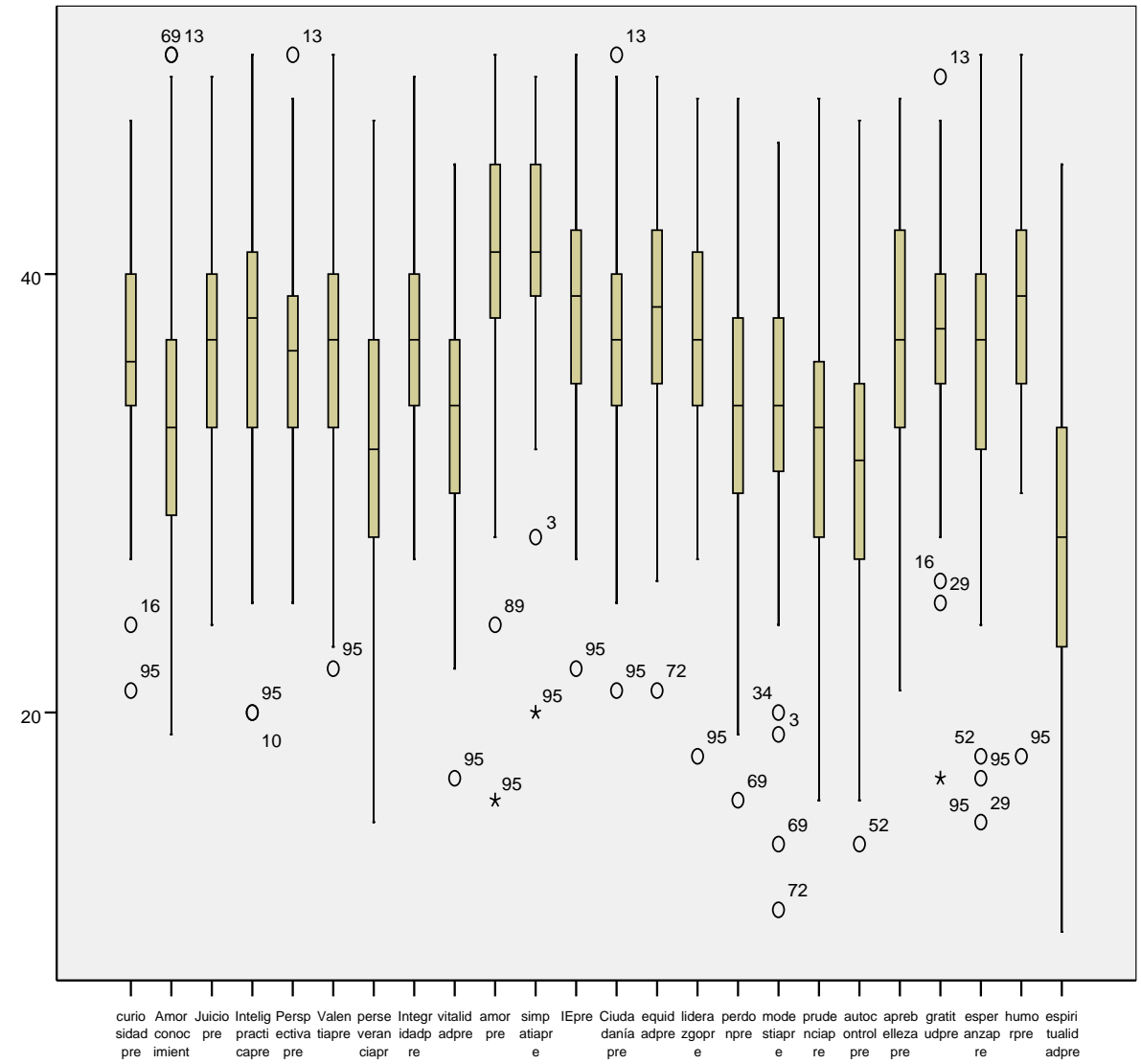
Prueba de muestras independientes

	Prueba de Levene para la	Prueba T para la igualdad de medias	
	Sig.	Sig. (bilateral)	
	Se han asumido varianzas iguales	Se han asumido varianzas iguales	No se han asumido varianzas iguales
curiosidadpre	,811	,390	,392
Amorconocimientopre	,408	,269	,267
Juiciopre	,118	,824	,825
Inteligpracticapre	,485	,634	,637
Perspectivapre	,579	,360	,357
Valentíapre	,390	,117	,119
perseveranciapre	,094	,018	,017
Integridadpre	,955	,812	,813
vitalidadpre	,679	,359	,359
amorpre	,587	,020	,021
simpatiapre	,708	,124	,126
IEpre	,784	,040	,041
Ciudadaníapre	,204	,308	,313
equidadpre	,819	,357	,356
liderazgopre	,492	,408	,410
perdonpre	,100	,595	,592
modestíapre	,788	,269	,271
prudenciapre	,679	,294	,294
autocontrolpre	,573	,075	,072
aprebellezapre	,192	,104	,107
gratitudpre	,791	,937	,937
esperanzapre	,348	,357	,352
humorpre	,104	,939	,940
espiritualidadpre	,552	,067	,068
fortalezapre	,994	,256	,259

3.2.3 Diagrama de caja de las fortalezas personales

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
curiosidadpre	110	100,0%	0	,0%	110	100,0%
Amorconocimientopre	110	100,0%	0	,0%	110	100,0%
Juiciopre	110	100,0%	0	,0%	110	100,0%
Inteligpracticapre	110	100,0%	0	,0%	110	100,0%
Perspectivapre	110	100,0%	0	,0%	110	100,0%
Valentiapre	110	100,0%	0	,0%	110	100,0%
perseveranciapre	110	100,0%	0	,0%	110	100,0%
Integridadpre	110	100,0%	0	,0%	110	100,0%
vitalidadpre	110	100,0%	0	,0%	110	100,0%
amorpre	110	100,0%	0	,0%	110	100,0%
simpatiapre	110	100,0%	0	,0%	110	100,0%
IEpre	110	100,0%	0	,0%	110	100,0%
Ciudadaníapre	110	100,0%	0	,0%	110	100,0%
equidadpre	110	100,0%	0	,0%	110	100,0%
liderazgopre	110	100,0%	0	,0%	110	100,0%
perdonpre	110	100,0%	0	,0%	110	100,0%
modestiapre	110	100,0%	0	,0%	110	100,0%
prudenciapre	110	100,0%	0	,0%	110	100,0%
autocontrolpre	110	100,0%	0	,0%	110	100,0%
aprebellzapre	110	100,0%	0	,0%	110	100,0%
gratitudpre	110	100,0%	0	,0%	110	100,0%
esperanzapre	110	100,0%	0	,0%	110	100,0%
humorpre	110	100,0%	0	,0%	110	100,0%
espiritualidadpre	110	100,0%	0	,0%	110	100,0%



4. Estudio de las correlaciones entre variables

4.1 Gratitud y motivaciones trasgresoras

Correlaciones

		Gratitud: pre	Mot. Rechazo: pre	Mot. Venganza: pre
Gratitud: pre	Correlación de Pearson	1	-,026	-,154
	Sig. (bilateral)		,790	,109
	N	110	110	110
Mot. Rechazo: pre	Correlación de Pearson	-,026	1	,121
	Sig. (bilateral)	,790		,208
	N	110	110	110
Mot. Venganza: pre	Correlación de Pearson	-,154	,121	1
	Sig. (bilateral)	,109	,208	
	N	110	110	110

4.2 Fortalezas personales

Correlación de Pearson	Gratitud	Mot. Rechazo	Mot. Venganza	curiosidad	Amor conoc	Juicio	Intelig pract	Perspect	Valentia	persever	Integridad	vitalidad	amor	simpatia	IE	Ciudad	equidad	lideraz	perdón	modest	prude	Autocont	aprebell	gratitudf	esperanza	humor	espiritual
curiosidad	,208(*)	,170	,175	1																							
Amorconoc	,040	,118	,183	,582(**)	1																						
Juicio	,128	,096	,219(*)	,467(**)	,477(**)	1																					
Inteligpract	,127	,200(*)	,369(**)	,640(**)	,444(**)	,459(**)	1																				
Perspect	,211(*)	,103	,185	,571(**)	,507(**)	,645(**)	,585(**)	1																			
Valentia	,183	,119	,186	,539(**)	,334(**)	,337(**)	,553(**)	,435(**)	1																		
persever	,251(**)	,042	,038	,453(**)	,399(**)	,437(**)	,420(**)	,489(**)	,470(**)	1																	
Integridad	,115	-,066	-,072	,297(**)	,275(**)	,422(**)	,348(**)	,384(**)	,361(**)	,516(**)	1																
vitalidad	,258(**)	,068	,011	,619(**)	,325(**)	,330(**)	,522(**)	,398(**)	,469(**)	,599(**)	,524(**)	1															
amor	,315(**)	-,068	-,041	,389(**)	,284(**)	,365(**)	,333(**)	,414(**)	,474(**)	,396(**)	,299(**)	,475(**)	1														
simpatia	,270(**)	-,084	-,053	,469(**)	,326(**)	,426(**)	,457(**)	,473(**)	,391(**)	,493(**)	,594(**)	,567(**)	,626(**)	1													
IE	213(*)	,014	,069	,586(**)	,312(**)	,458(**)	,596(**)	,598(**)	,571(**)	,451(**)	,454(**)	,553(**)	,538(**)	,621(**)	1												
Ciudad	,185	,015	,002	,418(**)	,276(**)	,425(**)	,298(**)	,373(**)	,336(**)	,478(**)	,491(**)	,500(**)	,610(**)	,665(**)	,514(**)	1											
equidad	,054	-,129	-,212(*)	,274(**)	,346(**)	,408(**)	,202(*)	,386(**)	,243(*)	,380(**)	,575(**)	,392(**)	,424(**)	,653(**)	,456(**)	,605(**)	1										
lideraz	,170	-,066	-,010	,466(**)	,363(**)	,448(**)	,478(**)	,479(**)	,369(**)	,376(**)	,484(**)	,456(**)	,536(**)	,670(**)	,634(**)	,663(**)	,625(**)	1									
perdón	,144	-,223(*)	-,521(**)	,071	,052	,108	-,080	,171	,000	,150	,417(**)	,241(*)	,297(**)	,439(**)	,213(*)	,418(**)	,655(**)	,397(**)	1								
modestia	,054	-,080	-,307(**)	-,014	,127	,118	-,124	,003	-,033	,257(**)	,473(**)	,190(*)	,166	,375(**)	,053	,377(**)	,399(**)	,253(**)	,548(**)	1							
pruden	,096	-,010	,006	,189(*)	,298(**)	,585(**)	,097	,391(**)	,069	,578(**)	,449(**)	,270(**)	,175	,316(**)	,140	,403(**)	,448(**)	,314(**)	,299(**)	,437(**)	1						
autocont	,136	,061	-,004	,303(**)	,352(**)	,415(**)	,204(*)	,466(**)	,237(*)	,679(**)	,342(**)	,355(**)	,138	,299(**)	,254(**)	,328(**)	,332(**)	,338(**)	,173	,258(**)	,664(**)	1					
aprebell	-,008	,194(*)	,194(*)	,482(**)	,555(**)	,345(**)	,488(**)	,494(**)	,358(**)	,181	,340(**)	,356(**)	,360(**)	,424(**)	,345(**)	,287(**)	,366(**)	,370(**)	,067	-,050	,119	,040	1				
gratitudf	,401(**)	,025	,049	,438(**)	,332(**)	,364(**)	,359(**)	,400(**)	,434(**)	,473(**)	,445(**)	,526(**)	,678(**)	,705(**)	,439(**)	,629(**)	,502(**)	,440(**)	,366(**)	,251(**)	,284(**)	,271(**)	,379(**)	1			
esperanza	,242(*)	,107	-,069	,515(**)	,271(**)	,402(**)	,527(**)	,436(**)	,519(**)	,658(**)	,355(**)	,665(**)	,531(*)	,508(**)	,428(**)	,488(**)	,281(**)	,407(**)	,253(**)	,159	,360(**)	,490(**)	,266(**)	,621(**)	1		
humor	,221(*)	-,031	,225(*)	,533(**)	,105	,314(**)	,582(**)	,371(**)	,459(**)	,301(**)	,382(*)	,566(**)	,406(**)	,455(**)	,603(**)	,390(**)	,195(*)	,465(**)	,081	,123	,066	,131	,150	,350(**)	,481(**)	1	
espiritual	,263(**)	-,001	,052	,299(**)	,251(**)	,152	,256(**)	,318(**)	,208(*)	,446(**)	,195(*)	,412(**)	,349(**)	,386(**)	,250(**)	,344(**)	,172	,164	,126	,185	,256(**)	,297(**)	,272(**)	,499(**)	,425(**)	,125	1
fortalezas	,280(**)	,040	-,037	,688(**)	,574(**)	,646(**)	,627(**)	,706(**)	,593(**)	,739(**)	,673(**)	,738(**)	,668(**)	,799(**)	,708(**)	,735(**)	,670(**)	,721(**)	,425(**)	,370(**)	,554(**)	,564(**)	,525(**)	,732(**)	,733(**)	,547(**)	,507(**)

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

** La correlación es significativa al nivel 0,