



Universidad de Valladolid

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

TESIS DOCTORAL:

**Programa de Educación Integral para
el desarrollo del Bienestar Personal:
diseño y validación experimental con adultos**

Presentada por D. Carlos de Frutos Diéguez para optar
al grado de doctor por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:
Dr. José-María Román Sánchez
Dra. Montserrat Marugán de Miguensanz

Esta tesis doctoral se ha realizado habiendo sido otorgada una beca predoctoral para la Formación de Profesorado Universitario (FPU) AP2009-0768 concedida por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte al autor de este proyecto.

AGRADECIMIENTOS

Son muchas las personas e instituciones a las que agradezco su participación y ayuda en este proyecto, sin ellos esta investigación no hubiera sido posible y por eso este fragmento de papel no es suficiente para agradecerse como merecen. Espero no olvidarme de nadie:

Debo empezar por la persona más importante para la realización de esta tesis, el doctor José María Román, pues aceptó este proyecto sin apenas conocerme, ha corregido y evaluado todo el trabajo, pero lo más importante de todo, es que se ha preocupado por mí y ha generado en mí la confianza necesaria para llevar a cabo un proyecto como éste, que supone dedicación intensa durante muchos años. Por todo ello y por otras muchas más cosas que no se expresan con palabras, gracias de todo corazón.

También quiero agradecer a mi codirectora de tesis, la doctora Montserrat Marugán, por brindarme sus comentarios y aportaciones que han enriquecido tanto el trabajo, por su su calidad humana y por guiarme y orientarme , sobre todo en esta última etapa.

Mi agradecimiento al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte por haberme concedido la beca FPU AP2009-0768 (Programa de Formación del Profesorado Universitario), que he disfrutado desde 2010 hasta 2014 ya que sin esta ayuda, la presente tesis doctoral no habría visto la luz.

Debo dar las gracias a todas las personas que forman el Departamento de Psicología de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid por ayudarme y facilitar la presentación de esta tesis dentro del programa de Doctorado en Psicología.

Gracias a todos los participantes de los programas que se han impartido, espero que mi trabajo les haya ayudado tanto como ellos me han ayudado a mí.

Gracias Feli, Pilar, Belén y M^a Elena, trabajadores del Ayuntamiento de Valladolid, vuestra ayuda ha sido importantísima en este proyecto.

Gracias de todo corazón a la gente del Centro de Estudios Psicoanalíticos de la Universidad de Essex por transmitirme su experiencia y conocimiento, su dedicación y ayuda constante, su confianza y estímulo para el desarrollo del trabajo de investigación.

Gracias a todos mis amigos por ayudarme y aguantarme en tantas ocasiones, espero no olvidar a nadie: Carlos, Ferrero, Rocío, Alfonso, Paloma, Héctor, Julio, Sonia, Almudena y Marta.

Gracias a toda mi familia por su apoyo y ayuda, en especial a mis padres, Carlos y Merche, y hermano, Mario, espero que os sintáis tan orgullosos de mí como me siento yo de vosotros, esta Tesis Doctoral también es vuestra.

Por último, gracias a ti también Sonia, que no me olvido de ti nunca, tu insistencia, tu paciencia y tu ánimo cuando vagueaba han sido mi mejor ayuda en todo momento. Una parte de esta tesis lleva tu nombre, gracias.

Resumen

El propósito de esta tesis doctoral fue analizar los efectos de un programa de educación integral sobre la mejora del bienestar personal. Se pusieron en marcha tres estudios con diferentes condiciones programáticas y metodológicas iniciales. Todos los participantes eran residentes de la ciudad de Valladolid (España) con una edad comprendida entre los 28 y los 45 años. En el primer estudio participaron 50 personas (39 mujeres y 11 hombres), al segundo estudio asistieron 51 sujetos (41 mujeres y 10 hombres) y al tercer estudio 47 (35 mujeres y 12 hombres). Se empleó una estrategia mixta de concurrencia anidada con un diseño cuantitativo cuasi-experimental intrasujeto y un diseño cualitativo de estudio de caso biográfico. Para medir cuantitativamente el bienestar personal se utilizó la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff y la Escala de Afectividad Positiva y Negativa (PANAS). Los resultados indicaron efectos positivos cerca de la significación para el bienestar personal. Los datos encontrados sugieren que una intervención de nueve semanas e intensiva es más beneficiosa para el desarrollo del bienestar que intervenciones más largas y menos intensas.

Palabras clave: bienestar personal, educación integral, aprendizaje de adultos, intervención optimizadora.

Abstract

The purpose of this doctoral dissertation was to analyze the effects of an integral education program on improving personal wellbeing. Three studies were conducted with different initial conditions. All participants were residents of the city of Valladolid (Spain) with ages between 28 and 45 years. In the first study 50 people participated (39 women and 11 men), the second study was attended by 51 subjects (41 women and 10 men) and for the third study 47 people were attending (35 women and 12 men). A mixed strategy of embedded design was used with a quantitative quasi-experimental design and a qualitative narrative-biographical case study design. To quantitatively measure personal well-being, the Ryff's Scales of Psychological Well-being and the Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) were used. The results indicate positive effects near significance for personal wellbeing. Data suggest that a nine-weeks intensive intervention is more beneficial for the development of personal well-being than longer and less intense interventions.

Palabras clave: personal well-being, integral education, adult learning, optimizer intervention.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Agradecimientos	V
Índice de Contenidos	IX
Índice de Figuras	XIII
Índice de Tablas	XV
Índice de Apéndices	XXI
Introducción	I
PRIMERA PARTE Marco Teórico	
1. Bienestar Personal	7
1.1. Raíces Filosóficas del Bienestar	9
1.1.1. Teorías Hedonistas	10
1.1.2. Teorías del Bienestar	11
1.1.3. Teorías de la Felicidad	12
1.1.4. Teorías Híbridas	14
1.2. Definiciones del Bienestar en la Psicología Contemporánea	15
1.2.1. Desde las Teorías de la Felicidad	16
1.2.2. Desde las Teorías del Bienestar	17
1.2.3. Desde las Teorías Híbridas	19
1.3. Modelos Híbridos del Bienestar	20
1.3.1. Modelo de Bienestar Eudaimónico	21
1.3.2. Modelo del Continuo de Salud Mental	22
1.3.3. Modelo de la Auto-Determinación	22
1.3.4. Modelo de Investigación de la Felicidad Eudaimónica y Hedónica	23
1.3.5. Modelo de Bienestar de Seligman	23
1.3.6. Modelo de Bienestar Personal	24
1.4. Correlaciones y Beneficios del Bienestar Personal	24
1.4.1. Correlaciones y Beneficios de la Felicidad	25
1.4.2. Correlaciones y Beneficios del Bienestar	28
2. Educación Integral	31
2.1. Orígenes de la Educación integral	33
2.1.1. Educación integral en la Actualidad	34
2.2. Fundamentos de la Educación Integral	37
2.3. Definición y características de la Educación Integral	39
2.4. Bases pedagógicas de la Educación Integral	46
3. Aprendizaje de Adultos	51
3.1. Características del aprendizaje de adultos	53

3.1.1.	<i>El aprendizaje es un proceso natural</i>	53
3.1.2.	<i>El aprendizaje es un proceso dialectico</i>	55
3.1.3.	<i>El aprendizaje es un proceso cíclico</i>	57
3.1.4.	<i>Estudiante adulto y preferencias de aprendizaje</i>	58
3.1.5.	<i>El aprendizaje no es normativo</i>	59
3.1.6.	<i>El aprendizaje es una función del Sistema Nervioso Central</i>	59
3.1.7.	<i>El aprendizaje tiene lugar dentro de un contexto</i>	59
3.1.8.	<i>La emociones intensas afectan al aprendizaje</i>	60
3.1.9.	<i>El aprendizaje precisa de aprender a aprender</i>	60
3.2.	El adulto y su proceso de aprendizaje	61
3.3.	Modelos descriptivos del ciclo de aprendizaje	64
3.3.1.	<i>Modelo de Dewey</i>	64
3.3.2.	<i>Modelo de Lewin</i>	65
3.3.3.	<i>Modelo de Piaget</i>	65
3.3.4.	<i>Modelo de Kolb</i>	66
3.3.5.	<i>Modelo de Hunt</i>	66
3.3.6.	<i>Modelo de Taylor</i>	67
3.3.7.	<i>Modelo de MacKeracher</i>	67
3.3.8.	<i>Modelo de Costa</i>	68
3.3.9.	<i>Modelo de Wellman</i>	68
3.4.	Estilos de aprendizaje	69
3.4.1.	<i>Modelo de estilos de aprendizaje de Kolb</i>	71
4.	Programas de Bienestar y Educación de Adultos	73
4.1.	Concepto de programa	75
4.2.	Educación del bienestar	75
4.3.	Enseñanza del bienestar para adultos	76
4.4.	Programas de educación del bienestar para adultos	78
4.4.1.	<i>Programas de intervención psicológica</i>	78
4.4.2.	<i>Programas de intervención psicosocial</i>	86
4.4.3.	<i>Programas de intervención educativa</i>	93
SEGUNDA PARTE Estudio Empírico		
5.	Método	105
5.1.	Objetivos	107
5.1.1.	<i>Objetivos generales</i>	107
5.1.2.	<i>Objetivos específicos</i>	107
5.1.3.	<i>Hipótesis</i>	108
5.1.4.	<i>Preguntas de investigación</i>	109
5.2.	Estudio I	109
5.2.1.	<i>Participantes</i>	109
5.2.2.	<i>Variables e instrumentos</i>	110
5.2.3.	<i>Procedimiento</i>	129
5.2.4.	<i>Diseño mixto de investigación</i>	132
5.2.5.	<i>Resultados</i>	136
5.3.	Estudio II	161

5.3.1. Participantes	161
5.3.2. Variables e instrumentos	162
5.3.3. Procedimiento	171
5.3.4. Diseño de investigación	174
5.3.5. Resultados	174
5.4. Estudio III	198
5.4.1. Participantes	198
5.4.2. Variables e instrumentos	198
5.4.3. Procedimiento	218
5.4.4. Diseño de investigación	220
5.4.5. Resultados	220
5.5. Visión sintética de participantes, variables y covariables	228
5.5.1. Variables demográficas, de salud y ciudadanía	229
5.5.2. Cuestionarios administrados a los Participantes	231
5.5.3. Cuestionarios administrados a la red social	235
6. Discusión	239
6.1. Interpretación de resultados	241
6.2. Conclusiones	244
6.2.1. Objetivo I	244
6.2.2. Objetivo II	245
6.2.3. Objetivo III	245
6.2.4. Objetivo IV	246
6.3. Limitaciones	246
6.4. Nuevas líneas de investigación	247
Referencias Bibliográficas	249
Apéndices	289

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1. Teorías de la buena vida. Elaboración propia.	10
Figura 3.1. Modelo de aprendizaje de Kolb (1984)	71
Figura 4.1. Modelo de personalidad resistente.	87
Figura 5.1. Estructura característica de la estrategia de Concurrencia Anidada. Adaptado de Creswell y Plano (2010).	133
Figura 5.2. Gráficas de las variables demográficas Sexo, Estudios, Estado civil, Salud física y Salud psicológica.	137
Figura 5.3. Gráficas de frecuencias de las variables de ciudadanía del estudio I.	138
Figura 5.4. Gráficas de los descriptivos de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff.	140
Figura 5.5. Gráficas de los descriptivos de la Escala de afectividad positiva y negativa (PANAS).	141
Figura 5.6. Gráficas de correlación entre participantes y su red social de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff.	150
Figura 5.7. Gráficas de correlación entre participantes y su red social de la Escala de afectividad positiva y negativa (PANAS).	152
Figura 5.8. Gráficas de correlación entre participantes y su red social del cuestionario de calidad de vida (WHOQOL-BREF).	154
Figura 5.9. Gráficas de los descriptivos del cuestionario de calidad de vida WHOQOL-BREF.	155
Figura 5.10. Gráficas del inventario de personalidad NEO PI-R.	157
Figura 5.11. Gráficas de las variables demográficas Sexo, Estudios, Estado civil, Salud física y Salud psicológica.	175
Figura 5.12. Gráficas de frecuencias de las variables de ciudadanía del estudio I.	176
Figura 5.13. Gráficas de los descriptivos de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff.	177
Figura 5.14. Gráficas de los descriptivos de la Escala de afectividad positiva y negativa (PANAS).	179
Figura 5.15. Gráficas de correlación entre participantes y su red social de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff.	187
Figura 5.16. Gráficas de correlación entre participantes y su red social de la Escala de afectividad positiva y negativa (PANAS).	189
Figura 5.17. Gráficas de correlación entre participantes y su red social del cuestionario de calidad de vida (WHOQOL-BREF).	191
Figura 5.18. Gráficas de los descriptivos del cuestionario de calidad de vida WHOQOL-BREF.	192
Figura 5.19. Gráficas del inventario de personalidad NEO PI-R.	194

Figura 5.20. Ciclo de Aprendizaje Experiencial de Kolb (1984), Román (2005) y Dixon (1996) adaptado al programa.	207
Figura 5.21. Modelo ilustrativo de la estructura del Programa SADAr 2.0.	208
Figura 5.22. Módulos y su naturaleza.	209
Figura 5.23. Gráficas de las variables demográficas Sexo, Estudios, Estado civil, Salud física y Salud psicológica.	221
Figura 5.24. Gráficas de frecuencias de las variables de ciudadanía del estudio I.	222
Figura 5.25. Gráficas de los descriptivos de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff.	223
Figura 5.26. Gráficas de los descriptivos de la Escala de afectividad positiva y negativa (PANAS).	224
Figura 5.27. Gráficas de los descriptivos del cuestionario de calidad de vida WHOQOL-BREF.	227
Figura 5.28. Gráfica de frecuencias de los tres estudios	228
Figura 5.29. Gráficas de frecuencias totales de variables de ciudadanía.	230

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 5.1. Fiabilidad de la Escala de Bienestar Psicológico de 29 ítems	111
Tabla 5.2. Consistencia interna del Inventario PANAS.	111
Tabla 5.3. Áreas y facetas del Cuestionario de calidad de vida de la OMS.	126
Tabla 5.4. Áreas y facetas del Cuestionario WHOQOL-BREF.	127
Tabla 5.5. Consistencia interna de WHOQOL-BREF.	127
Tabla 5.6. Consistencia interna del Inventario de Personalidad NEO PI-R.	128
Tabla 5.7. Cronograma del estudio I.	131
Tabla 5.8. Clasificación terminológica de Pujadas (1992).	136
Tabla 5.9. Frecuencias de las variables Sexo, Estudios, Salud física y Salud mental del estudio I.	137
Tabla 5.10. Frecuencias de la variable Estado civil del estudio I.	137
Tabla 5.11. Descriptivos y contraste de igualdad de medianas de variables de ciudadanía.	138
Tabla 5.12. Descriptivos de las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff.	139
Tabla 5.13. Descriptivos de la Escala de afectividad positiva y negativa (PANAS).	140
Tabla 5.14. ANOVA con medidas repetidas comparación entre mediciones (pre, pos y seguimiento) de las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff.	142
Tabla 5.15. ANOVA con medidas repetidas comparación entre mediciones (pre, pos y seguimiento) de la Escala de afectividad positiva y negativa (PANAS).	142
Tabla 5.16. Contraste t-Student para dos muestras relacionadas, pretest-postest, de las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff.	143
Tabla 5.17. Contraste t-Student para dos muestras relacionadas, pretest-seguimiento, de las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff.	144
Tabla 5.18. Contraste t-Student para dos muestras relacionadas, pretest-postest, de la Escala de afectividad positiva y negativa (PANAS).	144
Tabla 5.19. Contraste t-Student para dos muestras relacionadas, pretest-seguimiento, de la Escala de Afectividad Positiva y Negativa (PANAS).	145
Tabla 5.20. Descriptivos del estudio I de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff en la red social.	146
Tabla 5.21. Descriptivos del estudio I de la Escala de Afectividad Positiva y Negativa (PANAS) en la red social.	147
Tabla 5.22. Descriptivos del estudio I del cuestionario de calidad de vida (WHOQOL-BREF) en la red social.	147
Tabla 5.23. Correlación entre participantes y su red social, límites de acuerdo, sesgo de mediciones y coeficiente de correlación intra-clase de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff.	148
Tabla 5.24. Correlación entre participantes y su red social, límites de acuerdo, sesgo de mediciones y coeficiente de correlación intra-clase de la Escala de afectividad positiva y negativa (PANAS).	150
Tabla 5.25. Correlación entre participantes y su red social, límites de acuerdo, sesgo de mediciones y	

coeficiente de correlación intra-clase del cuestionario de calidad de vida (WHOQOL-BREF).	152
Tabla 5.26. Descriptivos del cuestionario de calidad de vida WHOQOL-BREF.	154
Tabla 5.27. Descriptivos del inventario de personalidad NEO PI-R.	156
Tabla 5.28. ANOVA con medidas repetidas comparación entre mediciones (pre, pos y seguimiento) del cuestionario de calidad de vida WHOQOL-BREF.	158
Tabla 5.29. ANOVA con medidas repetidas comparación entre mediciones (pre, pos y seguimiento) del inventario de personalidad NEO PI-R.	158
Tabla 5.30. Contraste t-Student para dos muestras relacionadas, pretest-postest, del cuestionario de calidad de vida WHOQOL-BREF.	159
Tabla 5.31. Contraste t-Student para dos muestras relacionadas, pretest-seguimiento, del cuestionario de calidad de vida WHOQOL-BREF.	160
Tabla 5.32. Contraste t-Student para dos muestras relacionadas, pretest-postest, del inventario de personalidad NEO PI-R.	160
Tabla 5.33. Contraste t-Student para dos muestras relacionadas, pretest-seguimiento, del inventario de personalidad NEO PI-R.	161
Tabla 5.34. Entrevistas realizadas para el estudio II	167
Tabla 5.35. Dimensiones e indicadores de la entrevista.	167
Tabla 5.36. Requisitos y consideraciones más relevantes para Foros de Debate.	168
Tabla 5.37. Fases del guión e índice temático para el Foro de Debate.	169
Tabla 5.38. Cronograma del estudio II.	173
Tabla 5.39. Frecuencias de las variables Sexo, Estudios, Salud física y Salud mental del estudio II.	174
Tabla 5.40. Frecuencias de la variable Estado civil del estudio II.	174
Tabla 5.41. Descriptivos y contraste de igualdad de medianas de variables de ciudadanía.	175
Tabla 5.42. Descriptivos de las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff.	176
Tabla 5.43. Descriptivos de la Escala de afectividad positiva y negativa (PANAS).	178
Tabla 5.44. ANOVA con medidas repetidas comparación entre mediciones (pre, pos y seguimiento) de las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff.	180
Tabla 5.45. ANOVA con medidas repetidas comparación entre mediciones (pre, pos y seguimiento) de la Escala de afectividad positiva y negativa (PANAS).	180
Tabla 5.46. Contraste t-Student para dos muestras relacionadas, pretest-postest, de las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff.	181
Tabla 5.47. Contraste t-Student para dos muestras relacionadas, pretest-seguimiento, de las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff.	181
Tabla 5.48. Contraste t-Student para dos muestras relacionadas, pretest-postest, de la Escala de afectividad positiva y negativa (PANAS).	182
Tabla 5.49. Contraste t-Student para dos muestras relacionadas, pretest-seguimiento, de la Escala de Afectividad Positiva y Negativa (PANAS).	183
Tabla 5.50. Descriptivos del estudio I de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff en la red social.	183
Tabla 5.51. Descriptivos del estudio I de la Escala de Afectividad Positiva y Negativa (PANAS) en la red social.	184
Tabla 5.52. Descriptivos del estudio II del cuestionario de calidad de vida (WHOQOL-BREF) en la red social.	185
Tabla 5.53. Correlación entre participantes y su red social, límites de acuerdo, sesgo de mediciones y coeficiente de correlación intra-clase de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff.	186

Tabla 5.54. Correlación entre participantes y su red social, límites de acuerdo, sesgo de mediciones y coeficiente de correlación intra-clase de la Escala de afectividad positiva y negativa (PANAS).	188
Tabla 5.55. Correlación entre participantes y su red social, límites de acuerdo, sesgo de mediciones y coeficiente de correlación intra-clase del cuestionario de calidad de vida (WHOQOL-BREF).	189
Tabla 5.56. Descriptivos del cuestionario de calidad de vida WHOQOL-BREF.	191
Tabla 5.57. Descriptivos del inventario de personalidad NEO PI-R.	193
Tabla 5.58. ANOVA con medidas repetidas comparación entre mediciones (pre, pos y seguimiento) del cuestionario de calidad de vida WHOQOL-BREF.	195
Tabla 5.59. ANOVA con medidas repetidas comparación entre mediciones (pre, pos y seguimiento) del inventario de personalidad NEO PI-R.	195
Tabla 5.60. Contraste t-Student para dos muestras relacionadas, pretest-postest, del cuestionario de calidad de vida WHOQOL-BREF.	196
Tabla 5.61. Contraste t-Student para dos muestras relacionadas, pretest-seguimiento, del cuestionario de calidad de vida WHOQOL-BREF.	196
Tabla 5.62. Contraste t-Student para dos muestras relacionadas, pretest-postest, del inventario de personalidad NEO PI-R.	197
Tabla 5.63. Contraste t-Student para dos muestras relacionadas, pretest-seguimiento, del inventario de personalidad NEO PI-R.	197
Tabla 5.64. Cronograma del estudio III.	219
Tabla 5.65. Frecuencias de las variables Sexo, Estudios, Salud física y Salud mental.	220
Tabla 5.66. Frecuencias de la variable Estado civil.	220
Tabla 5.67. Descriptivos y contraste de igualdad de medianas de variables de ciudadanía.	222
Tabla 5.68. Descriptivos de las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff.	223
Tabla 5.69. Descriptivos de la Escala de afectividad positiva y negativa (PANAS).	224
Tabla 5.70. Contraste t-Student para dos muestras relacionadas, pretest-postest, de las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff.	225
Tabla 5.71. Contraste t-Student para dos muestras relacionadas, pretest-postest, de la Escala de afectividad positiva y negativa (PANAS).	225
Tabla 5.72. Descriptivos del cuestionario de calidad de vida WHOQOL-BREF.	226
Tabla 5.73. Contraste t-Student para dos muestras relacionadas, pretest-postest, del cuestionario de calidad de vida WHOQOL-BREF.	227
Tabla 5.74. Frecuencias e intervalos de confianza para los tres estudios	228
Tabla 5.75. Frecuencias totales, de los tres estudios, y contraste de independencia de las variables cualitativas Sexo, Estudios, Salud física y Salud mental.	229
Tabla 5.76. Frecuencias totales, de los tres estudios, y contraste de independencia de la variable cualitativa Estado civil.	229
Tabla 5.77. Descriptivos totales, de los tres estudios, y contraste de igualdad de medianas de variables de ciudadanía.	230
Tabla 5.78. Descriptivos totales, de los tres estudios, y contraste de igualdad de medias pre-test del cuestionario PANAS.	231
Tabla 5.79. Descriptivos totales, de los tres estudios, y contraste de igualdad de medias pre-test de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff.	232
Tabla 5.80. Descriptivos totales, de los tres estudios, y contraste de igualdad de medias pre-test del cuestionario NEO PI-R.	233

Tabla 5.81. Descriptivos totales, de los tres estudios, y contraste de igualdad de medias pre-test del cuestionario de calidad de vida WHOQOL-BREF.	234
Tabla 5.82. Descriptivos totales, de los tres estudios, de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff en la red social.	235
Tabla 5.83. Descriptivos totales, de los tres estudios, de la Escala de afectividad positiva y negativa (PANAS) en la red social.	236
Tabla 5.84. Descriptivos totales, de los tres estudios, del cuestionario de calidad de vida (WHOQOL-BREF) en la red social.	236

ÍNDICE DE APÉNDICES

Apéndice 1. Escalas de Bienestar Psicológico	291
Apéndice 2. Escala de Afectividad Positiva y Negativa PANAS	293
Apéndice 3. Cuestionario de calidad de vida WHOQOL-BREF	295
Apéndice 4. NEO PI-R. Inventario de Personalidad Neo Revisado	299
Apéndice 5. Cuestionario demográfico, de salud y de ciudadanía	309
Apéndice 6. Entrevista semiestructurada	311
Apéndice 7. Memoria final	313
Apéndice 8. Cartel promocional del Estudio I	315
Apéndice 9. Consentimiento informado	317
Apéndice 10. Encuesta de satisfacción	319
Otros Apéndices	325

INTRODUCCIÓN

El bienestar personal es un campo de estudio de la psicología muy joven, a pesar de que la preocupación por él forma parte de la esencia social del ser humano desde el inicio de las civilizaciones. Hasta la década de los 50 las investigaciones relacionadas con este constructo no gozaron de la suficiente entidad científica como para considerar la existencia de un campo científico acotado y de importancia sobre bienestar personal, las investigaciones en las que estaba implicado eran escasas y sus conclusiones eran mezcladas con otros constructos psicológicos relacionados como la la felicidad o la satisfacción con la vida (Rosen 2006, Maganto y Cruz, 2008). Actualmente, la investigación sobre bienestar personal está en pleno auge debido a variadas circunstancias sociales relacionadas con el ámbito de la felicidad y el desarrollo. Alteraciones como el estrés en adultos, que hasta hace cuatro décadas eran escasos, la depresión, tanto en jóvenes como en personas más maduras, y el impulso considerable que han sufrido en los últimos tiempos diversos negocios relacionados con el desarrollo personal, la salud integral y la psicoterapia, son los que han conseguido que científicos de diversas áreas de conocimiento (medicina, psicología, sociología, historia, etc.) se hayan lanzado a buscar causas y soluciones a los problemas relacionados con el desarrollo y mantenimiento del bienestar personal.

Una de las causas más importantes de este aumento social de la preocupación por el bienestar, que ha derivado en diversos problemas sociales, se encuentra en las propias características diferenciales de la sociedad actual. Las cualidades a las que se hace referencia son el intercambio de información de manera instantánea a nivel mundial y el énfasis puesto en la felicidad como valor social. Ambas cualidades de la sociedad occidental actual son consecuencia directa del surgimiento y auge de los medios de comunicación basados en la *felicidad a toda costa* y el progreso de la tecnología de la comunicación a distancia. Se hace referencia a medios de comunicación como la TV, Internet, revistas o incluso el cine, entre otros (Williams, Germov y Young, 2007; Maganto y Cruz, 2008).

El énfasis del bienestar como valor social tendría un efecto limitado sobre la sociedad si esa imagen que se exige fuera accesible a la mayor parte de la población. Por el contrario, como el principal objetivo de estos medios de comunicación es la *venta* de sus productos, ya sea directa o indirectamente, utilizan una imagen del bienestar idealizada e irreal para hacerla más deseable a los posibles compradores. Un resultado negativo que se produce en este proceso, es que estos medios de comunicación ofrecen un reflejo muy distorsionado de la sociedad. Este reflejo distorsionado puede causar problemas, como así produce, a los miembros de la sociedad occidental actual más susceptibles a esta manipulación.

El grupo social de los adultos ha sido el objetivo prioritario de los estudios sobre bienestar personal. Los motivos son claros e importantes ya que este grupo es el que presenta los problemas asociados al bienestar más graves y serios como son la depresión, el estrés o los desordenes psicológicos. Estos trastornos presentan una gran complejidad y dificultad que hace que sea necesaria su investigación en profundidad desde muchos ámbitos, como el social, psicológico, médico, familiar, etc. Aún a día de hoy siguen existiendo importantes lagunas en estos trastornos que implica que la investigación en este campo con los adultos siga durante mucho tiempo en auge.

Una reflexión sobre las circunstancias sociales actuales muestra con claridad cómo estas circunstancias también afectan en su totalidad a los adultos, ya que también son grandes consumidores de TV o cine y, en menor medida, de Internet, pero lógicamente les afecta de forma distinta ya que tienen una serie de condicionantes que, a veces les ayudan y otras veces les perjudican, en la exposición a estos medios de comunicación y del patrón dominante. Las consecuencias de intervenir sobre el bienestar personal de este colectivo aún están poco estudiadas desde el ámbito científico, por lo que esta investigación pretende aportar luz sobre un camino poco transitado y de notable importancia social, debido a la clara tendencia hacia el envejecimiento de la población de la sociedad española (España es segunda en la clasificación mundial en índice de envejecimiento detrás de Japón, INE, 2006).

Con la realización de esta Tesis Doctoral denominada *Programa [de educación transmoderna para el]/ [integral de] desarrollo [integral] del Bienestar Personal [integral]: Diseño y validación experimental con adultos* se ha pretendido crear un programa estructurado de actividades de aplicación colectiva, que logre mejorar el bienestar personal, y por ende la felicidad de las personas adultas y en proceso de madurez de la sociedad española, considerando tal grupo social como el comprendido entre las edades 28 años y 45 años.

Esta Tesis Doctoral consta de dos grandes bloques de contenidos bien diferenciados, coincidentes con las fases del proceso a seguir en una investigación científica, es decir, *Marco Teórico* en el que se fundamenta científicamente la investigación y *Estudio Metodológico y de diseño del programa planteado* donde se muestran y analizan los resultados obtenidos. La Tesis Doctoral se completa con la *revisión bibliográfica* y los *apéndices*. A continuación se describe de forma global el contenido que se mostrará en estos bloques:

En la primera parte, dedicada a la fundamentación teórica, se engloba toda la información científica que puede resultar útil para esta investigación hasta la actualidad, tanto los modelos y teorías que se manejan actualmente, como las últimas investigaciones similares a la que se realiza. Esta parte consta de los primeros cuatro capítulos de esta Tesis Doctoral. El Capítulo 1 revisa el conocimiento científico actual en el campo del bienestar personal. El Capítulo 2 muestra el conocimiento científico actual en la educación transmoderna. El Capítulo 3 expone el conocimiento científico actual en el aprendizaje de adultos. Finalmente, el Capítulo 4 se dedica a revisar las investigaciones científicas de actualidad que sirven de referencia para esta investigación. La elaboración de estos cuatro capítulos muestra de forma completa la realidad de la investigación en el ámbito donde se engloba esta Tesis Doctoral, es decir, el perfil científico actual de la educación del bienestar personal en adultos.

En la segunda parte, dedicada a la metodología y diseño del programa, se desarrolla y argumenta el diseño y evaluación del programa de mejora de bienestar personal que se pretende evaluar, a fin de garantizar que esta investigación cumpla los requisitos imprescindibles de toda investigación científica de validez y fiabilidad. Esta parte se divide en tres capítulos. En el Capítulo 5 se presenta el diseño del programa de desarrollo del bienestar personal, denominado “*SADAr*”, describiendo y justificando las partes de las que consta, teniendo en cuenta la base teórica de la que parte (1ª Parte de esta Tesis Doctoral) y las conclusiones sobre la realidad social implicada en el bienestar del colectivo objeto de estudio. El Capítulo 6 expone el procedimiento metodológico para abordar la creación del programa preventivo de aplicación colectiva planteado, para lograr este objetivo general ha sido necesario describir la población objeto de estudio a partir de datos demográficos, sociológicos y psicológicos de la población mayor de 28 años y describir la realidad social en relación al bienestar de este colectivo, para lo que se han realizado una amplia recogida de datos con diarios, cuestionarios y grupos de discusión. Por último, explica los pormenores metodológicos de la evaluación del programa creado, es decir, se especifica la elección de la muestra, las variables, los re-

cursos necesarios y, sobre todo, el modelo de investigación utilizado de los tres estudios realizados.

En el capítulo 8, dedicado al estudio de campo, se explicita el proceso de evaluación del programa diseñado. La evaluación del programa se realiza a través de un diseño cuasiexperimental de caso único. Se muestran los resultados obtenidos, la interpretación y discusión de los análisis estadísticos realizados. En el Capítulo 8 se valora el logro de los objetivos planteados, el contraste de las hipótesis planteadas y se expone las conclusiones finales de los resultados. Finalmente, en el capítulo 9 se hace una valoración de las limitaciones de esta investigación y abre vías de investigación futuras.

En la bibliografía utilizada se especifican los trabajos que han sido referencia para la elaboración de esta Tesis Doctoral siguiendo la clasificación propuesta por la APA (American Psychologists Association).

Finalmente, los anexos incluyen el programa diseñado “*SADAr*”, diarios y material complementario, algunos de ellos creados específicamente para esta Tesis Doctoral.

PRIMERA PARTE

Marco Teórico



BIENESTAR PERSONAL



Raíces Filosóficas del Bienestar

La *Era Axial* fue, según Jaspers (1953), un periodo comprendido entre los siglos ocho y dos antes de Cristo que vio surgir, casi simultáneamente, una misma línea de pensamiento en Oriente y Occidente. El ser humano, consciente de sí mismo, cuestiona su existencia e inicia una búsqueda de liberación personal aun presente en las corrientes actuales de pensamiento. Es un periodo de florecimiento filosófico fruto de la actividad de grandes filósofos en prácticamente todas las regiones del planeta. Los Siete Sabios en Grecia, Buda y los autores de las Upanishad en la India, Zhuangzi y Confucio en China, Zaratrasta y los profetas judíos en Medio Oriente fueron algunos de los más destacados filósofos o sabios que contribuyeron a que fuera esta época la “línea divisoria más profunda de la historia del hombre” (Jaspers, 1953, p. 1).

A la pregunta sobre lo que es una buena vida o una vida bien vivida y aquello que hace que ésta merezca la pena, el *bienestar* aparece, bajo variadas denominaciones, como eje central de estudio en este extraordinario periodo (McMahon, 2013). Filósofos como Sócrates, Platón, Aristóteles (Zuazua, 2012) o algunos de los arriba mencionados como Confucio o Zhuangzi (Ivanhoe, 2013) desarrollan las primeras aproximaciones al bienestar y sus características principales, llegando hasta nuestros días como ecos del pasado que precisan ser actualizados. Es, pues, propósito de este encabezado aclarar la amalgama de términos que actualmente pueblan la reflexión filosófica sobre el bienestar, como paso previo al entendimiento de la terminología usada en la indagación científica de esta reciente y concurrida área de la psicología.

Tiberius (2007) afirma que no hay una única teoría (filosófica) que sea capaz de articular una definición de *bienestar* contemplando todos sus componentes. La ética es la rama de la filosofía encargada de estudiar, entre otras cuestiones, el *bienestar*. Y lo hace desde una amplia gama de perspectivas que compiten por mostrar la teoría más acertada, aunque todas ellas acumulen debilidades que las alejan de su objetivo. Primeramente, para definir el *bienestar* hay que confrontar teorías de dos campos contrapuestos: el subjetivo y el objetivo.

Las *teorías subjetivas* consideran que todo aquello que contribuye al bienestar de la persona depende, de alguna manera, de las actitudes o creencias de la propia persona (deseos, expectativas, anhelos, miedos), mientras que para las *teorías objetivas* obedece, al menos en parte, a alguna otra cosa pero siempre distinta a las actitudes de la persona como el conocimiento, la amistad, el amor o la apreciación por la belleza (Tiberius, 2013). Considerando ambas perspectivas, cada teoría existente posee una tendencia más o menos marcada hacia una explicación del bienestar como dependiente de factores internos o externos.

Si atendemos a la ampliación en fechas recientes de la taxonomía que dejara escrita Parfit en la década de los ochenta (Haybron, 2008), seis son los tipos de teorías disponibles: *hedonistas*, *satisfacción de preferencias*, *satisfacción con la vida*, *bien sustantivo*, *estado emocional* y *realización de la naturaleza humana*. La Figura 1.1 (Tiberius, 2013, 2015; Parfit, 1984; Raibley, 2015; Haybron, 2008, 2011; Crisp, 2013; Suikkanen, 2015) sintetiza la clasificación de dichas teorías tomando en consideración también un caso especial como son las teorías *híbridas*. Especial tanto en cuanto pueden ser consideradas de dos maneras diferentes. Para Parfit (1984) o Raibley (2015) las teorías híbridas son aquellas que combinan elementos subjetivos y objetivos. Para Haybron (2011), Brülde (2007) o Sumner (1996), sin embargo, las *perspectivas híbridas* (hybrid accounts) dentro del enfoque de la *felicidad psicológica* son consideradas como un estado mental compuesto por elementos cognitivos y afectivos. Son la combinación de una evaluación de la vida como satisfactoria en su conjunto y de una percepción emocional positiva.

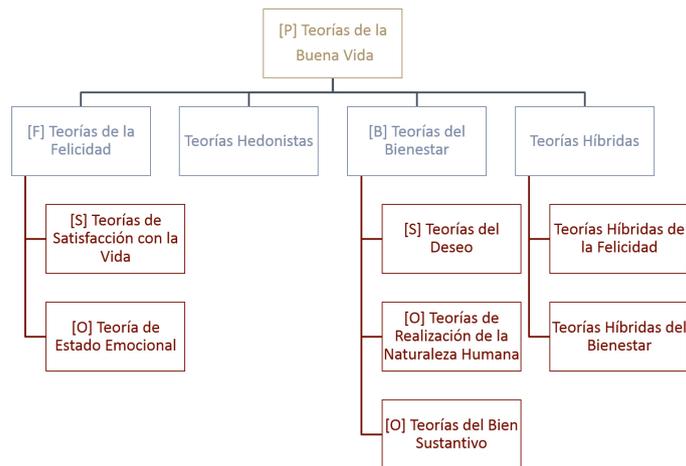


Figura 1.1. Teorías de la buena vida. Elaboración propia.

Nota: [F] Felicidad Psicológica; [B] Felicidad Prudencial; [S] Teorías Subjetivas; [O] Teorías Objetivas.

Cabe señalar así mismo la introducción que hizo Haybron (2000) de los términos *felicidad psicológica* y *felicidad prudencial* para distinguir entre bienestar y felicidad, pues son conceptos filosóficamente distintos. Una diferenciación necesaria toda vez que el constructo de *Bienestar Personal* que se maneja en esta investigación se va a nutrir de ambos. Felicidad psicológica, por tanto, se refiere a un estado mental deseado y acompañado de éxito o buena fortuna. A una serie de características tales como satisfacción, placer o condición emocional positiva. Mientras que felicidad prudencial supone un juicio o una evaluación sobre lo bien que le va la vida a una persona. Una condición que conduce a una vida próspera, bienaventurada y apetecible.

No son, sin embargo, conceptos antagónicos o excluyentes, como tampoco son sinónimos de subjetivo y objetivo en los términos descritos anteriormente. Ciertamente están relacionados con realidades completamente distintas, pero dos autores podrían estar argumentando desde estas dos realidades, denominarlas de igual modo -felicidad- y no suponer un problema mayor (Haybron, 2000, p. 210). De hecho se considera que la felicidad psicológica es una parte importante y necesaria de la felicidad prudencial, o lo que es lo mismo, la felicidad es parte importante y necesaria del bienestar.

Una vez han quedado todas las teorías sobre la buena vida afiliadas debidamente, queda describir someramente las más importantes antes de terminar de encuadrar su situación en el debate filosófico actual. Se expondrá primero las teorías hedonistas para continuar con aquellas relacionadas con el bienestar, con la felicidad y finalizar con las teorías híbridas.

Teorías Hedonistas

Se inicia la explicación desde las teorías hedonistas porque es un enfoque que es materia de discusión tanto en círculos de felicidad prudencial -*teorías del bienestar*- como de felicidad psicológica -*teorías de la felicidad*. Un caso controvertido y especial que está en relación con la así llamada *paradoja fundamental del hedonismo* (Sedgwick, 1907). Ésta afirma que la persona que se concentra en obtener placer es difícil que lo encuentre, pues el placer está, precisamente, en la propia búsqueda y en las actividades que contribuyen al mismo y no en su consecución (p. 48).

Por un lado el hedonismo está presente en las teorías de la felicidad que atribuye a la presencia

de placer y la ausencia de dolor lo que es bueno para la persona. El bienestar consiste así en un equilibrio entre experiencias placenteras y desagradables que tiende hacia las primeras, las únicas a valorar y estimar pues son las que nos motivan. Bentham (1781/2000), el padre del utilitarismo y reconocido hedonista, lo definió de la siguiente manera:

La naturaleza ha situado a la humanidad bajo el gobierno de dos amos soberanos, dolor y placer. Ellos son los únicos encargados de señalar qué es lo que deberíamos hacer, así como de determinar qué es lo que haremos (...) El principio de utilidad reconoce este sometimiento, y lo asume como fundamento de un sistema cuyo objeto es producir la felicidad... (p. 14).

De acuerdo con esta sentencia, a mayor placer mejor será la vida de una persona y a mayor dolor peor se volverá ésta. El bienestar dependerá, entonces, exclusivamente de lo feliz que sea esa persona. Ésta valorará un determinado estado de felicidad dependiendo enteramente de cuan intenso es y de la percepción subjetiva que tenga de la felicidad (Brülde, 2007).

Por otro están los autores que consideran o analizan el hedonismo no sólo desde la felicidad sino desde proposiciones afines al bienestar (Heathwood, 2006; Fletcher, 2013; Dorsey, 2011; Crisp, 2006, 2013). Una de las posturas, en disputa conlleva la idea de que el placer es el único agente capaz de generar bienestar en una persona, independientemente de otras actitudes como deseos o anhelos. Sería, según Feldman (2004), una versión más plausible de placer, ya que su naturaleza sería considerada más una actitud que una sensación. Lo que acercaría conceptualmente el hedonismo a las teorías subjetivas de satisfacción de deseos, relacionadas con la felicidad prudencial o bienestar. La otra perspectiva, defendida por autores como Crisp (2006) o Dorsey (2011), implica equiparar ciertas teorías hedonistas y del bien sustantivo. Toda vez que las últimas, como veremos, alegan que una experiencia puede mejorar o incentivar el bienestar a pesar de que las creencias, actitudes o sensaciones de la persona estimulen lo contrario. Una forma de interpretar el placer como un estado experiencial.

Teorías del Bienestar

Teorías de satisfacción de preferencias.

La teoría de satisfacción de preferencias o teoría del deseo consiste, en su forma más simple o general, en obtener o satisfacer lo que más se desea o prefiere pues no sólo *deseamos* la vivencia sino que aspiramos a experimentarla (Arango, 2005). Bienestar, por tanto, sería la satisfacción vivencial de los deseos o preferencias a diferencia de la satisfacción como experiencia consciente. Son teorías de marcada sensibilidad ante la variabilidad de causas o elementos que ayudan a mejorar el bienestar permitiendo, al mismo tiempo, esclarecer la importancia que éste tiene para las personas (Tiberius, 2013). Dicha importancia es, invariablemente, subjetiva pues son las preferencias y deseos del sujeto los que determinan su bienestar.

Para no caer en una excesiva simpleza provocada por la desinformación o la irracionalidad, estas teorías ampliaron su premisa inicial para acomodarse a las sensibilidades de la modernidad. El propósito era comprender que, aunque los deseos frecuentemente pueden confundir o despistar, aquellos que fueran eligidos por el sujeto, una vez estuviera éste bien informado, no tendrían la facultad para engañar o llevar por el mal camino (Tiberius, 2013). Esta modificación denominada *teoría del deseo informado* sobresale en la actualidad por encima de las demás teorías del deseo, dado el alto número de atractivos que presenta. Por citar algunos, estarían la flexibilidad para acomodar un variado rango de preferencias o la relatividad de lo que un sujeto considera bueno, basada en lo que realmente es importante para él (Haybron, 2008).

Teorías del bien sustantivo.

Las *teorías del bien sustantivo*, son todas aquellas teorías basadas en afirmaciones sobre qué bienes, condiciones y oportunidades se pueden considerar parte esencial del bienestar, pudiendo ser, incluso, contrarias a o entrar en conflicto con bienes, condiciones y oportunidades (conocimiento, amistad, logro) que hacen que la vida sea mejor. (Scanlon, 2003).

Suelen conocerse también como *teorías de lista objetiva* porque parten de un catálogo de elementos constitutivos del bienestar, obviando el placer y la satisfacción de deseos o preferencias. La mayoría de las listas aciertan en considerar los elementos propuestos como intrínsecamente beneficiosos viéndose, además, favorecidas por el hecho que supone que otros enfoques sean incapaces de abarcar un mayor rango de intuiciones acerca del bienestar entre sus proposiciones (Haybron, 2008). En síntesis, si un sujeto obtiene o desarrolla uno de los elementos de la lista, su vida invariablemente mejorará, independientemente de las actitudes u opiniones que la persona tenga acerca de la consecución de dicho elemento (Arneson, 2006). No obstante, carecer de una sólida argumentación en la que cimentar la inclusión o exclusión de elementos de la lista, las teorías del bien sustantivo pueden fácilmente convertirse en meras listas de ingredientes del bienestar sin explicación alguna de su presencia (Tiberius, 2013)

Teorías de realización de la naturaleza humana.

Las teorías de realización de la naturaleza humana o eudaimónicas comparten una declaración fundamental: el bienestar consiste en el desarrollo o culminación de la naturaleza humana. A partir de esta sencilla premisa, las posiciones se polarizan para distinguir entre un bienestar que reside en vivir acorde a los modelos de excelencia impuestos por el ser humano como especie; o en vivir acorde a patrones impuestos por la naturaleza individual de la persona (Crisp, 2013; Haybron, 2008; Tiberius, 2013).

Las teorías eudaimónicas enraizadas como están en supuestos aristotélicos, centran su discurso en lo que es bueno para la persona en términos de excelencia, esto es, de florecimiento a través del amplio ejercicio de las capacidades y potencialidades que nos hace humanos. No es únicamente una cuestión de buscar el bienestar como fin último o ser moralmente virtuoso pues *eudaimonia* supone la realización de la persona, no solo como individuo, sino también como miembro de la humanidad (Russell, 2012).

Esta actividad excelsa, virtuosa o, para encarnarla, puramente humana, estaría compuesta de todas aquellas cualidades o virtudes que aportan al quehacer cotidiano pericia, erudición o solidez emocional. Así mismo, desde la membresía adquirida como ser humano, implicaría comportarse equitativa, honesta y generosamente con el otro, además de mostrar comportamientos como urbanidad, amabilidad o ingenio (Russell, 2015). Russell continúa su aserto añadiendo la importancia que tiene tratarse a uno mismo con la misma honestidad, laboriosidad y equidad que haría con los demás para, junto a los atributos anteriores, percibir la vida como plena y realizada.

Teorías de la Felicidad

Teorías de satisfacción con la vida.

Satisfacción con la vida se entiende como una evaluación positiva en conjunto de las condiciones de vida de la persona (Tiberius, 2015). Siendo un elemento esencial de la felicidad para una amplia mayoría, lo que importa, entonces, no es tener una pluralidad de buenos momentos sino una buena

vida. Sumner (1996) propone para ello que el sujeto esté perfectamente informado de susodichas condiciones y sea autónomo, esto es, muestre valores que son auténticamente propios y no el resultado de manipulaciones o condiciones sociales opresivas.

Brüdle (2007) añade que la felicidad, desde este enfoque, carece de componente afectivo y que, por tanto, no es necesario que venga acompañada de sentimientos placenteros. La satisfacción es, como se ha dicho, de carácter global lo que supone que no puede ser reducida a una suma de momentos agradables o desagradables. Ser completamente feliz, alega Brüdle, es estar satisfecho en todos los aspectos, mostrar en todo momento una actitud favorable, sin deseo de cambio, sin contrariedades.

Tiberius y Plakias (2010), inspirados por Sumner, incorporan un nuevo elemento argumentando que la satisfacción con la vida formará parte de la felicidad de un individuo, cuando sea la respuesta a cómo le va la vida de acuerdo a una serie de patrones elaborados a partir de su jerarquía de valores. Más cercanos a las teorías del bienestar afirman que la felicidad no dependería de la realización de deseos o preferencias sino de los propios valores. Valores tomados como modelos estables de disposición afectiva que son tomados como guías para la toma de decisiones y evaluaciones de cómo de bien está yendo la vida (Tiberius y Hall, 2010). La vida de una persona irá bien tanto en cuanto obtenga lo que más valora y, además, se sienta bien por ello de manera profunda y perdurable.

Teoría del estado emocional.

La teoría del estado emocional presta atención al estado emocional general de una persona focalizando su atención en estados de ánimo y emociones más que en placer y sufrimiento (Haybron, 2008). Obviando las variantes que añaden a esta afirmación la tendencia habitual que presenta el individuo respecto a su estado de ánimo, la fórmula más sencilla de la teoría estima que si el estado emocional de la persona es suficientemente positivo, es adecuado atribuirle a ésta la condición de feliz. Los estados emocionales discurren en paralelo a las experiencias emocionales o de ánimo pero más profundamente, lo que pudiera considerarse similar a lo que le sucede a la felicidad (Haybron, 2013). Reflexión que apunta a una felicidad que pudiera equivaler a mucho más que a simplemente estar en un buen estado de ánimo o sentirse feliz.

La felicidad, desde esta perspectiva, estaría muy próxima al extremo positivo de la depresión o la ansiedad, pues los estados involucrados en ella, al variar considerablemente, superan el alcance de aspectos emocionales y de ánimo ordinarios (Haybron, 2011). Sería no tanto un enfoque orientado a sentimientos de alegría o felicidad como a una respuesta psíquica a la propia vida *como si* las cosas estuvieran yendo bien; como si la persona estuviera verdaderamente prosperando (Haybron, 2013).

Bajo este *florecimiento psíquico* de la felicidad, todos los estados emocionales exhiben uno o más de los tres modos afectivos básicos de respuesta (Haybron, 2008). El primero de ellos, Promoción (*endorsement*), quedaría enmarcado en un prototípico eje alegría-tristeza y especialmente asociado a sentimientos de gozo o entusiasmo. Haybron (2008) indica que los afectos catalogados en esta polaridad, siendo el aspecto menos importante para la felicidad son, sin embargo, los más reconocibles pues hay una marcada tendencia a expresarlos corporalmente. El segundo modo, Compromiso (*engagement*), le corresponde establecer la base de la responsabilidad de una persona con su propia vida. Esto es, alejada de conductas apáticas o poco sociables y abrazada a comportamientos más activos y comprometidos. Una forma de apuntalar el acuerdo contraído mediante una entusiasta aceptación de todo lo que la vida tiene que ofrecer, incluso cuando las cosas no van yendo particularmente bien (Haybron, 2013). Finalmente el modo de Ajuste (*Attunement*) reposa en estados que ocupan el continuo tranquilidad-ansiedad. Tranquilidad sería una condición psicológica

de relajación y apertura, acorde a las prioridades internas de uno y sin inhibición (Haybron, 2008). Calma interior, paz, confianza, sociabilidad, apertura de espíritu y despreocupación serían todas características de lo que el propio autor define como noción de *estar en casa*; para redondear la receta con un sentido de continuidad o *ajuste* entre él y el mundo.

Teorías Híbridas

Una cuarta rama de teorías, las denominadas *híbridas*, tienen en común el intento de fusionar o hacer compatibles ciertos aspectos de las teorías ya existentes para compensar las carencias de unas y de otras. De entre las más importantes, estarían las relacionadas con el *bienestar*, que cuentan como híbridas cuando son capaces de concertar elementos subjetivos y objetivos (Raibley, 2015), mientras que aquellas vinculadas con la *felicidad* lo están si aciertan a combinar componentes cognitivos y emocionales (Brüdle, 2007).

En el caso de las *teorías híbridas del bienestar*, determinados bienes serán considerados como beneficiosos para las personas, excluidos placer y satisfacción de deseos, siempre y cuando sean placeres o satisfagan deseos (Crisp, 2013, Heathwood, 2006). Adams (1999) reflexiona sobre este particular y concluye que el bienestar estaría constituido por la experimentación placentera de lo excelente en sí mismo, incluso aunque algún aspecto no fuera experimentable y pudiera no afectar visiblemente al placer percibido. El criterio de excelencia tomado de esta manera, ayuda a equilibrar la excesiva dependencia de percibir lo que resulta beneficioso para el individuo como exclusivamente ligado al placer, aportando a la ecuación elementos o bienes externos u objetivos. Arneson (2007), por su parte, enfatiza la importancia del ajuste que ha de existir entre las preferencias del individuo y los bienes de preferencia, debido a que la actitud hacia estos bienes con valor sustantivo es un componente esencial de la buena vida. Olsaretti (2014), en la misma línea, apunta a la necesidad de combinar las actitudes, de corte subjetivo, y los bienes sustantivos para promocionar el bienestar. Ningún elemento, afirma, por grande que éste sea, puede ser incorporado al bienestar de la persona a menos que albergue una actitud favorable o una evaluación positiva hacia el mismo.

Raibley (2015), asumiendo el maridaje objetivo-subjetivo, aboga por etiquetar a la mayoría de las teorías objetivas como híbridas. Admiten, dice, la satisfacción del deseo o el placer como impulsores del bienestar, pero sin renunciar a otorgar el mismo valor a otros elementos como el conocimiento o la amistad. Sin embargo siguen manteniendo su condición de teorías objetivas ya que ser catalogada como híbrida supone “que cada *bloque* esencial para el bienestar debe contener elementos subjetivos y objetivos” (Raibley, 2015, p. 4440). En el polo opuesto, termina diciendo, se encuentran teorías tradicionalmente subjetivas que son tenidas como híbridas mientras aseguren que la conservación de los sistemas encargados de la voluntad y de la conducta orientada a metas son beneficiosos para la persona.

En el caso de las *teorías híbridas de la felicidad*, por otra parte, el intento es conciliar la satisfacción con la vida y el placer, acompañándolo de evaluaciones positivas de áreas vitales como la familia, la salud o el nivel de vida (Haybron, 2011). Brüdle (2007) afirma que ser feliz precisa de una evaluación cognitiva de la vida en conjunto y de un sentimiento de bondad. Esto es, cuán satisfecho o insatisfecho se percibe el sujeto, cuánto de positiva es su actitud ante su propia vida y cómo de bien o mal se siente.

En esta misma línea se encuentra la teoría de la *auténtica felicidad* de Sumner (1996) que habitualmente se considera híbrida, aunque el propio Sumner la denomina de satisfacción con la vida por la centralidad que adquiere este elemento en la misma. Para el autor la felicidad, además de depender de una persona debidamente informada y autónoma, acarrea una evaluación de la vida en términos de satisfacción y de placer experimentado. La felicidad equivaldría a disponer de todo tipo de acti-

tudes favorables hacia la propia vida que, al mismo tiempo, es percibida como considerablemente agradable.

Haybron (2008) culmina el alegato alertando que son muchos en la investigación empírica que consideran la felicidad y el bienestar subjetivo de Diener (1984) como equivalentes. Un modelo, ciertamente, que bien podría ser un enfoque híbrido pues parte de los dos mismos elementos expuestos arriba: satisfacción con la vida y prevalencia de los afectos positivos sobre los negativos, esto es, placer sobre sufrimiento. Haybron (2011) predice que en las teorías híbridas y, por ende, en el bienestar subjetivo es tan importante cada elemento que, con el tiempo, no quedará ninguno que no forme parte de la definición popular de felicidad.

Definiciones del Bienestar en la Psicología Contemporánea

The nature and structure of wellbeing is a topic that has exercised the minds of moral philosophers for centuries, as it's been shown, and which more recently has become a central focus for the discipline of positive psychology, the scientific study of optimal human functioning. Broadly speaking, wellbeing researchers have clustered into two camps, focusing either on subjective wellbeing or psychological wellbeing. More broadly, these two research traditions have been linked to hedonic (subjective wellbeing) and eudaimonic (psychological wellbeing) philosophy, an association made particularly prevalent through Ryan and Deci's (2001) influential review article in the *Annual Review of Psychology*. Whether or not the association of subjective wellbeing with hedonic philosophy, and the association of psychological wellbeing with eudaimonic philosophy are valid and appropriate linkages remains an open question.

Whatever it was, the discipline of psychology has long been interested in what constitutes eudaimonic wellbeing (for reviews see Ryff, 1985, 1989a; Ryff & Singer, 1998a, in press-a). William James (1902/1958), for example, articulated a vision of "healthy-mindedness"; Carl Jung (1933) wrote about processes of individuation, self-realization, and coming into selfhood; Abraham Maslow (1968) offered detailed descriptions of what it means to be self-actualized; Erik Erikson (1959) depicted the continuing challenges from infancy to old age for the developing ego; Gordon Allport (1961) put forth a conception of maturity; Carl Rogers (1961) characterized the fully functioning person; Karl and Charlotte Bühler (Bühler, 1935) wrote about basic life tendencies that work toward the fulfillment of life; and Marie Jahoda (1958) drew on many of these formulations to enumerate positive components of mental health, in contrast to the prevailing construals of mental health as the absence of the negative (e.g., depression, anxiety).

This approach to wellbeing sprang from nature-fulfillment theories and the claim that the good life follows from the exercise of virtuous activities. Elements of Aristotelian wellbeing have been reborn in eudaimonic wellbeing. In it one will find both tendencies to reduce the role of feelings in wellbeing (e.g., Ryan & Deci, 2001; Ryff, 1989), and tendencies to reintroduce the Aristotelian idea of activity-based "higher pleasures" and the development of one's potential as the core constructs in a psychological theory of wellbeing (e.g., Huta & Ryan, 2010; Waterman, 2008).

Equally, modern conceptions of happiness stand on the shoulders of philosophical thinking as ancient hedonics theories but it resonates most with contemporary philosopher Wayne Sumner's ideas, for whom "happiness (or unhappiness) is a response by a subject to her life conditions as she sees them" (1999, p. 156). But as a scientific discipline, happiness research was not born until the end of the 1950s. Scattered attempts of empirical investigations had taken place earlier (e.g., Beckham, 1929; Hartmann, 1934; Ilsager, 1948; Ruckmick, 1925; Sailor, 1931; G. Watson, 1930), but it seems fair to say that a milestone was reached when Gurin and his colleagues set out to ask

a representative sample of the population of the USA explicitly about their overall happiness in life (Gurin, Veroff, & Feld, 1960). Shortly after, Cantril surveyed a broader sample of nations. His concepts were those of human concerns and life satisfaction, thus introducing the evaluative dimension to happiness studies (Cantril, 1965). The combination of good feelings and favorable evaluations gave birth to the concept of subjective wellbeing as we know it today, and the duality of experiences and evaluations has dominated modern happiness research, thanks to researchers such as Andrews and Withey (1976), Campbell, Converse, and Rodgers (1976), Michalos (1980), Veenhoven (1984), and Diener (1984).

The current section testifies to this development, and takes it further. The following parts explore the many understandings of wellbeing that exist today and illustrate that, without conceptual clarifications, the study of wellbeing hardly make sense.

Desde las Teorías de la Felicidad

The definitions of happiness that are currently used stem from philosophical traditions, as has been appointed above, but their consistency with people's understanding and expectations has not been directly verified with participants yet. Happiness conveys multiple meanings: it can be understood as a transient emotion (synonymous with joy), as an experience of fulfillment and accomplishment (thus prominently characterized by a cognitive evaluation), as a long-term process of meaning making and identity development through actualization of potentials and pursuit of subjectively relevant goals, which is mostly conceptualized as eudaimonic wellbeing.

From the pure hedonism, hedonic wellbeing, as conceptualization of happiness, refers to a branch of psychology that deals with pleasurable and unpleasurable states of consciousness. Psychological hedonism holds that everyone aims only at pleasure as the ultimate end, and that at any given moment there is an ordering of events along a continuum of *hedonic tone* ranging from very aversive through neutral, to very desirable. Fredrickson (2001) states that certain discrete positive emotions—including joy, interest, contentment, pride, and love—although phenomenologically distinct, all share the ability to broaden people's momentary thought-action repertoires and build their enduring personal resources, ranging from physical and intellectual resources to social and psychological resources.

Another conceptualization of happiness comes from the work of Ed Diener. Happiness, which he calls *subjective wellbeing*, is comprised of three components: a) frequent positive affect; b) infrequent negative affect; and c) high life satisfaction (i.e., the cognitive component). Though related, these three components appear independent. The affective component refers to the frequency of experienced emotions, such that individuals with high levels of subjective wellbeing report high levels of positive affect (i.e., many pleasant emotions) and low levels of negative affect (i.e., few unpleasant emotions) (Diener et al., 1999). The cognitive component comprises overall life satisfaction, as well as a person's evaluations of multiple life domains, such as work, health, and relationships. Importantly, because respondents determine whether their own lives are worthwhile and meaningful, the concept of wellbeing is inherently subjective and democratic (Lyubomirsky, 2001).

Vittersø's primary focus with respect to the conceptual definition of happiness is whether activities are experienced as being pleasant or associated with feeling happy, but also includes the more global concept of life-satisfaction (Vittersø et al. 2009). He has linked happiness with an evaluative orientation whereby a person judges things in terms of goodness or badness, and to the maintenance of stability and homeostasis (Vittersø 2001; Vittersø et al. 2010).

Keyes (2002, 2006) uses the label *emotional wellbeing* when referring to happiness. Emotional well-

being refers to the combination of life satisfaction, level of happiness, and presence of positive affect, which represent the experiences category of analysis. Keyes argues that all three dimensions of happiness or emotional wellbeing are subjective assessments of wellbeing that are more clearly identified by whether the measures focus on feeling states (i.e., hedonia) toward one's life or how well individuals see themselves functioning in their lives (i.e., eudaimonia), with the latter being distinguished in terms of whether the functioning is psychological (i.e., more private and personal) or social (i.e., more public and communal).

Happiness is defined by Huta as striving to experience pleasure, enjoyment, and comfort (Huta and Ryan 2010). Because the definition focuses on striving for such experiences rather than having them, it also falls in the orientations category of analysis. While the orientations category of analysis is the primary level at which eudaimonia and hedonia are defined, certain wellbeing experiences are expected to relate more to one orientation or the other (though they may relate significantly to both orientations). Feelings of meaning, elevation, and self-connectedness are experiences hypothesized to relate more to eudaimonic motivation, while feelings of carefreeness, positive affect, and low negative affect are hypothesized to relate more to hedonic motivation (Huta 2012, 2013b; Huta and Ryan 2010).

Finally, Cummins proposes that, in a manner analogous to the homeostatic maintenance of physiological variables, subjective wellbeing is also actively controlled and maintained (Cummins & Nistico, 2002). SWB homeostasis attempts to maintain a normal positive sense of wellbeing that comprises a generalized and rather abstract view of the self. It is exemplified by a response to the classic question "How satisfied are you with your life as a whole?" Given the extraordinary generality of this question, the response that people give does not represent a cognitive evaluation of their life. Rather it reflects a deep and stable positive mood state that we used to call Core Affect (Davern, Cummins, & Stokes, 2007) but now refer to as Homeostatically Protected Mood (Cummins, 2010).

Desde las Teorías del Bienestar

Wellbeing is a complex, multifaceted construct that can be defined as optimal human experience and psychological functioning (Ryan & Deci, 2001) and involves subjective experiences and objective conditions indicative of physical, psychological, and social wellness. From the dawn of intellectual history, philosophers have debated what constitutes "the good life" and how such a life may be achieved, and this debate has recently permeated psychological theory and research (Kashdan, Biswas-Diener, & King, 2008; Ryan & Huta, 2009; Ryff & Singer, 2008; Waterman, 2008).

Wellbeing or eudaimonic wellbeing refers to the subjective experiences associated with eudaimonia (Waterman, 2008), in which actions are fully engaged, reflectively endorsed, and aligned with deeply held values and beliefs. Such an approach to living may be described as fully functioning, in that the person is non-defensive, lives each moment fully, and experiences a sense of choice (Rogers, 1961). Psychologists use a broad range of constructs to assess eudaimonic wellbeing (Kashdan et al., 2008), including self-actualization (Maslow, 1968), personal expressiveness (Waterman, 1993), vitality (Ryan & Frederick, 1997), psychological wellbeing (Ryff & Keyes, 1995), and others. It is interesting to note that because wellness is defined as full functioning, both emotional awareness (versus compartmentalization) and healthy emotion regulation (versus suppression and dysregulation) are more indicative of eudaimonic wellbeing than is emotional positivity per se, the latter being part of the definition of hedonic wellbeing.

Self-determination theory (Deci & Ryan, 2000) is an approach to human motivation that acknowledges the importance of eudaimonic wellbeing in the conceptualization of wellness and takes

interest in what factors are conducive to its experience (Ryan, Huta, & Deci, 2008). SDT posits that only those actions that facilitate satisfaction of the basic psychological needs for autonomy, competence, and relatedness will contribute to full functioning. Waterman (1993, 2011), in developing eudaimonic identity theory, adopts an individual nature fulfillment philosophical perspective, placing self-realization as a core defining element of wellbeing. Acting in ways consistent with personal potentials, including the identification and development of one's best potentials, is accompanied by feelings of personal expressiveness. Self-realization is the more important of these constructs as it is integral to the nature of a life well-lived. Feelings of personal expressiveness serve as a signal that one is acting in a way consistent with one's intrinsic nature and serve to reinforce such actions.

Peterson and Seligman (2004) focused on values and virtues, defining the "good life" as comprising six core virtues: wisdom, courage, humanity, justice, temperance, and transcendence. Based on these virtues, they developed the values in action (VIA) classification of character strengths. Character strengths are 24 personality traits (four strengths were identified in relation to each virtue) representing individual psychological processes or mechanisms that define the virtues and allow for their manifestation through attitudes and behaviors. Recently, Seligman (2011) expanded his conception of the basis of wellbeing to include five elements: not only Meaning, Engagement, and Positive emotions, but also positive Relationships and Accomplishment, which together are summarized by the acronym PERMA.

Eudaimonia, the idea of striving toward excellence based on one's unique potential was central to the efforts to articulate a conception of psychological wellbeing (PWB) that was explicitly concerned with the development and self-realization of the individual (Ryff, 1989a). The central challenge was the task of integrating all the theoretical perspectives related to eudaimonia into some coherent whole. According the author was a progressive process (Ryff, 1982, 1985, 1989b), wherein the objective was to identify recurrent themes or points of convergence in these many formulations of positive functioning. A visualization of what resulted from this distillation was a model with six key dimensions of PWB, each of which represent frequently endorsed aspects of what it means to be healthy, well, and fully functioning: (a) self-acceptance, (b) positive relations with others, (c) personal growth, (d) purpose in life, (e) environmental mastery, and (f) autonomy.

Delle Fave et al. (2011a) identifies two core components of eudaimonia, both rooted in cultural information contexts. The first pertains to flow (optimal experience) as conceptualized by Csikszentmihalyi (1975). Flow is conceptualized at two levels: at the level of behaviors when discussed in terms of challenge and skill, and at the level of experiences when discussed as the subjective experiences accompanying flow, such as a sense of deep immersion and engagement, and a loss of sense of time and a loss of self-consciousness. Associated with the concept of flow is the concept of psychological selection, whereby people are assumed to naturally select the circumstances that will be challenging enough to bring them into a state of flow, a mechanism that is responsible for personal growth (Delle Fave et al. 2011a). The second component of eudaimonia involves the establishment of long-term meaning making along a developmental trajectory defined by psychological selection and its expression in daily activities and environment, a construct in the functioning category of analysis.

Fowers (2010) define eudaimonic wellbeing as a life that is centrally focused on activities that are constitutive (worthy and meaningful in themselves, and consistent with one's values, commitments, and self-identity), with instrumental activities (a means to an end) having a secondary role. In Fowers' view, a eudaimonic life is devoted to characteristically human goods (e.g., knowledge, beauty, justice, belonging), pursued with excellence or virtue, and within collaborative relationships, and thus is a life of flourishing (a life of meaning and purpose, personal growth, and positive

relationships) (Fowers 2012a; Fowers et al. 2010). The definition encompasses several categories of analysis, including orientations, behaviors, and functioning.

Desde las Teorías Híbridas

A lively debate recently arose around the distinction between hedonic and eudaimonic approaches to the study of wellbeing and happiness. Kashdan, Biswas-Diener and King (2008) complained about the costs deriving from this distinction, in terms of theoretical confusion and plethoric constructs, proposing to incorporate eudaimonic research into the hedonic view and to consider happiness as synonymous with subjective wellbeing. Several scholars expressed their disagreement, claiming for the necessity to gain deeper insight into such a complex issue rather than to adopt a simplified perspective. Subsequent empirical studies highlighted that wellbeing and happiness are two correlated but separate constructs (Delle Fave et al., 2011; Gallagher, Lopez, & Preacher, 2009; Huta & Ryan, 2010; Linley et al., 2009).

In fact, several researchers had previously proposed to combine the hedonic and eudaimonic views into broader integrated theories of wellbeing. For example, Seligman (2002) developed the orientations to happiness model, identifying three different pathways to happiness: pleasure, engagement, and meaning. Empirical evidence suggested that the full life (being high in both eudaimonia and hedonia) leads to greater life satisfaction than pursuit of eudaimonia or hedonia alone or than the empty life (being low in both eudaimonia and hedonia). Findings further showed that engagement and meaning are the most significant contributors to happiness relative to pleasure (Peterson, Park, & Seligman, 2005).

More recently, Sirgy and Wu (2009) have proposed to expand this model, by adding to it a fourth orientation, namely, balance. Their analysis specifically focuses on the contribution of balance to life satisfaction, but its influence on other aspects of wellbeing can be easily hypothesized. Keyes (2007) defined complete mental health as flourishing, a syndrome including hedonic and eudaimonic wellbeing dimensions such as positive emotions, satisfaction with life, psychological wellbeing, and social wellbeing. He identified a continuum from flourishing to languishing, defined as absence of mental health. Within this model, research on individuals who reported moderate mental health (different combinations of wellbeing levels, such as high hedonia but low eudaimonia or low hedonia and high eudaimonia) highlighted that the two constructs are not redundant and have differential psychosocial consequences (Keyes & Annas, 2009). The complex multiple nature of wellbeing also emerged in the analysis of people's lay conceptions.

Researchers also have become increasingly interested in the concept of flourishing as hybrid theory (Diener et al. 2010; Henderson et al. 2013; Huppert and So 2013; Keyes 2002; Seligman 2011). Flourishing is defined as having high levels of both hedonic wellbeing and eudaimonic wellbeing (Huppert 2009; Huppert and So 2013; Keyes 2002) although different operationalizations of flourishing circulate in the literature (Hone et al. 2014). Hedonic wellbeing comprises subjective or emotional wellbeing which, in turn, consists of the components life-satisfaction and a positive-negative affect balance (Diener 1984). Psychological wellbeing and social wellbeing are part of eudaimonic wellbeing and include a wide variety of components such as meaning, engagement, purpose in life, positive relations and personal growth (Keyes 2002; Ryan et al. 2008; Ryff 1989). Flourishers seem to have excellent mental and physical health and are more resilient to vulnerabilities and challenges in life than non-flourishers (Bergsma et al. 2011; Diener and Seligman 2002; Huppert 2009; Kobau et al. 2011; Lyubomirsky et al. 2005, b; Ryff and Singer 1998, 2008; Veenhoven 2008).

Although all sciences need to condense complexity into comprehensible models, “*reductio ad*

absurdum” leads us nowhere claims Vitterso (2013a). If wellbeing depends on the quality and breadth of feelings, it may be led astray if the thinking becomes too focused on a few quantified self-rating variables. By insisting on measuring a broader range of feeling states, and by promoting the idea that optimal functioning is a separate category of human wellbeing, partly independent of feelings and evaluations, the intention of the functional wellbeing approach is to help avoiding the perils of reductionism in wellbeing research. The role of subjective wellbeing is to facilitate stability and adaptation, whereas the role of eudaimonic wellbeing is to facilitate growth and accommodation (Vitterso, 2013b). Both hedonia and eudaimonia are needed for optimal human functioning, and both have a distinct set of feeling qualities attached to them. This is not to say that elements that go beyond subjective experiences are unimportant for wellbeing, only that they are not included in the eudaimonic argument.

Veronika Huta (2010) argues that one category is most directly at the heart of what is meant by eudaimonia and hedonia: orientations, that is, the attitudes, values, motives, and goals a person can choose. A conceptualization in terms of choices brings the focus of eudaimonia and hedonia inward rather than outward to external criteria and on the process of life rather than the outcomes—a focus that seems more intrinsic, more engaged, and richer. Even when choosing among orientations and behaviors, she would treat orientations as more fundamental, since two people can engage in the same surface behavior for very different reasons (Huta, 2013a; Huta & Ryan, 2010). Hedonia and eudaimonia relate to somewhat different experiences, so that people who pursue both hedonia and eudaimonia have a *more well-rounded* picture of wellbeing than people who pursue only one or the other: hedonia relates more to carefreeness, positive affect, and low negative affect; eudaimonia relates more to meaning, elevation, selfconnectedness, work satisfaction, and low depression (Huta, 2013a; Huta & Ryan, 2010; Proyer, Annen, Eggimann, Schneider, & Ruch, 2012; Schueller & Seligman, 2010).

Finally, *personal wellbeing* as a model is a good, satisfactory, and desirable state of personal existence or life. It represents a personal aspect of the quality of life. According to the results of the empirical multivariate research, personal wellbeing is a multifaceted construct, embracing emotional wellbeing, satisfying life and positive functioning (Michaelson, Abdallah, Steuer, Thompson, & Marks, 2009). It is related to the concepts of subjective wellbeing, emotional wellbeing, psychological wellbeing, satisfaction with life, and happiness. From the psychological point of view, personal wellbeing is a crucial aspect of health in the psychological and physical sense.

The development of a theoretical explanation of personal wellbeing is an extremely complex and difficult task for it should take into consideration a number of contributing variables. A satisfactory theoretical model must include the hedonistic approach, connected with happiness and the concept of subjective (emotional) wellbeing (Diener, 2000), and eudaimonic approach, connected with the concept of psychological wellbeing (Ryff, 1989). Although conceptually distinct, the notions of wellbeing in the aforementioned models have also strong common denominators. According to the empirical evidence, the dimensions of SWB and PWB correlate substantially within and between models and also have very similar correlations with other psychological variables, being connected with wellbeing, especially with the personality dimensions (Musek, 2007).

Modelos Híbridos del Bienestar

In one recent article, Huta and Waterman (2013) suggested a unified terminology and classification system for wellbeing research. The suggestion comprised of summaries, operational and conceptual definitions employed by established social scientists in the field, thus building on currently utilized elements within wellbeing research. Huta and Waterman (2013) claim this classification

system could be used to solve currently existing problems by having better conditions for discussing the concept in an organized way, hopefully leading to an improved overall study of WB in the future.

Thus, when studying wellbeing, researchers have done so using one or more of the following four categories of analysis: (a) orientations: orientations, values, motives, and goals, (b) behaviors: behavioral content and activity characteristics, (c) experiences: subjective experiences, emotions, and cognitive appraisals, and (d) functioning: indices of positive psychological functioning, mental health, and flourishing.

Orientations: In wellbeing, orientations, values, motives, and goals, that is, the “why” of behavior—for example, valuing growth; seeking challenge; seeking personal excellence; wanting to serve a higher and meaningful purpose; having autonomous motivation and intrinsic goals; having goals that are valuable in themselves and part of one’s identity. In happiness would be seeking pleasure, enjoyment, comfort, or relaxation, whether or not these aims are achieved; seeking homeostasis; having a mindset in which one evaluates things as good and bad.

Behaviors: Behavioral content and activity characteristics, that is, the “what” of behavior—for example, volunteering; giving money to those in need; expressing gratitude; mindfulness; engaging in challenging activities to which one brings commensurate skill. The examples for happiness would include going to a big party; attending a sporting event or concert; going on a long walk; or listening to music.

Experiences: This approach to defining eudaimonia or hedonia focuses on subjective experiences including affects and cognitive-affective appraisals. Conceptually, this category of analysis is highly subjective; operationally, it is most directly assessed through self-report.

Functioning: Indices of a person’s overall positive psychological functioning, mental health, and flourishing, that is, how well a person is doing—for example, autonomy; competence; relatedness; purpose in life; personal growth; self-acceptance; social wellbeing; self-discovery; self-actualization; development of one’s best potentials; habitual intense involvement and effort. For the happiness approach would be positive affect; life satisfaction; happiness; low negative affect or low depression.

Modelo de Bienestar Eudaimónico

Early theoretical work on the concept of eudaimonia pertained to its relationship with interdependence (Waterman, 1981) and a broad array of variables reflecting positive psychosocial functioning (Waterman, 1984). In a series of studies, Waterman (1993, 2008) used the PEAQ to identify consistent patterns of significant differences in the relative strength of state-level experiences of eudaimonia (feelings of personal expressiveness) and hedonic enjoyment in correlation with variables pertaining to intrinsic motivation. More recently, Waterman et al. (2010, 2012) established the construct validity of the QEWB as an instrument for assessing eudaimonic wellbeing.

Waterman developed two instruments for the study of eudaimonia and hedonia. The Personally Expressive Activities Questionnaire (Waterman, 1993) was designed to assess these constructs as states when engaged in self-defining activities. In addition to scales tapping subjective experiences of eudaimonia and hedonia, it contains a scale pertaining to the extent to which the activities rated are characteristically associated with self-realization values. Other scales on the PEAQ pertain to subjective experiences of interest and flow (deep immersion in an activity) and the levels of self-determination (autonomy), the balance of challenges and skills, and the dedicated effort associated with enacting activities.

The second instrument, the Questionnaire for Eudaimonic Wellbeing (Waterman et al. 2010), was designed to assess eudaimonic functioning at the trait level. The items pertain to six inter-related core and close-to-core eudaimonic elements with strong philosophical-psychological linkages: (a) self-discovery, (b) perceived development of one's best potentials, (c) a sense of purpose and meaning-in-life, (d) investment of significant effort in the pursuit of excellence, (e) intense involvement in activities, and (f) enjoyment of activities as personally expressive. While it incorporates several of the categories of analysis in the classification, based on proportion of item content, it is best viewed as an index of positive functioning.

Modelo del Continuo de Salud Mental

Keyes (2002, 2006) developed the Mental Health Continuum for assessing psychological, social, and emotional wellbeing. When findings are reported for the 6 scales for psychological wellbeing, the 5 scales for social wellbeing, and the 3 scales for emotional wellbeing, it is possible to identify the correlations among scales and the relative strength of their associations with other variables (Robitschek and Keyes 2009). All three sets of variables are measured at the trait level.

Central to Keyes' model of flourishing is the view that feeling good (happiness) and functioning well (wellbeing) are distinctive, both conceptually and phenotypically (Keyes et al., 2002; Keyes and Simoes, 2012). Functioning well is seen as adding to, and often accounting for, the predictive power of hedonia (Keyes and Simoes, 2012). Keyes et al. (2010) have demonstrated that a single, highly heritable genetic factor underlies psychological, social, and emotional wellbeing. Another primary concern in his program of research has been with establishing a two continua model for mental health and illness (Keyes 2002, 2005; Westerhoff and Keyes, 2010). Toward that end, Keyes (1998) identified the importance of social wellbeing, in terms of the five aspects of social functioning listed above, as integral to optimal functioning. In studies of mental health, he does not treat hedonia separately from eudaimonia, but rather employs a continuum from languishing to flourishing incorporating indices of all three forms of wellbeing. A series of cut-scores based on relative standing on the various scales is used to distinguish respondents who are flourishing from those who are languishing or are labeled moderate.

Modelo de la Auto-Determinación

Eudaimonia and hedonia are conceptualized at the trait level of measurement. The eudaimonia-related elements of Ryan and Deci's Self-Determination Theory (SDT) have been measured with a wide variety of scales; we will only touch on some of them. The most commonly used scale to measure a person's autonomous motivation is the General Causality Orientations Scale (Deci and Ryan, 1985). A brief scale to assess the degree to which a person pursues specific intrinsic goals (societal contribution, self-acceptance and personal growth, and intimacy and friendship) was developed by Sheldon and Kasser (1995); a more extensive scale to measure intrinsic aspirations (affiliation, community contribution, competence and autonomy, and physical health) appears in Grouzet et al. (2005). Mindfulness is assessed in SDT research using the Mindful Attention and Awareness Scale (Brown and Ryan, 2003). Feeling that one's psychological needs for autonomy, competence, and relatedness have been met through one's behaviors can be assessed by the Basic Psychological Needs Scale (Gagné, 2003). Hedonia is operationalized using measures of the three elements of subjective wellbeing.

Research on SDT has been ongoing since the early 1970s (Deci, 1971), but it was not explicitly linked with the concept of eudaimonia until 2001 when Ryan and Deci wrote a review of the wellbeing literature which demonstrated that eudaimonia and hedonia represent two of the main

conceptualizations of wellbeing. Two overviews of the vast SDT literature, which consists of hundreds of publications, appear in Deci and Ryan (2000) and Ryan and Deci (2000). The empirical work in this area has been grounded within the framework and language of SDT, but on a theoretical level, Ryan et al. (2008) have drawn parallels between eudaimonia and central aspects of SDT. A second theoretical paper also discusses the alignment between SDT and eudaimonia, and argues in favor of distinguishing between eudaimonia and hedonia (Ryan and Huta, 2009).

Modelo de Investigación de la Felicidad Eudaimónica y Hedónica

Delle Fave and Massimini (1988) created an expanded version of the Flow Questionnaire, first developed by Csikszentmihalyi (1975). She also makes extensive use of the Experience Sampling Method, adopting a model for data analysis (Experience Fluctuation Model, EFM) that allows her to detect daily fluctuations across different positive and negative states, including optimal experience (Delle Fave and Massimini, 2005). Consistent with the focus she places on the cultural context, Delle Fave and colleagues have sought to identify how the people she interviews from different cultures understand referents to concepts of meaning and happiness (Delle Fave et al., 2011b). The interview she employs is referred to as the Eudaimonic and Hedonic Happiness Investigation (EHHI). The EHHI consists of a series of open-ended questions pertaining to the respondents' definition of happiness, the nature of the goals they pursue, and the most meaningful things in their lives. It also entails rating their level of happiness and meaningfulness in various life domains. In addition to the EHHI, she and her colleagues have employed the Satisfaction with Life Scale (Delle Fave et al., 2011b).

Delle Fave's work has been directed toward understanding the nature of optimal experience (flow) across a broad range of activities, ages, and cultures (Delle Fave and Bassi, 2000; Delle Fave and Massimini, 2004a, 2004b; Delle Fave et al., 2011b). Focal concern has been on distinguishing when flow is associated with positive outcomes and when it is not, and with the role played by meaning-making in determining wellbeing (Delle Fave, 2009). Her extensive cross-cultural studies of eudaimonic and hedonic concepts reveal both cultural similarities and differences with respect to contributors to wellbeing (Delle Fave and Bassi, 2009; Delle Fave et al., 2011b).

Modelo de Bienestar de Seligman

In 2002, Seligman introduced his perspective on eudaimonia and hedonia. In 2005, Peterson and colleagues published the key empirical paper which employed this perspective. Over 15 studies have been published since, including an intervention study (Giannopoulos and VellaBrodrick, 2011), and several cross-cultural studies studying links with wellbeing and character strengths (Peterson et al., 2007; Vella-Brodrick et al., 2009; Park et al., 2009). Recently, Seligman (2011) expanded his conception of the basis of wellbeing to include five elements: not only Meaning, Engagement, and Positive emotions, but also positive Relationships and Accomplishment, which together are summarized by the acronym PERMA.

Wellbeing and happiness are measured at the trait level, using the Orientations to Happiness subscales (Peterson et al., 2005). Wellbeing is measured using the Life of Meaning subscale, which includes items assessing a concern with societal contribution and meaning/ purpose. Happiness is measured with the Life of Pleasure subscale, which consists of items assessing a focus on pleasure. A third subscale, the Life of Engagement, is considered by Seligman to be distinct from wellbeing and happiness.

Modelo de Bienestar Personal

Multivariate analyses of basic psychological constructs representing two most integrative theoretical models of wellbeing (hedonistic or subjective experiences and eudaimonic or to be fully functioning) clearly established a robust hierarchical structure both on the scale as well as on the item level of data of the personal wellbeing (Musek, 2010). The analyses yielded a very strong highest-order factor (general factor of wellbeing or gWB), two higher order factors (broad factor of happiness and broad factor of wellbeing), and five first-order factors (satisfaction, negative emotionality, positive emotionality, relatedness, and growth). Consequently, a new integrative structural model of wellbeing was proposed (Musek, 2010). The results convincingly demonstrated a great redundancy of major measures of wellbeing and its tentative components. Additionally, the results confirmed very substantial relationship between the dimensions of wellbeing and dimensions of personality. The general factor of wellbeing is highly correlated with the general factor of personality (GFP). In psychology, personal wellbeing could be assessed by the instruments that measure subjective emotional wellbeing and satisfaction with life (e.g., Satisfaction with Life Scale/SWLS), positive and negative affect (Positive Affect Negative Affect Schedule/PANAS), psychological wellbeing (Psychological Wellbeing Scale/ PWBS), personal growth (Personal Growth Initiative Scale/PGIS), as well as many other measures focused on the assessment of the psychological and personal aspects and dimensions of the wellbeing and quality of life. In the research of the quality of life and wellbeing, the composite measures of personal wellbeing are very usable. They combined different dimensions and components of personal wellbeing (sometimes including the measures of social and economic wellbeing). The examples of such measures represent the Personal Wellbeing Index (PWI (International Wellbeing Group, 2006)) and National Accounts of Wellbeing Indicators (Michaelson, Abdallah, Steuer, Thompson, & Marks, 2009).

Correlaciones y Beneficios del Bienestar Personal

Researchers interested in Personal Wellbeing face the substantial problem of defining this term and their constitutive components. Definitions can in fact differ according to the disciplinary and theoretical assumptions adopted by the researchers. Moreover, the conceptual broadness of this term led scholars to distinguish in them a variety of components or dimensions. At the psychological level, Kahneman and Riis (2005) proposed to distinguish two dimensions of personal wellbeing: the experiential one and the evaluative one. The former comprises transient states, such as positive emotions; the latter comprises global cognitive judgments on one's own life. Other researchers moved instead from the assumption that personal wellbeing entails a paradox, since it cannot be directly pursued or achieved, rather representing a by-product of cultivating activities that individuals perceive as important and meaningful (Martin, 2008). From this perspective, happiness is better described as a process of growth and development, connected with structural psychological dimensions such as personality, general representation of reality, and value system. This process is based on meaningmaking, actualization of potentials, and engagement and commitment to the pursuit of subjectively relevant goals. Musek (2010) provided a systematic overview of the current perspectives in the study of personal well-being within the domain of psychology, combining between two main frameworks: hedonism and eudaimonism or, what is the equivalente, happiness and wellbeing.

Once is clear which approachs are going to comprise personal wellbeing, is time for outline the great many variables have been examined with regard to their relation to wellbeing and happiness.

Correlaciones y Beneficios de la Felicidad

Correlaciones sociodemográficas.

One fundamental demographic categorization is gender, and many researchers have examined their data for gender-related differences in SWB (e.g., Andrews & Withey, 1976; Campbell et al., 1976; Fujita, Diener & Sandvik, 1991). When average levels of SWB are considered, no substantial differences between women and men have been consistently demonstrated. It does appear, however, that women are more likely to report very high or very low levels of SWB (Fujita et al., 1991), indicating that women are more likely to experience emotion, both positive and negative, more intensely than men. Age is also considered an important demographic characteristic; as such, it has been examined for a relation to SWB in many studies. Although some early research appeared to confirm a commonly held stereotype of older adults as unhappy (Bradburn & Caplovitz, 1965; Wilson, 1967), recent studies have revealed a more positive outlook. Several research efforts have indicated that the life satisfaction component of SWB tends to remain steady or even increase over time for many individuals (Horley & Lavery, 1995), declining only near the end of life (Mroczek & Spiro, 2005). The affective components of SWB, PA and NA, both tend to show some modest decrease in late adulthood (Charles, Reynolds, & Gatz, 2001). This would suggest that, while the intensity of emotional experience diminishes the balance of PA and NA is relatively constant. Taken as a whole, current evidence indicates that there is no overall decline in SWB in late adulthood for most individuals, up to the end stage of life; most of the available data suggests an overall increase in SWB as adulthood progresses. Another significant demographic characteristic is marital status. A large percentage of people eventually choose to marry; but does married life contribute to happiness? And what effect does divorce have on SWB? Married people tend to report higher levels of SWB than people who are not married (Lucas, Clark, Georgellis, & Diener, 2003). Potential explanations for the association between marriage and SWB have been examined. One involves evidence that happier people are more likely to marry and successfully maintain their marriage (Mastekaasa, 1992). This explanation suggests that SWB is a cause, rather than an effect, of marriage. It also appears likely that marriage provides a measure of both social and material support (Argyle & Martin, 1991); in other words, the effects of marriage contribute to greater SWB. A large longitudinal study conducted by Lucas (2005) indicates that both of these factors may be responsible for the SWB-marriage link. Lucas found evidence for both selection effects (married individuals were more satisfied with life long before they married) and additional positive benefits beyond selection, especially immediately around the time of marriage. Furthermore, Lucas et al. (2003) found that some people were more satisfied with life after marriage than before marriage, and others were less satisfied. In examining the end of relationships, the negative impact on SWB is clear, and this negative impact is generally long-term in nature. Lucas (2005) found that long-term levels of satisfaction after divorce were lower than long-term satisfaction levels before divorce. In his study, there was evidence for some adaptation, but not a complete restoration of SWB. In the case of widowhood, Lucas's (2005) longitudinal data indicate that adaptation involves an extended period of time (8 years), and even then is incomplete. The relation between SWB and money or income is intricate. At the simplest level, there is a positive correlation between income and SWB. The impact of money on SWB is strongest for individuals living at levels of poverty or near-poverty, but tends to decrease as the level of income increases (Diener, Ng, & Tov, 2009), although income still has some positive effects on SWB above the poverty level (Oishi, Diener, Lucas, & Suh, 1999). Americans at the highest income brackets report a level of SWB that is slightly higher than average; however, a large fraction (more than one-third) of these wealthy individuals report below average SWB (Diener, Horowitz, & Emmons, 1985). Recently, Diener, Ng, Harter and Arora (2010) found that income is much more strongly related

to satisfaction than it is to PA and NA. Another finding of the Diener et al. (2010) study is that the effects of income on life satisfaction are in part due to the benefits of income on need fulfillment, and in part due to desires that are not dependent on needs. Other aspects of culture will be discussed in a later section, but it appears that culture can mediate the effects of income on SWB. Biswas-Diener and Diener (2006) assessed the life satisfaction of pavement dwellers in the slums of Calcutta, and found a surprisingly robust level of satisfaction, relative to groups of homeless individuals in the USA. This despite the fact that the homeless in the USA had access to more resources, such as food, clean water, and medical care, relative to their counterparts in India. For a number of years, researchers examining the relation between income and SWB were confronted with paradoxical findings in their data. Most of ten identified as the “Easterlin paradox,” after it was highlighted in an article by Richard Easterlin (1974), this problem has generated much debate in the field. The essence of the paradox is the finding that, while income differences between individuals are usually positively correlated with SWB, when national incomes increase, there is often little or no corresponding increase in SWB. This assertion was challenged by others (e.g., Hagerty & Veenhoven, 2003), but a clear resolution was lacking. A recent study by Diener, Kahneman, Tov, and Arora (2010) has moved the field toward resolution of the paradox. In his original demonstration, Easterlin focused on “happiness” as the variable of interest. In their more recent study, Diener et al. (2010) presented evidence that material variables were more closely related to the life satisfaction component of SWB, whereas measures of affect were less associated with material variables. “Happiness” reports fall between life satisfaction and the affective components of SWB, but closer to the affective end than life satisfaction (Diener et al., 2010). When life satisfaction judgments were considered, there was a strong association between those judgments and income level. While these findings do not represent a complete resolution of the paradox, they do suggest an explanation for a portion of the issue. They also suggest that, in the case of income and SWB, it is important to distinguish between the affective and judgmental components of SWB, rather than to rely on measures of “happiness” (Diener et al., 2010). In the case of money, the relation with life satisfaction judgments is clear. But social and psychological factors, which are more strongly related to the emotional components of SWB, also contribute to the overall well-being of people (Diener & Ryan, 2011). For many people, religious beliefs and practices are a central part of life, and it does appear that, for many, religion enhances the quality of life (e.g., Ferriss, 2002). Religiosity, when assessed at a national level, has been linked to greater life satisfaction and reduced suicide rates (Diener & Seligman, 2004; Helliwell, 2007). Yet ongoing research involving international comparisons indicate that some nations with high levels of well-being are not highly religious, whereas some highly religious nations report low levels of well-being. These findings suggest a more complex relation between religion and SWB. Many other demographic variables have been examined for their relation to SWB. Most have been shown to have modest impact on long-term well-being. Standing in some contrast, research has identified a number of personality dispositions that have been consistently shown to predict SWB over the long term.

Correlaciones psicológicas.

Although the connection between personality and SWB had been noted earlier (Wilson, 1967), an influential article by Costa and McCrae (1980) highlighted the correlation of two temperament-level personality traits, extraversion and neuroticism, with the affective components of SWB. Specifically, Costa and McCrae (1980) found that extraversion was consistently correlated with PA, but not NA, and neuroticism was reliably correlated with NA, but not PA. Their findings indicated these two personality traits act as independent influences on SWB, and that personality was predictive of PA and NA over time (a 10-year interval) (Costa & McCrae, 1980). Since that time, many additional studies (e.g., Larsen & Ketelaar, 1991; Rusting & Larsen, 1997; Lucas & Baird, 2004) have replicated these correlations. Still more recently, a meta-analysis (Steel, Schmidt, & Shultz,

2008) has confirmed that the relations between extraversion/PA and neuroticism/NA are robust. The relation between personality and SWB is consistent and substantial, but it has yet to be fully explained. Two general theoretical orientations are prominent (McCrae & Costa, 1991). Temperament theories propose a direct, unmediated influence of temperament level personality traits on a person's affective experience. As an alternative, instrumental theories posit an indirect pathway of influence; personality predisposes an individual toward particular activities and life events, and it is the experience of these events that generates an emotional response, and this in turn influences the individual's SWB (Costa & McCrae, 1991). Although some evidence for the instrumental effects of personality on life events has been presented (e.g., Magnus, Diener, Fujita, & Pavot, 1993), by comparison, explanations focused on temperament abound. The work of Jeoffery Gray (1981, 1991), for example, has clear implications regarding the personality/SWB connection. Gray has proposed a model of motivation based on three systems: the behavioral activation system (BAS), the behavioral inhibition system (BIS), and the fight-flight system (FFS). The BAS is identified as a regulatory system which governs reactions to environmental signals of reward and non punishment; the BIS is hypothesized to regulate reactions to signals of punishment and non reward. These two systems appear to map onto temperament-level personality, with the BAS corresponding to extraversion, and the BIS relating to neuroticism. Individuals higher in extraversion possess a stronger BAS system, which in turn predisposes them to react more strongly to signals of reward from the environment, and to experience more positive emotion. People with higher levels of neuroticism have a stronger BIS, which has the effect of orienting them more toward signals of punishment, and consequently intensifies their experience of negative emotion. One approach to understanding the mechanism(s) that may underlie both personality and SWB involves research on heritability, which has been the focus of a number of behavior-genetic studies. Most commonly, participants in these studies are members of monozygotic (MZ; identical) or dizygotic (DZ; fraternal) twin pairs. Assessments of personality and/or SWB are completed by individual participants, and then the results are compared with those of their twin on the same measures. Ideally, the additive effects of genetics would be expected to be observed in cross-twin correlations approximately twice as large for MZ twins as those observed for DZ twins. It is also possible to separate the relative effects of genes versus environment by including twin pairs who were separated shortly after birth by adoption, and subsequently raised in separate family environments. Using techniques similar to these, Tellegen et al. (1988) found strong evidence for a powerful genetic influence on personality characteristics associated with the affective components of SWB; subsequent research (Roysamb, Harris, Magnus, Vitterso, & Tambs, 2002; Stubbe, Posthuma, Boomsma, & De Geus, 2005) has found comparable effects to those of Tellegen et al. (1988). In sum, the evidence from heritability studies indicates that a substantial proportion (40–50 %) of the variance in SWB can be accounted for by genetics. Despite the gaps in understanding of the precise mechanisms of expression, a significant biological influence on SWB is apparent.

Beneficios.

One of the curious aspects of happiness research has been the relative lack of interest in what happiness does (or does not) do for us. What benefits does happiness bring? What, if any, are the costs to happiness? Even when attention has been focused on these questions (Veenhoven, 1988), response to them has been limited. In a major review, Lyubomirsky, King, and Diener (2005) presented extensive evidence for the substantial benefits of SWB. The benefits of high SWB are evident across a wide range of domains, grouped by Diener and Ryan (2009) into four categories: social relationships, health and longevity, work and income, and benefits at the societal level. Good social relationships appear to be a necessary condition for high SWB (Diener & Seligman, 2002). Further, it may be the case that the causal arrow points both ways: experiencing positive social interactions enhances well-being, but initial high SWB also appears to enhance and increase

social interaction (e.g., Fredrickson, 2001). High SWB individuals tend to generate their own social support systems (Cunningham, 1988). A number of studies have linked SWB to better health, fewer physical symptoms, and even longevity. Roysamb, Tambs, Reichborn-Kjennerud, Neale, and Harris (2003), for example, found that respondents who reported higher SWB also reported better health, and that both genetic and environmental factors contributed to the relation. Danner, Snowdon, and Friesen (2001) found that subjective well-being expressed as positive emotionality in young adulthood was predictive of the longevity of a group of Catholic nuns living in a shared environment. Summarizing the evidence from their review of studies related to the role of SWB in health and longevity, Diener and Chan (2011) conclude that the evidence for a causal influence of SWB is clear. The benefits of high SWB also appear in the domains of work and income. In the workplace such benefits are expressed in the form of higher productivity, dependability, and overall work quality (Staw, Sutton, & Pelled, 1994). And high SWB individuals are likely to earn more money, and this advantage appears to be consistent across a wide range of occupations (Diener, Nickerson, Lucas, & Sandvik, 2002)

Correlaciones y Beneficios del Bienestar

Correlaciones psicosociales y sociodemográficas.

Social scientists have linked the aspects of psychological wellbeing (PWB) to many psychological constructs, such as identity status (Helson and Srivastava, 2001), self-enhancing cognitions (Taylor et al., 2003a, 2003b), emotion regulation (Gross and John, 2003), personality traits (Lopes et al., 2003; Schmutte and Ryff, 1997), personal goals (Carr, 1997; Riediger and Freund, 2004), values (Sheldon, 2005), coping strategies (Kling et al., 1997), social comparison processes (Heidrich and Ryff, 1993; Kwan et al., 2003), and spirituality (Kirby et al., 2004; Wink and Dillon, 2003). Others have examined associations between wellbeing and life experiences, such as early parental loss or parental divorce (Maier and Lachman, 2000), growing up with an alcoholic parent (Tweed and Ryff, 1991), trauma disclosure (Hemenover, 2003), community relocation (Smider et al., 1996), caregiving (Marks 1998), and change in marital status (Marks and Lambert, 1998). Collectively, these investigations speak to the diverse interests researchers bring to the topic of wellbeing, and thereby, to the many factors that may influence positive functioning conceptualized under the eudaimonic umbrella, broadly defined.

We will focus on sociodemographic correlates of wellbeing, namely, how PWB varies by age and socioeconomic status of respondents. The reasons are to underscore the life course dynamics of wellbeing as well as the opportunity structures, or lack thereof, surrounding the challenge of “becoming what you are”. Both receive insufficient attention in current psychological inquiries. The age diversity of wellbeing for both men and women is immediately apparent. Some aspects show incremental profiles with age (e.g., autonomy, environmental mastery), while others show sharply decremental profiles from young adulthood to old age (e.g., purpose in life, personal growth), and still others show little age variation (e.g., positive relations with others, self-acceptance – only for women). These patterns have been replicated across multiple studies, including those with community samples and nationally representative samples (Ryff, 1989a, 1991; Ryff and Keyes, 1995) as well as with instruments of dramatically different length (e.g., 3-item scales, 20-item scales).

What is as yet unknown is whether the patterns represent aging changes, or cohort differences, although other longitudinal analyses (over shorter age periods) have documented that PWB does, indeed, change with aging, particularly as individuals negotiate life challenges and life transitions, such as caregiving or community relocation (Kling et al., 1997a, 1997b; Kwan et al., 2003). With regard to the sharply downward trajectories for purpose in life and personal growth, the two most

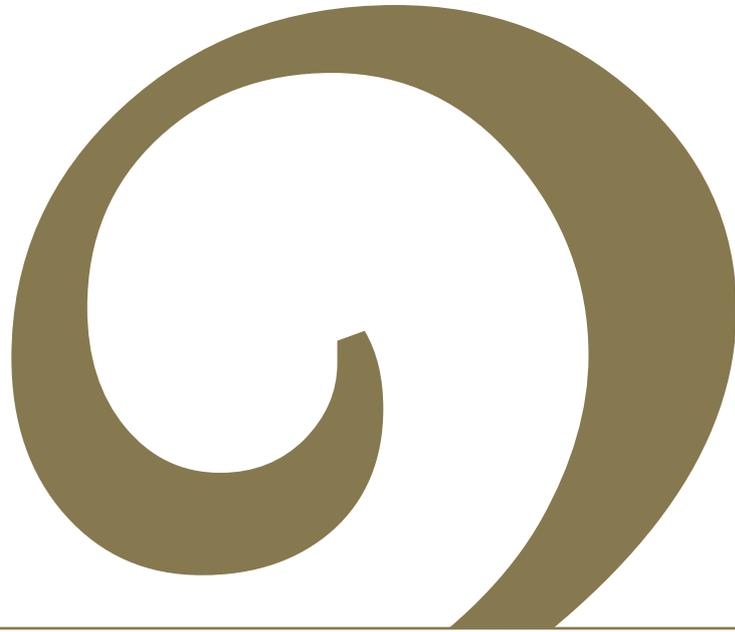
eudaimonic aspects of wellbeing, we have emphasized current societal challenges in providing older persons with meaningful roles and opportunities for continued growth. Sociologists have termed this the “structural lag” problem, in which contemporary social institutions lag behind the added years of life that many now experience (Riley et al., 1994). Related to such ideas, Greenfield and Marks (2004), using MIDUS data, focused on older persons who occupied few major roles and found that those who engaged in formal volunteering had higher levels of purpose in life than those lacking both major roles and volunteer experiences. Whether or not the surrounding context nurtures self-realization is partly illuminated by examining how reported wellbeing varies depending on individuals’ socioeconomic status, such as their levels of education, income, or occupational status. The story is clear: PWB and educational standing are strongly positively linked, with the association being especially pronounced for personal growth and purpose in life, the two pillars of eudaimonia. These findings bring into high relief Dowd’s (1990) observation that the opportunities for self-realization are not equally distributed, but occur via the allocation of resources, which enable only some to make the most of their talents and capacities. Our research on educational disparities in PWB (Marmot et al., 1997, 1998) adds to this literature, by showing that those at the low end of the SES hierarchy are not only more likely to succumb to disease and disability, they also suffer from diminished opportunities to make the most of their lives. As detailed in the biological section below, we see the two as linked – i.e., thwarted self-realization may be a critical part of the complex biopsychosocial processes that contribute to early morbidity and mortality.

Nonetheless, it is important to note deviations from these patterns, which on average, link higher PWB to higher standing in the social hierarchy. Our work has shown remarkable resilience among some who lack socioeconomic advantage and/or have been confronted with significant life challenges (Markus et al., 2004; Ryff et al., 2004b; Singer and Ryff, 1997, 1999; Singer et al., 1998). We have also found such resilience among racial/ ethnic minorities (Ryff et al., 2003). These studies are valuable for documenting the meaning-making and growth-producing effects of adversity, thus bringing empirical substance to Frankl’s (1959/1992) vision. Regarding Hellenic eudaimonia, such findings challenge the view that realizing the highest human good is the exclusive terrain of privileged segments of society.

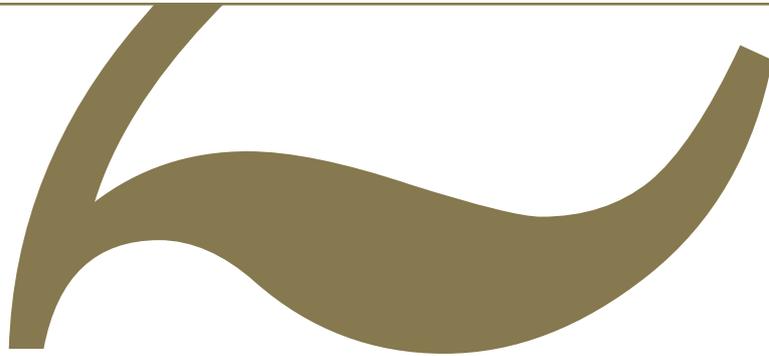
Correlaciones biológicas.

If eudaimonic well-being truly is the to right way to live, presumably it will benefit their health, both in terms of health behaviors (e.g., those experiencing self-realization may take better care of themselves), but also with regard to neurobiological processes that underlie their phenomenological experiences of growth and development. This perspective also provides a useful antidote to medical models of health, focused exclusively on illness and disease (Ryff and Singer, 1998). Our alternative approach suggests that progress toward understanding positive human health follows from first assessing human flourishing (i.e., PWB, as formulated within the eudaimonic tradition) and then probing its neurobiological substrates. The key hypothesis in such inquiry is that having high levels of purpose, growth, and quality ties to others, etc. is part of what keeps people healthy, even in the face of challenge. A first step in testing the hypothesized protective features of PWB is thus to examine its neurobiological correlates. Our work therein has just begun, but preliminary findings are promising. In a sample of aging women (Ryff et al., 2004a) we correlated the six dimensions of PWB with diverse biomarkers (cardiovascular, neuroendocrine, immune) and found evidence of numerous links supporting our guiding predictions. Older women with higher levels of personal growth and purpose in life had, for example, better neuroendocrine regulation – i.e., they started the day with lower levels of salivary cortisol and stayed lower throughout the day, compared to older women with lower levels of growth and purpose. We found that those with higher levels of life purpose had lower inflammatory markers (i.e., sIL-6r, the soluble recep-

tor for interleukin-6). Those with higher levels of environmental mastery, positive relations with others, and self-acceptance, in turn, showed lower levels of glycosylated hemoglobin (a marker for insulin resistance). Personal growth and purpose in life were also significantly positively correlated with HDL cholesterol, the “good” cholesterol. Finally, we included objectively measured sleep assessments and found that those with higher levels of environmental mastery experienced longer periods of REM sleep and faster entry into REM sleep. Longer periods of REM sleep were also evident for those with higher levels of positive relations with others, which along with high purpose in life was also significantly correlated with less body movement during sleep. Extending these findings, Friedman et al. (2005) has documented the interplay between well-being and sleep in predicting inflammatory factors in older women. Those with both low levels of interpersonal well-being and poor sleep efficiency had the highest levels of interleukin-6, in contrast to those with positive profiles on one or both of these factors. In a sample of midlife adults, Urry et al. (2004) examined the neural correlates of well-being, and found that those with higher levels of PWB (all scales except autonomy) had greater left than right superior frontal activation (referred to EEG asymmetry), compared to those with lower well-being. This pattern of cerebral activation asymmetry has been previously linked to more positive dispositional styles and reduced likelihood of depression. Thus, eudaimonic well-being appears to be tied to more adaptive patterns of brain circuitry. Although limited by small samples and cross-sectional data, the above findings offer promising evidence that eudaimonic well-being is linked with better neuroendocrine regulation, better immune function, lower cardiovascular risk, better sleep, and more adaptive neural circuitry.



EDUCACIÓN INTEGRAL



Orígenes de la Educación Integral

Para Yus Ramos (2001a) existen varias tendencias, que explican el origen de la holística desde el punto de vista educativo, hasta nuestros días.

El holismo oriental es el primero en estar presente en el ámbito educativo. Uno de los pensadores de esta tendencia fue, Krishnamurti (1895-1986). Sus escritos hablaban de los cambios en el contexto, pero estos no serían posibles si antes no se transforma la conciencia individual. En el ámbito educativo criticaba las escuelas donde se olvida el concepto “aprender”, y se instala un proceso cuantitativo sobre los conocimientos. Defendía la formación íntegra y holística. Lo más importante es la relación del desarrollo integral interior del niño con sus comportamientos. Todo niño tiene un potencial interior que debe exteriorizarlo con la ayuda de la escuela y el impulso del profesor.

Rousseau (1712-1778) fue considerado el padre del romanticismo, como explicó Naranjo (2004), centra su atención en la educación de los sentimientos. Tenía una visión romántica del niño, donde el interior de este debe estar aislado del contexto para no ensuciarle el alma. Defendía una educación de exploración y descubrimiento del mundo, por lo que se oponía a una educación verbal y a los castigos establecidos por los profesores.

Otro romántico, influenciado por Rousseau, fue Pestolozzi (1743-1826), estableció empatía hacia los niños, de manera que la educación se basaba en el desarrollo e individualismo, y debía ajustarse a las necesidades educativas propias de cada alumno, de esta idea se impulsó la escuela activa (Del Pozo, 2002).

Francisco Giner de los Ríos (1839-1915), tuvo gran influencia en la educación española. Influenciado por Kant, Rousseau y Krause; este pedagogo instauró en España la Institución Libre de Enseñanza, centro de enseñanza superior que apoyaba la educación libre, donde el docente es el único responsable de sus doctrinas. Buscaba la armonía en todas las materias relacionadas con el hombre, dando importancia al desarrollo de la ciencia (Berrio, 1999).

Más tarde apareció el holismo trascendental. Se instauró a principio del siglo XIX, dando importancia al individualismo y al desarrollo espiritual de la persona. Trascendentalistas como Channing (1780-1842) defendía que toda persona posee en su interior unos dominios humanos para desarrollar la espiritualidad. Emerson (1803-1882) partiendo de la base de Channing, destacó que las personas eran superiores a las instituciones, por lo que criticaba la acción de la escuela ya que acotaba las potencialidades de la persona. La verdad se encuentra dentro de uno mismo.

Rudolf Steiner (1861-1925), fundó la escuela Waldorf, la cual se centra en la intuición y la educación transpersonal (González Garza, 2009). En ella se hablaba de una realidad espiritual, la cual no percibimos por nuestra vaga habilidad para llegar a ella. Cada ser humano era un compuesto de cuerpo, alma y espíritu interconectados entre sí, aunque independientes. En la educación Waldorf las necesidades y el desarrollo personal priman sobre los asuntos sociales. Se impartía una enseñanza muy personalizada, activa, donde el alumno aprendía observando y experimentando. El docente tiene una autoridad moral que deben obedecer los alumnos.

Otra autora importante para el holismo fue Maria Montessori (1870-1952), propulsó la Pedagogía Científica, donde el mismo alumno elige cómo hacerlo, en cuánto tiempo, qué materiales utilizar... de manera que haga en el presente lo que desee para su futuro. El alumno se encuentra en la búsqueda activa de la información, teniendo al docente como guía (Wernicke, 1994). Puso énfasis en los niños con dificultades educativas, instaurando en ellos una educación individual y obteniendo resultados favorables. “El ambiente adecuado, el maestro humilde y el material científico” son la base de la pedagogía según Montessori (Wernicke, 1994). El docente tiene la labor de proporcionar

ayuda en todas las etapas, y despertar en los alumnos el espíritu explorador.

Uno de los autores más importantes centrado en el pensamiento social de la persona fue John Dewey (1859-1952). La experiencia entre el sujeto y el entorno, es el medio para crear relaciones sociales, considerando al sujeto en constante crecimiento, con unos intereses y metas personales (Yus Ramos, 2001a). Dewey apoyó la Educación Progresista, donde había dos corrientes: la centrada en el niño de manera individual y de manera social. La educación es considerada la parte fundamental para el desarrollo íntegro de la persona. Además Dewey insertó al alumno dentro del currículo, como parte fundamental de él, y teniendo en cuenta disciplinas o áreas que conectasen el mundo con la vida del alumno.

Educación Integral en la Actualidad

La educación integral trata de encauzar hacia el mismo camino, todas las pedagogías de los últimos años para potenciar el desarrollo humano, por eso la nueva perspectiva del siglo XXI en la educación integral (Yus Ramos, 2001a) debe fomentar el desarrollo de las potencialidades intelectuales, emocionales, sociales, físicas, artísticas, creativas y espirituales de la persona, sacando lo mejor de cada una de ellas, y en consecuencia, promover la responsabilidad personal y social.

Su objetivo es enseñar a las personas a desenvolverse en los nuevos contextos, buscando el significado en todo momento, y aprendiendo estrategias holísticas para dar sentido a la vida. Enseñar dentro de un contexto cultural, teniendo en cuenta los diferentes puntos de vista o perspectivas, es lo que nos lleva a fomentar el espíritu crítico y ser conscientes de los aspectos culturales, morales y políticos de nuestras vidas.

Toda educación integral debe sacar el máximo rendimiento de cada estudiante, aplicando una educación individualizada a los problemas de los alumnos, ya que no todos los alumnos tienen las mismas condiciones de aprendizaje. Además la educación integral, valora la espiritualidad, se debe estar en paz consigo mismo para conseguir la paz terrenal. La armonía con la vida interior y exterior.

Yus Ramos (2001a) concibió la Educación integral como elemento integrado por: la globalidad de la persona, la espiritualidad, las interrelaciones, el equilibrio, la cooperación, la inclusividad, la experiencia y la contextualización. Esto quiere decir, que la Educación integral tiene importancia por la totalidad de la persona, uniendo cuerpo y mente, sin dejar de lado la parte espiritual, a través de la cual damos sentido a la vida; tener buenas relaciones entre compañeros, profesorado y padres, implica estar interconectados y dar un sentido de comunidad y cooperación. El holismo además implica equilibrio, en el que se debe sacar provecho de todas las partes importantes, por ejemplo entre la razón-intuición, ciencia-arte etc. Todo alumno tiene derecho a tener una educación propia adaptada a sus ritmos de aprendizaje, dicho aprendizaje debe ser extraído de la experiencia y del mundo en el que vivimos, contextualizando el conocimiento en un entorno histórico y cultural creado por el pueblo.

Cuando Ron Miller (2011) habla de Educación integral, también deja ver que al evolucionar nuestra conciencia con el tiempo, debe avanzar la educación y abastecer las necesidades humanas. La Educación integral no es la unión de varios tipos de enseñanza, sino una transformación de la forma de estar en el mundo. A pesar de que el principio fundamental de la Educación integral, es ser universal, hay que distinguir diferentes situaciones educativas entre los adultos y los jóvenes.

Autores como Pike y Selby (1988), unieron el holismo de la persona y el mundo, a lo que más adelante llamaría educación global. En nuestro país, la educación global es una alternativa que trabaja

temas transversales (Yus Ramos, 1997), hasta llegar al yo transpersonal. La educación global se ha instaurado según Yus Ramos (2001a) en muchas de las escuelas, gracias a sus orientaciones. Este movimiento, se encuentra entre el desarrollo del individuo con sus potencialidades espirituales y el desarrollo social, es decir, entre la Educación Espiritual y Educación Mundialista. Estas dos vías tienen objetivos en común como son, trabajar la globalidad, el significado de la experiencia, de la democracia y la dimensión espiritual.

Según HENT (Holistic Education Network Tasmania) se necesitan cambios en la educación integral para que cubra todas las necesidades actuales exigidas tanto por el individuo, como por la sociedad (Stack, 1992):

- El aprendizaje debe centrarse en los alumnos y en su entorno, tratando de explicarles el pasado, el presente y el futuro, y la interconectividad entre los tres tiempos.
- El plan de estudios debe ser integrador, interdisciplinario y conductista, basándose en las múltiples formas del saber.
- La educación debe de ser un camino de experiencias, descubrimiento y constante crecimiento de profesor y alumnos. Tanto docentes como alumnos, deben estar en continuo proceso del saber.

La educación necesita una visión más holista del mundo, centrado en el alumno mediante los principios de conectividad, plenitud y “el ser” (Stack, 1992):

Conectividad, es la interconexión de la realidad mediante:

- Interdependencia: cada sistema, depende del funcionamiento de otras partes y del sistema como “un todo”.
- Interrelación: relaciones que hay entre las partes de un sistema con otros sistemas.
- Participativa: la persona está en constante relación con el entorno, participando y observando la realidad.
- No linealidad: la interacción de causa y efecto se deja de lado, dando importancia a la retroalimentación, auto-organización y teoría del caos.

Plenitud, es el concepto que engloba la suma de todas las partes.

- Sistemas enteros: cambiar la perspectiva individual, y ver las partes del todo, es decir, ver las relaciones en los procesos aplicando la intuición y el análisis.
- Múltiples perspectivas: los diferentes puntos de vista, desde donde se pueden percibir los sistemas más complejos.
- Independencia: los sistemas actúan de manera independiente, aunque estén conectados entre sí.
- Múltiples niveles: dentro de cada sistema, existen unos subsistemas que actúan de manera compleja.

Ser, vivir el presente, tener paz interior, estar bien consigo mismo, ser honesto e íntegro.

- Plenamente humana: teniendo en cuenta las dimensiones físicas, emocionales, mentales y espirituales.

- Expresión creativa: plasmar en las oportunidades que se le otorga, la gran creatividad de los individuos.
- Crecimiento: el crecimiento continuo hace llegar al ser humano, a todas las metas propuestas.
- Responsabilidad: toma de decisiones a nivel personal y global.

El impedimento por el cual la educación no da un paso más allá, no es la falta de recursos ni profesionales, sino la mentalidad antigua, anclada en el pasado que no deja avanzar.

Cuando hablamos de Educación integral, no podemos dejar de lado a GATE (Alianza Global para la Transformación de la Educación), es una asociación en la cual se busca una visión nueva de la educación, una visión cara al futuro con oportunidades para los jóvenes. Para este cambio que propone GATE existen unos principios para la educación del nuevo milenio (Stack, 1992):

Principio I. Principio de educar para el desarrollo humano. El objetivo fundamental es educar y potenciar el desarrollo humano, donde la escuela juega un papel fundamental en las relaciones individuales y colectivas. Valores como la armonía, paz, cooperación, honestidad, justicia, igualdad, compasión, comprensión y amor, se han perdido en la educación. Cobraba más importancia lo cuantitativo, respecto a lo cualitativo. Primero se deben interiorizar los valores, la autoconciencia y la salud emocional, para conseguir un éxito económico, es decir, antes de trabajadores, somos personas.

Principio II. Honrar a los estudiantes como individuos. Proporcionar a cada alumno un proceso de aprendizaje personal e individualizado, adaptado a sus necesidades. Haciendo sentir a cada persona como ser único y valioso, dejando de lado las etiquetas. Las pruebas estandarizadas han sido sustituidas por evaluaciones más personales, que permiten al alumno dirigir su ser interno, proporcionando más motivación y autoconocimiento. No se debe imponer el estilo de aprendizaje, sino a través de estrategias y actividades llegar hacia él, mediante la unión de las inteligencias múltiples.

Principio III. El papel central de la experiencia. El aprendizaje se consigue gracias a la interacción entre el entorno y el sujeto. La experimentación y el contacto con el mundo debe ser un proceso continuo, sin limitarse por el currículo. La educación debe unir al alumno con el mundo social, y con su “yo” interior llegando a él a través del diálogo y la reflexión.

Principio IV. Educación integral. La educación integral abastece la parte física, social, moral, estética y creativa de la persona, uniendo la teoría, la investigación y la práctica. Es decir, los alumnos aprenden de sus propias vivencias. El holismo parte de la base, de la superposición del universo, donde todo está relacionado entre sí.

Principio V. Nuevo rol de los educadores. El papel del docente debe cambiar. Las personas que trabajan como profesores, tienen que tener una vocación, sin caer en la trampa del profesionalismo competitivo, no crean máquinas de sabiduría sino personas. El rol del docente es de guía, acercando a los alumnos el conocimiento, sin olvidar la autonomía para llevar a cabo ambientes de aprendizaje adecuados. Además, teniendo en cuenta las necesidades especiales de los alumnos.

Principio VI. Libertad de elección. Cada etapa escolar debe llevar consigo unas oportunidades significativas que perciba el alumno, de manera que sea él el que elija su propia investigación, expresión y crecimiento personal. Tanto las familias como los estudiantes deben tener una amplia gama de opciones hacia dónde dirigir la escolarización del alumno.

Principio VII. Educar para una democracia participativa. Educar haciendo partícipes a los ciu-

dadanos en las decisiones de la comunidad. Para esto, la educación debe girar en base a la empatía, conocer las necesidades de los demás, la justicia y el pensamiento crítico.

Principio VIII. Educar para una ciudadanía Global. El ciudadano global es aquel que se encuentra en contacto con varias culturas y visiones del mundo. Una conexión entre la naturaleza, al vida humana y al cultura. El objetivo principal de la Educación Global es permitir ampliar la conciencia, a través de estudios interdisciplinarios, experiencias, pensamiento crítico y resolución de problemas.

Principio IX. Educar para una cultura planetaria. Los alumnos deben aprender la relación entre el ser humano y el mundo natural, así como tener una conciencia planetaria, donde el bienestar personal y global se encuentra al alcance del individuo. Educar para la tierra conlleva una valoración de los procesos que sustentan la vida en el planeta: sistemas de vida, ciclos, interconexiones y cambios.

Principio X. Espiritualidad y educación. Todo sujeto tiene dentro él un “yo espiritual”, que ayuda a dar sentido a la vida y creerse pleno. La educación debe ayudar al sujeto a encontrar su vida espiritual, para posteriormente potenciarla y entender la interconexión con la vida.

Fundamentos de la Educación Integral

Los nuevos paradigmas de la ciencia proporcionan a la educación integral una visión de la realidad dinámica, compleja, abierta y con sensibilidad humana que supera la visión fragmentada, mecánica, positivista, reduccionista y dualista de la ciencia mecánica del siglo XVIII. Desarrollos de nueva ciencia como la teoría holográfica del cerebro, el orden implicado, la teoría del caos, los campos morfogenéticos, la sincronicidad, la hipótesis Gaia, la física cuántica, etc., le han permitido a la educación integral tener una visión más precisa y abierta del universo que habitamos, esto se ha traducido en los procesos educativos en el aprendizaje consciente e integral de la ciencia actual, así como un mejor entendimiento de la creatividad en la ciencia y el proceso de aprender.

La filosofía perenne es el corazón de la educación integral que define su significado y misión. Aldous Huxley tomó de Leibniz el concepto de filosofía perenne para referirse a la sabiduría espiritual que ha estado presente a través de toda la historia de la humanidad y que es la esencia no dogmática compartida por las grandes religiones. La filosofía perenne es espiritualidad genuina que a lo largo de las épocas ha permanecido oculta detrás de nombres y formas esperando desplegarse en el interior de cada ser humano. La espiritualidad en educación integral no está relacionada con sistemas de creencias religiosas, instituciones o iglesias, ni rituales. La espiritualidad es la experiencia de la totalidad, es una experiencia interior directa y total de paz, amor y fraternidad universal, que permite el despliegue natural de los valores humanos. La espiritualidad es el contexto absoluto que no depende de la experiencia en el mundo aunque se da en él, rebasa la dimensión personal, comunitaria, social, y planetaria.

La tercera influencia principal de la educación integral viene de los grandes pedagogos. A través de un trabajo de integración en el marco de los principios integrals actuales se recuperan las mejores aportaciones que realizaron en su tiempo. Nos referimos aquí a educadores como Comenio, Pestalozzi, Dewey, Rousseau, etc. Algunos de ellos, por su visión alternativa al paradigma científico-industrial no recibieron la atención que merecían. Ellos subrayaron una educación para el desarrollo humano más que un programa de entrenamiento instrumental. A través de una pedagogía del ágape los educadores integrals favorecen el despertar de la inteligencia y el despliegue de la belleza del alma.

La educación integral no se reduce a un método educativo o a una teoría de la educación. Es un campo de indagación para enseñar y aprender que se basa en principios acerca de la conciencia

humana y la relación entre los seres humanos y el universo que habitan. Jeffrey Kane ha señalado que “la educación integral es definida fundamentalmente como el reconocimiento de lo sagrado en el niño, el mundo y en ciertas formas de conocimiento”, desde esta perspectiva, el propósito de la educación es nutrir el potencial humano, la educación integral se mueve del autoconocimiento al conocimiento del mundo, de la espiritualidad a la sociedad.

La educación integral no es otra ideología, no es un conjunto de creencias y opiniones agradables que se quieran imponer como verdad, no es un conjunto de valores que benefician a un determinado grupo, clase o elite, la razón de ser de la educación integral es más profunda que lo intelectual o ideológico. Cuando el educador ama la vida no intenta controlar de acuerdo a una autoridad cultural o plan pedagógico, no impone sus puntos de vista, su acción es una expresión de la inteligencia integral.

Uno de los principios más importantes de la educación integral es la transdisciplinariedad, esto significa la superación del conocimiento como fragmentos inconexos tal y como se presenta en las disciplinas académicas actuales. Transdisciplinariedad no es interdisciplinariedad, esta última es una perspectiva que intenta integrar el conocimiento desde la lógica de la ciencia mecanicista, cuando se habla de interdisciplina se señala la necesidad de integración del conocimiento, pero sólo del conocimiento científico, es decir, interdisciplina es el área de articulación entre psicología y sociología, historia y antropología, biología y ecología, etc. Esta integración parcial sucede porque existe todavía el prejuicio de que el único conocimiento válido y mejor es el científico, esto no es verdadera integración del conocimiento, porque deja fuera todo lo que no es ciencia. La perspectiva transdisciplinaria trabaja desde un contexto epistemológico más amplio que el de la ciencia, va más allá del conocimiento intelectual e intenta una integración pero no solo de disciplinas científicas sino también de otros campos del conocimiento como el arte, las tradiciones, la espiritualidad, la literatura, etc. La transdisciplinariedad es la integración global del conocimiento, su necesidad se encuentra en la complejidad de los dilemas que actualmente enfrentamos con dimensiones morales, ambientales, científicas, etc., una perspectiva unilateral es incapaz de comprender estas situaciones, por ello necesitamos una perspectiva integral como la transdisciplinariedad, cuando los procesos educativos son entendidos desde esta visión el aprendizaje adquiere un gran sentido, es agradable y espontáneo porque es una expresión natural de la alegría de vivir.

La educación integral es una alternativa creativa a la tensión entre educación religiosa o educación laica, la educación integral es tanto una educación laica como religiosa en el sentido genuino y original de estos conceptos. El problema surge cuando laicismo es interpretado en términos cientificistas y religión en términos dogmáticos. En el cientificismo todo conocimiento que no sea científico es descartado como falso o impertinente en el ámbito educativo, así, cuando un niño pregunta ¿Quién soy yo? o, ¿Qué es la muerte? el falso laicismo o cientificismo desecha la pregunta por considerar que no es materia académica, que no es una pregunta científica, se considera que el niño que hizo la pregunta cometió un error y el propósito del maestro es corregirlo para que no vuelva a hacer preguntas metafísicas que solo indican la confusión de la mente del niño. De esta manera, las preguntas fundamentales de la vida que son naturales y necesarias en el niño para su desarrollo integral, empiezan a ser reprimidas en la escuela, el daño que causamos cuando rechazamos este tipo de preguntas fundamentales equivale a negar la esencia del proceso educativo, ya que son estas preguntas las que dirigen el interés original del niño por aprender, y las que lo llevarán a trascender el ámbito de lo instrumental para encontrarse cara a cara con la naturaleza de su propio ser interior y el reconocimiento absoluto de los valores humanos, son estas preguntas fundamentales las verdaderas maestras, que el niño formula no tanto para ser contestadas sino más bien para ser indagadas, es en el proceso de indagación de estas preguntas donde se encuentra la base de la verdadera educación. Pero dado de que estas preguntas rebasan el ámbito científico en la gran mayoría de las escuelas públicas y privadas se les descarta por un prejuicio cientificista y por no

formar parte del currículo ya determinado por expertos. En la mayoría de las escuelas laicismo es desafortunadamente entendido como cientificismo, una degeneración tanto de la educación laica como de la ciencia.

El problema con la educación religiosa surge cuando religión es interpretada en términos dogmáticos y entonces todo conocimiento es interpretado en términos de la fe, la tradición y la autoridad. Si el cientificismo descarta como no válidas las preguntas fundamentales que son naturales en el niño y por lo tanto no las explora, el dogmatismo las detiene al ofrecer respuestas ya contenidas en su propia tradición impidiendo con ello la indagación genuina por parte del niño, religión en tanto dogmatismo es un conjunto de respuestas autoritarias ya elaboradas que impiden el desarrollo natural de la inteligencia del niño al no permitirle su propia indagación. En la mayoría de escuelas religión es desafortunadamente entendida como dogmatismo, una degeneración tanto de la educación religiosa como de la espiritualidad.

Cientificismo y dogmatismo son degeneraciones de la genuina educación laica y religiosa. Desde la educación integral laicismo es la formación integral del ser humano más allá de dogmatismos, creencias religiosas e iglesias, que se sustenta en una genuina base científica. Religión es entendida en un sentido completamente diferente al tradicional, no existen creencias religiosas, ni iglesias religiosas porque religión no es una doctrina o institución sino un estado de la mente que está en completo orden y se sustenta en una genuina base moral. Pero desde que el concepto de religión está sumamente asociado a dogmatismo se ha preferido usar el concepto de espiritualidad. La educación integral es pues laica y espiritual y no encuentra en ello contradicción alguna, supera con ello tanto la superstición cientificista como la superstición religiosa. En educación integral la espiritualidad implica un profundo respeto por la diversidad y la experiencia interior de cada niño o alumno, esto permite que las preguntas fundamentales que en forma natural el niño hace no sean ni rechazadas ni contestadas a priori sino indagadas en una atmósfera de libertad y amor por el aprendizaje, esto significa no imponer nada, no juzgar, no adoctrinar con ideas, significa acompañar al estudiante en su viaje de descubrimiento en el misterio de la vida para que por sí mismo lo descubra y lo celebre.

En educación integral las preguntas fundamentales son preguntas que vale la pena indagar porque se refieren al sentido de nuestra vida y a nuestro lugar en la sociedad, estas preguntas son la base para el diseño curricular holográfico, el cual es construido a partir de las necesidades e intereses de la comunidad de aprendizaje, la participación de los alumnos no sólo es permitida sino también ampliamente estimulada. El mismo proceso de construcción del currículo a través de matrices contextuales que no detallaremos aquí es un gran aprendizaje para todos.

Definición y Características de la Educación Integral

La educación integral es un nuevo paradigma educativo mundial cuya generalización comenzó en la década de los 90s, podemos encontrar algunos indicios de una visión educativa integral ya desde Platón, pasando por Comenio y Pestalozzi hasta los grandes educadores españoles como Giner de los Ríos. Sin embargo, la educación integral es una visión arraigada en las realidades muy particulares, globales y complejas del siglo XXI, es una respuesta doble tanto a la condición humana universal como a los dilemas propios de cada cultura específica, es la primera propuesta educativa para el nuevo siglo basada en un profundo sentido espiritual de la vida en el kosmos, no se reduce a ser un método educativo, ni se limita al ámbito escolar formal, es una propuesta que integra educación y vida dándole un nuevo sentido a la totalidad del campo educativo.

La educación integral es una educación para la paz, es un sendero de fraternidad humana, prom-

ueve el desarrollo de una conciencia de concordia, solidaridad y cooperación, esto es posible porque considera que la esencia de la vida es la armonía no el conflicto. Nuestra posición filosófica parte de considerar que lo diferente no es necesariamente contradictorio sino que puede ser complementario. Cuando caemos en el error de interpretar los aspectos diferentes de la realidad como contradictorios, como opuestos que se repelen o como una lucha de opuestos entonces asumimos, en la mayoría de los casos de manera inconsciente, la posición filosófica de que el conflicto es el motor del desarrollo, las consecuencias culturales de esta posición son desastrosas, conflictivas y esencialmente violentas, el otro o los otros que son diferentes a nosotros son vistos como una amenaza, una competencia o como el enemigo, aniquilar al otro entonces tiene una justificación y el conflicto es el camino para ello, esta ha sido la interpretación predominante en nuestra cultura por la gran influencia del materialismo. Sin embargo, la visión de la educación integral es totalmente diferente, considera que la diferenciación es un aspecto natural del desarrollo previo a la integración, para lograr integrar primero tenemos que diferenciar, lo diferente entonces no es contradictorio sino que puede ser complementario, lo diferente nos enriquece, nos complementa, nos hace más universales. La vida es vista como un todo armónico, se reconoce la existencia y realidad del conflicto pero siempre es visto en un contexto de unidad, el motor del desarrollo es la armonía no el conflicto, el proceso evolutivo avanza a través de integraciones cada vez más completas. Las consecuencias culturales de esta posición son la paz individual y social, la tolerancia o mejor aun la paciencia hacia el otro o los otros, la aceptación de lo diferente como aspecto complementario que no implica perder la propia identidad, sino al contrario, profundizarla. La visión de que la armonía es la esencia de la vida y no la contradicción es respaldada tanto por la filosofía perenne como por ciencias como la física cuántica, esta convicción profunda lleva a la educación integral a ser una educación para la paz, pero esta paz es antes que nada un estado de la conciencia humana, por ello educamos para establecer un orden interno en el estudiante, la paz para entender su sentido trascendente debe ser primero una experiencia subjetiva interna, una genuina visión educativa debe proveer los espacios, experiencias y guías para que todos los seres humanos puedan vivenciarla directamente. Cuando sentimos la paz hay claridad de nuestro lugar en el mundo, cuando sentimos la paz podemos construir una cultura que honre la vida en todas sus manifestaciones, cuando sentimos la paz el aprendizaje es fuente de felicidad. Ahora mismo podemos empezar a sentir la paz tomando conciencia de nuestra respiración, estando atentos al flujo del aire cuando respiramos y expiramos, la paz no está lejos, está presente ahora mismo dentro de cada uno de nosotros.

La educación integral es una vía de diálogo, un proceso de creación mutua de significados, un énfasis en la interconectividad de la vida en la tierra, es el arte de cultivar relaciones humanas significativas, se construye sobre una relación espiritual de diálogo entre estudiante y profesor. El diálogo como camino para generar significados comunes compartidos es central en educación integral, es un proceso creativo que trasciende las nociones típicas sobre la charla y la conversación. El diálogo más específicamente es un recurso integral que explora la forma en que el pensamiento es generado y mantenido colectivamente, hace posible la presencia de una corriente de significado en el seno del grupo, a partir de la cual puede emerger una nueva comprensión, el significado compartido o intersubjetividad es el aglutinante que sostiene los vínculos entre las personas y entre las sociedades. En el diálogo la prioridad es comunicarnos, con ello creamos valores y desarrollamos un propósito común, si todos entendemos lo mismo entonces podemos trabajar juntos. La educación integral es un diálogo, esto implica que el significado está fluyendo a través y en la gente, más que un intercambio donde cada persona trata de ganar haciendo que su punto de vista prevalezca. Diálogo significa crear algo nuevo donde todos ganan, el punto es aprender, aprender a pensar juntos, escuchar al otro, compartir, cooperar para lograr un discernimiento común, el proceso del diálogo nos lleva a ser respetuosos, humildes, democráticos, pacientes, agentes de concordia y tolerancia. En nuestra cultura dialogamos muy poco, no nos escuchamos, tratamos de imponer nuestros puntos de vista a los otros, generalmente se impone el punto de vista no del

que tiene la mejor visión sino del que más poder ostenta, en el caso de la educación predomina la visión de la autoridad, usamos vías como el debate, una especie de esgrima intelectual que no nos lleva muy lejos, la idea es derrotar al otro y su significado es muy pobre, su campo de aplicación, si lo tiene, es muy limitado, las posiciones ya están fijas y hay que defenderlas, el aprendizaje resultante es insignificante. El camino integral es el camino del diálogo, encontrar la mejor solución para todos, aprender y honrar nuestras relaciones significativas.

La educación integral es una educación para la vida y a lo largo de la vida, un aprendizaje significativo permanente, una formación integral para aprender el arte de vivir responsablemente, inteligentemente, compasivamente. La educación integral no se limita a ser una instrucción vocacional dentro de un periodo escolar formal, no se limita a desarrollar habilidades intelectuales académicas durante una etapa de la vida humana, no reduce su concepto de inteligencia a una habilidad lógico-matemática, su visión es integral y se dirige a formar seres humanos completos, que sean individuos que se inserten creativamente en la sociedad, que sean hombres de bien, con capacidad de formar y mantener una familia, un trabajo, tener amigos, ser buenos padres, buenos hijos, buenos ciudadanos, con capacidad de ser felices, compasivos, universales, que puedan vivir su plena realización, alcanzar su iluminación espiritual. La educación integral también es un proceso a lo largo de toda la vida, aprender es una condición central de la existencia que nunca puede terminar, aprender es vivir, vivir es aprender, es algo que siempre sucede mientras vivimos al igual que el respirar, el aprendizaje es visto como un proceso a lo largo de toda la vida, pero un aprendizaje no solo académico, teórico o técnico, sino principalmente un aprendizaje de nosotros mismos. Un proceso de autoconocimiento permanente a lo largo de toda la vida es el contexto verdadero donde todos los demás aprendizajes específicos deben realizarse. En México, la idea de actualización magisterial como un programa de constante asimilación de información teórica es sumamente reduccionista y obsoleta, en realidad es un programa básicamente de memorización, la actualización magisterial debería ser vista como un aprendizaje integral, donde el corazón de todo el proceso es una autoindagación constante de la propia conciencia, el autoconocimiento de nuestra subjetividad, de quienes somos.

La educación integral es una visión incluyente, una apertura a la diversidad cultural, un respeto por la diversidad humana. La educación integral quiere un progreso incluyente, un desarrollo para todos como lo ha señalado Carlos Fuentes, todos los sectores de la población pobres y ricos, industriales y obreros, hombres y mujeres, niños, ancianos, adolescentes, población urbana, población rural deben ser tomados en cuenta y participar en el rumbo del desarrollo, es un proyecto que trata de incluir más que excluir, no es exclusivo es decir que excluye a otros. Es incluyente de todas las culturas porque se basa en un respeto a la diversidad cultural, la diversidad no es vista como un obstáculo para un progreso incluyente sino al contrario como algo que enriquece el desarrollo, esta flexibilidad, apertura y capacidad de adaptación hace que la educación integral sea una alternativa aplicable a cualquier cultura o circunstancia social. La diversidad es un rasgo fundamental de la realidad, la educación integral se interesa en que sea comprendida a cabalidad porque eso nos evitará malentendidos y conflictos innecesarios, solo respetando la diversidad podemos construir una alternativa educativa que sea incluyente, algo que es fundamental y ya no puede ser dejado de lado en la época actual. La diversidad también juega un papel fundamental en el proceso educativo integral, ya que es una alternativa a la política brutal de estandarización que borra toda diversidad y que excluye y margina a los que no se adaptan a la rigidez de la educación mecanicista, en realidad un sistema educativo estandarizado como el que predomina actualmente impide un verdadero aprendizaje significativo y la posibilidad de una educación integral, esto es válido en todos los niveles educativos desde preescolar hasta postgrado. El único camino para acercarnos a una educación integral es reconocer la importancia de la diversidad de formas de aprendizaje, esto es la base de un programa educativo incluyente.

La educación integral impulsa una política integral “ganadora- ganadora”, busca acciones donde todos ganen, el bienestar de todos sin distinciones. La educación integral es claramente una tercera vía a las posiciones convencionales de derecha-izquierda, es una posición transpartidista, la política integral es incluyente de todos los grupos humanos, no busca la confrontación sino el genuino diálogo. Nuestra meta política es una sociedad y una educación ganadora- ganadora, nuestra convicción es que la única victoria política compasiva y genuina es una donde todos ganan, en la política integral la prioridad no es vencer al otro, sino encontrar senderos de paz, respetando la diversidad cultural y política, construyendo la mejor solución para todos. Es responsabilidad de los partidos políticos no confrontar por sistema a la gente, no hacer de la violencia una estrategia cotidiana, la democracia también tiene mucho que ver con el tipo de relación responsable que deben establecer los partidos entre ellos mismos, si los partidos políticos no pueden dialogar entre ellos y trabajar juntos cómo pueden entonces ser un conducto para la sociedad. La educación integral es transpartidista por lo tanto puede reunir a gente con perspectivas diferentes y dialogar con ellos sobre un terreno común. Queremos una acción social estratégica donde todos logren algo, esta acción debe aprenderse desde la escuela, necesitamos espacios educativos donde todos los niños y estudiantes ganen, tengan un sentido de logro, un sentido de que están obteniendo algo significativo para sus vidas. Desafortunadamente la educación convencional mecanicista está diseñada para hacer fracasar al estudiante, para dividir al grupo en ganadores y perdedores, para excluir a unos y privilegiar a otros, para que unos pierdan y otros ganen. Una nueva cultura ganadora-ganadora según Hazel Henderson es nuestro objetivo en el nuevo siglo, pero esta cultura, para que se haga realidad debe empezar en el salón de clases, debemos pasar del modelo educativo ganadores-perdedores a uno donde todos ganen, la política integral es el conducto para lograrlo.

La educación integral se orienta al desarrollo sustentable, busca el equilibrio y la armonía entre desarrollo y sustentabilidad, un progreso que conserve al mismo tiempo los recursos naturales del planeta. La educación integral es la única compatible con el desarrollo sustentable porque parte del principio de que vivimos en un planeta vivo, que se autorregula, un hogar planetario que debe ser preservado, la educación integral desarrolla esta conciencia global- ecológica de respeto por la vida, la cual no está en contraposición con la necesidad de desarrollo. En el concepto de desarrollo sustentable integramos dos campos de realidad de naturaleza diferente, en primer lugar la sustentabilidad en sí misma se refiere al ámbito biofísico del planeta, a la conservación saludable de los ecosistemas, sustentabilidad en sentido estricto solo es conservación no desarrollo, por lo tanto es necesaria pero no suficiente. El concepto de desarrollo se refiere al ámbito social, por lo menos se pueden distinguir tres ámbitos con especificidades propias, el desarrollo económico, el desarrollo político y el desarrollo social, pero el desarrollo puede llegar a destruir los recursos naturales y poner en peligro el ambiente por ello es necesario pero no suficiente. Las culturas del siglo XXI necesitan tanto la sustentabilidad como el desarrollo, la integración de estos dos aspectos genera la idea del desarrollo sustentable que cada vez adquiere más importancia, pero su comprensión y aplicación adecuada requiere de una nueva conciencia que valore la vida, la democracia, la justicia, la paz, el derecho internacional, la diversidad cultural, etc., el desarrollo sustentable es la alternativa de la educación integral para mejorar nuestras condiciones de vida, en Latinoamérica es doblemente importante porque nos permite mejorar las condiciones materiales y la economía de las comunidades sin caer en un industrialismo depredador. Los negocios sustentables son aquellos donde la prioridad es crear bienes y servicios para el bienestar de la comunidad.

La educación integral es una perspectiva transdisciplinaria que reconoce la complejidad humana, la multidimensionalidad de la realidad, la diversidad de estilos de aprendizaje y la multiplicidad de inteligencias. La perspectiva integral es transdisciplinaria porque consideramos que una sola perspectiva para el estudio de la realidad es insuficiente, cualquiera que esta sea, la ciencia es insuficiente porque el ser humano no puede ser reducido a patrones objetivos de conducta para

ser evaluado con medidas estandarizadas, el ser humano es una subjetividad compleja, irregular, creativa, emotiva, diversa, moral, simbólica y esencialmente espiritual, lo anima un impulso hacia la trascendencia, por ello necesitamos un enfoque transdisciplinario que integre una gran cantidad de perspectivas como el arte, la ciencia, las humanidades, la filosofía, las tradiciones, la espiritualidad, etc. La transdisciplinariedad rompe el cerco limitado de las disciplinas científicas y académicas que aunque valiosas son absolutamente insuficientes para el estudio de la complejidad humana y educativa. La transdisciplinariedad también rompe con la idea rígida de buscar el “mejor método educativo”, porque el mejor método educativo no existe y no existe porque hay diversidad de estilos de aprendizaje, no todos aprendemos igual, de la misma forma ni a la misma velocidad, la teoría de los estilos de aprendizaje ha hecho ya sumamente claro que asimilamos, elaboramos y expresamos el conocimiento por caminos muy diferentes, lo mismo sucede con la inteligencia, no existe una sola inteligencia sino una diversidad de inteligencias, Howard Gardner ha señalado por lo menos ocho tipos: Lógico-matemática, verbal, espacial, corporal, musical, intrapersonal, interpersonal y naturalista. Por ello, en educación integral hay una gran flexibilidad metodológica, cualquier pedagogía que centre su fortaleza en un método educativo como la Montessori o la Waldorf son ya obsoletas y sumamente parciales, no pueden servir ya de guía hacia una educación integral, son solo una pequeña parte del gran todo educativo integral del siglo XXI.

La educación integral es una visión global/local, una perspectiva planetaria y comunitaria, un enfoque que transita desde lo mundial hasta lo regional. La educación integral considera que el proceso de globalización o mundialización puede abrir las puertas a lo mejor o a lo peor de la humanidad, puede ser una gran oportunidad de bienestar para todos o un desastre humano, no solo se han estado globalizando las inversiones, la información, la tecnología, etc., sino también la delincuencia, las drogas, la opresión, la dominación, etc., por ello es muy importante tener claro qué tipo de globalización queremos, ya no es deseable una globalización donde una cultura imponga su poder político- militar-económico a otras, necesitamos una globalización donde el bienestar llegue a todas las culturas sin distinciones y donde el desarrollo social de todos sea el gran contexto donde se piensen las acciones internacionales. Debemos trabajar en términos de una globalización del conocimiento y el bienestar y una regionalización de las decisiones y las identidades, debe haber un equilibrio entre estos dos aspectos, entre más globalización más regionalización. Hazel Herderson acuñó la frase “pensar globalmente y actuar localmente” la cual señala perfectamente este sentido de equilibrio global/local que siempre tiene que existir, por ello la educación integral no está, en realidad, en contra de la globalización sino de una mala globalización que sirva para que una cultura colonice a otras y les imponga sus condiciones económicas en perjuicio del desarrollo de la población. La globalización debe ser un proceso de desarrollo de toda la humanidad, principalmente debe ser una gran oportunidad para que aquellas culturas que tienen grandes dificultades se levanten y se incorporen al bienestar global, aquella cultura que quiera ser líder mundial tiene la responsabilidad moral de buscar genuinamente el bienestar de todos, este liderazgo mundial incluyente hacia toda la humanidad no ha existido, para que este liderazgo se haga realidad necesitamos que la conciencia evolucione hacia estadios de mayor integridad.

La educación integral es la visión de una sola humanidad, un solo bienestar global, una ética kosmocéntrica. Solo existe la raza humana, plantear la existencia de diferentes razas no es correcto, no es prudente, lleva a la división y finalmente al racismo, la idea de la superioridad basada en el color de la piel, todo esto genera odio y desprecio por el que es diferente, abre la puerta a la violencia y la guerra, pero quizás el primer síntoma de la degeneración de una cultura es cuando presume y propaga la idea de que es superior. Lo que en realidad existe son diferentes culturas en el contexto de una sola humanidad, somos la gran familia humana, con un solo ser, una sola conciencia, en el espíritu del amor universal, la educación integral rechaza cualquier forma de racismo, discriminación y opresión de un ser humano sobre otro, nuestra visión es claramente la fraternidad uni-

versal, por eso la nuestra es una pedagogía del amor incondicional, educamos para despertar una conciencia que traspase los nacionalismos fanáticos y abrace como propio el bienestar de todos los seres, es evidente que en la nueva época no basta ya con solo interesarnos en el bienestar del propio grupo, no basta una ética etnocéntrica, debemos educar al ser humano universal, caminar hacia una ética kosmocéntrica centrada en un interés global. Todos los seres humanos estamos interconectados, lo que le suceda a cualquier grupo en realidad nos afecta a todos, somos interdependientes, respetando y honrando nuestras diferencias debemos trabajar por una concordia universal, todos somos seres espirituales esencialmente iguales, la vida y la muerte de cualquier ser debe valorarse igual independientemente de la cultura. También vemos a las religiones como expresiones de una sola espiritualidad, no deben pelear entre sí proclamando su superioridad sobre las otras porque eso es irresponsable y una llamada a la guerra, deben, más bien, dialogar entre ellas y trabajar juntas por la paz mundial, ninguna tiene el predominio total de la verdad, su papel debería ser generar concordia.

La educación integral es una pedagogía del amor universal, un proceso para formar seres humanos integrales, un conducto para nutrir lo mejor del espíritu humano; la solidaridad, paz, concordia, tolerancia, paciencia, diálogo, democracia, compasión, amor, fraternidad, etc. El sistema educativo actual es un intento de muchos años por imponerles a los niños y estudiantes en general el paradigma mecanicista, un paradigma que estimula codicia, competencia, avaricia, individualismo, confrontación, egocentrismo, racismo, indiferencia, simulación, etc., un paradigma que nutre la sombra del ser humano, estimula lo peor de la humanidad y que en realidad bajo sus principios de estandarización y fragmentación impiden el aprendizaje significativo, integral y espiritual de los estudiantes. La educación integral es una pedagogía del amor universal porque considera que en el nuevo siglo necesitamos ir más allá del entrenamiento racional-instrumental, que la formación académica convencional es absolutamente insuficiente y unilateral, que si bien es un factor del desarrollo tecnológico también puede conducir al colapso moral de la sociedad, la posición integral es que el conocimiento no nos hace mejores seres humanos, saber intelectualmente muchas teorías no nos convierte en seres humanos más responsables, honestos y compasivos, la base de la inteligencia integral es el amor universal, la conciencia para actuar sin dañar a ningún otro ser, la conciencia para darle una dirección y aplicación moral-espiritual al conocimiento de tal manera que estimulen los procesos de vida, paz y armonía, ser inteligente es tener la percatación de lo anterior. Un científico que trabaja para la guerra no es inteligente en sentido integral por más entrenamiento académico que tenga. El fin y la base de la genuina educación es el amor universal, el sentido de la educación, el “para qué”, es una orientación total hacia la fraternidad humana, desarrollar habilidades cognitivas, resolución de problemas y destrezas académicas en general solo es una pequeña parte del gran fin educativo integral, incrementar nuestra capacidad para amar, amor es inteligencia.

La educación integral es una forma de vida, una presencia espiritual plena y creativa en el mundo, un sendero de sabiduría para el conocimiento integral, una posición de equilibrio e interdependencia entre el conocimiento externo e interno. La educación integral no se reduce a una pedagogía académica con técnicas para ser usada en las escuelas aplicándola a los niños o jóvenes, la educación integral es algo mucho más grande que eso, es una filosofía de vida relacionada con la totalidad de nuestra existencia, con nuestra vida tal y como la vivimos, una respuesta a la crisis actual individual y social en las dimensiones cultural, política, económica, global, regional y espiritual, por ello solo en un contexto de experiencia directa se puede entender lo que es la educación integral. La práctica educativa no significa solo ir con los niños y tratarlos diferente, aplicar educación integral no significa solo hablar de una nueva manera, práctica educativa integral significa antes que nada comenzar por vivirla nosotros mismos, la educación integral comienza por vivirse en nuestra propia interioridad, la educación integral no se refiere solo a qué hacer con los estudiantes sino en

la misma proporción a qué hacer con nosotros los profesores, en la comunidad de aprendizaje integral tanto estudiantes como profesores y padres son vistos con la misma necesidad de aprendizaje, con la misma necesidad de transformación. A través de la educación integral todos aprendemos en el contexto del autoconocimiento realidades sobre nuestro mundo con sentido para nuestras necesidades de vida, vivir y aprender no están separados, nuestra forma de vida se hace más profunda y significativa, la educación integral nos conduce a vivir con un sentido de espiritualidad profundo, un sentido de universalidad global, de trascendencia, de compasión y devoción por la vida de todos los seres. La educación integral es una forma de vida donde permitimos que viva en nosotros la luz del amor universal.

La educación integral es una práctica integral para la transformación de la conciencia, es un camino de experiencia directa de la propia subjetividad, es una vía transformadora que nos permite despertar al conocimiento de nuestra verdadera naturaleza espiritual. Como practica integral la educación integral es un yoga integral o camino que une lo que está separado, pero es necesario aclarar que la practica integral no se reduce a una serie de técnicas exclusivas, es decir que excluya la diversidad de estilos para caminar el sendero espiritual, reconoce que hay formas de realización diversas que no son necesariamente antagónicas sino que pueden ser complementarias y que se corresponden con los diferentes temperamentos de los seres humanos. Los principios de la practica integral integral se encuentran en la filosofía perenne, una orientación espiritual no esotérica, supersticiosa o chamánica del despertar de la conciencia, la practica integral espiritual despierta la conciencia, nos hace universales, nos trae paz, armonía y felicidad, nos ayuda a madurar, genera certidumbre, capacidad de comprender los puntos de vista de otros, nos lleva a la ecuanimidad, nos hace más compasivos, no nos hace depender de fetiches u oráculos, la genuina practica integral integral es una practica espiritual y no debe confundirse bajo ningún motivo con la magia, el new age, el esoterismo ni ninguna otra superstición o charlatanería. La filosofía perenne es la tematización de las condiciones, posibilidades y naturaleza de la experiencia espiritual genuina que siempre podremos reconocer porque genera concordia, claridad y orden interno. La practica integral integral también la he llamado el triple camino porque incluye la articulación de la sabiduría, la devoción y la acción compasiva que más adelante exploraremos detenidamente. La practica integral incluye varias practicas centrales como la meditación y otras, todas ellas conducen a transformar nuestra vida positivamente, pero la practica integral no debe ser vista como una actividad al margen de la vida cotidiana, cada momento de la existencia es una oportunidad para despertar la conciencia y sentir la paz. Ahora mismo puedes hacerte consciente poniendo atención cuidadosa a tu respiración, date cuenta que ya existe una gran felicidad en tu vida, eres afortunado al tener gente que te ama, una familia, hijos, tener un hogar, alimentos, etc., empieza por reconocer la felicidad que ya existe en tu vida, es el inicio de la practica integral.

La educación integral es el primer paradigma educativo adecuado a la vida compleja, cambiante y necesitada de sentido del siglo XXI, es una visión multipedagógica orientada a construir una gran síntesis que incluya los mejores aportes realizados no solo en el campo de la educación sino del conocimiento humano generado por la humanidad a lo largo de toda la historia, relaciona sin confundir tradición y novedad, ciencia y espiritualidad, lo global y lo local, etc. El corazón de la educación integral es la espiritualidad, esta no es una pieza más del rompecabezas educativo, no es solo una parte más a incorporar, es la gran imagen, la gran base y el gran fin de todo el proceso, porque sin conciencia espiritual la adquisición del conocimiento es mecánica, parcial, superficial y conduce al sufrimiento humano, vemos la experiencia espiritual como esencia universal de la naturaleza humana, la atención educativa de la espiritualidad tiene un sentido central para el establecimiento de la paz y los derechos humanos en todas las culturas del mundo, la vivencia de la espiritualidad es un derecho humano fundamental que no puede ser reprimido sin consecuencias negativas y desastrosas para la integración social, sin espiritualidad nos volvemos nihilistas, depredadores de la vida,

nos enfermamos. La espiritualidad es nuestra verdadera naturaleza, la esencia de lo que somos.

Bases Pedagógicas de la Educación Integral

Una visión multinivel de la educación nos permite empezar a integrar las partes en una gran imagen global, este espectro educativo nos permite ver con claridad el hecho de que la educación tiene por lo menos cinco realidades, cinco objetivos generales relacionados con los diferentes niveles, que descansan en el nivel de realidad más alto o profundo que es el nivel cósmico o espiritual, el cual es el fundamento o sentido último de toda genuina educación. La educación convencional no tiene esta visión multinivel, su visión es de un territorio plano de un solo nivel y cuando percibe otro nivel entra en confusión y debate sobre cuál de los dos es el verdadero ya que los percibe como antagónicos porque su visión es excluyente no incluyente. Los niveles educativos individual, comunitario, social y ambiental están incluidos y trascendidos en el nivel espiritual, pero la visión espiritual no está manifiesta en los cuatro niveles de conciencia inferiores, por eso el educador integral trabaja siempre cualquiera de los cuatro niveles desde el nivel espiritual - cósmico, el único que permite tener una visión panorámica, integral e incluyente de todo el proceso educativo.

Las diferentes teorías pedagógicas o teóricas del aprendizaje se han centrado en alguno de esos niveles de totalidad considerándolo generalmente como el único, lo cual ha generado un grave reduccionismo educativo, es decir, reducir los cinco niveles a uno solo, perdiendo con ello la visión integral. Así, por ejemplo, la pedagogía crítica se centra principalmente al nivel de totalidad social, su trabajo es interesante para entender problemas ideológicos y culturales, pero es inadecuada para comprender problemas planetarios, globales y ambientales, y mucho más inadecuada para entender el nivel cósmico, el espacio de la espiritualidad. Cuando, desde la pedagogía crítica se quiere juzgar la validez de la experiencia espiritual se comete un grave error, ya que son niveles de totalidad diferentes, la pedagogía crítica puede ver lo social pero no puede ver lo planetario ni lo espiritual porque su nivel propio es un nivel inferior. Lo mismo podemos decir de la educación ambiental con respecto de la espiritualidad, o de cualquier nivel inferior con respecto a un nivel superior, pero siempre hay que recordar que estamos hablando de expansión de la conciencia. No se trata de descartar nada sino de ubicar cada pedagogía en su justo lugar, teniendo conciencia de sus límites.

La casi totalidad de las teorías pedagógicas han tematizado solo los niveles del individuo, la comunidad y la sociedad, los otros dos niveles de totalidad correspondientes al planeta y el kosmos tienen poca presencia en la literatura educativa, pero en la nueva época de la totalidad el desarrollo de la conciencia global y cósmica juegan un papel central, las sociedades de los siglos XIX y XX no requirieron para su etapa histórica de una conciencia global, pero hoy en el siglo XXI la necesidad de una conciencia universal, transcultural y espiritual es la garantía de la supervivencia del ser humano sobre la tierra, es el camino para que todas las culturas encuentren diálogos de paz y se fortalezca la cooperación internacional. Solo recientemente el nivel planetario ha recibido una gran atención a través de la ecoeducación y la educación ambiental aunque con muy malos resultados, y el nivel cósmico o espiritual integrador de la educación ha sido el corazón de estudio de los educadores integrals, quienes a partir del nivel de la espiritualidad han empezado a reconstruir el kosmos educativo. La educación integral es el único paradigma donde los diferentes niveles de totalidad aparecen integrados, las diferentes teorías pedagógicas no contemplan esta integración integral porque no fueron pensadas en un contexto integral.

Pero, como ya vimos, la diferenciación y la integración no solo es vertical, en términos de niveles de totalidad, sino también horizontal en términos de dimensiones educativas y de conciencia. Una visión multidimensión nos permite empezar a integrar los componentes de cada nivel y trascender una visión unidimensional y por lo tanto reduccionista propia de la educación mecanicista

o convencional. De las seis dimensiones educativas generalmente se ha privilegiado a la dimensión cognitiva, al grado que el aprendizaje ha sido considerado básicamente como un proceso cognitivo y la educación una tarea exclusivamente académica tendiente al desarrollo de habilidades lógico-matemáticas. Esta visión unidimensional exclusivamente cognitiva tiene su origen en la filosofía de la modernidad y su correspondiente cultura científico-industrial, donde la razón (entendida como racionalidad instrumental) es la facultad por excelencia en el ser humano para comprender el mundo en que vive, es la facultad con que las fábricas y el cientificismo se revitalizan y por lo tanto es la capacidad humana que más demandan y, sobre esa demanda se han diseñado los sistemas educativos convencionales, que han implicado, consciente o inconscientemente, percibir al estudiante como un robot que debe asimilar información. Una visión exclusivamente cognitiva del aprendizaje es reduccionista y deja fuera dimensiones fundamentales que determinan en gran parte la calidad del proceso, ya hemos visto como el reduccionismo sutil consiste en hacer más sofisticado el enfoque cognitivo.

La educación y el aprendizaje no se pueden reducir a procesos puramente cognitivos porque el ser humano no solo es procesos cognitivos, no solo es racionalidad instrumental. La educación no puede ser reducida a un entrenamiento académico, memorístico, intelectual, racional, lingüístico, lineal y materialista, la educación es una experiencia más amplia que todo eso, que se relaciona con la conciencia total del niño o el estudiante, no hay que olvidar que es una relación sujeto-sujeto llena de subjetividad pasión, emociones, valores, ideales, intuiciones, trascendencia y espiritualidad. Cuando, en una visión multidimensión incluimos también lo emocional, social, estético, corporal y espiritual logramos una comprensión más integral del aprendizaje. Ya Daniel Goleman ha señalado la importancia de la dimensión emocional en la educación enfatizando que es un mejor indicador de éxito para la vida que las habilidades académicas, ya que es la inteligencia emocional la que nos permite vivir en paz, tener amigos, mantener unida a una familia, enfrentar la incertidumbre, mantener la calma, etc., o Herbert Read quien ha demostrado la centralidad de la dimensión estética de todo proceso educativo, especialmente en los niños y, cómo a través del arte podemos acceder a una mejor comprensión del aprendizaje, todo esto nos lleva a transitar de una visión unilateral a una visión pluralizada multidimensional, donde lo cognitivo es una dimensión más y no la única.

Una visión multidimensión nos ayuda a superar el reduccionismo de centrar la educación primordialmente en el desarrollo de habilidades cognitivas, un aspecto que la educación convencional desde primaria hasta las universidades no ha podido superar, no podemos reducir la educación a una sola dimensión sino considerarlas en conjunto para entender, delimitar y ubicar a cada pedagogía o teórico del aprendizaje en su correcto lugar o en la dimensión real que exploró. Así, por ejemplo, Piaget fue un gran investigador de los estadios del desarrollo de la inteligencia, pero su investigación no debe ser interpretada en términos integrales ya que se limitó al estudio de la dimensión cognitiva del aprendizaje y su concepto de inteligencia fue básicamente en términos lógico-matemáticos.

Si ahora integramos los cinco niveles de totalidad con las seis dimensiones tenemos como resultado un modelo integral del kosmos educativo, donde cada nivel incluye las seis dimensiones ya señaladas, generando un mapa holarquico con treinta regiones educativas claramente diferenciadas, que van desde lo individual-corporal en el extremo inferior izquierdo, hasta lo cósmico-espiritual en el extremo superior derecho. Este modelo no debe ser visto como una parcelación de la realidad ya que las delimitaciones son metodológicas no ontológicas, sirven a propósitos prácticos de comprensión global de la educación integral, están armónicamente relacionadas en una imagen coherente que nos permite observar el territorio educativo para actuar inteligentemente sobre él. Este modelo es central para conocer la naturaleza de la educación integral así como el concepto de integridad, pero debe ser considerado como punto de partida no como punto de llegada de la indagación educativa integral, es la gran imagen para poner cada parte del rompecabezas en su lugar.

En el modelo se honra la unidad a través de la diversidad, a través de pluralizar niveles y dimensiones tenemos una imagen más integral. Una educación que no contemple los cinco niveles de totalidad es forzosamente reduccionista y no puede ser llamada integral, esto generalmente sucede cuando el nivel de la espiritualidad es rechazada con el único argumento de que no es una ciencia física que pueda ser verificada con criterios empíricos, es obvio que no es una dimensión física pero si puede ser verificada con criterios filosófico-contemplativos. Lo mismo podemos decir de las diferentes dimensiones, la educación integral rompe los límites de los procesos cognitivos y se abre a otras dimensiones cruciales implicadas en el aprendizaje, cuando el aprendizaje es visto en un nuevo marco epistemológico ampliado la ciencia y la espiritualidad son compatibles, ya no se contradicen, la ciencia adquiere sensibilidad humana y la conciencia adquiere un lugar primordial lejos de supersticiones, a través de la integración del kosmos puede florecer una cultura de la sabiduría que trasciende la información y el conocimiento.

Vamos ahora a ir describiendo cada uno de los niveles educativos con sus seis dimensiones y poniendo ejemplos que ilustren cada una de las treinta regiones educativas. En el nivel 1 de la conciencia personal que se corresponde con la educación personalizada tenemos como ejemplo de la dimensión física o corporal al psicólogo norteamericano Skinner, quien a través de su modelo E-R se limita a un estudio conductual, personal, objetivo y neurofisiológico del ser humano, esta sería la visión más básica, superficial e intrascendente de la conciencia y de la educación, pero aun esta perspectiva es tenida en cuenta en la educación integral siempre y cuando tengamos claro sus límites y se inserte en un contexto integral. Considerada en su nivel y dimensión el trabajo de Skinner tiene un lugar valido pero no debemos caer en el reduccionismo de creer que puede explicar toda la educación. Las dimensiones social, cognitiva, emocional, estética y espiritual de este nivel personal pueden ser ilustradas con los trabajos de Erik Erikson, Jean Piaget, Carl Rogers, Herbert Read y Montessori, estos pensadores más que contraponerse se complementan cuando los ubicamos en un modelo de educación integral ampliado, pero al igual que el caso de Skinner no debemos reducir la educación a las teorías que ellos desarrollaron, estos autores solo explican un fragmento de la gran totalidad educativa.

El nivel 2, correspondiente a la conciencia comunal y la educación comunitaria es el nivel de las relaciones humanas, se puede ejemplificar en sus seis dimensiones con el trabajo de Jacobo Rousseau para lo corporal o natural, John Dewey para lo social, Celestin Freinet para lo cognitivo, Abraham Maslow para lo emocional, Howard Gardner para lo estético y Sam Keen para la dimensión espiritual. Es necesario aclarar que el hecho de que estos pensadores hayan tematizado el nivel de las relaciones interpersonales no significa que su trabajo sea correcto en todas sus aportaciones, en este momento no estamos evaluando su profundidad o superficialidad, sus errores o aciertos sino solo su lugar en el Kosmos integral educativo. Todos estos autores enfatizaron la importancia de la comunidad, la familia, el trabajo, la participación escolar, la cotidianidad, el pensamiento de sentido común, la comprensión intersubjetiva mutua, etc, como aspecto central de la educación. El siguiente nivel 3 de totalidad es la conciencia social que ha sido tematizada por la educación de corte social, la sociología de la educación o la pedagogía crítica.

En este nivel 3 podemos ilustrar las seis dimensiones correspondientes con el trabajo de David Orr sobre la importancia de los ecosistemas para la dimensión física o ecológica, Paulo Freire y sus ideas sobre la resistencia cultural para la dimensión social, Vfygotsky para la dimensión cognitiva, Daniel Goleman para la dimensión emocional, Rudolf Steiner para la dimensión estética y Fritjof Capra para la dimensión espiritual. Con excepción de Freire y Vygotsky los otros cuatro tuvieron una visión clara de la importancia de las seis dimensiones, por lo que sus ubicaciones podrían ser en parte intercambiables, Orr, Goleman, Steiner y Capra en realidad se abren ya a la dimensión espiritual y son precursores de la educación integral, tuvieron la intuición pero no construyeron planteamientos realmente integrals.

El nivel 4, correspondiente a la conciencia planetaria, es el ámbito de la genuina educación ambiental o educación planetaria, cuya premisa básica es educar para pensar globalmente y actuar localmente, el objetivo es una conciencia transcultural que incluya y valore todas las culturas humanas, educar para valorar el planeta como una sola totalidad, no solo la dimensión biofísica del planeta sino también la vida humana, buscamos despertar un sentido de pertenencia a la familia humana y valorar por lo tanto los caminos de paz. Es un nivel educativo que generalmente ha estado ausente en los sistemas educativos porque anteriormente los problemas globales transculturales no habían impactado tan fuerte a las sociedades como ocurre hoy. A pesar de que desde los años 70 se empezó a trabajar en educación ambiental, su primera fase, dominada por una visión ideológica político-populista, fue un fracaso rotundo ya que básicamente se basó en los principios de la ciencia mecanicista del siglo XVII. Actualmente con la entrada del siglo XXI está surgiendo una nueva visión de la educación ambiental como parte de la educación integral, a autores de esta segunda fase es a los que me refiero para ilustrar las seis dimensiones de este nivel, también sigo conservando temporalmente el concepto de educación ambiental a pesar del mal uso que ha tenido, pero tiendo a cambiarlo por el de educación planetaria, en todo caso y atendiendo a fines de comunicación uso educación ambiental y educación planetaria como similares, el punto central de este nivel es la conciencia de los procesos globales del planeta como Holon. Para ilustrar la dimensión física está el trabajo de James Lovelock, Peter Russell para la dimensión social, Edward T. Clark para la dimensión cognitiva, Joana Macy para la dimensión emocional, Buckminster Fuller para la dimensión estética y Juan Amos Comenio para la dimensión espiritual.

Finalmente, el nivel 5 es el de la conciencia cósmica que es atendido por la educación espiritual corazón trascendental de la educación integral. Este nivel ha estado excluido de la educación tanto por el dogmatismo científico como religioso, es decir, el cientificismo y el fundamentalismo, los dos venenos que matan toda genuina educación. Los dos grandes obstáculos que es necesario vencer para hacer educación integral es el cientificismo que no quiere saber más que de mediciones de cosas, asuntos académicos y objetividades y el fanatismo religioso que se refugia en mitos, supersticiones y dogmas absurdos, ambos expulsan la genuina espiritualidad que no pueden entender desde sus posiciones cerradas y autoritarias. Con la emergencia de la educación integral este nivel espiritual adquiere una centralidad crucial para la educación del siglo XXI. Este es el nivel donde se paran los educadores integrals para contemplar e indagar el kosmos educativo global, porque es el único nivel que permite tener una visión panorámica e integral de la educación, desde este nivel, el educador integral medita y explora las 30 regiones de aprendizaje sin caer en reduccionismos, errores categoriales o fragmentaciones. Desde lo espiritual, que significa genuina inteligencia, podemos educar con claridad, orden y profundidad porque es el lugar eterno del amor y la sabiduría, es donde reconocemos la esencia de lo que somos; seres espirituales viviendo una experiencia humana. Las seis dimensiones de este nivel último están representadas por Albert Einstein para la dimensión física, Teresa Urrea (la santa de cabora) para la dimensión emocional, Aldous Huxley para la dimensión cognitiva, Cesar Chávez para la dimensión social, Clemente Orozco para la dimensión estética y Thich Nhat Hanh para la dimensión espiritual. En realidad la posición de estos siete pensadores es en gran parte intercambiable, todos tienen una visión que abarca todas las dimensiones y niveles, pero he atendido a diferencias muy sutiles entre ellos para ubicarlos en las diferentes dimensiones a modo de ilustración que sirva a nuestro modelo.

Si observamos el modelo multinivel-multidimensión encontramos que los 30 autores mencionados pueden ser complementarios más que contradictorios siempre y cuando respetemos el nivel de conciencia con el que trabajaron y no busquemos generalizar sus aportaciones como una explicación global o visión paradigmática orientadora, Skinner apporto información personal conductual y no mas, no sirve para explicar otras realidades, Montessori apporto elementos del desarrollo personal del niño y no mas, no sirve para explicar otras realidades, Steiner apporto elementos estéticos

en el contexto social alemán y no más, no sirve para dar una explicación transcultural, global o planetaria, todos los autores tienen elementos importantes que pueden ser recuperados en su justo valor a través del modelo integral multinivel - multidimensional. Sin embargo es importante aclarar que ninguno de los autores de los primeros cuatro niveles es un educador integral, solo los autores del nivel 5 espiritual pueden ser considerados educadores integrales, solo ellos tuvieron una visión genuinamente universal de la vida y el ser humano. Por otra parte del mapa educativo integral conformado por las treinta regiones educativas, la educación convencional solo ha considerado en los últimos siglos los niveles personal, comunitario y social y las dimensiones física, social y cognitiva reduciendo con ello la totalidad de la educación a solo 9 regiones y dejando fuera las 21 restantes, así el modelo educativo mecanicista convencional no es integral, está sumamente parcializado, por ello hablamos de una educación reduccionista sujeto - objeto que solo atiende a los aspectos más superficiales, a los más intrascendentes e instrumentales del ser humano. Una educación integral genuina deberá atender a las 30 regiones educativas, desde el nivel de conciencia personal al nivel de conciencia espiritual, desde la dimensión física a la dimensión espiritual, pasando por lo social, emocional, cognitivo y estético.

El modelo multinivel - multidimensional es muy importante porque probablemente por primera vez tenemos un modelo educativo integral concreto, que no ha existido en ninguna otra pedagogía con tanta coherencia, el modelo tiene múltiples aplicaciones, empezando porque nos permite transitar con claridad desde lo disciplinario o interdisciplinario hasta lo transdisciplinario o complejo. También es la base para la construcción del currículo integral u integral y lo podemos utilizar también como instrumento para evaluar que tan integral es el currículo que estamos utilizando, debemos recordar que el principio básico del modelo es el principio de totalidad que señala que “todo está relacionado con todo lo demás”, a través del modelo y los demás elementos de la educación integral podemos construir un currículo integral y flexible. La constitución española tiene una maravillosa visión de la educación, en realidad los legisladores de 1978 fueron grandes visionarios educativos, porque cuando en la constitución española se habla de educación integral en realidad es un llamado para desarrollar e implementar la educación integral en todas las escuelas y universidades, una visión integral y universal para nutrir a nuestros niños y jóvenes de amor y sabiduría, de paz y fraternidad.



APRENDIZAJE DE ADULTOS



Características del Aprendizaje de Adultos

The understanding of learning in this investigation is based on a learning-centred approach to learning-teaching interactions. The learning-centred approach focuses primarily on the learning process and the characteristics of the learner, and secondarily on teaching and the characteristics of those who help the learner to learn. Only when it's focused the attention on the learning process and the learner do it's understood more clearly what competent teaching, facilitating, training, planning, advising, and counselling processes would be like.

The learning process and the learner are paramount in the learning-centred approach. The more we know about the basic processes of learning and the unique strategies used by individual learners to carry out learning activities, the better able we are to design appropriate activities and resources to facilitate that learning. In the learning-centred approach, the learning process is assumed to be of paramount importance, while facilitating is regarded as a responsive activity that adapts to the learner's activities and natural learning process.

Learners identify the content to be learned as the knowledge or skills they need for themselves, their work, or the world around them, or to solve problems. The resources selected are those most likely to enhance this learning. Any advice from the facilitator can be viewed, not as a prescription to be followed, but as a description of one direction among several alternatives.

It is presents the learning-centred approach not as the 'best' way to approach learning-facilitating interactions, but as the approach that it is found works best and as one viable alternative that is particularly useful with adult learners. All approaches to learners and learning are useful in some contexts, with some learners, and for some content. Decisions about facilitating activities, content, resources, and technologies are the focus of the planning preceding or accompanying any learning or facilitating.

Schooling and education cannot be equated with learning, for they are only the means for delivering the programs within which learning may occur. Learning is something done by the learner rather than something done to or for the learner. Learning proceeds independently of (and sometimes in spite of) education and schooling. The assumptions about learning include the following:

- Learning is a natural and dialectical process.
- The learning process is cyclical.
- Individual learners have preferred strategies for learning.
- Learning is non-normative.
- Learning is a function of the central nervous system
- Learning takes place within a context.
- Strong emotions affect learning.
- Learning involves learning how to learn.

El Aprendizaje Es un Proceso Natural

Learning has numerous definitions. Most writers in the field directly or indirectly describe learning as a naturally occurring process originating within the learner and growing out of the learner's

need to interact with the environment. Alan Thomas (1991) ascribes two basic meanings to the word 'learning': 'possession' and 'process.' Learning as possession refers to learning objectives and outcomes as an 'intangible possession that people work to acquire' (p. 3); learning as process refers to the value of the process itself, as something people do rather than something they acquire.

Like breathing, learning is a normal function of living. And like breathing, learning can be hindered by inadequate activities and impaired resources or enhanced by appropriate activities and adequate resources. The activity of breathing stems from a need to reduce carbon dioxide and increase oxygen levels in the blood. Unexpected conditions may interfere with the act of breathing but not the need to breathe. The activity of learning stems from a need to make sense of experience, to reduce the unknown and uncertain aspects of life to a manageable level, and to act skillfully in ensuring one's survival and security. Unexpected conditions may interfere with the act of learning but not the need to learn.

Humans are meaning-making organisms. William Perry (1970) states that what an organism does is organize and what a human organism organizes is meaning. The most fundamental thing that we do with our life experiences is to organize them by making sense of them and giving them meaning (Kegan, 1982). The experiences humans must organize include both those we sense (feel) from the (internal) environment within our own bodies and those we sense (see, hear, smell, taste, touch) from the (external) environment around us. Learning activities help us to make sense of the chaos and confusion of raw, uninterpreted experience; reduce the unknown aspects of life to a manageable level; develop ways to predict how best to respond to and interact with both internal and external environments; and define our personal space in life and our personal view of the world in which we live.

In the field of evolutionary psychology, theorists have concluded that learning is an instinct that reliably develops in all humans without conscious effort and in the absence of formal instruction. Learning is described as being just as 'easy, effortless and "natural" to us as humans, as spinning a web is to a spider or dead-reckoning is to a desert ant' (Cosmides & Tooby, 1997, p. 11).

Current theories on brain function suggest that the human brain is intensely aggressive and is designed to allow for learning throughout life (Caine & Caine, 1991; Hart, 1983). According to these theories, learning occurs as the brain extracts meaningful patterns from the confusion of daily internal and external experience. These patterns are then organized into meaning perspectives and personal constructs that make sense of and give meaning to experiences (Candy, 1987; Kelly, 1955; Mezirow, 1991) as well as programmed structures or strategies that control and guide further learning (Caine & Caine, 1991; Hart, 1983).

According to such theories, three conditions are required for learning (Cosmides & Tooby, 1997; Hart, 1983):

1. Enough raw data or experiences must be provided, with enough repetitions and variations on themes to allow differences in patterns to emerge.
2. Enough time and freedom from threat must be provided to allow the patterns to emerge naturally.
3. Sufficient prior meaning perspectives and strategies must exist in the learner's memory to handle new experiences productively.

If adult learners do not already possess these perspectives and strategies for handling new material, then the learning activities must provide opportunities to learn them (Feringer, 1978; Hart, 1983;

Hebb, 1972; Thibodeau, 1979).

Learning, then, is a normal physiological and psychological activity that does not require external pressure or encouragement to begin and that proceeds out of inner drives fuelled by intrapersonal energy rather than out of external pressure fuelled by rewards and punishments. The basic problem confronting any facilitator is not how to motivate learning - since it happens both normally and naturally - but rather how to avoid setting up disincentives and obstacles that retard, block, or demotivate learning. Once such dis-incentives and obstacles are operating, however, the facilitator must take steps to neutralize or remove them, thereby allowing the learning process to return to its normal level of activity. If adults are not blocked in their learning activities, the facilitator can enhance learning by adding positive external conditions that encourage, influence, and reinforce learning (Hart, 1983; Wlodkowski & Ginsberg, 1995).

Therefore, learning is defined as a process of making sense of life's experiences and giving meaning to whatever 'sense' is made; using these meanings in thinking, solving problems, and making choices and decisions; and acting in ways that are congruent with these choices and decisions as a means of obtaining feedback to confirm or disconfirm meanings and choices. Learning results in relatively permanent changes not only in meanings and behaviours but also in the ways one goes about making sense, making meaning and thinking, making choices, and acting.

El Aprendizaje Es un Proceso Dialectico

It is understood learning to be a dialectical process in that it involves interactive, constructive, and transformative dimensions (Basseches, 1984; Kegan, 1982; Riegel, 1973). A dialectical process is also referred to as a dialogical process (Taylor, Marienau, & Fiddler, 2000) because it involves a dialogue - whether carried out internally with oneself or externally with others - that explores alternative viewpoints in order to develop an integrated viewpoint synthesized from the best aspects of all alternatives.

La dimensión interactiva.

Learning is interactive because we make meanings through exchanging information with our environment, most particularly with other persons.

1. We receive meanings in the form of information and ideas from others, whether in person or through developed resources.
2. We develop meanings from our own experiences.
3. We integrate the two sources of meaning into a constructed whole.

As learners, how much we are willing to adopt, unchallenged, the meanings provided by others is a measure of our dependence; how much we create meanings for ourselves without reference to others is a measure of our independence; and how much we develop shared meanings in interactions with others is a measure of our interdependence.

Because learning is interactive, our ability to communicate is an important feature of our ability to learn (Argyris, 1991; Rogers & Roethlisberger, 1991). Meaning is conveyed through our shared vocabulary (semantics), grammar (structure or syntax), and nonverbal expressions. Meaning also is conveyed through and influenced by the context in which the interactions occur and through the ways in which power and control are distributed among the persons who are interacting.

La dimensión constructiva.

While we are not genetically programmed to respond to our world in a fixed way, as would a spider or a desert ant, we are programmed to construct (compose, make up) and make sense of our world by experiencing it directly through our senses, discerning patterns within those experiences, and assigning meaning to these patterns. Learning is constructive (constitutive, inventive) because it involves a process of endowing the world around us with social meaning. It is 'social' in the sense that we engage in this process with other humans. As humans, we not only endow our world with meaning, we have no choice but to do so (Caine & Caine, 1991; Hart, 1983; Kegan, 1982).

The sense we make of our world helps us both to describe and explain what has happened in the past and to predict what might happen in the future. We use our explanations and predictions to develop behaviours that will give us some control over what is happening now in order to obtain outcomes that are favourable to us. That is, we each construct our own 'theories' about how the world works based on our experiences, perceived patterns, and assigned meanings. A theory explains what has happened in the past, predicts what will happen in the future, and implies ways to control or respond to what is happening in the present. Every learner, in effect, is his or her own researcher and theorist about how the world works (Hunt, 1987; Kelly, 1955).

The meanings we assign to reality - and our personal theories about life and reality - provide us with a cognitive representation of the real world, a sort of personal mental map or model that is never an exact replication of the real world, but only an approximation of it. Further, each learner constructs a unique model. Our personal models or maps always include many omissions and distortions. Once we have developed our personal model of reality, we experience it as if it had an objective reality of its own. We then take this 'objectified reality' for granted, legitimizing it as 'the truth' and as a description of 'the real world.'

Since our objectified reality was created from the point of view of our personal experience, we each place our 'self' at the centre of our reality. To question what we take for granted may call into question our very existence; to have someone else question what we take for granted may feel like a personal rejection. When we deliberately re-examine meanings and taken-for-granted personal models of reality, we may feel uncomfortable and anxious. When our personal model of reality is called into question by someone else, we may feel distressed or disoriented.

Any new learning activity is affected by past experiences related to learning and how one regards one's self as a learner as well as by prior learning related to the knowledge, skills, and values to be learned. Past experiences and prior learning may be resources that enhance or barriers that hinder new learning.

To the extent that we share similar meanings for experiences, we also share similar models of reality and similar explanations about how to act as human beings. Gaining agreement about appropriate meanings is a basic problem for any social group. The meanings and the model of reality most often shared by members of any given social group are those created by the dominant members of that group. Without shared models, we would feel confused. With shared models, we tend to assume - unless we ask - that everyone else's model and meanings are the same as ours. Such assumptions frequently create conflict, confusion, and distress (Argyris, 1991).

La dimensión transformativa.

Learning is transformative because it has the potential to lead to change. Personal meanings and one's personal model of reality can be changed during the constructive and interactive dimensions

previously discussed. One may retreat from possible changes and return to what is already known. But learning normally results in new or modified meanings that are then used to reconstruct previously existing meanings.

The personal map of reality it is used now is not an accumulation of everything. Rather a retrospective reconstruction that has brought previous meanings into congruence with the current meanings. For example, one thought of herself as a 'bad mother.' While her past behaviour has not changed, she has transformed her understanding of that behaviour into a meaning that is more acceptable to my present self. She now perceives herself as a 'good mother' because she created numerous opportunities that challenged my children to develop and mature into competent adults.

Transformations occur through differentiation (separating, distinguishing) and integration (connecting, combining), resulting in increasing complexity and inclusiveness (Basseches, 1984). Differentiation can occur through identifying greater detail within selected aspects of the knowledge, skills or values being learned; or through becoming aware of the inadequacies of one's existing meanings or of the differences between one's own meanings and those espoused by others. Integration occurs when greater detail and different meanings are combined with previous detail or meanings, thereby modifying the latter. Jack Mezirow (1991, 1995, 2000) describes three levels or types of learning transformations:

1. Our meanings (the content of our personal model of reality) can be transformed by modifying our knowledge, skills, or values.
2. Our premises, assumptions, or habits of mind (processes of learning, how we come to know what we know, and why we value what we value) can be transformed by reflecting on and modifying the strategies, processes, and values underlying our meanings.
3. Our meaning perspectives (the general framework of meanings and cultural understandings underlying our entire model of reality) can be transformed by reflecting on, thinking critically about, and modifying the underlying assumptions, premises, or habits of mind.

In the process of these transformations, our personal model of reality is transformed in whole or in part and our associated perspectives, premises, strategies, and meanings are revised.

Meaning transformations occur regularly as new experience informs us of deletions and distortions in our model of reality. Premise transformations occur less regularly and require a conscious effort to think reflectively about what we know and how we know it. Perspective transformations occur even less regularly. Either they require a conscious effort to think critically about the assumptions underlying our premises or they occur spontaneously as revelations or 'ah-ha' experiences.

El Aprendizaje Es un Proceso Cíclico

In day-to-day activities, the outcomes from one learning episode or experience both affect and are affected by the next learning episode or experience. In this way, the overall learning process can be understood as being cyclical and a lifelong process.

It's envisioned the learning process as having five basic phases in which the learner participates in experiences and activities that result in the intake of coded and uncoded information from internal and external sources as input to learning; makes sense of experience by giving it meaning and value or affect, through using pattern-recognition and meaning-making cognitive and affective processes; uses meanings and values in problem-solving and decision-making processes to make choices and develop plans for acting to achieve these choices; implements action plans; and receives feed-

back from the responses of others and from observing one's own actions. This feedback becomes new information for the next learning cycle or precipitates new experiences and activities.

Many alternative activities and strategies are possible within each phase of the learning cycle. For example, in the first phase learners may prefer information that is visual as compared to auditory; derived from feelings that originate internally as compared to sensations originating externally; provided by nonhuman resources (e.g., books, manuals) as compared to human ones; or based on one's own interpretation of experience as compared to the interpretations of others.

The basic phases in the learning cycle can help the learner move ahead (through changes) in spiral fashion in desired directions. A learner can opt out of the process by retreating to the safety of existing knowledge, skills, or values, by stalling, or by forgoing the focus of one learning cycle and engaging in another. As learners, we can begin at any of the five phases involved and work through the sequence.

As facilitators, we can use the model to select our starting activities and to guide subsequent activities. Our present understanding of the relationship between facilitating and learning, however, is very limited. Research on teaching and facilitating consistently shows that facilitator effects on learner achievement are unstable and that much facilitating behaviour is unrelated to learner outcomes (Candy, 1987; Pratt, 1979). The best predictor we have of this relationship is the B-P-E model proposed by Kurt Lewin (1936, as cited in Hunt & Sullivan, 1974): Behaviour is a function of the interaction between Person and Environment, or $B \rightarrow f(P, E)$ (p. 7). This relationship has been reiterated and extended by many authors (e.g., Bortner, 1974; Hunt, 1987; Hunt & Sullivan, 1974; Kidd, 1973; Knowles, 1990). The facilitator can be thought of as a very influential component of the environment through the provision of guidance, structure, information, feedback, reinforcement, and support. What we do know is that the process of learning should guide the process of facilitating rather than the other way around.

Estudiante Adulto y Preferencias de Aprendizaje

Each phase of the overall learning process involves a variety of possible strategies for attending, perceiving, remembering, thinking, planning, deciding, and acting processes; interactions with others playing responsive and directive roles; and contexts, situations, and learning environments.

The numbers of alternatives in each phase are myriad; and the possible combinations among these alternatives challenge the mind.

Over a lifetime of learning, each individual develops preferred strategies and alternatives for each phase. For example, It's preferred visual (written) information to auditory (spoken) information, ideas expressed on paper to those expressed on a computer screen, reflective strategies to experimental strategies, meanings that It's been derived from my own experience to the meanings of others, learning alone or with one or two others to learning in a large group. It's been come to value these alternatives so strongly that the tendency is to believe they are the best alternatives - for everyone.

The preferences constitute the learning style. Not only does the learning style direct the preferred approaches to most learning experiences, but it also biases the expectations about how others could (and should) learn. When It's seen other learners using alternatives, It's sometimes wondered if they are actually learning or what they could possibly be learning.

In spite of all the possible alternative learning strategies and styles, the number of general learning styles and strategies is rather smaller than we might expect.

El Aprendizaje No Es Normativo

As a consequence of my personal model of reality and my preferred learning strategies, what it's learned will usually be different from what you learn, even if we are participating in the same activity. What learners learn is rarely an exact copy of what the facilitator intended them to learn. Learners always modify what is presented through their own model of reality.

Facilitating activities may seek normative results; that is, the facilitator may seek to obtain learning results that are consistent and predictable for all learners and congruent with pre-established goals. Obtaining normative outcomes may be appropriate in preparing plumbers or electricians for the workplace. Such results, however, are rarely attained because the individual's own internal resources will always modify what the facilitator seeks to obtain.

El Aprendizaje Es una Función del Sistema Nervioso Central

Learning is as much grounded in the physical structure and physiology of the brain as it is in the cognitive constructs and processes of the mind. The invariant physical organization of the brain creates certain constraints on the information-processing system of the human mind, just as the hardware places limits on the processing system of any computer system. The malleable components of the human mind - such as the content and form of long-term memory and the strategies used in solving problems - can be modified through experience and learning, just as the software of a computer system can be modified (Charness & Bieman-Copland, 1992).

A healthy human brain has four learning features (Caine & Caine, 1991):

1. It can detect patterns (similarities and differences) within incoming information.
2. It has a prodigious ability to store information.
3. It can correct what it has learned through self-reflection.
4. It has an unlimited capacity to create new ideas.

The terms 'brain-based learning' and 'brain-compatible learning' are used to 'acknowledge the brain's rules for meaningful learning and [the facilitating that keeps] those rules in mind' (Caine & Caine, 1991, p. 3; Reardon, 1999).

El Aprendizaje Tiene Lugar Dentro de un Contexto

The primary concern of much formal education appears to involve transferring the knowledge, skills, and values of an academic discipline to the learner. The majority of adults, however, do not live in a world that is based on academic disciplines; rather, they live in contexts where they must apply what they have learned in practical situations. The terms 'situated learning' and 'context-based learning' have come to represent learning experiences occurring in real-world contexts (Brown, Collins, & Duguid, 1989; Hansman, 2001).

The concept of situated learning has been adopted to describe different approaches and types of adult learning. For example, the term can be used to emphasize the need to immerse learners within the context or culture in which the knowledge being learned is also being applied. Learning a foreign language and preparing individuals for work in cross-cultural settings are examples of this emphasis (Jacobson, 1996). To describe learning within a community in which newcomers

learn from more experienced old-timers within the day-to-day work of the community. Apprenticeship, mentoring, or preceptorship programs are examples of this emphasis (Brandt, Farmer, & Buckmaster, 1993; Brown, Collins, & Duguid, 1989; Hansman, 1997; Lave & Wenger, 1991; Wilson, 1993). To describe the possibility that individuals, organizations, or communities may develop knowledge based on the shared experiences of those who live and work within the organization or community (Argyris, 1991). Both organizational learning and community learning are typical of this use of the term (Drath, 2001; Poonwassie, 2001; Senge, 1990; Watkins & Marsick, 1993). To emphasize the fact that the quality of the learning within any community is dependent on the quality of the relationships among the members of the community. These relationships are affected by such factors as age, race, gender, class, ethnicity, sexual orientation, and physical/sensory ability of participants; and by equity and equality in the sharing of power and resources among participants (Caffarella & Merriam, 2000). Critical research in women's studies, literacy, community development, and cultural studies, and the practices that flow from such research, illustrate this emphasis (Clark, 1999; Flannery, 1994; Kilgore, 2001; Quigley, 1997; Sheared, 1994; Shore, 1997). To inform alternative approaches to prior learning assessment through granting visibility to 'outsider' knowledge that both differs from and is comparable to academic knowledge (Michelson, 1996; Wong, 2001). To describe the ability of some learners to learn more easily in social relationships than alone (Baxter Magolda, 1992; Belenky, Bond, & Weinstock, 1997; Belenky, Clinchy, Goldberger, & Tarule, 1986). Feminist pedagogy is grounded in this use of the term (MacKeracher, 1993; Morrish & Buchanan, 2001).

La Emociones Intensas Afectan al Aprendizaje

Learning is much affected by emotions from three sources: those we bring to the learning process, those that are generated during the learning process, and those we feel when we receive feedback about whether we have succeeded or failed in our learning endeavours. At low to moderate levels, emotions can enhance or motivate learning; at high levels, emotions - both positive and negative - can hinder learning. Adults who are experiencing either acute distress or euphoria are equally unlikely to be participating in learning activities.

Roby Kidd (1973) tells us that adults have more emotional associations with the material to be learned than do children. We sometimes mistakenly assume that adults do not have emotional responses to learning because their methods for controlling their emotions are often both elaborate and effective.

El Aprendizaje Precisa de Aprender a Aprender

The concept of 'learning to learn' is endorsed and promoted by educators at all levels of the educational system. Whether we know it or not, when we learn we are also learning how to learn. Like learning, learning to learn can be thought of as both a goal or outcome and a process (Candy, 1990).

As a goal, learning to learn challenges individual learners to develop the skills and knowledge for learning more effectively in various contexts and settings. As a process, learning to learn consists of two groups of interrelated processes and activities (Smith, 1990).

1. The intrapersonal set includes such skills as critical thinking, self-reflection, and self-control.
2. The interpersonal set includes such skills as engaging in dialogue with others and reporting on the interactive dimension of learning in the ongoing dialectical process.

Philip Candy (1990) describes learning to learn as involving higher order cognitive skills that rest on increased self-reflection (self-awareness and self-control). These higher order cognitive skills include problem solving, critical thinking, and planning for learning purposes. Such skills must also be accompanied by appropriate attitudes. Critical thinking, for example, 'does not consist merely of raising questions or of indiscriminate skepticism' but also comprises attitudes and behaviours that, taken together, can be labelled 'the critical spirit or critical attitude' (Candy, 1990, p. 45). The critical approach to learning involves calling into question established knowledge and the assumptions that inform it (Brookfield, 1987).

Self-reflection also includes skills and special attitudes calling on individuals to accurately describe not only their own physical and social activities, but also their mental activities and emotional responses in learning situations. The individual, therefore, must adopt a self-critical attitude as part of learning to learn. Both critical and self-critical attitudes have potentially positive and negative outcomes. They are a necessary precursor of change; yet they sometimes create distress that can slow or even stop the learning process.

Of the three levels of transformational learning described by Jack Mezirow (1991, 1995), transforming both premises and meaning perspectives contributes to learning to learn.

- Transforming premises requires a critical assessment of the learning processes through which we create meaning in order to determine dysfunctional processes. Meanings or concepts can be changed without radically altering the model of reality within which they are integrated, but a change in our ways of learning can transform that model.
- Transforming meaning perspectives involves consciousness raising, self-reflection, critical thinking, and awareness of the constraints within which one's personal model of reality was developed and is operating.

Through such activities, the individual becomes aware of distorted, incomplete, or repressed information and interpretations that underlie the entire model. Perspective transformation involves both a critical reappraisal of the supporting assumptions and the development of new assumptions as well as a transformed model of reality.

Learning to learn is described in the literature under a variety of terms: 'second-order change' (Watzlawick, Weakland, & Fisch, 1974); 'reflection-on-action' (Argyris & Schon, 1974; Schon, 1987); 'double loop learning' (Argyris, 1991); 'meta-formal schemata' (Basseches, 1984); 'metacognition' (Novak & Gowin, 1984); 'metalearning' (Maudsley, 1979); 'deutero-learning' (Bateson, 1972); and 'paradigm shift' (Barker, 1993; Inglis, 1994; Koestler, 1964).

It is clear from the literature that not all adults have developed the skills necessary for learning to learn in conscious and deliberate ways (Candy, 1987; Collett, 1990). Those who have such skills appear to be more productive learners than those who do not. It is also clear that the most effective learning requires not only critical thinking, self-reflection, and self-direction but also input from external sources and objective observers. Without input from others, the individual learner can become stalled in self-perpetuating errors and false assumptions (Candy, 1987).

El Adulto y Su Proceso de Aprendizaje

The pedagogical model of education assumes that learners are dependent upon the knowledge, skills, and expertise of the "teacher" (Knowles et al., 1998). Andragogy, on the other hand, operates under an assumption that adults engage in the process of learning with different needs, expe-

riences, motivations, self-concepts, and roles than those of youth (Knowles, 1984). Thus, the field of andragogy suggests that the characteristics of adult learners that distinguish them from youths must be examined in order to best design programs that facilitate adult learning.

Knowles et al. (1998) outline five characteristics of adult learners that are commonly described in the literature and are important in understanding both the processes by which they learn and the issues that should inform the facilitation of their learning. Adults:

1. Need to understand the relevance of what they are learning in the context of their own lives and experiences.
2. By definition, are self-responsible and self-directing and therefore require involvement in decision making about their own learning.
3. Have much more life experience than children; this experience must be integrated with new learning and can also be utilized as a resource in developing new knowledge.
4. Are motivated to learn when new learning contributes to improved competence and self-directedness in one or more areas of their lives.
5. Respond better to internal motivators and reinforcers for learning than to external forces.

Knowles et al. (1998) outline additional variables that characterize many adult learners, but caution that not all adults fit all the “assumptions” commonly ascribed to them by the andragogical model (p. 153). They note that “any facilitator of adult learning will tell you that adult learners are not as homogenous as the andragogical model implies” (p. 153), and that many individual differences among adults learners need to be taken into account by those who hope to facilitate adult learning. Brundage et al. (1988) support this view in stating that

Increasing age represents increasing life experience and this complexity causes each person to view their learning in differing ways in accord with their own development. It follows then that the teaching itself will have to be modified to accommodate these differing ways and to encourage the continuation of learning long after the program is finished, (p. 73)

Knox (1980) further reinforces the importance of understanding the complex differences that exist between adults as learners when compared with children. Knowles et al. (1998) share this perspective and outline both positive and negative effects of such differences, which also characterize the adult learner. They suggest that many of those same characteristics that adults use as foundations in their learning, such as the increased likelihood that they will have greater life experience and self-directedness in their approach to learning than most youths, are at the same time also potential obstacles. Extensive life experience and increased need for autonomy and self-directedness can also lead to “mental habits, biases, and presuppositions that tend to cause [learners] to close [their] minds to new ideas, fresh perceptions, and alternative ways of thinking” (Knowles et al., 1998, p. 66).

Knowles (1984) cautions that andragogy ought not to be seen as weakened in its utility by such individual differences among adults and their developmental stages.

Rather, he suggests, such heterogeneity makes andragogy uniquely suited to addressing such complexity. “The andragogical model is a system of elements that can be adopted in whole or in part. It is not an ideology that must be applied totally and without modification. In fact, an essential feature of andragogy is flexibility” (p. 418). Knowles et al. (1998) also suggest that adults as a group tend to be more heterogeneous in terms of their motivations for learning, needs, goals, and

learning styles than is the case for youths.

Knowles et al. (1998) argue that the fundamental difference in psychological development between adults and children is that adults by definition have developed a self-concept that requires self-direction and responsibility for decision making (p. 64). Thus, it is reasonable to suggest that adults need to assume greater responsibility than do children for their own learning and for decisions about what to learn and why, how they plan to learn, and when. Self-directedness appears to be both a fundamental characteristic of adult learners and an important goal for adult education (Brookfield, 1999; Knowles, 1984; Knowles et al., 1998; Merriam & Caffarella, 1999).

Draper (1988) makes an important distinction between “learning” and “education” in terms of their connection with adult development. He notes that there has been a recent professional shift in focus from education to learning and states that, unlike education, learning can occur at any time and in any place, and that it occurs across the span of life. He defines education as a process that is “more sporadic and [involves] intentional or planned learning” (p. 153). Accordingly, it appears that adult learning comprises more than involvement in planned educational programs. Adult learning can and often does occur through involvement in situations and contexts beyond the more formal, strategically planned curriculum designs prepared in the name of “adult education.” Merriam and Caffarella (1999), for example, suggest that “although learning on one’s own has been a primary mode of learning in adulthood throughout the ages, serious study of this phenomenon is relatively recent in comparison to other aspects of learning in adulthood” (p. 288). They outline three primary goals for the process of promoting more autonomy in the learning process for adults:

1. To enhance the ability of adult learners to be self-directed in their learning
2. To foster transformational learning as central to self-directed learning, and
3. To promote emancipatory learning and social action as an integral part of self-directed learning, (p. 290)

With respect to the first of these goals, Merriam and Caffarella (1999) indicate that it is “incumbent upon adult educators to assist adult learners in the process of learning how to plan for and continue their learning, beyond their involvement in formal, facilitated [e.g., classroom/workshop] learning processes” (p. 290).

The transformational learning process - the second goal related to self-directed learning - has been studied most widely by Mezirow (Merriam & Caffarella, 1999). His theory of transformational learning is based on his understanding of learning as a process of cognitive reorganization and restructuring, wherein learners change their behaviour, thus demonstrating that they have learned in response to changes in their thinking and to the revisions in meaning that they attach to experiences (Merriam & Caffarella, 1999). Clark (as cited in Merriam & Caffarella, 1999) states that “transformational learning shapes people; they are different afterward, in ways both they and others can recognize” (p. 318). Accordingly, to the extent that adults are self-directed and to the extent that self-directed learning involves engagement with experience that transforms the learners in some way, it appears that adult learners are motivated in their learning by a desire for self-change.

The third goal of transformational learning - the emancipation of learners - calls for the incorporation of collective action as an outcome of self-directed learning (Merriam & Caffarella, 1999, p. 292). In this sense, facilitators of adult learning should be mindful of the need of adult learners to use their learning to inculcate change not only in themselves, but also in their external environments, practices, and sociopolitical processes.

Houle (as cited in Knowles et al., 1998) postulates that three types or subgroups of learners are identifiable among adult learners:

1. Goal-oriented learners engage in learning to satisfy specific needs and objectives at clearly identifiable points in their adult lives. This type of learner has a very “utilitarian” purpose for learning.
2. Activity-oriented learners engage in learning activities to fulfill social and relationship interests. They pursue learning with little regard for the specific content or focus of study and seem to be more interested in the activity itself than in its application to their day-to-day lives.
3. Learning-oriented learners may also be described as “lifelong learners.” They derive intrinsic satisfaction from learning for its own sake and learn from a wide variety of methods and activities.
4. Brookfield (1986) summarizes the characteristics of adult learners as postulated by major researchers in the field as follows:

Adults learn throughout their lives, with the negotiations of the transitional stages in the lifespan being the immediate causes and motives for much of this learning. They exhibit diverse learning styles - strategies for coding information, cognitive procedures, mental sets - and learn in different ways, at different times, for different purposes. As a rule, however, they like their learning activities to be problem centered and to be meaningful to their life situation, and they want the learning outcomes to have some immediacy of application. The past experiences of adults affect their current learning, sometimes serving as an enhancement, sometimes as a hindrance. Effective learning is also linked to the adult's subscription to a self-concept of himself or herself as a learner. Finally, adults exhibit a tendency toward self-directedness in their learning, (p. 31).

MacKeracher (1996) overviews the models that outline a cyclical process in the acquisition of new knowledge and skills. While not considered unique to adults, they are nevertheless inclusive of adult learning and have been influential in understanding how people learn in adulthood.

Modelos Descriptivos del Ciclo de Aprendizaje

Models of the learning cycle repeatedly describe the cyclical process that gives meaning to experience. It is the process of reflecting on new experiences and interpreting these experiences in light of what is already known that gives them meaning. When experiences are given meaning, conclusions can be drawn, decisions can be taken, and actions can be pursued. Although theorists describe this process of learning differently, common elements are typically contained in the models they offer.

Modelo de Dewey

A number of early theorists in the fields of education and psychology laid the foundations upon which many of the later models were based. Dewey was one of these theorists, and his work has become an intellectual watershed in the study of learning and education. Dewey (1933) submits that information becomes “knowledge only as its material is comprehended” (p. 78). This he claims is “attained only when acquisition is accompanied by constant reflection upon the meaning of what is studied” (p. 79). He posits that “the function of reflective thought is, therefore, to transform a situation in which there is experienced obscurity, doubt, conflict, disturbance of some sort, into a situation that is clear, coherent, settled, harmonious” (pp. 100-101). Dewey presents re-

lection in five phases: suggestion, intellectualization, hypothesis, reasoning, and testing by action. He argues that impulse must be followed by reflection to determine an action that has purpose and meaning.

Dewey describes learning as a cyclical process involving reflection and meaning formation. In addition, Dewey's (1938) model expands the learning process into a continuum of experiences that increase understanding and depth. He observes,

Every experience enacted and undergone modifies the one who acts and undergoes, while this modification affects, whether we wish it or not, the quality of subsequent experiences. For it is a somewhat different person who enters into them ... From this point of view, the principle of continuity of experience means that every experience both takes up something from those which have gone before and modifies in some way the quality of those which come after.” (p. 35)

Dewey notes that “the process [of learning] is a continuous spiral” (p. 79). This sense of spiraling is important; it emphasizes that the cycles do not simply repeat, each cycle is changed somewhat from the previous one.

Modelo de Lewin

Lewin (in Cartwright, 1951) draws on research and laboratory methods from the social sciences to describe the process of learning. Using an illustrative example, he shows how learning occurs when “a previously vague and unstructured area becomes cognitively structured and specific” (p. 71). His model of learning begins with a concrete experience. Through observation, the individual gathers more data and gives the experience meaning by establishing “new connections or separations, differentiations or dedifferentiations” (p. 74). The conclusions or assumptions are then tested to complete the learning cycle.

Modelo de Piaget

Piaget (1971) observes that researchers and theorists “regard knowledge as a process more than as a state” (p. 2). He also claims “all knowledge doubtless supposes an intervention of experience” (p. 28). From his study of cognitive development in children, Piaget identifies four major stages of cognitive growth from infancy to adulthood. Biehler and Snowman (1990) summarize the characteristics of Piaget's four stages: During the sensorimotor stage (birth to 2 years) meaning schemes are developed “primarily through sense and motor activities” (p. 63). In the preoperational stage (2 to 7 years) individuals gradually acquire “the ability to conserve and decenter, but [are] not capable of operations, and [are] unable to mentally reverse actions” (p. 63). The concrete operation stage (7 to 11 years) is characterized by the ability to “solve problems by generalizing

from concrete experiences” (p. 63). Individuals are now capable of concrete operations, but are “not able to manipulate conditions mentally unless they have been experienced” (p. 63). The final stage, formal operations, begins about age 11 when the individual can “deal with abstractions, form hypotheses, solve problems systematically, [and] engage in mental manipulations” (p. 63). The developmental stages, as defined by Piaget, progress from concrete to abstract, and from egocentric to reflective. As the individual ages, mental capability and complexity of operations increase, therefore, the maturation process leads to a capacity for abstraction and reflection through synthesis of activities and events.

Piaget (1971) claims that “the characteristic of intelligence is not to contemplate but to ‘transform’” (p. 67). He describes learning as follows:

A certain equilibrium between assimilation of objects to the subject's activity, and the accommodation of this activity to the objects . . . forms the point of departure of all knowledge and is presented at the very outset in the form of a complex relation between the subject and the objects, which simultaneously excludes any purely empirical or purely apriorist interpretation of the cognitive mechanism (p. 108).

Piaget's stages of cognitive development describe the evolution of learning skills or learning capability. In his model, adults possess a maturation capability. At this level of maturity, they can sustain the continuum of experience leading to learning described by Dewey.

Modelo de Kolb

Reflecting Piaget's view that learning is more a process than a state, Kolb (1984) describes learning as "the major process of human adaptation" (p. 32). He emphasizes "learning is best conceived as a process, not in terms of outcomes" (p. 26). He argues that traditional education and behavioural theories define learning in terms of outcomes, "an accumulated storehouse of facts or habits," whereas experiential learning theory assumes that "ideas are not fixed and immutable elements of thought but are formed and re-formed through experience" (p. 26). He suggests that "knowledge is continuously derived from and tested out in the experiences of the learner" (p. 27). He goes on to explain that "experiential learning is not a molecular educational concept but rather is a molar concept describing the central process of human adaptation to the social and physical environment" (p. 31).

Drawing on the strong foundations laid by Dewey and Lewin, Kolb (1984) describes learning as "the process whereby knowledge is created through the transformation of experience" (p. 38). This process, he claims, is "a four-stage cycle involving four adaptive learning modes — concrete experience, reflective observation, abstract conceptualization and active experimentation" (p. 40). In essence, Kolb suggests that knowledge is created as experience and that experience is transformed by cycling it through this four-stage process. Underlying this four-stage cyclical process are two structural dimensions. Kolb summarizes the two structural dimensions of the model as follows:

The first is a prehension dimension that includes two dialectically opposed modes of grasping experience, one via direct apprehension of immediate concrete experience, the other through indirect comprehension of symbolic representations of experience. The second is a transformation dimension, which includes two dialectically opposed modes of transforming experience, one via intentional reflection, the other via extensional action, (pp. 58-59)

Modelo de Hunt

Based on his studies of student-student and student-teacher interactions, and using Kolb's experiential learning model, Hunt (1987) developed two models. The first is a mutual adaptation model for interpersonal communications. The model describes how Kolb's learning cycle can be used to map the interfacing of learning cycles as two individuals dialogue. (Hunt renamed the phases feedback, perception, implicit theory and intention, and action, in order to express his interpretation of what is happening in each phase.) Essentially, the action of the one individual at the active experimentation phase provides feedback to the other individual, thus creating or modifying an experience for that other individual. In this model Hunt accepts the idea of learning as a continuous cyclical process of concrete experience, reflecting on experience, forming meaning, and applying it; Hunt's contribution is that the learning interaction between individuals follows essentially the

same interactive exchange cycle.

In his second variation of Kolb's model, Hunt (1987) defines five steps, namely concern, reflect, analyze, try out, and experience. Hunt calls this model the C-RE-A-T-E cycle. It reinforces the suggestion that learning is highly cyclical.

Hunt (1987) also describes the impact on learning when Kolb's model is truncated by omitting one of the four steps. He indicates that learners who truncate the model by omitting abstract conceptualization have difficulty giving meaning to their experiences and organizing their actions in a systematic manner. Those who omit active experimentation are deprived of new experiences that trigger continual learning. They are responding to their feelings, not the results of actions. Omitting concrete experience means that the learner's response to actions is "mechanical and sterile" (p. 155). Finally, omitting reflective observation results in an unclear or underdeveloped conceptual framework. Hunt's analysis of these truncated learning patterns demonstrates how learning can be abridged or incomplete, and emphasizes the importance of having uninterrupted learning cycles for effective learning to occur.

Modelo de Taylor

Most models of learning have resulted from educators' observations of learners. Taylor (1987) studied the learning process from the perspective of the learner. She interviewed students as they progressed through a 13-week self-directed graduate course, and identified a cyclical process with four phases and four transitions in her research.

According to Taylor's model, when an individual experiences a major discrepancy between expectations and experience, equilibrium is broken and the individual enters a period of disorientation. During the disorientation phase, people experience a crisis of confidence and withdraw from those associated with the confusion. Naming the problem without attributing any blame permits a transition to the exploration phase to occur. The "intuitively-guided, collaborative, and open-minded exploration" (p. 183) of this phase initiates a reflective review that provides a transition into the reorientation phase. From the reorientation phase, individuals move through a "sharing the discovery" transition as they test their new understanding with others, and finally return to equilibrium. In the equilibrium phase, their "new perspective and approach is elaborated, refined and applied" (p. 183). Individuals remain in the equilibrium phase until a new discrepancy triggers a disconfirmation, and the cycle repeats.

Taylor's model differs from earlier models in that her model infers something about the impact of the learning process on the individual. Her use of terms like disorientation, reorientation, equilibrium, and disconfirmation to describe phases of the cycle imply an emotional as well as an intellectual response. Accepting Kolb's (1984) view that learning is "the major process of human adaptation" (p. 32), and Dewey's (1938) view that learning is "a continuous spiral" (p. 79), Taylor's model points towards seeing the whole person -- physical, intellectual, and emotional -- as being involved in the learning process. The early contention that learning is merely an intellectual (cognitive) exercise may be to see less than the complete picture.

Modelo de MacKeracher

MacKeracher (1996) blends the ideas of other writers into her five-step description of the learning process. For her, the cycle begins with the intake of coded or uncoded information from internal or external sources as the learner participates in experiences and activities. In the second step,

meaning or value is given to the experience through the use of pattern-recognition and meaning-making cognitive and affective processes. Next, these meanings are used to solve problems, make decisions, and plan strategies. In the fourth step, the decisions or choices are implemented and tested by the learner, or the learner observes others' actions or tests. In the final step, she describes how the results of such testing yields new information -- new information that both completes the current cycle and provides inputs to trigger a subsequent cycle.

Most models describe learning from a single perspective or within a single context. In blending the ideas of several models, MacKeracher has shown the complexities within the larger learning cycle by describing the activities and processes contained in each discrete step. For example, she describes in detail how different mental processes can be integrated into the learning steps to uncover meaning and determine actions as the learner progresses through the cycle.

Modelo de Costa

Costa (1991) compares several earlier models and remarks that his examination of the “models of thinking yields more similarities than differences” (p. 137). He consolidates the thinking models into a three-phase model for intellectual functioning.

The first phase, called input, involves the intake of data through the senses and recall of information or data from both short-term and long-term memory. Phase two, processing, makes sense of the data. Phase three, output, includes applying and evaluating, as well as metacognition.

This model is derived from research into the brain's cognitive processes and memory, rather than the humanistic and psychological focuses of learning. Costa (1991) points out how the brain never stops, but simply switches to other inputs if it is not engaged by the intended inputs. He also explains how data are linked to what is already known as it is being stored in long-term memory — a reflection step. Although derived from a different line of research, the resulting model is cyclical.

Like MacKeracher, Costa shows some of the complexities within the learning process, however, his model is, again, an essentially cyclical process with output serving as input for the next cycle. In fact, Maples (1996) summarizes Costa's learning sequence as a five-step cycle. The steps are labeled: doing, think, talk out loud, talk internal, and theorize. These steps reflect the inputs from experience and recall, the reflective process that ascribes meaning, and the conclusion that theorizes and applies.

Modelo de Wellman

Wellman (1991) presents a four-stage learning cycle intended for the design of science education. Interestingly, this research is based in children's learning but it carries the same cyclical pattern seen in other models. The first stage, activating and engaging, focuses on finding out what the student already knows about the subject. The next phase, exploration and discovery, provides opportunity for firsthand experiences and other data gathering. The third phase, processing for meaning, is the integration of the new experiences and discoveries into the student's existing schema. The final phase, assessment for understanding, seeks to confirm correct understanding and readiness for application.

In his explanation, Wellman (1991) includes what is accepted in the school literature as basic science processes; namely, observing, communicating, comparing and organizing. He also cites Lunetta and Tamir's (1979) four stages of problem solving in science, (i.e., planning and designing, performing, analyzing and interpreting, and applying). Both the basic science processes and the

specific stages of problem solving reflect elements of the cyclical learning process.

Jarvis's Model

Jarvis (1987) criticizes Kolb's experiential learning model, arguing that its concrete experience is too narrow and exclusive, and that it oversimplifies the learning process. Jarvis presents a model for adult learning that incorporates nine different paths or lines of responses to a potential learning experience. Of the nine possible responses, he categorizes three as pre-conscious learning, three as non-reflective learning, and three as reflective learning, thus establishing a hierarchy. The multiple paths and levels reflect Jarvis's attempt to map the process of adult learning in different situations and under different circumstances. Yet, he acknowledges that although his model "is much more complex than that produced by Kolb, ... there is a very similar baseline" (p. 24). The paths in Jarvis model reveal that "situations" can lead to a changed, more experienced person through various pathway sequences that include a reflection process, but Jarvis is not insisting that this will always occur. Yet, he does argue that learning can involve the elemental learning cycle discussed here and, indeed, he argues that change does come out of a process very like those reviewed earlier. This is evident in that the more complex, reflective learning pathways in his model are indeed cyclical, (and involve reflection, experimentation, and evaluation).

Estilos de Aprendizaje

Learning style is sometimes defined as the characteristic cognitive, affective, social, and physiological behaviours that serve as relatively stable indicators of how learners perceive, interact with, and respond to the learning environment. The terms 'learning style' and 'cognitive style' are often used interchangeably although they are not exactly the same. Learning style is seen as broader and more inclusive than cognitive style (Keefe, 1987).

- The concept of learning style tends to be used by educators because it is more practical in applied terms than cognitive style.
- The concept of cognitive style tends to be used more by psychologists because each style is usually a more clearly defined and easily measurable personal trait compared to a learning style.
- The concept of learning style tends to include interpersonal components that are missing from the concept of cognitive style.
- Consistent individual differences in the ways of organizing experiences into meanings, values, skills, and strategies are called cognitive styles. Consistent individual differences in the ways of changing meanings, values, skills, and strategies are called learning styles.

Learning ability generally refers to the content of thought or to what we learned; learning style refers to how we have learned it (Messick, 1976), or generally describes how we prefer to learn. Most adults are capable of using the strategies that underlie several different styles but prefer to rely on the strategies they know best. The term 'learning style' tends to include both the cognitive styles already described as well as affective, social, and physiological styles of responding to learning tasks or learning environments.

Combining a number of learning strategies to identify a few overarching learning styles is somewhat more difficult than combining a range of cognitive strategies. Each learning style seems to describe different qualities of person, behaviour, or environment. Adults' Learning Styles, sets out the variety of strategies that are thought to contribute to adults' learning styles. Note that the

cognitive styles we have already considered are found in the uppermost row of the figure.

Affective styles encompass those behaviours that have to do with attention, emotion, and valuing. Attention components of affective style relate to how the learner is most likely to attend to their experiences and what will affect that attention. Optimal attention lies somewhere between boredom and excitement.

Raymond Wlodkowski (1997) describes motivation as the natural capacity to direct energy in the pursuit of a goal. Motivational components relate to expectancy and importance. Expectancy is the relative certainty (optimism/pessimism) that desired outcomes will follow certain actions (risk taking/cautiousness). Importance relates to the extent to which the learner desires certain types of activities (competitive/co-operative) and outcomes (achievement /affiliation).

Physiological styles are biologically based modes for responding to learning activities that are grounded in personal health and fitness, age-related factors, biological rhythms, and accustomed reactions to characteristics of the physical environment. Sex-related responses to learning are sometimes included under physiological styles. However, the position is that sex-related responses are more appropriately considered as being gender-related interpersonal or social styles of learning.

One model that does attempt to view learning styles from a global perspective was developed by Lynn Curry (1983; Atkins et al., 2001), who uses a three-layered onion metaphor to classify the behaviours affecting an individual's learning style.

The outer layer reflects instructional preferences and is composed of behaviours that are more observable, less stable, and more easily influenced by external conditions than the middle and inner layers of the model. Instructional preferences are affected by environmental conditions, current emotional issues, sociability, and the context of learning. Dunn and Dunn (1977, 1978) have proposed a method for assessing the instructional preferences that contribute to learning styles. Their test assesses individuals on environmental, emotional, sociological, physiological, and psychological factors within the instructional environment.

The middle layer reflects information-processing styles and is composed of behaviours that, in comparison to the outer layer, are less directly observable and somewhat more stable, although modifiable through learning new strategies. A variety of learning styles are included in this group, and are measured by self-diagnostic instruments such as:

- Grasha-Reichmann Student Learning Style Scale (GRSLSS) (Grasha, 1993), which measures three paired styles: social (competitive/collaborative), emotional (avoidant/participatory), and need for structure (dependent/independent);
- Gregorc's Style Delineator (Gregorc, 1982), which measures and combines two paired learning strategies for perception (concrete/abstract) and organization (sequential/random);
- Kolb's Learning Style Inventory (Kolb, 1985), which measures and combines two paired behaviours for perceiving information (concrete experience/abstract conceptualization) and processing information (reflective observation/ active experimentation);
- McCarthy's Hemispheric Mode Indicator and the 4MAT System (McCarthy, 1985, 1986), which combines the two paired behaviours identified by Kolb (1985) with cerebral lateralization;
- Suessmuth's Learning Style Inventory (Suessmuth, 1985), which measures preferences for

types of information (visual, auditory, kinesthetic), types of learning (language, numerical, experiential), and types of reporting (written, oral).

The innermost layer reflects cognitive personality styles affecting an individual's approach to adapting and assimilating information. Cognitive personality styles are viewed as relatively permanent traits and are less amenable to change through learning. The field dependence- independence style (Witkin & Goodenough, 1977) described previously is an example of a cognitive personality style. It can be measured using the Group Embedded Figures Test (GEFT) (Oltman, Raskin, & Witkin, 1970). Other styles in this group are based on Carl Jung's theory of psychological types and, like the GEFT, are measured using paper-and-pencil instruments that call for a trained interpreter. This group of instruments sort individuals on the basis of four paired characteristics: introversion-extraversion, thinking- feeling, intuiting-sensing, and judging-perceiving. Three such instruments are:

- Myers-Briggs Type Indicator (Myers, 1985);
- Keirsey Temperament Sorter (Keirsey & Bates, 1984); and
- Person Empowerment Type Check (Cranton, 1998, 2000b).

Modelo de Estilos de Aprendizaje de Kolb

Because there is so much literature on the topic of learning styles, it's focused on general issues in the previous section and will limit the discussion of specific learning styles to the model proposed by Kolb (1984). We can reconsider Kolb's cyclical model of learning by drawing lines that connect Active Experimentation to Reflective Observation (horizontal axis) and Concrete Experience to Abstract Conceptualization (vertical axis). In Figura 3.1, Kolb's Learning Styles, we now have two dimensions, each representing two opposing but related behaviours.

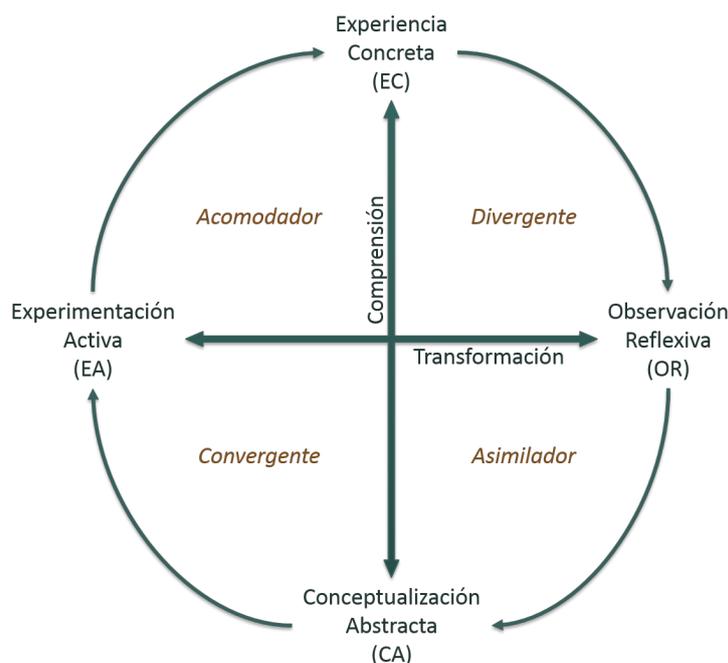


Figura 3.1. Modelo de aprendizaje de Kolb (1984)

The abstract-concrete dimension deals with taking in experience and understanding it, either through reliance on conceptual interpretation and symbolic representation (abstract conceptualization), or through reliance on the tangible felt and sensed qualities of immediate experience (concrete experience).

The active-reflective dimension deals with transforming what has been taken in and understood through either internal reflection (reflective observation) or active external manipulation (active experimentation). Learning, and therefore knowing, requires both a means for taking in and understanding experience through representing that experience in the mind as concepts or felt sensations, and a means for transforming the resulting representations. 'Simple perception is not sufficient for learning; something must be done with it' (Kolb, 1984, p. 42). Kolb points out that, while both poles of each dimension are necessary for complete mature learning, all learners are not equally skilled in using all four types of activities.

When the opposing behaviours are connected, the model is divided into four quadrants that represent four different learning styles. Each of the four learning styles - divergent, assimilative, convergent, accommodative - represents strengths in one aspect of each of the above two dimensions of learning. Kolb's (1985) Learning Style Inventory allows individuals to assess their own learning style.

You may find that, while you have a preferred style, you also use some aspects of one or both learning styles adjacent to your preferred style. You can see from these descriptions that each learning style has strengths and weaknesses. The useful part of Kolb's model is that you do not have to feel pigeon-holed; you can become a more well-rounded, all-purpose learner by improving the skills associated with the learning styles you least prefer. For most learners, this will be the style diagonally opposite your strongest preference. Kolb (1984) tells us that divergent learners usually need to improve their deciding skills (decision making, goal setting); assimilative learners, their acting skills (seeking and exploring opportunities, risk taking); convergent learners, their valuing skills (listening with an open mind, imagining the implications of situations); and accommodative learners, their thinking skills (organizing information, developing concepts based on personal experience).



**PROGRAMAS DE BIENESTAR Y
EDUCACIÓN DE ADULTOS**



Concepto de Programa

Se entiende por programa, en términos generales, la disposición anticipada y planificada de un conjunto de acciones y recursos ordenados en el tiempo y dirigidos a la consecución de determinados objetivos que quieren dar respuesta a necesidades educativas concretas en un determinado ámbito de intervención.

Se define el programa como un instrumento destinado a facilitar el logro de los objetivos y metas de carácter específico que serán alcanzados mediante la ejecución de un conjunto de acciones integradas denominadas proyectos.

Un programa, por lo general, se inscribe dentro del proceso de elaboración y formulación de un plan; cuenta con una bolsa de recursos financieros propios que recibe la unidad o entidad responsable de su administración y define criterios, prioridades, líneas de acción y políticas para la asignación de recursos a los proyectos y actividades que se desarrollarán dentro del ámbito de un conjunto de proyectos que tienen objetivos similares o complementarios.

Los programas constituyen el modo ordinario de operación de entidades de servicio público e instituciones privadas, de carácter nacional e internacional, que fundan o establecen programas para financiar determinado tipo de proyectos relacionados con las políticas, los objetivos y las metas educativas que cada uno persigue. Los programas se desarrollan dentro de un medio plazo de tiempo.

Educación del Bienestar

“Isn’t all education positive?” is the usual retort, even from politicians, to the term. We define positive education as an umbrella term used to describe empirically validated interventions and programs from positive psychology that have an impact on student well-being (Brunwasser et al. 2009; Donaldson 2011; Seligman et al. 2009; White and Waters 2014). As summarized in McMahon’s (2006) overview of the history of happiness, positive education is a young science with a long history, grounded in the west’s Aristotelian heritage (David et al. 2013, pp. 535–671). Education do have the potential to be both positive and negative context. Students readily state that educational contexts are the crucible for character development (White 2013). Reflections on education, even years later, can elicit vivid memories, not always good. The quality of our institutions and the learning and teaching that go on in them are linked with our educational experiences (Kristjánsson 2013a).

When teaching positive education, what do we actually mean and what are we trying to achieve? What are the goals and actions against which we choose to map our progress? What we mean is that we are teaching programs that have been shown to have scientific basis to improve the level of student well-being. What we are doing when we teach these skills is to buffer students before they need them. Positive psychologists argue that systems and approaches to mental health have been deeply rooted in the traditional view of human psychology—a disease or pathology model that focuses on what is wrong with the human condition.

Seligman and Csikszentmihalyi argue that psychologists should focus the same level of rigour and scientific inquiry on what is right with humans. One objective is to help people to be able to understand positive emotions, including love, joy, and gratitude, and the tools that can enable individuals to boost these levels of experiences empirically to achieve eudaimonia. Positive psychologists do not argue that positive education programs should blindly focus on all that is good. Instead, they are asking for a realignment of education systems, making the participants in these systems aware of their potential biases and limitations (Peterson 2006; Seligman et al. 2009; Seligman 2013).

At a systems level, education is caught between an industrial and 21st century model. We should view positive education and its influence on our systems as a whole. As educational policy advances, teaching practice can lag behind for educational capabilities. However, is the system of education we have perpetuating an outmoded, industrialized view of the world? We have observed that positive education programs in educational contexts appears in three forms:

1. Empirically-validated and scientifically-informed well-being intervention programs that have impact on well-being.
2. Scientifically-informed proactive strategies to the whole education mental health programs in educational contexts.
3. Specific virtues or values and character-based education lessons based in philosophy or values-based learning.

The way individual education approach positive education is as diverse as student's populations themselves. Educational contexts such as the KIPP Academies in the USA, CorStone's work with adolescent girls in the slums of India, Geelong Grammar Education in Australia, Wellington College in the UK, and numerous educational contexts in the East End of London, inner Philadelphia, upstate New York, and rural government educational contexts in Australia. The diversity of educators and educational systems that engage with the topic of well-being is significant. The majority of these examples focus on teaching programs that are required to build positive education curriculum in educational contexts. However, we argue that when educational contexts adopt both an organizational platform with positive psychology incorporated in policy and practice in its operational goals aligned with healthy programs, then the transformative leadership that is required to move from good to great in institutions is unleashed.

Enseñanza del Bienestar para Adultos

The prevalence of depression among adults is shockingly high worldwide. Nearly 20% of adult experience an episode of clinical depression by the end of high education (Lewinsohn et al., 1993). By some estimates depression is about ten times more common now than it was 50 years ago (Wickramaratne et al., 1989). In addition, several studies suggest that the age of first onset has decreased from adulthood to adolescence (Weissman, 1987; Lewinsohn et al., 1993). Although researchers debate whether these findings reflect increases in rates of depression, increased awareness of depression, or methodological problems such as memory biases (see Costello et al., 2006), virtually all investigators are dismayed by how much depression there is now and how mostly it goes untreated (Twenge & Nolen-Hoeksema, 2002; Costello et al., 2006).

This is a paradox; particularly for those who believe that well-being comes from the environment. Almost everything is better now than it was 50 years ago: there is about three times more actual purchasing power, dwellings are much bigger, there are many more cars, and clothes are more attractive (Easterbrook, 2003). Progress has not been limited to the material: there is more education, more music, and more women's rights, less racism, less pollution, fewer tyrants, more entertainment, more books, and fewer soldiers dying on the battlefield (e.g., Schuman et al., 1997; U.S. Environmental Protection Agency, 2006; Snyder et al., 2008).

Everything is better, that is, everything except human morale. Depression and anxiety are rampant, and average individual and average national happiness, which has been measured competently for half a century, has not remotely kept up with improvement in the world. Happiness has gone up only spottily, if at all. The average Dane, Italian and Mexican is somewhat more satisfied with life

than 50 years ago, but the average American, Japanese or Australian is no more satisfied with life than he was 50 years ago, and the average Briton or German is less satisfied (Inglehart et al., 2007).

Why this is is a matter of contention. It is certainly not biological or genetic. Nor is it ecological (the Old Order Amish who live 30 miles down the road from me in Philadelphia have only one-tenth our rate of depression, even though they breathe the same air, drink the same water, and make much of the food we eat (Egeland & Hofstetter, 1983). It has something to do with modernity and perhaps with what we mistakenly call 'prosperity'.

Not only is there widespread depression and spotty increases in happiness, two good reasons that well-being should be taught—if it could be taught—but there is a third good reason. More well-being is synergistic with better learning. Increases in wellbeing are likely to produce increases in learning, the traditional goal of education. Positive mood produces broader attention (Fredrickson, 1998; Bolte et al., 2003; Fredrickson & Branigan, 2005; Rowe et al., 2007), more creative thinking (Isen et al., 1987; Estrada et al., 1994), and more holistic thinking (Isen et al., 1991; Kuhl, 1983, 2000), in contrast to negative mood which produces narrower attention (Bolte et al., 2003), more critical thinking, and more analytic thinking (Kuhl, 1983, 2000). Both ways of thinking are important, but educations emphasise critical, rather than creative thinking, and the negative mood so often found in the classroom facilitates only critical thinking.

We conclude that, were it possible, well-being should be taught in education on three grounds: as an antidote to depression, as a vehicle for increasing life satisfaction, and as an aid to better learning and more creative thinking. Because most young people attend education, educations provide the opportunity to reach them and enhance their well-being on a wide scale.

Educations are an excellent location for well-being initiatives for several reasons. Children and adolescents spend much of their waking time in education. For example, in the United States, 6–17 year-olds typically spend 30–35 hours per week in education (Hofferth & Sandberg, 2001). Thus, students' day-to-day interactions and experiences with peers, teachers and coaches are integral to their well-being and are important targets for well-being programmes. In addition, most parents and educators see the promotion of well-being and character as an important, if not central, aspect of educationing (Cohen, 2006). Surveys of American parents over the past 30 years indicate that their most important goal for education was to prepare children to become responsible citizens (Cohen, 2006).

Most educations are already engaged in this work to some degree. In recent years, there has been increasing recognition of this promise. American educations are a major provider of mental health services (American Academy of Pediatrics, 2004; Foster et al., 2005). Educations also have enormous (largely untapped) potential for prevention and well-being initiatives (Pfeiffer & Reddy, 1998; American Academy of Pediatrics, 2004; Weist, 2005). In the USA, most states now mandate or encourage character education, and many have standards related to social and emotional learning (Cohen, 2006; CASEL, 2009). Britain's education policy also includes the promotion of moral or character development (Arthur, 2005).

Despite the potential, there is considerable debate about education-based well-being initiatives. Many parents are concerned that programmes will teach values that are determined by educators or politicians and that bear little resemblance to the values they hope to instil in their children (Arthur, 2005). Researchers are often concerned about the lack of empirical evidence for most programmes (Spence & Shortt, 2007). Parents, educators and politicians are often concerned that programmes will waste money or (worse) lower students' achievement by diverting time and money away from academic subjects (Benninga et al., 2006; Financial Times, 2007). We argue below that well-being programmes can: 1) promote skills and strengths that are valued by most, and perhaps

all, parents; 2) produce measurable improvements in students' well-being and behaviour; and 3) facilitate students' engagement in learning and achievement.

The research teams has devoted to finding out, using rigorous methods, whether well-being can be taught to adults. They believe that well-being programmes, in parallel with any medical intervention, must be evidence-based, so they have tested many different programmes for adult education.

Programas de Educación del Bienestar para Adultos

Programas de Intervención Psicológica

Intervenciones sobre el pasado.

Las emociones referidas a la valoración de los sucesos pasados pueden ir desde el orgullo o la satisfacción, hasta la ira, tristeza o amargura, pasando por la serenidad y la aceptación. Tales emociones, con un importante papel en cuanto a la determinación del bienestar hedónico de la persona, vienen definidas por los pensamientos sobre el pasado, esto es, por la forma de acceder, recuperar, valorar e interpretar la información referida a los sucesos vitales que ocurrieron en el pasado de cada persona. En este sentido, las intervenciones positivas que se centran sobre sucesos pasados se formulan bajo diferentes planteamientos pero todas con un objetivo común de incremento de los niveles de bienestar.

Técnicas narrativas sobre sucesos positivos pasados.

La investigación ha demostrado que escribir sobre eventos vitales traumáticos se asocia con numerosos beneficios para la salud mental y física (para una revisión, ver King, 2002). Por otro lado, dentro de este amplio cuerpo de investigación clínica sobre técnicas narrativas referidas a experiencias pasadas, Pennebaker y Segal (1999) han sugerido que los formatos más beneficiosos de este tipo de técnicas narrativas deberían incluir en el curso de la escritura niveles relativamente altos de palabras emocionales positivas, un nivel moderado de palabras emocionales negativas, y un incremento de lo que denominan “palabras insight” (palabras clave en la clarificación de las experiencias y propósitos del sujeto); es decir, estos autores plantean que los beneficios en los estudios sobre técnicas narrativas pueden ser consecuencia de la promoción de recursos narrativos positivos y de significación y clarificación sobre lo que se expresa.

Para comprobar estos postulados y aplicarlos dentro de un marco positivo, Burton y King (2004) diseñaron un estudio con una intervención de escritura sobre sucesos positivos, bajo la hipótesis de que escribir sobre emociones positivas se relacionaría con un incremento en el afecto positivo frente a un grupo control. Igualmente, plantearon analizar si el uso de más palabras de contenido positivo respecto a palabras negativas, al igual que una alta frecuencia de palabras altas en insight cognitivo, podría reportar beneficios para la salud de las personas.

En el grupo de intervención positiva se usaron las siguientes instrucciones: “Escribe sobre los momentos más felices de tu vida, intenta situarte allí y escribe sobre las emociones asociadas con esa experiencia que viviste, de forma detallada”, mientras que en el grupo control se pidió que escribieran sobre sus planes para el resto del día. Estas tareas de escritura se realizaron durante 20 minutos al día a lo largo de tres días consecutivos. A pesar de ser una intervención muy corta arrojó resultados interesantes: Usando un programa computarizado de análisis de contenido se observó que los participantes asignados a la condición tratamiento superaron a aquellos en la

condición control tanto en el uso de palabras emocionales positivas como de palabras que indican la presencia de mecanismos cognitivos (insight, mecanismos de causa-efecto, etc.). Los resultados demostraron además que la estrategia narrativa positiva produjo, no sólo un incremento del afecto positivo, sino también un menor riesgo de enfermedad durante los tres meses siguientes. Curiosamente, ni los aumentos en emociones positivas ni la presencia de un mayor insight fueron la causa de las mejoras en salud, por lo que queda para futuras investigaciones desentrañar la causa de los efectos hallados.

Este estudio, por tanto, sugiere la posibilidad de integrar técnicas narrativas positivas a protocolos de intervención más amplios como una forma de aumentar la percepción positiva del propio pasado así como para generar más emociones positivas en el presente y mejorar la salud física de los participantes.

Intervenciones basadas en la gratitud.

La gratitud se define como un estado afectivo positivo que es consecuencia de dos procesos cognitivos:

- El reconocimiento por parte del sujeto de haber obtenido un resultado positivo.
- El reconocimiento de que hay una fuente externa para ese resultado positivo.

La investigación ha mostrado que las experiencias de gratitud pueden asociarse con mayores niveles de bienestar y felicidad (Bono, y McCullough, 2006). Emmons y McCullough (2003) intentaron ir más allá, con el fin de analizar las relaciones causales entre ambas variables. Para ello, diseñaron ejercicios para inducir estados de gratitud y evaluaron posteriormente su efecto en el nivel de bienestar. La inducción de estados de gratitud se realizó a través de unas sencillas instrucciones: “Hay muchas cosas en nuestras vidas por las que podemos estar agradecidos. Piensa en la última semana y escribe unas líneas sobre cinco cosas en tu vida por las que estás agradecido”.

Al comparar este tipo de intervención con otras dos intervenciones alternativas (una centrada en aspectos negativos, y otra en aspectos neutros) se observó que inducir gratitud generaba mayor satisfacción con la vida, índices más altos de optimismo en referencia la semana siguiente, así como un menor número de síntomas de enfermedad. Curiosamente no se obtuvo ninguna asociación con cambios en los niveles de afecto positivo y negativo.

En un segundo estudio, en lugar de plantear la intervención semanalmente, se realizó de forma diaria durante 13 días consecutivos. Esto permitió que el estado de gratitud aumentara en mayor medida y, esta vez, sí se observó un incremento significativo de los niveles de afecto positivo. De hecho, a través de un análisis mediacional se observó que el incremento en gratitud fue la causa de los aumentos en afecto positivo (Emmons y McCullough, 2003).

Por último, estos autores, interesados en comprobar la intervención en una población con algún tipo de problema, realizaron un tercer estudio, en un grupo de 65 personas con enfermedades neuromusculares, evaluando los efectos de una intervención en gratitud a lo largo de 21 días. En comparación con un grupo que no recibió ninguna intervención, los enfermos del grupo de gratitud experimentaron un aumento en el nivel de afecto positivo, e incluso una reducción de los niveles de afecto negativo. Asimismo, se observaron mejoras en medidas de satisfacción con la vida e índices más altos de optimismo (referido a la semana siguiente).

Pero éstos no han sido los únicos autores interesados en los efectos de intervenciones centradas en la gratitud. Otro grupo de investigadores compararon tres estrategias de inducción de gratitud y

vieron sus efectos sobre el bienestar (Watkins, Woodward, Stone y Kolts, 2003). La primera intervención consistió en escribir una carta de agradecimiento a otra persona, la segunda en pensar en términos de agradecimiento, mientras que la tercera fue igual a la segunda ya que estaba centrada en el agradecimiento pero, esta vez, a través de la escritura. Además incluyeron una intervención control. Los resultados mostraron, en primer lugar, que en todas las condiciones de gratitud el nivel de afecto positivo aumentó en comparación con la condición control. En segundo lugar, de entre las tres condiciones de gratitud, la de pensar en términos de agradecimiento fue la que mostró mayores efectos positivos.

En otro estudio, Lyubomirsky, Sheldon y Schkade (2005) propusieron a un grupo de estudiantes dos ejercicios destinados a mejorar el nivel de emociones positivas de los participantes durante 6 semanas consecutivas: uno relacionado con un componente de amabilidad y otro con el componente de gratitud. En general, ambas estrategias fueron eficaces en el incremento de la felicidad en el periodo prepost de 6 semanas pero con algunas notables diferencias. Paradójicamente, sólo los del subgrupo a los que se pidió hacer los ejercicios «una vez por semana» mostraron un incremento en felicidad; de hecho, los de la condición de 3 veces por semana mostraron un ligero decremento en su nivel de felicidad.

En resumen, este conjunto de resultados sugiere que ciertos ejercicios, basados en la puesta en marcha de habilidades de agradecimiento no tenidos en cuenta en la clínica hasta ahora, pueden servir para aumentar el bienestar de los individuos. Pero, además, ponen de relieve la importancia del diseño y la forma de aplicación de las intervenciones puesto que los resultados parecen estar mediados por la dosis de la intervención o, en otras palabras, la frecuencia y periodicidad de los ejercicios y aún se necesita más investigación para hallar las dosis y estrategias óptimas.

Entrenamiento en memoria autobiográfica positiva.

Según Seligman (2003), el motivo por el que la gratitud contribuye a aumentar la satisfacción con la vida es que amplía los buenos recuerdos sobre el pasado, en cuanto a la intensidad y frecuencia de tales recuerdos, así como en cuanto al etiquetado emocional que hacemos de los recuerdos producidos, esto es, la forma de interpretar tales recuerdos. A estas dos razones se le podría añadir también alguna de mayor calado teórico como es el hecho de que los recuerdos negativos, en el caso de la depresión, son de una naturaleza relativamente abstracta e imprecisa (ej.: “mi vida ha sido un desastre”; “no me ha ocurrido nada bueno”), y parecen generados por estrategias globales de procesamiento ligadas a un estado de ánimo negativo que impregna el sistema cognitivo (Williams, Barnhofer, Crane et al., 2007). Algunas de las innovadoras estrategias de intervención mnésica positiva tratan tanto de cambiar el modo de procesamiento de estas personas, para orientarlas hacia estrategias de recuerdos episódicos más concretos tanto negativos como positivos y desarticular así un modo tan impreciso como dañino de procesar información.

Siguiendo esta línea, Serrano y cols. (2003), en nuestro país, han diseñado un entrenamiento en memoria autobiográfica basado en la revisión de vida para personas mayores con depresión, cuya finalidad es la modificación del estilo cognitivo típico del depresivo en la recuperación de los recuerdos a través de un programa centrado en preguntas específicas sobre sucesos positivos autobiográficos.

Con esta intervención, los autores pretenden acercar al sujeto a un tipo de recuerdo que le permita revivir momentos de felicidad y alegría de su pasado autobiográfico. Además, un segundo objetivo es potenciar los recuerdos específicos para contrarrestar la tendencia de los pacientes depresivos a recuperar recuerdos generales. La intervención, de un mes de duración, consiste en cuatro sesiones de entrenamiento en memoria autobiográfica basados en las cuatro entrevistas que componen la

revisión de vida: a) Niñez, hogar y familia, b) Adolescencia, c) Adulthood, y d) Resumen de Vida, todas ellas basadas en preguntas sobre eventos específicos positivos, es decir, preguntas sobre acontecimientos cuya duración fuese de minutos, horas o, como máximo, un día.

Los resultados indican que el acceso a este tipo de sucesos positivos y específicos permite mejorar el estado de ánimo, el sentimiento de desesperanza y la satisfacción con la vida, es decir, que este tipo de intervenciones de reminiscencia pueden ayudar no sólo a incrementar los niveles de bienestar, sino también a reducir sintomatología o desórdenes emocionales presentes en algunos tipos de personas, como es este caso. Se profundizará más adelante en esta intervención ya que se dedica un capítulo completo a su descripción -ver Capítulo 13).

Intervenciones basadas en el perdón.

Otra vía interesante de trabajo consiste en actuar sobre los recuerdos de tipo negativo que generan emociones intensas como por ejemplo rencor o rabia. Este tipo de pensamientos negativos intensos y frecuentes sobre el pasado pueden acabar bloqueando la experimentación de las emociones positivas. Una de las vías para la modificación de tales pensamientos es el perdón, que según varios autores, puede actuar transformando las emociones negativas asociadas a tales pensamientos (i.e. amargura, rencor) en neutralidad e incluso, en algunos casos, en recuerdos con un contenido positivo, posibilitando un mayor nivel de satisfacción con la vida. Desde este enfoque, el perdón puede ser formulado como un estilo positivo de afrontamiento respecto al dolor y la ofensa que principalmente beneficia a la víctima de tales estados afectivos a través de una reorientación emocional. Además, también puede modificar los pensamientos y acciones referidos al sujeto “agresor”, responsable o causante de tal situación negativa. Dentro de este ámbito, un reciente meta-análisis ha dado cuenta de hasta 12 investigaciones sobre intervenciones de inducción del perdón hasta el año 2005 (Wade y Worthington, 2005). Lo que este estudio señala es que, a pesar de que los diferentes estudios utilizan diferentes tipos de aplicaciones de intervención, todos ellos cuentan con elementos comunes.

En este sentido, Bono y McCullough (2006) consideran cuatro factores comunes en todos estos tipos de intervención como los definitorios de su funcionamiento y su efectividad en la promoción del perdón:

1. Empatía con el agresor: Para McCullough et al. (1997) el perdón es estructural y funcionalmente similar a las conductas de tipo altruista, en cuanto a que ambas ocurren como consecuencia de una reacción de empatía (Batson, 1991). Para realizar tal aseveración, McCullough y cols. (1997) se basan en los resultados de un primer estudio que muestra que el hecho de recibir una disculpa facilita la conducta de perdón por medio de un incremento de la empatía con el agresor. En general, los estudios parecen indicar que aquellos sujetos que perdonan a su “agresor” tienden a mostrar altos niveles de empatía con ellos (McCullough et al, 1998). Además, las personas con un alto nivel disposicional de perdón (entendido como característica de personalidad positiva o fortaleza personal) tienden igualmente a mostrar altos niveles de empatía (Maltby et al., 2002).
2. Reconocimiento de las faltas propias y defectos: Takaku (2001) sugiere que una vía para incrementar la empatía y, por ende, el perdón puede consistir en inducir en el sujeto sentimientos sobre sí mismo de disonancia, en cuanto a que la víctima de la “agresión” acceda a recuerdos de su propio pasado en los cuales él actuara de forma similar en circunstancias similares o actuara con otros con conductas de ofensa parecidas, lo cual generaría un disonancia cognitiva que actuaría facilitando la empatía con el agresor.

3. Tipos de atribución y valoración de la conducta del agresor: En la medida en que se atribuya al agresor una alta responsabilidad de su conducta, más compleja será la generación de perdón. En este sentido, una modificación de los estilos atribucionales de la conducta negativa, que establezcan un menor locus de control del agresor o un menor dominio ambiental del mismo, facilitará la aparición de una reorientación.
4. Rumiación sobre la agresión: Éste quizá es uno de los factores cognitivos de mayor peso para explicar el mantenimiento del deseo de venganza en la víctima de la agresión, y los estudios parecen indicar que aquellos sujetos con mayor tendencia rumiativa ante situaciones de ofensa o daño suelen ser los más vengativos o, cuando menos, con una menor tendencia al perdón (McCullough, Bono y Root, 2007).

Estos cuatro factores constituyen el esquema sobre el que se plantean las intervenciones diseñadas para la inducción de estados de perdón que, como apuntábamos, ascienden hasta doce según Wade y Worthington (2005).

Este tipo de intervenciones han demostrado ser eficaces, en general, en: a) incrementar el nivel de autoestima, así como producir significativamente menores niveles de ansiedad y depresión (Hebl y Enright, 1993); b) modificar el tipo de actitudes sobre el agresor e incrementar significativamente los niveles de esperanza (Al-Mabuk, Enright y Cardis, 1995). Se ha observado además que este conjunto de beneficios puede mantenerse de forma duradera, a través de seguimientos desde los 3 meses hasta incluso un año tras la intervención (Coyle y Enright, 1997; Freedman, y Enright, 1996).

En definitiva, estos estudios indican que muchos problemas asociados a estados emocionales intensos de rabia o ira podrían ser abordados a través de estrategias de inducción de perdón como elemento adicional a los programas más tradicionales. De nuevo, falta conocer mejor para qué tipo de problemas puede ser más relevante este tipo de intervenciones así como el formato de las intervenciones; por ejemplo, estudios metaanalíticos han demostrado que las intervenciones individuales son más eficaces que las grupales (Baskin y Enright, 2004). Incluso hay estudios prometedores, no sólo sobre el perdón a otros, sino centrados en el perdón a uno mismo o incluso centrados en resolver la ira contra Dios cuando uno vive sucesos vitales como algo terriblemente injusto (McCullough, Root, Tabak y Witvliet, en prensa).

Intervenciones sobre el futuro y el desarrollo de potencialidades.

La perspectiva que cada persona tiene sobre su futuro tiene una gran relevancia desde un punto de vista psicológico. Seligman (2003) señala que cultivar estrategias positivas relacionadas con el futuro puede tener un efecto protector frente a la depresión y, además, favorecer un mejor rendimiento laboral y una mejor salud física, por citar algunos efectos

Intervenciones basadas en la esperanza.

Dentro de las intervenciones que tratan de modificar elementos cognitivos centrados en el futuro las más relevantes han sido aquellas derivadas del marco centrado en la esperanza propuesto por Snyder (2000).

La teoría de la esperanza (Hope Theory) es un modelo cognitivo que plantea como elemento central el logro de metas, teniendo en cuenta no sólo las expectativas sobre el futuro, sino también la motivación y planificación necesarias para la consecución de dichas metas (Snyder, 2000; Cheavens, Feldman, Woodward y Snyder, 2006).

Este modelo enfatiza la importancia del factor de control del medio (uno de los componentes del bienestar psicológico en el modelo de Ryff), y plantea que las situaciones más relevantes en el logro de metas son aquéllas de un nivel de control moderado, frente a otras en las que, por ser demasiado difíciles o demasiado fáciles, la motivación del sujeto es menor (Averill, Catlin y Chon, 1990).

La mayor aportación de la teoría consiste en identificar dos componentes diferentes de la esperanza, cada uno con su propia relevancia:

1. Itinerarios (o “percepción de rutas”): Se refiere a la capacidad del individuo para encontrar caminos prácticos que le permitan el logro de las metas. En este sentido, el sujeto debe ser capaz de generar: una imagen del momento actual, una imagen de aquello que desearía lograr, del punto de meta y una imagen de la ruta a seguir desde el momento actual hasta la meta futura deseada.

Las personas con alta puntuación en este componente son más habilidosas en la creación y articulación de vías de actuación, así como en la tarea de generar vías alternativas cuando las primarias se ven impedidas.

2. *Control* (o “percepción de capacidad”): Se refiere a la habilidad o capacidad del individuo para iniciar y mantener una actividad dirigida a la obtención de la meta deseada, incluso ante impedimentos para su logro. En este sentido, las personas con altas puntuaciones en este rasgo muestran una mayor frecuencia de auto-afirmaciones positivas del tipo “Yo puedo hacer esto” o “Sé que lo puedo hacer” (Snyder, LaPointe, Crowson y Early, 1998).

En los últimos años, varios trabajos han examinado los efectos del entrenamiento en esperanza sobre el incremento del bienestar y la presencia de sintomatología. Por ejemplo, en un estudio realizado por Irving, Snyder, Cheavens, y otros (2004) se analizó la eficacia de una intervención dirigida a cultivar los componentes de la esperanza en una muestra de pacientes con diferentes problemas mentales que requerían tratamiento. Aquí, la intervención en esperanza se realizó previamente al inicio del tratamiento de cada sujeto, es decir, se trataba de una “preterapia” en formato grupal, de 5 sesiones.

En dicha intervención se planteaba el trabajo en tres áreas: 1) Establecimiento de metas para promover la solución de problemas; 2) desarrollo de habilidades para encontrar vías para la obtención de las metas del individuo, especialmente cuando éstas se ven bloqueadas o se experimenta malestar (componente de “percepción de rutas”); y 3) aprendizaje de recursos de auto-motivación para el logro de metas relacionadas con el bienestar físico y mental (componente de “percepción de capacidad”).

Los resultados de esta intervención fueron significativos tanto en el aumento de esperanza como en la reducción parcial de sintomatología, especialmente en aquellos que tenían niveles previos de esperanza más elevados. Asimismo los niveles de esperanza inicial fueron un factor predictor de mejor aprovechamiento terapéutico posterior.

Recientemente ha sido analizada también una intervención basada en la esperanza como tratamiento exclusivo (Cheavens, Feldman, Woodward y Snyder, 2006). Los objetivos de este tratamiento son la formulación de metas significativas y alcanzables, el desarrollo de vías o “rutas” múltiples de trabajo en esa dirección, monitorización de progresos, identificación de recursos motivacionales, así como modificación de metas y vías cuando esto resulte necesario.

Dicho tratamiento consiste en 8 sesiones grupales, de dos horas de duración cada una, en cada una de las cuales se combina un trabajo psicoeducativo, con la discusión y aplicación de nuevas

habilidades para desarrollar los objetivos planteados. La eficacia de esta intervención se evaluó en un grupo heterogéneo de personas de la población general en la cual sólo algunos sujetos presentaban diagnósticos de trastornos de ansiedad y del estado de ánimo. En la comparación del grupo de tratamiento respecto a un grupo control, los resultados indicaron mayores niveles en la medida de esperanza para el grupo tratamiento aunque sin una diferencia significativa. Únicamente se encontraron diferencias significativas en la medida del componente de percepción de capacidad. La intervención también fue eficaz en el incremento de niveles de autoestima, así como en el incremento de una medida de propósito de vida, aspecto señalado por el modelo de Ryff como dimensión básica en el bienestar. En cuanto a medidas de sintomatología, se encontró un efecto significativo de la intervención en la reducción de síntomas de ansiedad.

En otro estudio, Klausner, Snyder, y Cheavens (2000) llevaron a cabo una intervención dirigida a incrementar el componente de esperanza en personas mayores con diagnóstico de depresión y que mantenían síntomas depresivos residuales después de al menos 10 semanas de terapia. Un grupo de pacientes recibió la intervención en esperanza, mientras que otro grupo recibió una alternativa terapéutica basada en una terapia de reminiscencia. La intervención aplicada fue similar a las señaladas en los dos estudios anteriores, pero ajustada a las características propias de la población mayor.

Los resultados de Klausner y cols. (2000) señalan que aunque todos los participantes mejoraron en cuanto a síntomas depresivos, el grupo de la intervención en esperanza mostró mayores cambios que los sujetos del grupo reminiscencia, lo cual nos indica que ambas intervenciones fueron eficaces, aunque la de esperanza lo fue en mayor medida. Además, el grupo de intervención en esperanza experimentó mejorías en sintomatología ansiosa, en el nivel de desesperanza y en el nivel de interacción social.

Un último estudio, con el propósito de comprobar la viabilidad de esta intervención en pacientes depresivos no ancianos, investigó la eficacia de este programa basado en la esperanza en pacientes con trastorno de depresión mayor según criterios DSM-IV (Steen, 2004). Es importante destacar que es precisamente en los pacientes depresivos en donde quizá una intervención basada en la esperanza puede ser más útil ya que su opuesto, la desesperanza, es uno de los elementos centrales de la depresión. Los resultados de este estudio indicaron que la intervención resultó efectiva parcialmente ya que, respecto al grupo control, aumentó el nivel de esperanza y redujo los sentimientos de desesperanza, aunque no los síntomas depresivos.

Intervenciones basadas en metas.

La teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2000) es una teoría sobre el bienestar que otorga una gran importancia a los mecanismos motivacionales de la personalidad. Si bien el modelo cuenta con interesantes implicaciones clínicas, desgraciadamente se han diseñado pocas intervenciones desde este marco. En una de ellas, Sheldon, Kasser, Smith y Share (2002) pusieron a prueba una intervención centrada en entrenar la forma en que las personas establecen y persiguen sus metas.

El modelo de intervención de estos autores pretende lograr una mayor integración de la personalidad del sujeto a través de dos vías:

- Integración Organísmica: Se define en función de si las metas son intrínsecas (motivadas por valores profundos e intereses del sujeto) o extrínsecas (motivadas por presiones sociales o sentimientos de culpabilidad).
- Integración Sistémica: La percepción de que las metas importantes cotidianas del sujeto

están enlazadas con metas a un plazo mayor.

El programa, que se aplicó en una muestra de estudiantes, estaba diseñado para incrementar ambos objetivos: Aumentar el sentido de causalidad interna y sensación de control en la formulación de metas personales del sujeto, así como incrementar la habilidad de éste en la vinculación de metas actuales y futuras.

Aunque no hubo cambios globales en la condición experimental, se obtuvo una interesante interacción. Únicamente aquellos participantes que presentaban de partida metas congruentes con sus valores e intereses, mejoraron en sus logros como consecuencia de la intervención y mostraron un mayor bienestar al finalizar el estudio. Esto pone de manifiesto que no todas las personas se pueden beneficiar de las mismas intervenciones y, en este caso concreto, sugiere que si no hay un nivel mínimo a partir del cual trabajar (i.e. metas intrínsecas) las intervenciones pueden no ser eficaces.

Dados los objetivos comunes con las intervenciones del modelo de esperanza, cabe plantear la necesidad para este tipo de intervenciones de diseñar estrategias iniciales de intervención dirigidas a la potenciación de metas intrínsecas en sujetos con problemas en esta área. Este podría ser el punto de partida sobre el que plantear la intervención y, por tanto, estudios futuros deberían investigar estrategias dirigidas a tal objetivo, para ser integradas en intervenciones tanto cognitivas como motivacionales centradas en el establecimiento y logro de metas.

Intervenciones basadas en fortalezas

Seligman y su grupo (2005) diseñaron un estudio que examinó la eficacia de diferentes estrategias centradas en el incremento de las fortalezas personales o rasgos potenciadores del bienestar. El aspecto más importante de este estudio es que a diferencia de muchos de los estudios comentados se realizó un seguimiento a los 6 meses. Se compararon diversas estrategias para comprobar su eficacia relativa, y para compararlo adicionalmente con un tratamiento placebo. En este caso, la muestra se compuso de voluntarios (n=577) reclutados a través de la página web www.authenticityhappiness.org.

Las intervenciones fueron las siguientes:

1. Visita de gratitud: Similar a una de las intervenciones de Watkins y cols. (2003), los participantes debían escribir una carta de agradecimiento a otra persona, y compartirla con dicha persona.
2. Tres cosas positivas: Registrar una vez al día durante una semana tres cosas positivas dignas de agradecer y sus causas (esto es, similar a las estrategias narrativas como las revisadas de identificación y registro de sucesos positivos).
3. Tu mejor recuerdo: El participante debía escribir recuerdos sobre una época en la que mostrara sus mejores características, y leerla cada noche durante una semana con el objetivo de reflexionar sobre las fortalezas presentes.
4. Identificación de fortalezas: Realizar un cuestionario sobre fortalezas para así poder identificar las más salientes en uno mismo.
5. Usar las fortalezas de una forma novedosa: Realizar ese mismo cuestionario de fortalezas y reflexionar sobre las nuevas formas de usar en la vida cotidiana las principales fortalezas de la persona, utilizando una de ellas en una nueva forma no usada hasta ahora durante una semana.

Tras la semana de intervención los resultados mostraron que en el postest la mayoría de las condiciones producían un incremento de bienestar y de reducción de sintomatología depresiva de forma significativa (incluida la condición control). No obstante, tras una semana los índices en ambas medidas volvían a los niveles pretest en la condición control, así como en los ejercicios “Tu mejor recuerdo” e “Identificación de Fortalezas”.

El ejercicio de “Visita de Gratitud” tuvo un efecto significativo en el incremento del bienestar, así como en la reducción de sintomatología depresiva tanto en el postest, como en los seguimientos de 1 semana y 1 mes (aquí se obtuvieron, de hecho, los índices más altos de todo el estudio), pero en los seguimientos de 3 y 6 meses se retornó a la línea base.

En los ejercicios “Tres cosas positivas” y “Usando las fortalezas de una forma nueva” no aparecieron efectos significativos en incremento de bienestar y reducción de la sintomatología depresiva hasta el mes de seguimiento, pero estos efectos se mantuvieron a los 3 y 6 meses de seguimiento.

Aún es pronto para evaluar en profundidad y con rigor la eficacia de éstas y otras técnicas semejantes. Poco sabemos sobre las “dosis” necesarias, la secuenciación más deseable de las intervenciones, la conveniencia de emplear algún tipo de tutorización, o el papel de variables como la personalidad del sujeto o la existencia o no de síntomas o problemas mentales. En el caso concreto de este estudio, Seligman et al. (2005) sugieren que una clave del éxito de los ejercicios puede ser el de su uso continuado. Aquellos más usados y que resultan más reforzantes, son probablemente los que tienen más probabilidad de mantenerse y, en consecuencia, de dar lugar a efectos más duraderos. Pero, en cualquier caso, estos datos dan apoyo al diseño de intervenciones focalizadas en el uso de potencialidades del sujeto no sólo para incrementar el bienestar, sino como estrategia efectiva en la reducción de la sintomatología depresiva. Asimismo, plantean la necesidad de realizar medidas de seguimiento para poder evaluar la efectividad real de este tipo de intervenciones ya que, incluso intervenciones aparentemente no eficaces justo tras la finalización del programa, pueden tener efectos significativos cuando se reevalúan pasado cierto tiempo.

Programas de Intervención Psicosocial

Programa de la personalidad resistente.

La Figura 4.1 muestra el modelo de la personalidad resistente, que incluye los factores de vulnerabilidad y los factores resistentes que influyen en el bienestar. A medida que los estresores se acumulan, la tensión puede llegar a ser lo suficientemente intensa y prolongada como para agotar los recursos corporales, lo que aumenta el riesgo de disfunciones en forma de enfermedades físicas, trastornos psicológicos y/o conductuales, sobre todo si existe una vulnerabilidad heredada.

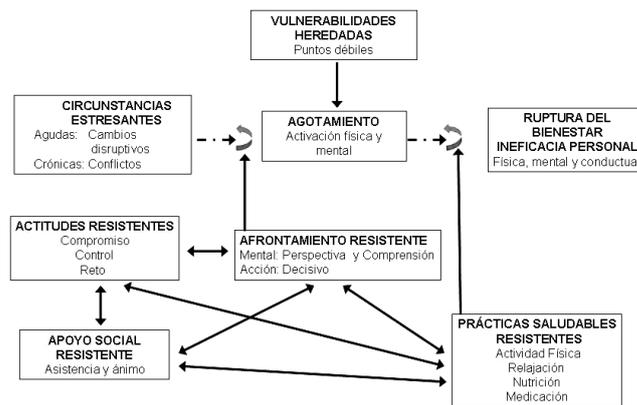


Figura 4.1. Modelo de personalidad resistente.

No obstante, hay un sistema de prevención en el que las actitudes resistentes motivan a las personas a reaccionar ante las situaciones de estrés con un tipo de afrontamiento, unas interacciones de apoyo social y unos patrones de autocuidado eficaces. Las flechas en ambos sentidos que relacionan los componentes del sistema de prevención de la personalidad resistente reflejan la naturaleza transaccional de dichos componentes. Los bucles indican en dónde se produce el efecto amortiguador del estrés. Las actitudes resistentes no sólo motivan las habilidades de afrontamiento, apoyo social y autocuidado resistentes, sino que además, la práctica de estas habilidades resistentes (como en el programa de entrenamiento) y el reflexionar sobre ellas debidamente, fortalece las actitudes resistentes que ayudarán a mantener todo el proceso en funcionamiento.

El énfasis de nuestro enfoque actual es entrenar tanto las actitudes como las habilidades resistentes (Khoshaba y Maddi, 1999b; Maddi, 1994). Las habilidades resistentes de afrontamiento, apoyo social, relajación, nutrición y actividad física son lo que llamamos los “cinco dedos de la mano”. En el proceso de entrenamiento, la retroalimentación obtenida de la práctica de estas competencias resistentes se usa para construir las actitudes resistentes de compromiso, control y reto, a las que llamamos la “palma de la mano”. En otras palabras, existe una articulación sinérgica entre la motivación generada por las actitudes resistentes y las acciones que implican las habilidades resistentes. A continuación, ofrecemos una descripción de los cinco componentes del entrenamiento: Afrontamiento resistente, Apoyo social resistente, Relajación resistente, Nutrición resistente y Actividad física resistente.

Afrontamiento resistente.

Se trata de un enfoque de solución de problemas en el que la persona resuelve las situaciones de estrés pensando de forma profunda y sistemática en ellas y tomando las medidas necesarias para redirigirlas en una dirección positiva. El primer paso, el paso mental, supone adquirir una mayor perspectiva y comprensión del problema. En el proceso de Reconstrucción situacional, el objetivo es pensar en la situación estresante de tal forma que ésta se vea desde una perspectiva más amplia, reduciéndose así su carácter amenazante, y conseguir una comprensión más profunda de la misma, de manera que la persona sepa cómo abordarla. Si esto se logra, la persona está preparada para diseñar un Plan de acción y tomar las medidas necesarias para transformar el estresor en oportunidad.

No obstante, puede suceder que la persona no tenga éxito en ampliar su perspectiva y/o en profundizar su comprensión de la situación. Este hecho puede estar indicando la existencia de un blo-

queo de su imaginación debido al intento de evitar las dolorosas emociones que suscita la circunstancia estresante. Ésta es una señal de que la persona debe dar el segundo paso mental, el proceso de Concentración, en donde uno explora reacciones emocionales que pueden haber llevado a la persona a bloquearse. Si este proceso tiene éxito, y la persona se desbloquea, la nueva perspectiva, más amplia, y la comprensión más profunda conducen a dar el paso hacia la acción.

Pero, si la técnica de Concentración no ayuda mediante la evocación de una comprensión (*insight*) basada en las emociones, entonces la persona puede concluir que la circunstancia estresante que se está considerando es un hecho dado (algo que no se puede cambiar). Entonces, el énfasis se desplaza hacia el ser capaz de aceptar el hecho dado, sin caer en la autocompasión ni en la desconfianza hacia el mundo. Esto se logra a través del tercer paso mental, la Superación personal compensatoria. En esta técnica, la persona recobra fuerza mediante la búsqueda de otra circunstancia estresante que, aunque relacionada con el hecho dado, puede ser transformada en una ventaja a través del uso de las técnicas ya mencionadas.

Una vez que la persona ha desarrollado la suficiente perspectiva mental y comprensión de la situación para avanzar, es hora de llevar a cabo el cuarto paso, que es el de desarrollar y llevar a cabo un Plan de acción con el que se pueda cambiar la situación para que sea menos estresante. Usando lo que se ha aprendido en los pasos mentales, la persona establece una meta, los pasos que se necesitan dar para alcanzar la meta y un calendario para la realización de esos pasos. Una vez hecho esto, se pasa a la acción. La persona da pasos definitivos para alcanzar el objetivo y cambiar la situación de forma que sea menos estresante y más ventajosa. A medida que estos pasos se dan y se logra el objetivo, la retroalimentación del haber solventado los problemas hará que la persona refuerce su nivel de personalidad resistente.

Apoyo social resistente.

Las interacciones sociales pueden ayudar a motivar a las personas a afrontar de manera efectiva el estrés y a llevar a cabo un estilo de vida saludable. Este componente de apoyo social tiene tres áreas clave de aprendizaje de habilidades que motivan a la persona a realizar el afrontamiento resistente: Habilidades de Gestión de conflictos, habilidades de Comunicación, y Dar y obtener asistencia y ánimo.

En el área de las habilidades de Gestión resistente de conflictos, la persona comienza identificando su red de apoyo social y su estilo en la gestión de los conflictos sociales. Una vez identificados estos aspectos, la persona aprende diferentes técnicas de Gestión resistente de conflictos. Una actitud constructiva que preserve la integridad de la relación es el primer paso en la búsqueda de soluciones a los problemas sociales estresantes. Las acciones clave que ayudan en la resolución de conflictos son la empatía, la generosidad, la amabilidad y la responsabilidad.

En el área de habilidades de Comunicación, la persona aprende a comunicar un mensaje de manera efectiva, teniendo en cuenta su intención y componentes, esto es, observaciones, pensamientos, sentimientos y necesidades. Asimismo, la persona también aprende cómo escuchar de manera eficaz, teniendo en cuenta las ideas aprendidas que llevan a las personas a distorsionar la información que reciben.

En el área de Dar y obtener asistencia y ánimo, la persona aprende cómo el reconocimiento y la amabilidad motivan el afrontamiento resistente y el fortalecimiento de las actitudes resistentes. Podemos obtener y dar a otras personas el apoyo social necesario en forma de asistencia y ánimo. La empatía, la aceptación y la admiración son las características esenciales del dar Ánimo resistente a los demás. Con Asistencia resistente, las personas aprenden a ayudar al individuo en sus

esfuerzos para llevar a cabo el afrontamiento resistente dándole el tiempo y el espacio que necesite, echándole una mano en aquello que sea necesario, apoyándole con la retroalimentación y evaluaciones de los resultados cuando sea necesario, y siempre evitando un acercamiento sobreprotector o competitivo hacia esta persona. A medida que los individuos aplican sus habilidades de apoyo social, éstos utilizan la retroalimentación obtenida para fortalecer sus actitudes resistentes de compromiso, control y reto.

Relajación resistente.

Además del afrontamiento y el apoyo social resistente, las técnicas de relajación ayudan a las personas a dominar los cambios estresantes mediante la optimización de los niveles de activación física y mental. En este componente, las personas adquieren un conocimiento sobre cómo el cuerpo responde a los estresores, y la forma en que esta respuesta impacta en su rendimiento y bienestar. Asimismo, los individuos aprenden varias técnicas de relajación y cómo utilizar la retroalimentación obtenida de una mayor relajación para profundizar sus actitudes resistentes de compromiso, control y reto.

El primer paso es adquirir conciencia del propio cuerpo. Aunque las personas pueden reconocer fácilmente cambios evidentes en el estado del organismo, a menudo tienen problemas para reconocer cambios sutiles, de forma que cuando el organismo experimenta un exceso de actividad simpática conduce a síntomas de estrés mucho antes de que los individuos los reconozcan. A través de un entrenamiento en conciencia sensorial, las personas mejoran su capacidad para reconocer los cambios sutiles que su cuerpo experimenta a diario, de forma que puedan actuar antes de llegar al estrés. Como consecuencia de la práctica de técnicas de relajación, tales como la respiración abdominal, la relajación muscular y el uso de imágenes o la práctica de meditación, se produce una respuesta de relajación que calma y aumenta la percepción de cambios sutiles en el cuerpo. En este componente, las personas comienzan identificando sus niveles base de tensión y su puntuación media diaria de relajación. A continuación, se aprenden las técnicas de relajación de respiración abdominal, relajación muscular progresiva y uso de imágenes, y técnicas de meditación.

Con la técnica de respiración abdominal, las personas aprenden cómo la respiración influye en su bienestar, cuáles son las estructuras fisiológicas involucradas y cómo respirar adecuadamente para reducir la tensión. Con respecto a la relajación muscular, los individuos aprenden la técnica de relajación muscular progresiva de Jacobson, con la cual se contraen y se relajan diferentes grupos de músculos. Con las técnicas de meditación, las personas aprenden a relajarse y a desarrollar su capacidad de observar lo que les pasa interna y externamente. Una mayor capacidad de reflexión sobre nuestra experiencia conlleva un aumento del autoconocimiento. Las personas pueden prever con más precisión sus reacciones ante otras personas y situaciones y conocer sus propias motivaciones. Al meditar, también pueden prepararse para el proceso de afrontamiento resistente. Finalmente, mediante la técnica de uso de imágenes, las personas combinan la relajación física con imágenes mentales que representen una condición física, mental o conductual deseada, y que puedan simbolizar de forma realista sus objetivos vitales. Para imaginar la condición deseada, se han de usar los cinco sentidos (vista, oído, olfato, tacto y gusto). Cuantos más modos sensoriales se utilicen, más parecido será a la realidad. Con la práctica, el cuerpo de la persona comienza a asociar estos estados visualizados con relajación física, mental y conductual. Una vez adquirida, se puede volver a esta condición siempre que sea necesario.

Nutrición resistente.

Una buena nutrición es especialmente importante para el rendimiento y la salud durante períodos

prolongados de estrés y tensión. Hábitos sanos de nutrición ayudan a la gente a mantener niveles óptimos de activación, ni demasiado altos ni demasiado bajos, para afrontar de manera eficaz las presiones cotidianas. En este componente, las personas adquieren conocimientos básicos sobre los nutrientes y el metabolismo, y sobre cómo la elección de unos alimentos u otros puede ayudar a aumentar o disminuir sus esfuerzos en el afrontamiento, el apoyo social y la relajación. Cuando las personas comen para mejorar su salud y sus esfuerzos de afrontamiento, los numerosos beneficios obtenidos trabajan juntos para fortalecer sus actitudes resistentes de compromiso, control y reto.

Actividad física resistente.

Los cuatro componentes de la buena forma física (composición corporal, capacidad cardiorrespiratoria, flexibilidad y fuerza muscular) se asocian con un aumento de la energía y del entusiasmo por la vida, de la resistencia a las enfermedades crónicas y graves, y con el mantenimiento de un peso saludable. La actividad física ayuda a las personas a generar más energía, a manejar el estrés y a reforzar su sistema inmunológico. En este componente, las personas aprenden a identificar sus hábitos de actividad física, a mejorar su forma física a través de la frecuencia, duración, intensidad y especificidad de la actividad física que realicen y a disfrutarlo, y a utilizar nuevamente la retroalimentación obtenida de la actividad física saludable para reforzar sus actitudes resistentes de compromiso, control y reto.

Investigación del enfoque de la personalidad resistente.

Desde 1979, el desarrollo del enfoque de la personalidad resistente para mejorar el rendimiento y la salud se ha visto facilitado por el intercambio continuo de ideas entre la teoría, la investigación y la práctica, complementando las actitudes resistentes con las acciones o habilidades relativas al afrontamiento, la interacción social y el autocuidado (Maddi, 2002). Este desarrollo tuvo su origen en un proyecto de investigación con la compañía norteamericana Illinois Bell Telephone (IBT).

En esta primera versión, los participantes en el entrenamiento trataban de convertir una situación estresante en una oportunidad mediante la Reconstrucción situacional (Maddi, 1987), una tarea imaginativa diseñada para sugerir otras formas de pensar en la situación estresante que puedan generar una perspectiva más amplia y una comprensión más profunda de dicha situación. Si tienen éxito en esta tarea mental, los participantes continúan con la técnica del Plan de acción, y una vez han cumplido el plan elaborado, usan la retroalimentación de sus acciones para reforzar sus actitudes resistentes. Pero, si a pesar de sus esfuerzos en la Reconstrucción situacional, no consiguen ampliar la perspectiva ni profundizar en la comprensión de la situación estresante, entonces se pasa a la técnica de Concentración (Gendlin, 1978), una manera de comprobar si tienen reacciones emocionales negativas insuficientemente reconocidas por ellos mismos que están interfiriendo en su imaginación. Si la comprensión (insight) de este bloqueo emocional les permite liberar su imaginación, entonces los participantes están preparados para pasar a la técnica de Plan de acción, con el objetivo de resolver la situación estresante y profundizar sus actitudes resistentes. No obstante, si siguen atascados con la situación a pesar de los esfuerzos realizados en la Reconstrucción situacional y en la Concentración, entonces ese estresor es considerado como un hecho dado, es decir, algo que ellos no pueden solucionar. En este momento, lo que los participantes necesitan es mantener su nivel de resistencia para evitar la amargura y la autocompasión, lo que se consigue a través de la técnica de Superación personal compensatoria (Maddi, 1987). Mediante esta técnica, los participantes trabajan estresores relacionados con el hecho dado que se sí puedan resolver, de modo que no se hundan por ese suceso.

Al igual que en el caso de los directivos de IBT, se han encontrado resultados similares en personas

con otras ocupaciones, como conductores de autobús (Bartone, 1989), abogados (Kobasa, 1982) y enfermeras (Keane, Ducette y Adler, 1985). Asimismo, Bartone (1999) evaluó personal militar en situaciones estresantes (misiones de combate o de paz en el extranjero) y observó que a mayor nivel de personalidad resistente, menor era la probabilidad de desarrollar trastornos depresivos o de estrés postraumático. También se han encontrado resultados afines en situaciones de choque cultural experimentado por norteamericanos trabajando en el extranjero (Atella, 1989) y por personas de otros países trabajando en los EE.UU. (Kuo y Tsai, 1986).

De la misma forma, otros estudios relacionados con rendimiento mostraron que la personalidad resistente predice el rendimiento de jugadores de baloncesto (Maddi y Hess, 1992), el éxito de bomberos recién reclutados en su estresante proceso de formación (Maddi, Harvey, Resurreccion, Giatras y Raganold, 2007), la permanencia en los estudios universitarios y la nota media obtenida (Lifton, Seay y Bushke, 2000; Maddi, Harvey, Khoshaba, Fazel y Resurreccion, 2008), y el liderazgo en cadetes militares (Bartone y Snook, 1999). En cuanto a la conducta, Maddi, Wadhwa y Haier (1996) encontraron que la personalidad resistente correlacionaba negativamente con la frecuencia con la que estudiantes de secundaria consumían alcohol y drogas, evaluada tanto con pruebas de orina como con autoinformes. En definitiva, teniendo en cuenta todos estos estudios, parece que la personalidad resistente no sólo protege contra la enfermedad, sino también contra disfunciones en el rendimiento y en la conducta.

Programa VIP.

El nombre del programa de Psicología Positiva es V.I.P, acrónimo que sustituye a Valores/Virtudes, Influencias y Proyectos. El paralelismo con la etiqueta usada para “Very Important People” es una forma de reconocer que la Psicología Positiva debe estar en contacto con los individuos cuando están a su mejor nivel. Fue diseñado y realizado por los autores de este capítulo, y tiene como objetivos principales descubrir y potenciar los determinantes de los potenciales humanos, y el compromiso de comprender y cultivar dichos factores que promueven el desarrollo humano. El formato del programa implica desarrollar actividades concretas en formato grupal y tener en cuenta los contextos y sistemas a los cuales los participantes pertenecen, así como al lenguaje que usan. Consta de un conjunto de actividades bajo un marco de perspectivas conceptuales y metodológicas diferentes pero conectadas.

Nuestra experiencia con el programa V.I.P incluye dos niveles de intervención: (a) Programas de formación en Psicología Positiva para psicólogos, trabajadores sociales, profesionales de la salud, coaches organizacionales, profesores, y padres, dirigidos al cultivo de las actitudes y habilidades tanto personales como profesionales, consideradas muy importantes debido al impacto y a la función que tienen en las vidas de otras personas (clientes, individuos excluidos, pacientes, trabajadores, estudiantes, niños); (b) Programas de entrenamiento en Psicología Positiva dirigidos a poblaciones adultas en general, y a jóvenes pobres y de minorías raciales sin patología clínica que están motivados para el logro de una mejora personal, más bienestar, y en general, para descubrir cómo vivir una vida mejor.

Considerando este primer nivel, el objetivo es doble: enseñar estrategias que las personas puedan aplicar a sus vidas personales, teniendo en cuenta que para mostrar a otras personas a tener una perspectiva más positiva en la vida, es bueno ser expertos primero con ellos mismos; y promover conocimientos que puedan ser usados para diseminar y transmitir aspectos positivos de vida en su trabajo e intervención con sus comunidades, pacientes, trabajadores, o mientras educan a niños y jóvenes. Considerando el segundo nivel, el programa tiene la intención de modelar el dominio de los participantes sobre su satisfacción vital y salud mental positiva y, específicamente cuando trabajan con grupos de riesgo, buscan promover la resiliencia.

Como consecuencia, el programa V.I.P. no está estandarizado: la estructura central del programa tiende a ser universal y muchos de los ejercicios son comunes, aunque el programa es siempre adaptado de acuerdo a las características, intereses y deseos de individuos y grupos. En concreto, a los grupos de profesionales se les invita a reflexionar sobre los contextos y experiencias específicas de las poblaciones con las que trabajan, y a ser progresivamente más conscientes del significado de invitar a otros a cambiar. Esto se logra a través de su propia experiencia directa con el programa V.I.P. Los participantes profundizan así el análisis de las intervenciones creando sus formas específicas de involucrarse con otros en experiencias transformadoras y en la búsqueda de experiencias óptimas y de bienestar personal. Experimentar el cambio a través de las emociones positivas (Cooperrider, 2004; Fredrickson, 2006) es una vía que continúa con la reflexión sobre cómo construimos el cambio, y la complejidad moral de invitar a otros al cambio.

El programa está siempre implementado en un formato de grupo, con tamaños tan variables como desde 15 a 50 participantes. Puede ser aplicado también con diferentes extensiones, de un rango de 8 a 60 horas de trabajo grupal. Hemos trabajado hasta ahora con grupos de personas sin alfabetizar, enraizadas en contextos deprimidos (por ejemplo, en Rabo de Peixe, Islas Azores, considerada como una de las comunidades más pobres de Europa), así como con individuos desarrollados a nivel cultural e intelectual (profesores de universidad de alto nivel). Siempre que es posible, intentamos incluir en el programa los diferentes subsistemas (por ejemplo, profesores, padres, estudiantes, psicólogos, trabajadores sociales, administrativos y personal de apoyo de la misma escuela). En consecuencia, la amplitud y variedad de los ejercicios depende de estas circunstancias (tamaño del grupo, horas de formación, sistemas presentes en la sala, y características de los participantes y deseos sobre el programa y el futuro).

Aun con todo, hay una secuencia específica en el diseño del programa, que empieza con la valoración del individuo y su magnífico potencial, seguido por la energía de las diádas, hasta llegar a la potenciación de la productividad y creatividad generada en pequeños grupos, y finalizamos con la experiencia positiva de pertenecer a una comunidad específica o a un sistema. La tabla 1 muestra los detalles de los enfoques conceptuales, objetivos y ejemplos de ejercicios que dan forma al programa V.I.P.

El programa comienza con tareas y actividades que remarcan la historia y perfil positivo de cada persona (V.I.P. y Máquina del tiempo). Luego el programa desarrolla técnicas y ejercicios basados también en la Psicología Positiva, pero experimentados en diálogos seguros con contacto visual por parejas (Genograma de talento y Entrevistas positivas). Gradualmente, pasamos a una etapa más colectiva con grupos más grandes y la asamblea en su conjunto (Diccionario positivo, Café del mundo, Ejercicios de perspectivas artísticas, y actividades para desarrollar el sentido del humor). Terminamos con la evaluación del programa, empleando entrevistas positivas y planteando preguntas ascendentes que permitan una “evaluación cuantitativa con sentido”.

Implicaciones, efectos positivos y limitaciones del programa.

Tras poner en práctica el programa en muy diferentes contextos durante varios años, para nosotros están claros los factores que pueden contribuir en su éxito: (a) creación de un contexto emocional, generador de “flow” o experiencias óptimas como una configuración subyacente para el cambio; (b) el incentivo para la deconstrucción de las “verdades”, y el reconocimiento del poder individual y colectivo para el cambio, a través de la co-creación de nuevos lenguajes y discursos; (c) la posibilidad de generar cambios a través de estrategias en donde varios canales de comunicación y formatos de relación están presentes (arte, humor, comida, lenguaje verbal, dibujos. en parejas, pequeños grupos, incluyendo el conjunto de la organización.) lo cual permite repensar la experiencia en una tarea libre de problemas;

la postura esperanzada y hacia el futuro que incluye la mayoría de las actividades, y en consecuencia, dando energía a la gente para actuar, comunicarse, relacionarse y soñar de forma diferente.

En lo que concierne el entrenamiento con los profesionales, las evaluaciones han mostrado que las personas a menudo comienzan usando las reflexiones, “insights” y metodología en su vida personal antes de tomarlas al trabajo con sus clientes. Esto podría significar que empiezan en una posición de “expertos” y terminan estando en una posición no egocéntrica (“Puedo anticipar y entender lo que podrías sentir cuando te invito a hacer los mismos ejercicios que yo hice”). Esta conclusión enlaza con la misma posición teórica que el constructivismo social cuando mira a las intervenciones que implican a los demás como un humilde intercambio de perspectivas entre poseedores de conocimiento.

En lo relativo a las limitaciones del programa, en ocasiones puede suponer un reto para las personas en posiciones de poder de las organizaciones aceptar ser parte de metodologías que implican a todos los elementos de un sistema (algunas veces en el mismo cuarto, al mismo tiempo), en particular, con el hecho de que algunas metodologías implican poner en un nivel de poder similar durante el programa así como dar voz a todo el mundo. Por ejemplo, hemos experimentado en un grupo que las personas pertenecientes al nivel más bajo de la jerarquía social de una organización no iban a trabajar el primer día que íbamos a realizar las entrevistas positivas. Todos ellos conocían de antemano que íbamos a emparejarles con alguien del equipo, en conversaciones íntimas, e incluso sabiendo que dichas conversaciones estarían centradas en experiencias positivas y usando una conversación no crítica, les preocupaba experimentar esa clase de cercanía e igualdad. Otro desafío tiene que ver con la implementación de actividades que implican reír y los ejercicios muy prácticos y experienciales. De nuevo, las culturas organizacionales -quizá la cultura del país con una tendencia a la formalidad, hace difícil en algunos contextos, estimular a las personas para estar relajadas e involucradas sin autocensuras y sin preocuparse de lo que piensen los demás. Finalmente, en algunas circunstancias, el programa ha sido etiquetado como “demasiado experiencial” o “demasiado excéntrico comparado con los programas de formación típicos”. Y aunque las evaluaciones finales han mostrado un alto porcentaje de personas que informan de cambios en la forma en la que abordan sus circunstancias vitales -en concreto manifestando que, posteriormente, se relacionaban de una forma más confiada y positiva con las dificultades y los desafíos-, un pequeño porcentaje también dijo que fue inicialmente difícil compartir y exponer algunos temas personales y “privados” (como sucede en el ejercicio V.I.P., o en el de la Máquina del Tiempo).

Creemos sinceramente que, tras los seguimientos de tres años con algunos de los grupos de riesgo, la Psicología Positiva tiene en el programa VIP un ejemplo de cómo se pueden crear las condiciones para reconocer a nuestro propio yo en su máxima expresión, y reconstruir las experiencias difíciles del pasado y el presente de forma que podamos dirigirnos hacia un futuro mejor de forma confiada. Programas como el VIP podrían también ser una forma de ayudar a deconstruir y repensar los estereotipos y la ideología de la patología y la pérdida de esperanza. Esto es especialmente importante cuando se trabaja con minorías, con marginados, con pobres, o con aquellos que consideramos en riesgo, y es, según nuestra visión, un deber moral para la Psicología Positiva Aplicada.

Programas de Intervención Educativa

Enfoque “Whole-school” para el bienestar.

Looking beyond programmes targeting the development of specific skills, evidence suggests that school-wide programmes (involving all staff and pupils) to promote psychological wellbeing are more likely to be effective than class-based interventions (Wells et al., 2003), probably owing to the

impact of all staff modelling positive behaviours outside of class time. A positive climate in the school as a whole is associated with teacher and student satisfaction, lower stress levels and better academic results (Sangsue and Vorpe, 2004).

Although it is difficult to define what makes a good school, researchers agree that it is a type of school that encourages students to be engaged with and enthusiastic about learning. Common features of such schools include a safe environment, an articulated and shared vision of the school's purpose, explicit goals for students, emphasis on the individual student and rewarding their efforts or improvements (Peterson, 2006). Student satisfaction with the school, feelings of security and belonging play a crucial role in their engagement in learning and achievement (Brand et al., 2003).

Currently, a project aiming to create a 'positive school' is being implemented in Geelong Grammar, a fee-charging Australian boarding school. Under the leadership of Professor Martin Seligman, a team of 35 positive psychologists from the University of Pennsylvania are spending several months redesigning the school on the basis of positive psychology principles. All staff are being trained in positive psychology and resilience using the Penn Resilience Program and elements of the Positive Psychology Programme for High School Students. However, in addition to introducing the above programmes as stand-alone elements, the positive psychology team is collaborating with subject teachers to discover and highlight elements of optimal functioning in mainstream subjects, such as English, history and maths.

Of course, schools are not enough. Wellbeing of young people depends to a large extent on what is going on at home, so tackling the issue of parenting is unavoidable. Parenting is one of those activities that people take for granted: most parents learn their skills from their parents and 'on-the-spot' in the process of bringing up their own children. Although there are different views on what constitutes 'good' parenting, child psychologists generally agree that it is essential to support healthy development, social adjustment, academic achievement and self-esteem. Authoritative parenting – a high level of parental control combined with high sensitivity to and interest in the child – is generally recognized as the most conducive way to raise psychologically healthy children (Baumrind, 1991, 1993). Recent research in positive psychology took the question of positive parenting even further and identified seven Pillars of Parenting that focus on the psychological needs of children (Cameron and Maginn, 2008):

- Care and protection – sensitivity to a child's basic needs shows the child that we care and that the child is important.
- Secure attachment – appears to act as a buffer against anxiety and to operate as a protective mechanism.
- Positive self-perception – essential to allow the development of a positive self-image.
- Emotional competence – this ability underpins the successful development of relationships outside the family and may moderate susceptibility to and propensity for later mental health problems.
- Self-management – prevents inappropriate behaviour when enticing or compelling outside factors try to intrude.
- Resilience – resilient individuals seem to be able to understand what has happened to them in life (insight), develop understanding of others (empathy) and gain control over their life experiences (achievement).
- A sense of belonging – research on relationships has established human beings as funda-

mentally social and highlighted the need to belong.

Research and implementation of the findings related to wellbeing do not, of course, stop with school staff. Positive psychology courses are becoming increasingly popular in higher education too. At present, there are hundreds of undergraduate courses taught in the US, UK and Australia. At Harvard University, the positive psychology class led by Tal Ben-Shahar attracts 1400 students per semester – approximately 20 per cent of all undergraduates – making it the largest class in Harvard's history.

As we have already discussed, the establishment of two Master's programmes in Applied Positive Psychology (MAPP), one at the University of Pennsylvania in the US and one at the University of East London in the UK, offer students an opportunity to develop a depth of knowledge and critical understanding of the theory and research within positive psychology, as well as to study and use a range of positive psychology interventions and assessment methods, applying findings of this science to the areas that need it most.

A comparison between the two programmes on the two different continents revealed an unexpected similarity in the student experience, described by some as 'a lifechanging experience' or 'the combustion of the being' and characterized by very high levels of intrinsic motivation, engagement and sustained commitment. Despite being taught by different faculty members, with the programmes operating across somewhat distinct cultural contexts and adopting different modes of study, students' descriptions of their experience have converged. A study by Boniwell and Seligman (in preparation) revealed six major factors of this 'Magic of MAPP', including being 'called' towards this profession, openness to personal transformation, experience of fun or positive emotions, intense intellectual stimulation and rigour, connectedness with others and being a part of something larger (or larger meaning). With the projected rapid growth of postgraduate programmes in Argentina, Australia, Italy and other countries, further research will be needed to establish if a similar phenomenon would occur.

With governments around the world taking an active interest in children's wellbeing, availability of research and science in positive psychology and a multitude of initiatives, positive education is set for a positive future. Nevertheless, it is important to recognize that we are still at the very beginning of the journey. For these programmes and interventions to succeed, active research needs to continue.

Programa de Psicología Positiva de Strath Haven.

What is the most efficacious model of teacher and administrator education? Do we have evidence upon which to base an ideal model of educator preparation? In the main, little is known about specific aspects of educator preparation that can be directly linked to greater educational, social, or emotional advantage for K-12 students. There is, however, a consensus among the Council of Academic Deans from Research Education Institutions (CADREI) about teacher and PreKindergarten-12 education:

It no longer suffices for students to demonstrate surface learning, that is, the ability to memorize and recite facts or display rudimentary skills. Today's successful student must acquire learning that is deep, conceptual, and transferable. Deep learning occurs when students are able to think creatively, critically analyze situations and problems, and come up with new ideas and solutions in contexts that are often different from those in which they have been taught. (CADREI Design Principles, 2005, p. 2)

With this as a 21st century goal for teachers (and in fact, K-12 students), the deans outlined 10 design principles for educator preparation programs. An in-depth analysis of all 10 is beyond the purview of this chapter about positive psychology, but several of the principles deserve mention as they set the stage within the educational literature for the key importance of teacher preparation with a deep understanding of positive psychology principles (Ackerman, 2003; Bransford, Brown, & Cocking, 1999; Darling-Hammond, 2000; Eccles, Wigfield, Schiefele, 1998). For example:

Principle 3: Teacher education program must encourage students to become active learners who construct their own understandings by building on their existing knowledge and beliefs, often in collaboration with their peers (CADREI, 2004, p. 4).

Principle 6: Learning tasks in teacher education must be designed to be interesting, contextually meaningful, and relevant, as well as presented at appropriate and increasing levels of difficulty (CADREI, 2004, p. 5).

Principle 9: Teacher education faculty should model behaviors and practices in their own teaching that they want their students to adopt (CADREI, 2004, p. 6).

As just these three design principles indicate, there is a key role for positive psychology principles in educator preparation. The call for active learners who are skilled at working with peers and who are motivated by challenging work indicate the mandate to develop teachers and Pre-K-12 students who are motivated and optimistic enough to engage in the learning process. Furthermore, the standards suggest that professors/instructors model the teaching and interpersonal behaviors that are the goals for students learning.

Other common educational standards reinforce this position. For example, the standards for beginning teacher licensure promulgated by the Association of Chief State School Officers and standards for the preparation of school psychologists share some common aspirations (e.g., Ys-seldyke et al., 2006). Both sets of standards call for mastery of the particular field's content knowledge but also challenge the educators to develop high levels of interpersonal and collaborative skills. Furthermore, both sets of standards contain a focus on healthy development, wellness, and life skills for the educator and the Pre-K-12 student.

Thus, we focus on research that supports the importance of educating educators in new ways to focus their attention on their own and their students' positive development (Diener, 2008; Sarason, 1993). This call is especially important during a time when the pressures from federal and state accountability mandates tend to over-emphasize knowledge standards as isolated from the well-being of learners.

Cambiando a un foco positivo.

Children often are overlooked as stakeholders in their own lives (Ben-Arieh, 1999, 2005). They are considered to be potential rather than as fully functioning members of society. Often their welfare is viewed through professional lenses that judge school processes based solely upon the outcomes of childhood, especially cognitive abilities at the end of childhood (Wintersberger, 2002). Educators must see childhood as a valued developmental state, not merely as a preparatory step to becoming a real person (Qvortrup, 1994). One strategy to develop this positive perception is to encourage educators to ask children about the issues that define their own well-being (Ben-Arieh, 1999; Hart, 1991). Children want to be asked, on their level, about issues that are important to them. They believe they have important insights that adults do not see (Backe-Hansen, 2003 ; Mauthner, 1997). Children as young as age seven have unique voices that can provide significant

insights about complex issues (Melton & Limber, 1992). For example, Fattore, Mason, and Watson (2007) found that children were able to generate complex definitions of well-being. The definitions included feelings of happiness, dealing with sadness, feeling secure in relationships, and making moral decisions. The children also recognized their dependency upon the decisions of adults.

When middle school and high school students are asked about their experience of school, 15% of them report dissatisfaction saying that it is an unhappy or terrible experience (Huebner, Drane, & Valois, 2000; Huebner, Valois, Paxton, & Drane, 2005). Finding that a sizable minority of middle and high school students experience schools as a source of stress suggests that educators are not having the positive or buffering effects needed to ameliorate the influences of the many societal ills that threaten young people's well-being (Epstein & McPartland, 1976; Huebner et al., 2000, 2005). Disengaged students risk poor achievement and dropping out of school (Baker, Dilly, Aupperlee, & Patil, 2003). On the other hand, students who are satisfied with school are more likely to be academically and socially successful (Verkuyten & Thijs, 2002). The percentage of poor children of color who express dissatisfaction or alienation from school can be quite a bit higher than 15% (Urduan & Giancarlo, 2001). We wonder what they would identify as causes for their disengagement and what solutions they would create.

Thirty years of well-being research illustrate some of the concerns being voiced by children and adults (Land, Lamb, Meadows, & Taylor, 2007). Since 1975, educational attainment and family economic well-being have risen slightly, but children's concerns about safety and risky behaviors have risen sharply. Physical health (because of obesity) and social relationships have degraded the most dramatically. Children are most worried about their physical well-being and their physical wellness. Additionally, they have less satisfying interpersonal relationships. Although school personnel cannot be responsible for every sphere of a child's life, the call to do more is clear.

One of the fundamental constructs in positive psychology is the experience of well-being or happiness. Several studies have found that happiness is central to subjective well-being and overall satisfaction with life (Buss, 2000; Diener, 2000; Suh et al., 1998). Contrary to popular wisdom, the eudemonic road to happiness is more influential than the hedonic approach; that is, meaning, engagement, and moral behavior appear as the most important processes to achieving happiness for adults (Diener & Seligman, 2002). We suggest that teaching adults and children in engaging ways that highlight relevance and have a focus on moral decision making may support higher levels of happiness.

Happiness is important because it is beneficial in many ways. Diener and Seligman (2002) found that very happy people have highly satisfying relationships with friends, romantic partners, and family members. Very happy people are consistently more extraverted, more agreeable, and less neurotic. Children who are happy are healthier, more successful, and more socially engaged.

Additionally, the causality appears to run in both directions (Lyubomirsky, King, & Diener,

. Children who are healthy, socially engaged, and successful become happier, and happiness causes interpersonal and personal gains as well. The interplay of circular causality leads to a highly functional spiral of betterment (Fredrickson, 1998, 2000). Starting the engine of happiness and well-being begins an enhancing process. This process is exemplified in studies demonstrating that the follow-up levels of happiness and well-being are higher than are scores at the end of experimental procedures (Emmons & McCullough, 2003; Froh, Sefick, & Emmons., 2008; Fredrickson & Joiner, 2002). The influences of creating eudemonic happiness appear to self-perpetuate.

Fredrickson (1998, 2000) offered the broaden-and-build theory of positive emotions to describe how positive emotions broaden people's thought-action repertoires, and by doing so build their

enduring personal resources, including physical, intellectual, social, and psychological assets. To the extent, then, that happy people have more positive experiences in daily life, they may also gain more personal and social resources relative to their less happy peers.

A shift in focus toward attending to aspiring educators' and children's happiness and well-being may cause some to question whether the options we offer below will undermine their skills in realistically appraising situations. That is, do we need to worry about being too happy? Fortunately, being very happy is not a malfunction (Alloy & Abramson, 1979). Very happy people are not typically euphoric or ecstatic people who experience no unpleasant emotions. They see unpleasant functionally, as signals of troublesome issues that require some resolution (Diener & Seligman, 2002).

We present strategies that ask future educators to reflect on their levels of happiness, well-being, and gratitude. As called for in the CADREI Design Principles, those who educate educators should model the behaviors that are desired outcomes (CADREI, 2004). The goal of this modeling is that practicing educators seek out the voices of children as foundational in designing interventions to create school environments that are supportive of all children.

Gratitud.

Gratitude has been described as a moral behavior that strengthens the person, the person's relationships with others, and benefits society generally because of mutual appreciation engendered by the activity (Simmel, 1949). Being a grateful person is a central strength in positive psychology and has a high correlation with well-being and happiness (Emmons & Crumpler, 2000; McCullough, Emmons, & Tsang, 2002; McCullough, Kilpatrick, Emmons, & Larson, 2001; Park, Peterson, & Seligman, 2004; Peterson & Seligman, 2004; Watkins, 2004). Watkins, Woodward, Stone, & Kolts (2003) further characterized grateful persons as appreciating life's simple pleasures.

Educators, counselors, administrators, and psychologists may find introducing gratitude exercises into school settings beneficial and relatively straightforward. Community stakeholders may be supportive of such activities because gratitude counters the hedonistic, self-gratification worries often engendered by the construct of happiness. Furthermore, most, if not all, spiritual or religious traditions support the practice of gratitude. McCullough, Kilpatrick, Emmons, and Larson (2001) believe that gratitude serves as a prosocial motivator. When people are treated well, recognition of the prosocial treatment motivates them to respond in a prosocial manner. Gratitude influences the social interaction further by reinforcing the prosocial actions of other people. Thus, a focus on gratitude may have a positive organizational effect as students, teachers, and staff attend to events and processes that create gratitude.

Wood, Joseph, and Linley (2007) found that grateful people used positive coping strategies such as seeking out emotional and instrumental social support, positive reinterpretation, and planning instead of the negative coping styles of behavioral disengagement, self-blame, substance use, and denial. Although research is needed to investigate whether teaching and practicing grateful behavior will eventually transform a person's coping style, Emmons and McCullough (2003) found that writing 10 weekly entries about gratitude resulted in college students exercising more regularly, having fewer physical symptoms, feeling better about their lives as a whole, and feeling more optimistic. In a follow-up study they found that daily writing of gratitude events for 2 weeks increased the students' level of alertness, enthusiasm, determination, attentiveness, and energy as well as producing higher levels of pleasant affect. They concluded that daily attention to gratitude was an effective intervention for increasing positive affect. Not only were intrapsychic changes reported, the daily writing of gratitude entries for two weeks influenced the participants' interpersonal behaviors. The college participants reported being more likely to help and/or offer help to someone

with a personal problem.

Froh, Steffick, and Emmons (2008) used a similar gratitude intervention with middle school students. The students wrote about their “daily blessings” for 2 weeks. Students were asked to list up to five things that they were grateful for since the last time they wrote in their journal with this prompt:

There are many things in our lives, both large and small, that we might be grateful about. Think back over the past day and write down on the lines below up to five things in your life that you are grateful or thankful for. (p. 220)

At the 3-week follow-up, the middle school students experienced higher optimism, overall life satisfaction, and domain-specific life satisfaction (e.g., school experience, residency).

Fluir.

Another central contribution of positive psychology to education is the advancement of intrinsic motivation through the concept of flow or optimal experiences. Well-being and happiness address school engagement and the concept of flow more directly approaches the complementary issue of achievement (Carli, Delle Fave, & Massimini, 1988; Mayers, 1978; Nakamura, 1988). Given flow’s close alignment with the historically important concept of intrinsic motivation, it has moved into mainstream education as researchers and educators study and address issues associated with students’ low intrinsic motivation around academic tasks (Anderman, Maehr, & Midgley, 1999; Gottfried, 1985; Harter, Whitesell, & Kowalski, 1992).

U.S. educators in the 21st century are challenged to understand and to develop strategies to enhance intrinsic motivation or flow across multiple cultural and immigrant groups (e.g., Giancarlo, Blohm, & Urdan, 2004; Ogbu, 1992; Rivas-Drake, 2008; Suarez-Orozco & Suarez-Orozco, 1995a, 1995b, 2001; Suarez-Orozco, M., 1989; Urdan & Garvey, 2004; Wang, Pomerantz, & Chen, 2007; Waxman, 1997). Although the goal of a differentiated repertoire of approaches that match cultural expectations or strengths is clear, the exact paths to achieving such cultural competence are affected by numerous variables. These include, at least, the following: the immigration or generational position of the individual; language spoken at home; acculturation and self-identity status; and whether the student is from a voluntary or non-voluntary immigration group (Berry, 1980; Ogbu, 1992; Suarez-Orozco & Suarez-Orozco, 1995a, 1995b, 2001). Although a complete review of the moderating effects of these variables is beyond the scope of this chapter, the available research provides some understanding of the complexity facing educators striving to support success for every child.

Differences in flow experience at school may vary by task characteristics and with ethnicity and race (Shernoff, Knauth, & Makris, 2000; Uekawa, Borman, & Lee, 2007). Examples of active involvement were taking tests, participation for group learning activities, and working individually on a project. Passive involvement included listening to lectures and watching instructional videos. Students, in general, described more flow in active (e.g., sports) than passive (e.g., television) endeavors. Although Latino students were found, overall, to experience the least amount of engagement in their class activities compared to other racial/ethnic groups, they were far more engaged and responsive to classroom lessons during the time they spent in small problem-solving groups. On the other hand, Asian students were most engaged during individual work when compared with other racial/ethnic groups. This research underscores the importance of considering the historical cultural values of children in designing environments to facilitate flow and student engagement with learning tasks.

Improving our effectiveness with impoverished, English learners is a particular mandate given the rapid growth of various Latino groups in the United States (U.S. Census, 2003). Research evidence suggests that Latino families are quite dedicated to the success of their children (Goldenberg, Gallimore, Reese, & Garnier, 2001). Common Mexican and Mexican American parental directives such as “No te lo puede quitar nadie” (no one can take that from you) and “estudia y se alguien” (study and be somebody) illustrate the hopes and dreams parents have for their children (Ibanez, Kuperminc, Jurkovic, & Perrilla, 2004; Suarez-Orozco, 1989). Furthermore, findings suggest that some Latino students may be more motivated by familial ties than are their European American peers and do less well in competitive activities that promote individual success (Buriel, 1984; Triandis, Bontempo, Vilareal, Asai, & Lucca, 1998). Just these two general tendencies among some Latinos suggest adjustments of classroom practices toward building explicit ties with parents and favoring group over individual contingencies (e.g., Kisida & Wolf, 2008; Smith et al., 1997).

Relevance of the material to the student is important to flow. Uekawa et al. (2007) found that engagement levels were higher when the lesson content was related to the student’s everyday life or to upcoming tests as compared to the small influence played by lesson content related to college and future job success. Educator success in using this principle harkens back to the need to ask students about their lives and be open to the possibility that the various ethnic and language groups in a classroom may be experiencing very different contexts. Only through understanding the students’ present concerns and dreams can increased engagement be attained. Students were also more engaged when they felt cooperative with the process, felt positive competition, did not feel sleepy, and were not confused. Surprisingly, fun was not related to engagement. Also, while friends were viewed as valuable sources of information, they were often seen as sources of distraction when the friends were not “doers”

Common activities or tasks used in flow research are music, art, sports, or work (Csikszentmihalyi, 2000). Flow conditions are threatened when external evaluation is at too high a level. Flow is predicted to occur under circumstances of fit between the person’s characteristics and the demands of the task. A suitably challenging task for the capabilities of the person produces optimal flow. A poor fit between the task’s challenge and the person’s ability leads to anxiety if the task is too difficult or boredom if too easy (Csikszentmihalyi, 2000).

Hektner and Asakawa (2000) examined the fit of task challenge and adolescents’ capability for schoolwork. As predicted, they found that concentration, perceived importance to future goals and self-esteem were the highest for the optimal flow fit of high challenge of the task with high skill of the student (compared to high challenge/low skill, low challenge/high skill, and low challenge/low skill). Interestingly, in this research, student enjoyment was as high for the low challenge/high skill as the high challenge/high skill group. This finding was contrary to prediction and can be interpreted as students’ socialization to the high stakes testing environment (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002). The current, high stakes focus on test scores competes with personal experience of accomplishment so that the learner may attend to the anticipated external reward of a good grade rather than the internal experience of accomplishment or the building of intrinsic motivation for learning.

Flow is often described using terms such as “in the groove” or “in the zone” (Jackson & Csikszentmihalyi, 1999). Unfortunately, these descriptive expressions of flow are most often applied to involvement in hobbies or sports rather than school or work. In fact, sixth to twelfth-grade students who reported more positive school experiences relative to passive, out-of-school activities such as watching television, still indicated that they would rather not be in school (Csikszentmihalyi, 1997). There appears to be a conflict between perceiving enjoyment in an activity and having control in the involvement. Adults who are in high challenge/high skill situations report high concentra-

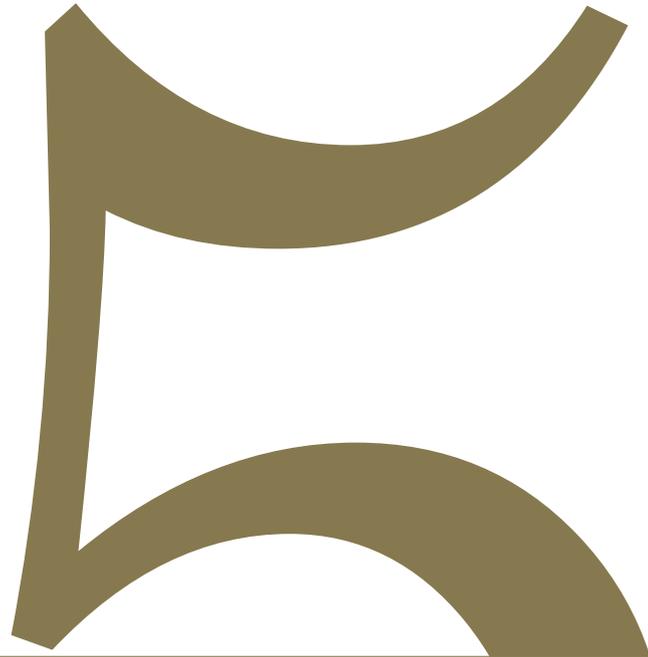
tion and feeling happy, creative and satisfied while at work. However, they too reported that they longed to be elsewhere. They wanted more time for leisure pursuits even when they reported that their leisure activity was less enjoyable (Csikszentmihalyi & Schneider, 2000; LeFevre, 1988). A key aspect of educator preparation should, therefore, focus on developing student “ownership” of their schooling to counter a perception of being forced into a particular context which may reduce engagement and enjoyment (e.g., consider the Dweck and Leggett, 1988; Elliot and Church, 1997; and Elliot and Harackiewicz, 1996, studies that distinguish between performance and mastery motivation as background for this assertion).

Family interactions that facilitate flow and intrinsic motivation in young people have been characterized as supportive of the student and at the same time challenging the student to be involved (Hauser, 1991 ; Rathunde, 1996). This finding suggests the importance of educator outreach to students’ families to increase their engagement in the schooling process with special attention to the cultural and economic positions of the families (Dauber & Epstein, 1993; Lichter, 1996; Menacker, Hurwitz, & Weldon, 1988; Moles, 1993).

In summary, it appears that facilitating flow can make an important contribution to children’s experience of schooling. The vast majority of the research in flow describes the context that facilitates flow. Research supporting interventions that create flow are scant. However, the convergence of the literature strongly supports the importance of flow as a contributor to optimal learning. Although we should not expect that a major portion of students’ time would be in flow, sufficient flow is important for creating optimal learning and school engagement. Additionally, helping students understand the characteristics of contexts that support flow is important for their development.

SEGUNDA PARTE

Estudio Empírico



MÉTODO



Objetivos

Objetivos Generales

Objetivo I. Profundizar en el concepto de bienestar para diseñar un programa de desarrollo del Bienestar Personal centrado en la población adulta y fundamentado en el enfoque filosófico integral, la psicología positiva-humanista y los principios de la educación holística e integral.

Objetivo II. Implementar un programa de desarrollo del bienestar personal dirigido a población adulta de la ciudad de Valladolid.

Objetivo III. Evaluar los principales componentes del programa, con la finalidad de comprobar su utilidad e introducir modificaciones en aquellos aspectos que puedan mejorar su eficacia y efectividad.

Objetivo IV. Evaluar los cambios producidos en los participantes para validar la eficacia del programa en el desarrollo del bienestar personal

Objetivos Específicos

Derivados del objetivo general I.

1. Conocer los antecedentes teóricos relativos al bienestar, la educación holística e integral y el aprendizaje de adultos.
2. Conocer los principales modelos y teorías en los ámbitos del bienestar, la educación integral y el aprendizaje de adultos.
3. Apoyar la conceptualización del Bienestar Personal en dos corrientes de la investigación del bienestar, el bienestar psicológico y el bienestar hedónico.

Derivados del objetivo general II.

4. Aplicar el programa de desarrollo del bienestar personal en el contexto de la ciudad de Valladolid a una muestra voluntaria de ciudadanos.

Derivados del objetivo general III.

5. Evaluar la metodología, actividades y contenidos del programa desde la perspectiva de los participantes y el equipo de trabajo.
6. Evaluar las fortalezas y debilidades de programa desde la perspectiva de los participantes y el equipo de trabajo.
7. Incorporar al programa los resultados de ambas evaluaciones en sucesivas versiones del mismo.

Derivados del objetivo general IV.

8. Determinar los efectos del programa en el desarrollo del componente eudaimónico del

Bienestar Personal.

9. Determinar los efectos del programa en el desarrollo del componente hedónico del Bienestar Personal.
10. Analizar la influencia de las variables moduladoras o covariables en la mejora del Bienestar Personal.
11. Analizar el grado de acuerdo entre el bienestar atribuido y el bienestar percibido como medida de control de coherencia y credibilidad

Hipótesis

Derivadas del objetivo específico 8.

- H1. Las puntuaciones obtenidas en el post-test en el cuestionario de *bienestar psicológico* serán superiores a las obtenidas en el pre-test.
- H2. Las puntuaciones obtenidas en el seguimiento en el cuestionario de *bienestar psicológico* serán superiores a las obtenidas en el pre-test.

Derivadas del objetivo específico 9.

- H3. Las puntuaciones obtenidas en el post-test en el cuestionario de afectividad del *bienestar hedónico* serán superiores a las obtenidas en el pre-test.
- H4. Las puntuaciones obtenidas en el seguimiento en el cuestionario de afectividad del *bienestar hedónico* serán superiores a las obtenidas en el pre-test.

Derivadas del objetivo específico 10.

- H5. A mayor puntuación en el *bienestar psicológico* del participante, mayor puntuación de las relaciones sociales cercanas.
- H6. A mayor puntuación en el *bienestar hedónico* del participante, mayor puntuación de las relaciones sociales cercanas.
- H7. A mayor puntuación en la *calidad de vida* del participante, mayor puntuación de las relaciones sociales cercanas.

Derivadas del objetivo específico 11.

- H8. Las puntuaciones obtenidas en el post-test en el cuestionario de *calidad de vida* no serán estadísticamente significativas a las obtenidas en el pre-test.
- H9. Las puntuaciones obtenidas en el seguimiento en el cuestionario de *calidad de vida* no serán estadísticamente significativas a las obtenidas en el pre-test.
- H10. Las puntuaciones obtenidas en el post-test en el cuestionario de *personalidad* no serán estadísticamente significativas a las obtenidas en el pre-test.
- H11. Las puntuaciones obtenidas en la fase de seguimiento en el cuestionario de *personalidad* no

serán estadísticamente significativas a las obtenidas en la fase de pre-test.

Preguntas de Investigación

Derivadas de los objetivos específicos 5, 6, 7.

- P1. ¿Qué recomendaciones podemos extraer de la evaluación que el equipo de trabajo hace del programa SADAr para mejorarlo en futuras aplicaciones?
- P2. ¿Qué recomendaciones podemos extraer de las encuestas de satisfacción realizadas por los participantes acerca de cómo mejorar el programa SADAr en futuras aplicaciones?
- P3. ¿Podemos elaborar una nueva versión del programa SADAr con las recomendaciones de participantes y equipo de trabajo que mejore el actual?

Derivadas de los objetivos específicos 8, 9, 10 y 11.

- P4. ¿Cómo es experimentado el Programa SADAr por los participantes?
- P5. ¿Mejora el Bienestar Personal el Programa SADAr a la luz de la información extraída?

Estudio I

Participantes

Los participantes se seleccionaron de entre personas que voluntariamente mostraron interés en participar y se pusieron en contacto con nosotros a través de los canales habilitados. La mayoría lo hizo en respuesta a los llamamientos que se realizaron a través de Internet y la campaña publicitaria realizada en la ciudad informando sobre la puesta en marcha de un curso de calidad de vida y bienestar (Apéndice 8).

La población objeto de estudio de esta investigación estuvo constituida por todos los ciudadanos residentes en la ciudad de Valladolid con edades comprendidas entre los 28 y los 45 años. El total de la muestra inicial de participantes estuvo compuesta por 68 sujetos de los cuales 50 (39 mujeres y 11 hombres) fueron seleccionados para formar parte del estudio.

Los participantes se reclutaron usando un muestreo no probabilístico de conveniencia o accidental. Esta muestra accidental hay que considerarla sesgada pues solo representa el conjunto de la población de la ciudad de Valladolid con acceso y disfrute de internet o que tuvo la oportunidad de visualizar los carteles publicitarios (León y Montero, 1993). Los participantes que fueron considerados para este estudio fueron aquellos que previamente se habían inscrito al curso. Se debe señalar que la participación fue voluntaria pues antes de proceder a la distribución de los grupos, se explicitó que los sujetos que no desearan participar, en cualquier momento, podrían abandonar libremente. La mortalidad experimental fue muy alta: 14 sujetos (3 hombres y 11 mujeres) completaron el total de sesiones y entregaron todo los materiales que se les solicitó.

Variables e Instrumentos

Variable dependiente: Bienestar Personal.

Definición conceptual. El bienestar personal es un constructo psicológico que está constituido por dos componentes complementarios como son la experiencia eudaimónica y la experiencia hedónica (Huta, Pelletier, Baxter y Thompson, 2012); esto es, el bienestar psicológico (Ryff, 1989) y el bienestar hedónico. Este último componente, no obstante, es considerado aquí desde la perspectiva de Steger (2013) apoyada por las investigaciones de Veronika Huta (Huta y Ryan, 2010; Huta, 2015) donde, al aparecer una superposición del indicador de satisfacción con la vida entre ambos tipos de bienestar, se hace innecesario el uso de la escala correspondiente (Vázquez, Duque y Hervás, 2013) que habitualmente es utilizada en estudios sobre bienestar hedónico.

Definición operativa. Se constatará, a través de un trabajo multidimensional que incluye las áreas cognitiva, social, trascendental, emocional, física y subliminal del ser humano, una mejora del Bienestar Personal evaluado por los cuestionarios de bienestar psicológico (Ryff, 1989) y de los componentes afectivos del bienestar (Watson, Clark y Tellegen, 1988).

Escala de Bienestar Psicológico de Ryff.

Para medir el bienestar psicológico se ha usado la *Escala de Bienestar Psicológico* desarrollada por Carol Ryff (1989) a partir de su Modelo Multidimensional de Bienestar Psicológico (Apéndice 1). Este instrumento evalúa un total de seis subescalas o dimensiones, que son las siguientes:

- *Autoaceptación:* actitud positiva o apreciación positiva de uno mismo, el sentirse bien consigo mismo, siendo consciente de sus propias limitaciones.
- *Relaciones positivas con los otros:* Capacidad para tener relaciones estables socialmente significativas, vínculos psicosociales, confianza en las amistades y mostrar capacidad de amar.
- *Dominio del entorno:* Capacidad de manejar de forma efectiva el medio; habilidad personal para elegir o crear entornos favorables. Capacidad de manejar de forma efectiva la propia vida; y satisfacer los propios deseos y necesidades, de manera proactiva.
- *Autonomía:* sentido de autodeterminación que le permite a una persona resistir la presión social y auto-regular su propio comportamiento, sostener la propia individualidad en diferentes contextos sociales, asentarse en sus propias convicciones, y mantener su independencia y autoridad personal.
- *Crecimiento personal:* capacidad para conocer nuestro propio potencial y saber cómo desarrollar nuevos recursos y fuerzas. Sentimiento de constante desarrollo.
- *Propósito en la vida:* objetivos claros y metas realistas que doten de significado a las experiencias ya vividas y por vivir de la persona.

En esta investigación se ha empleado la escala reducida y adaptada al castellano por Díaz et al. (2006) a partir de la versión de 39 ítems propuesta por Van Dierendonck. El cuestionario cuenta con un total de 29 ítems y un formato de respuesta tipo Likert de seis puntos, que van de 1-totalmente en desacuerdo- a 6 -totalmente de acuerdo.

La consistencia interna del instrumento presenta niveles aceptables, con valores comprendidos entre 0,70 y 0,84, similares a las versiones inglesa y española de la escala de 39 ítems de Van Di-

erendonck, mejorando incluso valores como la subescala de *Crecimiento Personal* cuya consistencia no llegaba a aceptable en la versión española ($\alpha = .68$). En esta investigación, los coeficientes de fiabilidad han oscilando entre cuestionables (.65) y buenos (.85) (Tabla 5.1).

Tabla 5.1.

Fiabilidad de la Escala de Bienestar Psicológico de 29 ítems

Dimensiones	α	α
	Díaz et al. (2006)	En esta investigación
Autoaceptación	.84	.78
Relaciones positivas	.78	.83
Autonomía	.70	.69
Propósito de vida	.82	.85
Dominio del entorno	.70	.65
Crecimiento personal	.71	.67

Inventario de Afecto positivo y Afecto negativo PANAS.

El *Inventario de afecto positivo y afecto negativo PANAS* es un autoinforme que consta de dos apartados de veinte ítem cada uno, diez de los cuales miden el afecto positivo y diez el afecto negativo (Apéndice 2).. En el primer apartado se evalúa los afectos como estado (*“la última semana”*), y en el segundo apartado se evalúan como rasgo (*“habitualmente”*). Los ítem se componen de palabras que describen diferentes emociones y sentimientos que han de ser valorados marcando un número en un rango del 1 al 5, en donde 1 equivale a *“nada”*, y 5 a *“muchísimo”*. Una alta puntuación en la escala de afectividad positiva manifiesta un estado energético superior y gran concentración, mientras que una bajo puntuación predispone a la tristeza y la apatía. En el otro polo estaría la alta puntuación negativa asociada a afectos como el enfado o el resentimiento y la baja a la calma y la serenidad.

Sandín, Chorot y Valiente (1999) emplearon técnicas exploratorias y confirmatorias de análisis factorial en una muestra de estudiantes universitarios que indicaron la existencia de una estructura bidimensional recia y estable (afectividad positiva y negativa), con una buena consistencia interna (Tabla 5.2). Esto coincide con resultados encontrados en otros estudios como el de Robles y Páez (2003) que presentó un alfa de Cronbach de entre .89 y .90. y los originales de Watson y colaboradores (1998) que devolvieron un alfa de entre .84 y .90. En esta misma investigación quedó demostrada también la validación del instrumento.

Tabla 5.2.

Consistencia interna del Inventario PANAS.

Dimensiones	Robles y Páez (2003)		En esta investigación	
	α	α	α	α
	Ultima semana	En general	Ultima semana	En general
Afectividad positiva	.85	.90	.91	.85
Afectividad negativa	.81	.85	.91	.89

Variable independiente: Programa «SADAr».

Definición conceptual. Sistema de atención al desarrollo de la autorrealización fundamentado en el enfoque filosófico integral, la psicología humanista y los principios de la educación integral, que tiene como objetivo mejorar los factores asociados al Bienestar Personal.

Definición operativa. Programa que consta de 18 sesiones repartidas en seis dimensiones destinadas al desarrollo físico, emocional, cognitivo, social, subliminal y trascendental, tal y como se explicita a continuación.

Diseño del Programa SADAr, versión 1.0.

La Comisión de Cultura, Juventud, Educación, Medios de Comunicación y Deporte del Parlamento europeo propuso en un proyecto de informe acerca del Memorando sobre la educación y la formación permanente (2001) la adopción de una serie de principios que incluían, no sólo la formación profesional del trabajador, sino también el enriquecimiento interior junto con el “apoyo activo a los proyectos de educación e instrucción en favor de los adultos”. En la misma línea hay una creciente comunidad de autores relacionados con el aprendizaje para adultos (Walker, 2007; Field, 2007; Skilbeck, 2006) que proponen una evolución de la educación que contemple, entre sus principales objetivos, el desarrollo del bienestar desvinculado de factores económicos. Y pese a que han transcurrido catorce años desde entonces, los estados miembros aún no se han decidido a acometer una planificación de la educación que tenga en cuenta estas recomendaciones y las muchas voces que claman por un profundo cambio (Gravani y Zarifis, 2014).

Hablar de Bienestar Personal no es, sin embargo, una referencia a la felicidad comúnmente aceptada sino a la libertad, pues no puede considerarse a una persona feliz hasta que es completamente libre. Hasta que deja de ser cautiva de sus propios lobbies que con voracidad le exigen dedicación casi exclusiva arrastrándola a una espiral interminable de autotortura (Perls, 1974). Estos grupos de presión están organizados en demandas instintivas, cognitivas, emocionales, pero también en demandas socioculturales. Equilibrar sus ruegos y peticiones, escucharlos desde la ecuanimidad y responder sabiamente es, justamente, bienestar personal. Una espiral de libertad que se va ascendiendo con cada iteración hasta la autorrealización, hasta alcanzar el bienestar pleno.

No es sólo alimento para la reflexión o para el autoconocimiento personal y privado, también aspira a ser el impulsor del incremento de las capacidades de gestión y control sobre todos los aspectos, internos y externos, que condicionan la existencia. Alcanzar a recrear un ambiente seguro, cálido y amistoso donde poder experimentar y vivenciar controladamente situaciones que pongan a prueba habilidades, fortalezas y desenmascaren barreras y resistencias auto-impuestas.

Es, pues, responsabilidad del participante encontrar el significado y la visión correcta en su proceso de crecimiento, pues el camino elegido predispone y obliga a compromisos y sacrificios de muy variada naturaleza. Son caminos que dependen del objetivo de vida que cada cual se marque, esto es, del propósito para el que uno considera que está en el mundo. SADAr asume y pone a disposición de todo aquel que se comprometa a su disciplina, todo un conjunto de objetivos que pueden orientar en la dirección correcta, esto es, en la consecución del Bienestar Personal pleno. Estos objetivos son:

Autonomía o capacidad para llegar a ser independiente. Proveer los medios para obtener libertad interior y exterior así como para gestionar y dirigir el propio proceso de crecimiento personal guiado por principios y valores aceptados y apoyados por ciencia, tradición y sociedad.

Autoconocimiento. Ayudar a desarrollar un compromiso de profundización interior para el pleno desarrollo personal y humano.

Propósito. Proporcionar una meta sólida en la vida y un sentido de orientación hacia ella, activar un sentimiento de la existencia de significado y transmitir creencias que provean de un propósito a la vida.

Apoyo. Proporcionar un entorno comprometido con el fomento del bienestar: cálido, agradable cohesionado, cooperativo, respetuoso, creativo y desafiante.

Transformación social. Dotar de recursos de transformación social orientados a propagar y formar a personas que carezcan de los medios y la oportunidad de alcanzar autónomamente la misión que nos orienta, ya sean éstos materiales, psicológicos o de cualquier otra índole.

Comprometerse a la disciplina del programa supone, igualmente, la suscripción a unos valores éticos que son la base sobre la que se construye la confianza mutua dentro y fuera del aula. Son el mapa por el que transitar por el programa y la guía de acciones y comportamientos. Estos valores son:

Responsabilidad. Aceptar el compromiso de asistencia a las sesiones del programa y de realización puntual de las tareas, como acto de entrega hacia los compañeros y los objetivos de autoconocimiento y transformación social.

Autenticidad. Aceptar el acuerdo de responsabilidad sobre lo que se está haciendo, sintiendo, evitando, negando, deseando o inhibiendo. Mostrar honestidad y disposición al riesgo como acto de crecimiento y maduración personal.

Paciencia. El proceso de autorrealización es lento y, en muchas ocasiones, frustrante. La paciencia es una virtud que sobreviene con la disponibilidad de tiempo para pensar y reflexionar. Cultivada convenientemente dispone a la persona para un proceso de maduración que conduce a la sabiduría.

Hospitalidad. Es abrir el corazón al extraño para abrazar su intimidad sin esperar nada a cambio. Supone elevar la mirada más allá de lo que nos diferencia del otro y descubrir en él su humanidad. Acoger en el grupo al otro, que pueda expresar libremente su intimidad, que pueda verter las riquezas de su alma. Hacer del encuentro un diálogo y de lo que podría ser una confrontación, una oportunidad de crecimiento.

Principios Psicopedagógicos.

El Enfoque Integral aplicado a la educación, lleva a la educación integral (Esbjörn-Hargens, Reams y Gunnlaugson, 2010). Integral puede ser interpretado desde, al menos, tres perspectivas (Murray, 2009; Reams, 2011):

1. Un marco explicativo de la heterogénea complejidad de los sistemas educativos. Un meta-modelo de integración de paradigmas, teorías y principios de la enseñanza capaz de aportar un contexto de diseño pedagógico más evolucionado y de analizar la situación educativa en busca de carencias y fallas provenientes del exceso de énfasis en una modalidad de aprendizaje o teoría pedagógica en particular.
2. Una metodología que Morín (1999, 2010) denominaría de conocimiento pertinente. Esto es, el desarrollo de una conciencia superior que sea capaz de resolver los problemas personales y sociales usando el conocimiento desde una perspectiva transdisciplinar, con una percepción inter-retroactiva relacional del todo y las partes, teniendo en consideración la

complejidad y ubicando la información en su contexto para que adquiriera sentido. Diferentes modos de observación de la realidad conducentes a conclusiones dispares pero complementarias, que habilitan una reflexión sobre el aprendizaje y la enseñanza que valora e incorpora sistemáticamente metodologías relativas a todo dominio existente: objetivo, subjetivo e intersubjetivo (Murray, 2009).

3. Esta nueva conciencia ha de ser un compromiso por la adquisición de capacidades o habilidades cognitivas superiores como la flexibilidad ante la complejidad anteriormente citada o la coordinación exitosa de las muchas perspectivas de la realidad. Y también un compromiso con el autoconocimiento profundo, habilitador del contacto con la fuente interior de intuición, las cualidades sublimes (Goleman, 2003) y la capacidad de salir de uno mismo y de las propias emociones, prejuicios y apegos (Murray, 2009). Una fortaleza de la conciencia o sabiduría como fin último del proceso de enseñanza-aprendizaje que combinaría conocimiento, inteligencia, creatividad y moralidad (Sternberg, 1998) con la capacidad de testimoniar los fenómenos sin identificarnos con ellos ni rechazarlos (Wilber, 2007b).

Así pues, cualquier programa educativo que pretenda ser considerado integralmente orientado, deberá contraer cinco responsabilidades o principios básicos que sintonicen con dicha filosofía (Esbjörn-Hargens, 2007, Murray, 2009):

1. Integrar el conjunto de los principios de la educación tradicional y de la educación progresista en un espacio educativo más completo, profundo y transformador, en el que sus elementos constitutivos -currículo, pedagogía, evaluación, calificación y metodología- supongan una comprensión más eficaz de la naturaleza educativa y de la realidad circundante.
2. Fomentar la participación regular en prácticas de transformación y traslación holística del profesor, los estudiantes y de los sistemas del aula, la escuela, la familia y la comunidad a través de una pléyade de prácticas de toma de conciencia, interacción y organización.
3. Incluir metodologías de enseñanza-aprendizaje que combinen pensamiento crítico, experimentación sentida y síntesis creativa. Una intrincada red de relaciones, conocimientos y experiencias en la que los dominios del ser, la cultura y la naturaleza se entretujan. El sistema educativo está compuesto de experiencias y conductas personales en un espacio o contexto sociocultural que lo integra.
4. Las personas tienden a funcionar en diferentes niveles en función del contexto. Las dimensiones evolucionan en profundidad y complejidad creciente en niveles u olas de desarrollo que debe ser facilitado, aunque la aplicación y profundización de sus habilidades es, a menudo, limitada por factores emocionales, sociales y cognitivos. Por tanto la asignación de un solo nivel para un individuo es, en el mejor de los casos, problemático
5. Atender la multiplicidad de líneas evolutivas tanto en profesores como en alumnos, ámbitos y sistemas. Incluir varias de las muchas trayectorias de evolución que apuntan no sólo a un nivel de desarrollo en particular, sino también a los procesos de desarrollo que atraviesa la vida del individuo. Aunque las capacidades y habilidades mencionadas tienen un solapamiento significativo, su distinción en líneas de desarrollo es un mal necesario para facilitar la investigación colectiva sobre los fenómenos.

Estrategias Instruccionales.

Como instructores puede resultar útil usar un modelo que ayude a organizar, guiar, seleccionar y secuenciar las actividades. D. A. Kolb (1984) desarrolló un modelo cíclico basado en la experiencia

que habilita para un aprendizaje eficaz en la vida adulta. Un modelo para intervenciones educativas que aporta un enfoque holístico del aprendizaje de la persona. Un modelo que le da importancia al aprendizaje y la forma en que éste ocurre. Es, pues, muy indicado para un programa que, en primera instancia, centra su atención en el aprendiz, pero que también tiene muy en cuenta el aprendizaje como proceso dinámico e interminable, que enlaza experiencias y produce contenidos. Adicionalmente la investigación enlaza convenientemente el aprendizaje experiencial con una mejora en el bienestar y el crecimiento personal de las personas (Kozar y Marcketti, 2008).

El modelo es dirigido por la resolución de una doble polaridad, acción/reflexión y experiencia/abstracción, contemplando una serie de características que lo definen (Passarelli y Kolb, 2012):

1. El aprendizaje es concebido como un proceso y no como la obtención resultados;
2. Todo aprendizaje es construido;
3. El aprendizaje ocurre a través de la resolución de conflictos entre modos opuestos de adaptarse al entorno;
4. El aprendizaje es un proceso holístico de adaptación;
5. El aprendizaje se da a través de transacciones sinérgicas entre la persona y el entorno;
6. El aprendizaje es el proceso de creación de conocimiento.

D. A. Kolb (1984) define el aprendizaje como el proceso por medio del cual la experiencia, envuelta en la doble polaridad arriba descrita, se convierte en conocimiento a través de una combinación de comprensión y transformación de la misma. Es un proceso cíclico de aprendizaje donde el aprendiz va a tener la posibilidad de ser estimulado con toda una gama de estilos de aprendizaje en secuencia cíclica para que pueda engancharse con aquellos que le resulten más atractivos. Seguirá, no obstante, estando expuesto a las sucesivas formas de aprendizaje que el modelo propone, aunque su elección o preferencia esté asociada sólo a uno de ellos. Al verse forzado a interpretar las experiencias a través de todo el ciclo va a mejorar sus habilidades en estilos que no se ha visto tentado a utilizar antes (Figura 1).

Los modos de aprendizaje relacionados con la experiencia de comprensión se denominan Experiencia Concreta y Conceptualización Abstracta; mientras que los relacionados con la experiencia de transformación se designan como Observación Reflexiva y Experimentación Activa. Las experiencias concretas, actividades diarias en la familia, el trabajo y en la comunidad o tareas deliberadamente estructuradas para la enseñanza, son la base sobre las que se asientan las observaciones y reflexiones, proporcionando la oportunidad al aprendiz de compartir una experiencia personal. Las actividades de reflexión permiten fragmentar la experiencia en componentes que puedan ser analizados y que puedan incorporar información significativa para el aprendiz. Éstos son procesados e interiorizados como conceptos abstractos relacionados o integrados con el conocimiento previo que, circunstancialmente, puede ser trascendido elaborando nuevos significados que, a su vez, se convierten en el sustrato esencial para la acción. Acción que, finalmente, es el fundamento y guía para la creación de nuevas experiencias, probando activamente ideas o planes y devolviendo retroalimentación para un nuevo ciclo de aprendizaje (A. Y. Kolb y Kolb, 2012).

A. Y. Kolb y Kolb (2012) apuntan que el aprendizaje no es un único proceso sino, más bien, un mapa de territorios o espacios de aprendizaje dentro de los cuales múltiples maneras de aprender pueden germinar e interrelacionarse. Es un concepto más amplio y multidimensional que incluye aspectos físicos, culturales, institucionales, sociales y psicológicos, todos ellos relacionados e inter-

dependientes en la experiencia del aprendiz formados a partir de transacciones entre la persona y el entorno (Passarelli y Kolb, 2012). El proceso puede ser visto como un desplazamiento por diferentes regiones de aprendizaje que se ven influenciadas por la posición del aprendiz en el espacio de aprendizaje, definiendo la experiencia e incluso la realidad subjetiva.

A. Y. Kolb y Kolb (2012) explican que el aprendiz para una implicación total debe proveérsele de espacios relacionados con los cuatro modos de aprendizaje. Además de un espacio respetuoso, hospitalario, receptivo, seguro, comprensivo aunque desafiante y provocador. Un espacio que permita al aprendiz ser el agente de cambio de su propio aprendizaje, dotado de tiempo necesario para práctica continuada.

Siguiendo con la presentación del modelo en Passarelli y Kolb, (2012), la naturaleza evolutiva del aprendizaje experiencial parte de su concepción cíclica hacia una más ajustada constitución en espiral para acomodar el desarrollo de las personas. El despliegue holístico de los modos de aprendizaje insertos en el ciclo de aprendizaje experiencial es visto como niveles de complejidad, profundidad y relativismo creciente culminados con una fase de integración total en la etapa adulta del desarrollo humano. El modelo espiral se compone de tres fases:

1. Adquisición, donde las habilidades básicas y las estructuras cognitivas se van desplegando;
2. Especialización, donde el entorno perfila un determinado estilo de aprendizaje en el sujeto;
y
3. Integración, donde no sobresale un estilo de aprendizaje determinado.

Es, pues, un proceso multidimensional del desarrollo basado y guiado por un estilo de aprendizaje particular y el propio recorrido vital de la persona. Un proceso que a través de la relación entre los modos de aprendizaje y la complejidad creciente del acto cognitivo incrementa la complejidad afectiva, perceptual, simbólica y conductual.

Estructura.

El Programa de desarrollo del Bienestar Personal SADAr 1.0 se organiza en seis dimensiones, tres metodologías, 19 contenidos y dos niveles de complejidad.

Dimensiones.

Cada una de las dimensiones de conocimiento -Física, Cognitiva, Emocional, Social, Subliminal y Trascendental- ha sido dividida en niveles de complejidad creciente, separados temporalmente y destinados a favorecer la profundización en cada dimensión.

Física.

Objetivos específicos. (a) Favorecer la salud física (b) Adquirir y mejorar la capacidad de respiración y relajación. (c) Despertar la conciencia nutricional.

Estar sano es una de las mayores preocupaciones que tiene el ser humano como especie y como sociedad. La combinación de ejercicio anabólico, yoga y relajación tiene como finalidad ayudar a mantener saludable a la persona, a encontrar la felicidad tanto a nivel físico como mental y trascendental y a que se pueda sentir realizada.

Emocional.

Objetivos específicos. (a) Reconocer las emociones de uno mismo y de los demás. (b) Disminuir las emociones destructivas e incrementar los sentimientos positivos.

Como capacidad para reconocer sentimientos en sí mismo y en otros, así como ser hábil para gestionarlos, el buen desarrollo emocional precisa del reconocimiento y el fomento de una serie de habilidades adaptativas como la evaluación y expresión de las emociones, la regulación de las mismas y la utilización de éstas para la resolución de problemas. Como factor de riesgo para la salud, es imprescindible orientar al individuo hacia la expresión de sus emociones de manera apropiada y positiva sin, por ello, renunciar al importante valor intrínseco que tienen los afectos negativos.

Cognitiva.

Objetivos específicos. (a) Favorecer la creatividad y la curiosidad como medio de exploración y descubrimiento del mundo. (b) Impulsar el pensamiento crítico, la apertura de mente y la adopción de diferentes perspectivas.

Se busca provocar la expansión cognitiva y poner a la persona en una situación de desarmonía interna que la obligue a replantearse su sistema de ideas, sus creencias y sus actitudes. Sus objetivos principales son incrementar la capacidad de matizar, precisar y añadir perspectivas así como expandir la estructura mental.

Subliminal.

Objetivos específicos. (a) Tener la capacidad de relación con la realidad psíquica y de comunicar claramente una visión interna. (b) Conocer el simbolismo arquetípico, la estructura y la dinámica de la psique así como ser competente con los sueños y otros materiales simbólicos.

Las sesiones de crecimiento psicológico son la forma más eficiente y segura de expandir el autoconocimiento y de encontrar nuevas opciones en la vida interior que ayuden a manejarla. Diversas razones son las que apartan al ser humano del uso de la psicología, lo que deja a la persona indefensa ante sus propios conflictos.

Social.

Objetivos específicos. (a) Fomentar las capacidades sociales y la gestión de las relaciones.

Manejar pertinentemente la capacidad instantánea que se tiene de experimentar el estado interior de otra persona, para llegar a comprender sus sentimientos y pensamientos, incluso en situaciones socialmente complejas, así como presentar una conciencia social adecuada que posibilite interacciones sencillas y eficaces son los ingredientes básicos a desarrollar para una competencia interpersonal saludable y efectiva.

Trascendental.

Objetivos específicos. (a) Mejorar la atención y la capacidad de estar presente. (b) Reducir el estrés y los niveles de ansiedad. (c) Promover la empatía y la compasión con ecuanimidad hacia las personas.

Inequívocamente la educación para la trascendencia resulta beneficiosa como práctica que poten-

cia significativamente el crecimiento personal. La búsqueda de enseñanzas y prácticas derivadas de las antiguas tradiciones y su integración con los enfoques desarrollados en la era moderna son clave para potenciar el enorme rango de beneficios atribuidos a los factores asociados a la trascendencia.

Metodologías.

Desde el punto de vista metodológico se ha elaborado una organización eminentemente teórica que busca aprovechar al máximo el tiempo disponible con los participantes. Tres son las propuestas de trabajo a desarrollar sin que ninguna de ellas prevalezca sobre la otra:

- Seminarios.
- Talleres.
- Dinámicas.

Su interacción y continuidad en el tiempo, permite la exposición de los participantes a los contenidos del programa, durante mayor tiempo y con mayor aprovechamiento. Hace hincapié en la responsabilidad que han adquirido y la necesidad de perseverancia y paciencia para lograr las metas propuestas. Cada participante debe asistir cada semana a un seminario de dos horas de duración, un taller con la misma duración, así como realizar una serie de dinámicas durante el resto de la semana.

Seminario.

Actividad instruccional. Busca la ligereza, claridad y calidad de contenidos como método para dar una visión completa y actual en cortos periodos de tiempo. Su objetivo es ayudar a conocer y reconocer el tejido de la realidad, las hebras que lo componen y sus conexiones como medio para potenciar el deseo de aprender, el pensamiento crítico, la curiosidad y la perspectiva. Entre sus funciones se encuentra enfocar, focalizar y relacionar los contenidos tratados, aplicarlos para interpretar la realidad y la resolución de problemas así como motivar al alumno a través de contenidos altamente significativos para provocar una participación activa de éste en el proceso.

Taller.

Actividad instruccional que busca la participación más directa del alumno en el proceso de aprendizaje. Se compone de una amplia gama de actividades que tiene como escenario común el taller. Pueden realizarse en grupos reducidos o individualmente en el intervalo de un periodo lectivo unitario o binario (una o dos sesiones). Tiene como objetivo experimentar, reconocer y autogestionar estados relacionados con cada módulo arriba indicado así como la comprensión, aplicación y dominio de la autorregulación de dichos estados. La función del taller es observar y comprobar un conjunto de fenómenos que forman parte de la experiencia personal, resultando un método más estimulante dado que el alumno descubre paulatinamente que es capaz de gestionar dichos fenómenos por sus propios medios.

Dinámica.

La finalidad más destacable de esta actividad instruccional es la de servir de herramienta para el aprovechamiento óptimo de las habilidades cognitivas, emocionales, sociales, subliminales, físicas

y trascendentales de todos los miembros del grupo que participan en su realización. Se han seleccionado las prácticas consideradas más apropiadas para convertir la teoría en acción, adaptándolas de las fuentes originales para acoplarse al contexto de la educación integral. Las funcionalidades del conjunto de actividades que componen esta sección son, por un lado, proveer al alumno de una práctica sostenida, de compromiso, como único camino que realmente produce cambios y transformaciones prolongadas. Y, por otro, ser un entrenamiento interdisciplinar con el que los beneficios obtenidos en un área aceleren los beneficios de las otras. Los módulos practicados simultánea y coordinadamente crean un entramado sinérgico que potencia mucho más el desarrollo de todos ellos que si son ejercitados sin un programa que los cohesione.

Niveles de complejidad.

En los niveles de complejidad, el desarrollo horizontal, también llamado de amplitud, está relacionado con la manera en la que se integra el conocimiento en el programa. Se refiere a una aproximación integrativa de saberes que ayuda a expandir y ampliar las habilidades y recursos del participante y del programa en un bucle de retroalimentación mutuo. El tópico o asunto es tratado desde una red transdisciplinar de conocimiento pues la complejidad del mundo no permite que haya una sola inteligencia o un solo abordaje que dé cuenta de la dimensión de los problemas. Esto es posible legitimando las diferentes voces de los involucrados en un momento educativo dado. Incluida la voz de los participantes, ya que poseen unos saberes propios que, tejidos en conjunto con los de los profesionales, reelaboran las explicaciones y soluciones a los asuntos tratados. Sin embargo, considerar esta intervención como de complejidad de nivel único, esto es, horizontal, supone realizar todas estas acciones transdisciplinares sin contemplar el nivel de transformación que habilita la naturaleza integral del programa. Es en el desarrollo vertical o transformación donde emergen nuevas formas de individualidad, lo que supone que todo un nuevo mundo de estímulos disponibles se haga accesible a la persona. En palabras del propio Wilber (2011, p. 85) “en la transformación (o autotranscendencia) se revelan nuevos mundos de traducción. Estos nuevos mundos no están localizados físicamente en otros lugares; existen simplemente como una percepción más profunda (o un registro más profundo) de los estímulos disponibles en este mundo”.

Contenidos.

Dimensión Física.

Seminario. Nutrición integral (Apéndice 15). Nutrición integral supone prestar atención a todos los aspectos que forman parte de nuestra alimentación. Supone entender que es una necesidad psico-emocional, una obligación primordial para la supervivencia, una práctica que tiene efectos muy profundos en nuestro bienestar, una cadena de efectos medioambientales provocados por cada una de nuestras decisiones de compra y un ritual social fundamental cargado de significado. Comemos por razones psicológicas, biológicas, culturales y sociales, es decir, por razones ligadas a los cuatro cuadrantes del enfoque integral. Cada uno de los diferentes elementos que componen el enfoque integral arroja cierta luz sobre el qué, el cómo y el porqué de la nutrición. Los cuadrantes nos proporcionan, pues, una visión más global y comprensiva de nuestra vida alimenticia que puede ayudarnos a esbozar una visión global de nuestra práctica que vaya más allá del hecho de evitar ciertos alimentos o de apuntarnos a la última moda dietética. Comer sabia y conscientemente es, pues, una práctica que influye muy positivamente en todas las dimensiones de nuestra vida y requiere de un compromiso serio y continuo. La filosofía de la nutrición asumida por este programa es muy sencilla y parte del hecho de que no existe ninguna dieta que sea adecuada y universal. Toda dieta es individual y exige autoconocimiento y responsabilidad. Pero, a pesar de tratarse de

algo muy personal, no está de más aportar una serie de recomendaciones generales y dejar que la sabiduría de la persona elija la que considere más apropiada (Wilber, 2010).

Taller. Diario nutricional (Apéndice 14). Es imposible, si ignoramos cuáles son, modificar nuestros hábitos de consumo. En este sentido, llevar un *diario de nutrición* nos ayuda a rastrear nuestras rutinas alimenticias. De este modo, la observación y el registro objetivo de todas las comidas, bebidas y suplementos alimenticios que consumimos a lo largo del día nos ayudará a cobrar conciencia de lo que realmente está ocurriendo. El registro de lo que ingerimos pone inmediatamente de relieve nuestros auténticos hábitos alimenticios. Saber *qué, cuánto y cuándo* comemos nos proporciona un adecuado punto de partida para tomar decisiones conductuales más conscientes relativas a nuestra dieta (Wilber, 2010).

Dinámica. Yoga (Apéndice 11). El método de yoga empleado fue el Anusara yoga. Comparte con el resto de métodos la filosofía básica del yoga que nace como filosofía a partir de la ordenación de los yoga sutras de Patanjali en el s. III a.c. El yoga como disciplina ha evolucionado en dos vertientes, el *yoga dual* o yoga clásico que considera materia y espíritu como dos realidades separadas, de modo que renuncia a todo lo externo para buscar la esencia externa y el *yoga no dual*, que considera que materia y espíritu son dos caras de la misma moneda, tratando de espiritualizar todas las cosas de la vida. Anusara yoga está basado en una filosofía tántrica no dual. Se basa en la bondad por naturaleza del ser humano reconociendo lo mejor de cada uno de ellos como expresión de su espiritualidad. Sobre la esterilla es un sistema que pone mucho empeño en la alineación, basándose en los principios de alineación creados por John Friend en 1997 haciendo de este sistema de yoga un sistema terapéutico en sí mismo. El objetivo de las sesiones impartidas en SADAr, por un lado era físico, con la intención de que los participantes mejoraran su forma física y por otro lado espiritual, tratando mediante la respiración consciente de acceder a estados superiores de conciencia, que les llevaran a conectar con su cuerpo y con su naturaleza espiritual.

Dinámica. Tai Chi (Apéndice 12). El Tai-Chi es un tipo de gimnasia china famosa en el mundo por sus cualidades terapéuticas, siendo especialmente indicado para prevenir y tratar problemas cardiovasculares, respiratorios, musculares, reumáticos y nerviosos. Es de especial importancia el efecto de coordinación de los miembros superiores entre sí y con el cuerpo bajo. Todos estos puntos van acompañados de un trabajo al principio consciente, con dificultades para los principiantes, pero una vez logrados, brindan gran placer y relajación, sirviendo por ende como ejercicio suave para la mente. Como complemento se trabaja también con Chi-Kung que tiene como objetivo estimular el flujo de energía interna del cuerpo, de manera que atraviese y limpie de forma efectiva la red de canales o “Meridianos”. Para el programa SADAr se opta por preparar una programación de iniciación que combine las disciplinas descritas anteriormente con el objetivo general de mejorar la salud y la calidad de vida del practicante. Pretende igualmente establecer las bases que posteriormente el practicante pueda ir desarrollando con la práctica continua, alcanzando destreza en Tai-Chi después de aproximadamente 6 años de experiencia.

Dimensión Emocional.

Seminario. Equilibrio Emocional (Apéndice 15). El programa *Cultivating Emotional Balance* tiene como objetivo incrementar el bienestar físico y mental. Es un programa que integra las teorías y prácticas de la investigación más reciente y destacada en el campo de las emociones realizadas por el equipo científico responsable encabezado por Paul Ekman, junto con los conocimientos y las prácticas más efectivas de la tradición budista contemplativa. El resultado es una combinación de métodos que permite identificar las emociones destructivas, limitar el daño que producen a través de la conducta y disminuir su frecuencia e intensidad de forma gradual. Un programa comprometido con el desarrollo de la capacidad de elegir involucrarse o no emocionalmente e, igualmente, elegir como

interactuar. Para ello propone cultivar habilidades como ser más conscientes de cuándo la emoción comienza a manifestarse, ser capaces de elegir cómo reaccionar emocionalmente, aumentar la sensibilidad hacia las emociones de los demás y conocer y usar correctamente la información que obtenemos sobre los sentimientos de los demás. Aspira, en definitiva, a enriquecer y desarrollar las habilidades internas y ayudar en la consecución de una vida plena, equilibrada y con sentido con uno mismo y con los demás.

Seminario. Perfil emocional (Apéndice 15). Tras un análisis muy riguroso de los mecanismos cerebrales subyacentes mediante técnicas de neuroimagen, Davidson y Begley (2012) terminó por concluir que cada uno de nosotros se caracteriza por lo que llamó un *perfil emocional*. Un perfil emocional sería la manera o estilo que tiene una persona de reaccionar ante las experiencias cotidianas. Este perfil influye en la probabilidad de sentir estados emocionales, rasgos emocionales y estados de ánimo, por lo que constituyen los «dadrillos» de la vida emocional de toda persona. El perfil emocional está compuesto por seis dimensiones que reflejan patrones y propiedades del cerebro comunes y en todas ellas las personas se sitúan en una determinada posición entre los dos polos de cada dimensión. El resultado de la combinación de dichas posiciones conformará un armazón emocional que, a pesar del substrato neuronal que subyace, es susceptible de cambio si es entrenado.

Taller. Experimentación afectiva (Apéndice 14). Ejercicios destinados a comprender como surgen las emociones, a reconocer los detonadores más peligrosos y a desarrollar las habilidades emocionales a través de un refinamiento de la atención y de la introspección que permita la identificación de deseos, intenciones y emociones. Permiten explorar el camino gradual hacia la conciencia del impulso, al involucrarnos emocionalmente y hacia el reconocimiento del proceso de secuestro emocional.

Dinámica. Microterapia. Esta dinámica, puesto que comprende los caracteres psicológico y emocional, será abordada en el apartado destinado a explicar los contenidos de la dimensión subliminal.

Dimensión Cognitiva.

Seminario. Decrecimiento (Apéndice 15). El término *decrecimiento* (Drake, 2002) implica, indefectiblemente, cambio. Un cambio hacia la felicidad más simple y genuina. Representa, igualmente, un cambio en el estilo de vida y en la escala de valores mientras aún se está inmerso en la sociedad de consumo. Implica aceptar voluntariamente un compromiso de giro hacia un balance de tiempo a favor del disfrute de la vida y en detrimento de su uso para la acumulación de dinero, poder y posesiones. Cambiar, modificar y adaptar la actividad diaria acorde a una nueva cultura de percepción del consumo. Un claro cambio en las prácticas individuales de consumo y en cómo se experimenta el significado culturalmente aceptado del consumo. Un cambio que conlleva transformar un estilo de vida estimulado por la creencia en lo beneficioso de asumir el actual patrón de consumo ilimitado y creciente a otro en el que se cuestiona, duda y rechaza la noción capitalista de que susodicho patrón comporta felicidad y plenitud.

Dinámica. Foro de debate (Apéndice 16). El objetivo del debate es mejorar la amplitud de mira, esto es, tener una mentalidad abierta y curiosa. Peterson y Seligman (2004) definen esta *virtud* como la voluntad de búsqueda activa de evidencias en contra de las propias creencias, planes o metas y de sopesar dicha evidencia con ecuanimidad. En el debate predomina el cuestionamiento socrático, esto es, una serie de hábiles preguntas para guiar el nacimiento de ideas, el pensamiento crítico y el cuestionamiento de creencias y presunciones. La selección meticulosa de las preguntas guía el debate hacia los múltiples puntos de vista del tópico a discutir, obligando a los participantes a exponer sus opiniones a la crítica y a la reflexión durante el debate y tras su finalización.

Dimensión Subliminal.

Seminario. Estructura de la psique (Apéndice 15). Supone una breve introducción teórica de la consciencia y lo inconsciente según los postulados de la psicología analítica para mostrar la estructura y dinámica de la psique (Samuels, 2005). Carl Jung entendió la psique como una totalidad dinámica, una estructura que implica movimiento energético, y por lo mismo, desarrollo, crecimiento, evolución y transformación. Un dinamismo organizador que funciona como un conjunto integrado en que los diferentes aspectos se están influyendo permanentemente entre sí. La psique está abierta a todo tipo de influencias externas provenientes del propio cuerpo, del medio, de la naturaleza y del universo pero, manteniendo siempre su integridad, su peculiaridad y su individualidad. La autorregulación de la psique implica diferentes procesos, una dinámica de equilibrio/desequilibrio entre opuestos que entraña la posibilidad de crecimiento y transformación. Esto es lo que ocurre en el proceso de individuación que, desde el punto de vista energético, se puede entender como una permanente tensión entre opuestos y su correspondiente transformación ante la presencia del símbolo (Retamales, 2010).

Taller. Límites de la conciencia (Apéndice 14). La consciencia puede intentar ser descrita desde muchas perspectivas o disciplinas. La más académica de las descripciones se puede encontrar en el Diccionario de Psicología Cognitiva (Eysenck, 1990). En él se refiere a ésta como la percepción (*awareness*) de nuestros propios procesos mentales (o el producto resultado de éstos). Desde la psicología de lo profundo (Jung, 2000) es considerada la función o actividad que mantiene en relación, o en aparente relación, los contenidos psíquicos con el ego. Damasio (2010), desde la neurología, una mente consciente es un flujo de imágenes mentales o patrones sensoriales con un yo que está presente involuntariamente en cada momento, un sí mismo (o ego). Y para la filosofía de la ciencia (Dennett, 1991, 2013) supone una *caja mágica de trucos* que lleva, encubiertamente, a recordar, interpretar o describir incorrectamente las propias e íntimas experiencias, dirigida por algún tipo de ideología tan persuasiva como poco fiable. Iniciar el viaje para la consciencia supone empezar por conocer sus propias limitaciones, perturbar la confianza de que se conoce en lo más íntimo de la mente de cada uno. Para ello se utilizan una serie de experimentos cognitivos que pretenden desplazar delicadamente la mente desde una posición ligeramente incómoda hasta un radical cambio de visión de los significados, la mente y el libre albedrío (Dennett, 2013). Tras los ensayos se continúa con una reflexión grupal basada en experiencias concretas en torno al proceso psicológico que se está observando y mostrando sus carencias. Para terminar con una serie de ejercicios de potenciación del proceso psicológico con los que se pretende compensar los déficit encontrados (Davidson y Begley, 2012).

Taller. Interpretación del simbolismo arquetípico (Apéndice 14). Un sueño, un cuento o un mito es una estructura intuitiva compleja que ha de ser observada como un todo. Resulta más útil, no obstante, no interpretarlos sino amplificarlos atendiendo a la imaginería que contienen e identificando el estado de ánimo general y los sentimientos que ha provocado. Cada imagen que aparece en una de estas producciones es necesario considerarla una a una y siempre tomando en consideración el contexto y la historia biográfica del individuo o del colectivo, según el caso. Interpretarlos no debe aportar un único significado ya que puede ser abordado desde diferentes perspectivas y, en ocasiones, complementarias. Se puede trabajar con ellos objetivamente, esto es, considerándolos en términos de la vida real del individuo o del colectivo. Subjetivamente si los tratamos como una manifestación de la propia personalidad de ambos. Y colectivamente si la simbología asociada a una producción individual -un sueño- remite a imágenes colectivas e interpretaciones mitológicas (Snowden, 2010). Para interpretar adecuadamente un sueño, un mito o un cuento, entonces, será preciso atender a todos los abordajes posibles, realizar ruedas de asociaciones para amplificar significados, conectar las imágenes con dinámicas internas del individuo o del colectivo, interpretar atendiendo a todos los mensajes y sus significados y, finalmente, traer el sueño, mito o cuento al

mundo real preparando un pequeño ritual que honre su aportación a la vida (Johnson, 1986).

Dinámica. Microterapia. Técnica multimetódica (Shazer, 1989; Jodorowsky, 2004; Jung, 2006) centrada en la exploración y afrontamiento de un problema que, tras una breve exposición, conducirá a la concentración de los esfuerzos del terapeuta en la búsqueda de soluciones a través de la interpretación y el ritual. Pertenece a un tipo de herramientas presentes en la orientación personal que la sitúa, no tanto en una aproximación terapéutica como en una intervención complementaria que apunta a la prevención y atención de problemas de la vida cotidiana o conflictos relacionados con crisis vitales. En ella se esclarece la presencia de pautas o tendencias subyacentes en el problema que puedan estar entorpeciendo su disolución y se aconsejan, posteriormente, tareas de aproximación al inconsciente en su propio lenguaje que aborden el conflicto en niveles subliminales o primordiales para ayudar a su resolución.

Dimensión Social.

Seminario. Afectividad y relaciones (Apéndice 15). El estudio del amor se nutre de investigaciones llevadas a cabo en diversas disciplinas en su búsqueda por desentrañar los misterios que esconde. El amor, como metaemoción, es recipiente de una amplia gama de emociones, sensaciones y sentimientos que perfilan y condicionan su expresión, hasta tal punto que es imposible categorizarlo en una única área de experiencia para obtener una definición precisa de él. Por tanto, presentar el amor, su naturaleza y las relaciones amorosas es alumbrar el tópico desde la mayor cantidad de perspectivas posibles. Es mostrarlo desde la divulgación amparada en la biología, la neurología y la psicología científica (Punset, 2007; Fisher, 2008), desde la visión caracteriológica de la psicoterapia (Naranjo, 2000), o desde la psicología de los arquetipos (Von Franz, 1995), la psicología positiva (Clark, Diener, Georgellis, y Lucas, 2008; Lyubomirsky, 2013), la tipología junguiana (Jung, 2000) y la psicología familiar (Gottman y Silver, 1999). Todo ello para que se comprenda las diferentes formas de amar, como afecta éste al cuerpo, la mente y las emociones, como afecta a las relaciones y que circunstancias sociales y personales hacen que prevalezca o no más allá de los mecanismos biológicos de supervivencia y transmisión genética.

Taller. Estilos de reacción (Apéndice 14). Cómo se reacciona en una conversación, la sensibilidad al contexto que se posea (Davidson y Begley, 2012), es un elemento esencial para el óptimo funcionamiento en una relación de confianza. Cuando las personas del entorno más cercano reaccionan habitualmente de manera constructiva ante lo que se comparte con ellos, se experimenta mayor intimidad y satisfacción en su compañía que con aquellas que asiduamente responde con críticas y oposición (Gable, Gonzaga y Strachman, 2006). Los autores aseguran que esto ocurre así porque las reacciones positivas o constructivas confirman la importancia que el evento tiene para el interlocutor, porque reafirman la íntima relación entre ambos debido al conocimiento que el oyente demuestra ante el significado personal de la información compartida para el hablante y porque es una demostración de los fuertes sentimientos de aprecio hacia él. Es, pues, de gran importancia tener un profundo conocimiento de las reacciones y los automatismos que se adoptan en la vida diaria. Ensayar en un entorno habilitado para tal fin los estilos de reacción y como afectan al organismo y la percepción que se tiene del otro. Un recurso de autoconocimiento que pone en valor las relaciones más nutritivas en aras de una red social de apoyo más genuina y comprometida.

Dinámica. Acción semanal/Quincenal (Apéndice 16). A pesar de que la gente suele ser muy escéptica cuando un extraño realiza un acto de bondad espontáneo (Baskerville et al., 2000), la bondad es una cualidad que conlleva una genuina preocupación por el otro sin pedir nada a cambio, por la satisfacción del bien común y el bienestar de los demás. Como apuntan Peterson y Seligman (2004) la bondad es un estado emocional que se distingue del mero respeto diligente o ético por los otros, pues da lugar a comportamientos altruistas o benefactores que no están basados en la búsqueda

de reciprocidad o cualquier otro beneficio. El fomento de actos de bondad como acción semanal puede ser un medio de transformación de todas las partes implicadas, aunque en su ejecución las reacciones puedan variar de sorpresa a suspicacia, de alegría a cinismo o de excitación a ira (Jones, 1998). Es en su ejecución, en la puesta en marcha de actos altruistas o de generosidad, donde la persona encuentra resistencias y mecanismos de defensa que entorpecen su crecimiento. Donde confronta situaciones en las que, paradójicamente, aparecen sentimientos negativos y contradictorios que habilitan la exploración de áreas sombrías de la personalidad y, al mismo tiempo, la ampliación de la *toma de conciencia* de sí mismo.

Dimensión Trascendental.

Seminario y Dinámica. Meditación Tibetana (Apéndices 15 y 16). El budismo tibetano dispone de una amplia variedad de técnicas meditativas que demandan del practicante estrategias mentales dispares, confirmando la existencia de distintas pautas subyacentes de actividad cerebral (Goleman, 2003). Su práctica nos permite advertir un estado de desapego, desde el cual los eventos son experimentados de manera más neutral, permitiendo que el practicante permanezca calmado y relajado. Se utilizan para ello, básicamente, dos cualidades de la mente (Wallace, 2005). La presencia plena o *mindfulness* que supone atender de forma constante el objeto de observación sin olvidarlo ni distraerse. Y la introspección que monitoriza el estado del cuerpo y la mente, detectando si la mente está en desequilibrio para ajustarlo. Es destacable, por otro lado, que en las últimas décadas se haya multiplicado exponencialmente los estudios sobre los beneficios de la práctica regular de la meditación (Goyal et al., 2014; Sedlmeier et al., 2012; Eberth y Sedlmeier, 2012; Khoury et al., 2013). Y como consecuencia, siendo como es, muy variada la oferta y muy variados los resultados, parece conveniente tomar solo en consideración las conclusiones de estudios relacionados con la metodología contemplativa utilizada en este programa (Sahdra et al., 2011; Wallace, 2005). El estudio citado, uno de los más exhaustivos y profundos hasta la fecha, concluye que la meditación practicada regularmente favorece significativamente la atención, el bienestar eudaimónico, el funcionamiento emocional empático y la reducción del estrés.

Taller. Dimensiones del sentido vital (Apéndice 14). Wong (2013) define *significado* como la percepción de orden, coherencia y propósito en la existencia de la persona, la búsqueda y éxito en la obtención de metas significativas y la presencia permanente de un sentido de plenitud. Mientras que para Viktor Frankl (1991) estaría más relacionado con una conducta y una actuación rectas que, sin embargo, al diferir de una persona a otra, de un momento a otro, no puede ser definido en términos generales. Dos posturas, entre otras muchas, que coinciden en la presencia de la conducta, de la acción, como imprescindible para darle sentido a la vida. Es vital en esta búsqueda contrastar nuestras prioridades, nuestro plan de acción, con otras posibles formas de encarar los problemas y tareas que la vida asigna (C' de Baca y Paula Wilbourne, 2004). No es sino después de experimentar una *experiencia cumbre* (Maslow, 2009) que este conjunto ordenado de preferencias se altera radicalmente y comienza a vislumbrarse en sus primeras posiciones un deseo de profundizar en las prácticas conducentes a la autorrealización. Una parte importante de estas prácticas está relacionada con los ejercicios contemplativos o meditativos, sin embargo, aun siendo actividades que Reker y Wong (1988) considerarían acreedoras del grado más profundo de trascendencia y, por tanto, de significación, no son, afortunadamente, las únicas. La preocupación por el placer hedonista, la realización del potencial personal o el compromiso con causas sociales serían también genuinas formas de obtener un alto grado de significado vital aunque su nivel de profundidad estuviera por debajo de las anteriormente citadas.

Variables moduladoras o covariables.

VARIABLES que interaccionan con la variable independiente pudiendo influirla. Esto es, que pueden favorecer o entorpecer los efectos del programa de desarrollo del Bienestar Personal. Estas variables son:

- Características demográficas.
- Características de salud.
- Características de ciudadanía.
- Indicadores de la calidad de vida.
- Facetas de la personalidad.

Características demográficas, de salud y de ciudadanía.

Por variables sociodemográficas se entiende las características de la población de la ciudad representativas de la muestra. Con este estudio se pretende evaluar cuáles son las condiciones sociales y personales en las que viven los participantes con el fin de analizar el ambiente físico y social en el que se desenvuelven y las opciones con las que cuentan en su desarrollo.

Se elaboró un instrumento específico sobre las características sociales y personales de los participantes contemplando las siguientes facetas (Apéndice 5): sexo, edad, nivel de estudios, estado civil, salud general, salud mental y ciudadanía activa. Para su diseño se han seleccionado, además, los indicadores de ciudadanía activa del *Cuestionario del European Social Survey* (2010) realizado por el European Research Infrastructure Consortium y el *cuestionario sobre salud general y mental* del Instituto Santa Bárbara (Comunicación personal, 19 de noviembre, 2011).

Cuestionario de calidad de vida WHOQOL-BREF.

La OMS define Calidad de Vida como “la percepción del individuo de su posición en la vida, en el contexto de la cultura y sistema de valores en los que vive y en relación con sus objetivos, expectativas, estándares y preocupaciones. Es un concepto amplio que incorpora, de forma compleja, la salud física de la persona, el estado psicológico, el nivel de independencia, las relaciones sociales, el ambiente y las creencias personales” (Lucas, 1996, p.8).

Para medirla se utiliza un instrumento desarrollado por la Organización Mundial de la Salud denominado del WHOQOL-100 (WHOQOL group, 1993). En este estudio se utilizó la traducción y adaptación española elaborada en el centro de la OMS de Barcelona (Lucas, 1996). El cuestionario está compuesto por cien ítems con cinco opciones de respuesta tipo Likert cada uno. Consta de seis áreas: salud física, salud psicológica, niveles de independencia, relaciones sociales, ambiente y espiritualidad, religión y creencias personales. Las áreas se componen, a su vez, de veinticuatro facetas representadas por cuatro preguntas (Tabla 5.3). El instrumento se diseñó para ser autoadministrado y, en caso de que la persona no sea capaz de leer o escribir, puede ser administrado como entrevista. El tiempo de aplicación es de 30 minutos.

Tabla 5.3.

Áreas y facetas del Cuestionario de calidad de vida de la OMS.

Áreas	Facetas
Salud física	Dolor y malestar
	Energía y fatiga
	Sueño y descanso
Salud psicológica	Sentimientos positivos
	Pensamiento, aprendizaje, memoria y concentración
	Autoestima
	Imagen corporal y apariencia
	Sentimientos negativos
Niveles de independencia	Movilidad
	Actividades de la vida diaria
	Dependencia de medicamentos o tratamientos
	Capacidad de trabajo
Relaciones sociales	Relaciones personales
	Apoyo social
	Actividad sexual
Ambiente	Seguridad física
	Ambiente del hogar
	Recursos económicos
	Sistemas sanitario y socialL accesibilidad y calidad
	Oportunidades para adquirir información y nuevas habilidades
	Participación en / y oportunidades de recreo u ocio
Espiritualidad, religión, creencias personales	Espiritualidad, religión, creencias personales

Sin embargo, la Calidad de Vida de participates y su red social (compañeros, amigos y familiares) es aquí evaluada mediante el cuestionario WHOQOL-BREF, una versión resumida del WHOQOL-100, creado por la OMS en 1996 y adaptado por Ramona Lucas en su versión española (Lucas, 1996) (Apéndice 3). Es una medida multidimensional y subjetiva de la Calidad de Vida basada en la definición de la OMS sobre este constructo (WHOQOL Group, 1993).

Contiene 24 ítems con respuestas en una escala tipo Likert de 5 puntos. Consta de 4 áreas o dominios y 22 facetas que se han recogido en la Tabla 5.4. Es un instrumento construido a nivel internacional de manera que puede ser usado transculturalmente. La consistencia interna se sitúa entre .74 y .80. Las puntuaciones de las dimensiones producidas con la versión abreviada mostraron una correlación con la versión completa en torno a .90. Al igual que el WHOQOL-100 evidenció buena validez discriminante, de contenido y test-retest.

Tabla 5.4.

Áreas y facetas del Cuestionario WHOQOL-BREF.

Áreas	Ítems	Facetas
Salud Física	7	Dolor, energía, sueño, movilidad, Actividad, medicación, trabajo.
Salud Psicológica	6	Sentimientos positivos y negativos, pensamiento, Autoestima, imagen corporal, espiritualidad.
Salud Social	3	Relaciones, apoyo, actividad sexual
Salud Ambiental	8	Seguridad, hogar, economía, servicios, información, ocio, ambiente transporte

Los coeficientes alfa de Cronbach oscilaron entre .74 (salud psicológica) y .80 (salud física) en las diferentes áreas de la validación hecha con la muestra española por la OMS, mientras que las áreas de esta investigación fluctuaron entre .70 y .80 (Tabla 5.5).

Tabla 5.5.

Consistencia interna de WHOQOL-BREF.

Áreas	α	α
	Lucas (1996)	En esta investigación
Salud física	.80	.80
Salud psicológica	.74	.77
Relaciones sociales	.75	.80
Ambiente	.78	.70

Inventario de Personalidad NEO PI-R.

La adaptación española realizada por Costa y McCrae, (2008) consta de 240 ítems con formato de respuesta en escala tipo Likert de cinco opciones (de “*totalmente en desacuerdo*” a “*totalmente de acuerdo*”), desarrollada para evaluar cinco dimensiones básicas de personalidad -factores- con seis facetas específicas para cada una de ellas (Apéndice 4):

1. **Neuroticismo:** Tendencia general a experimentar sentimientos negativos, tales como miedo, melancolía, vergüenza, ira, culpabilidad y repugnancia. Aparece relacionada con el afrontamiento al estrés y la capacidad de adaptación y, podría indicar susceptibilidad a la aparición de alteraciones psicológicas. Se compone de 6 subescalas: Ansiedad, Hostilidad, Depresión, Ansiedad Social, Impulsividad, Vulnerabilidad.
2. **Extraversión:** Evalúa sociabilidad, vinculación con la gente y la preferencia por grupos y reuniones, tendencia a ser asertivos, activos y habladores, a la excitación y estimulación, y a un carácter alegre u optimista. Se compone de 6 subescalas: Cordialidad, Gregarismo, Asertividad, Actividad, Búsqueda de emociones, Emociones Positivas.

3. *Apertura*: Hace referencia a aspectos relacionados con actividad, sensibilidad estética, atención a los sentimientos interiores, preferencia por la variedad, curiosidad intelectual e independencia de juicio, no-convencionalismo. Evalúa el interés por el mundo exterior e interior, la creatividad, la consideración por nuevas ideas y valores. Se compone de 6 subescalas: Fantasía, Estética, Sentimientos, Acciones, Ideas, Valores.
4. *Amabilidad*: Es ante todo una dimensión de las tendencias interpersonales. Una persona amable es fundamentalmente altruista. Simpatiza con los demás, está dispuesta a ayudarles y cree que los otros se sienten igualmente satisfechos de hacer esto mismo. Se compone de 6 subescalas: Confianza, Franqueza, Altruismo, Actitud conciliadora, Modestia, Sensibilidad a los demás.
5. *Responsabilidad*: El sujeto responsable es voluntarioso, responsable y decidido. Puntuaciones altas indicarían sujetos escrupulosos, puntuales y fiables. Puntuaciones bajas son de personas menos rigurosas o más descuidados en la lucha por sus objetivos. Se compone de 6 subescalas: Competencia, Orden, Sentido del deber, Necesidad de logro, Autodisciplina, Deliberación.

El cuestionario incluye 3 ítem de validez junto a tres escalas de control de respuesta: respuestas en blanco (síntoma de no colaboración y no validez de las respuestas), aquiescencia y negativismo (patrón de respuestas muy afirmativas o muy negativas), y la escala de respuestas al azar (frecuencia de ítems consecutivos respondidos de igual manera, con el mismo valor). En lo que respecta a los resultados de fiabilidad realizados por Costa y McCrae (2008) durante la tercera revisión del inventario, todas las escalas presentan una consistencia interna adecuada, mientras que según los nuevos datos publicados por Sanz y García-Vera (2009), los índices de consistencia interna de los factores fueron excelentes (Tabla 5.6). Las facetas, por su parte, oscilaron entre .57 y .81 en la revisión de los propios autores mientras que en el estudio de Sanz y García-vera se situaron entre .49 y .81.

Tabla 5.6.

Consistencia interna del Inventario de Personalidad NEO PI-R.

Factores	Costa y McCrae (2008)	Sanz y García-Vera (2009)	En esta investigación
Neuroticismo	.88	.90	.92
Extraversión	.85	.88	.90
Apertura	.86	.88	.86
Amabilidad	.88	.86	.86
Responsabilidad	.91	.89	.92

Otros instrumentos.

Consentimiento Informado.

Se entregó a los participantes una hoja (Apéndice 9) con las condiciones de su participación dentro de la investigación, en la que se indicaba explícitamente el trato ético de los datos personales y los fines exclusivamente científicos de toda la información obtenida.

Diario de campo.

Fernández Ballesteros, (2013, p. 266) describe la autobiografía como “una técnica cualitativa que da cuenta de eventos subjetivos que, generalmente, se expresan a través de la narrativa del sujeto”. La autora en la página 265 continua diciendo que dicho autoinforme puede, además, conllevar “una estructura especificada por el investigador con el fin de hacer comparable la narrativa de distintas personas sobre los mismos contenidos o circunstancias de la vida”. Si bien el término *autobiografía* resulta muy general (Pujadas, 2000; Valles, 1999), la descripción que la autora hace aporta la síntesis necesaria para entrever el papel que el diario, como documento, tiene la recogida de datos en esta investigación.

Así pues, el *diario de campo*, en esta investigación, debe ser considerado una estrategia complementaria de recogida de información destinada a completar informaciones del contexto e interacción que el participante considera relevantes durante las sesiones así como registrar todo el proceso de experimentación personal y las propias reflexiones (Apéndice 18). Pero que, debido a su uso como un elemento más de análisis y rigor, no ha de ser considerado el eje sobre el que pivote toda la investigación, como cabría suponer si este trabajo quedara enclavado metodológicamente en los registros biográficos tipo “historias de vida”. La *estrategia de concurrencia amada* (Creswell y Plano, 2011) seleccionada para este trabajo, considera toda información cualitativa como un recurso esencial pero supeditado a los datos cuantitativos pues, entre otras razones, supone mucho más esfuerzo profundizar en las narrativas de cada relato que ilustrar los resultados obtenidos mediante material testimonial que los refuerce y clarifique textualmente (Pujadas, 1992).

Para la realización del diario de campo se tomaron como referencia los escritos de Guasch (2002), el cual presenta diversos ejemplos de utilización de este instrumento, desde un estilo clásico que prioriza solo la descripción de los acontecimientos cronológicamente ordenados, hasta otros que mezclan interpretación, teorización y reflexión del observador. La técnica, puesto que está sujeta al punto de vista de quien observa y anota en el diario lo que le sucede, se establece como un mecanismo de registro pertinente. Y así se consideró en esta investigación, evitando indicarle al participante que la anotación de acontecimientos fuera de manera objetiva y rigurosa. De esta manera se identifica claramente el punto de vista de cada participante, cuyas interpretaciones sesgadas de la realidad aportan una valiosa información de la fase en la que se encuentra.

Procedimiento

El estudio se llevó a cabo entre los meses de octubre y diciembre de 2012. El procedimiento se estructura en seis fases bien diferenciadas: reclutamiento de la muestra, evaluación inicial, implementación del programa, evaluación final, evaluación de seguimiento y análisis estadístico.

Fase I. Reclutamiento de la muestra.

Se procedió al reclutamiento de los participantes a través de una campaña de mailing durante los seis meses precedentes y de una campaña de marketing con cartelería un mes antes de la finalización de la fase de alistamiento.

Fase II. Evaluación Inicial.

Tras delimitar la muestra según los criterios de selección y la firma del consentimiento informado (Apéndice 9), se recogieron los datos sociodemográficos, de salud y ciudadanía y se procedió a evaluar en los participantes las dos dimensiones del bienestar personal: el bienestar psicológico y

el bienestar hedónico. Así mismo, y para un mayor control de la influencia de posibles covariables, se evaluó la calidad de vida y los rasgos de personalidad.

Para la evaluación inicial de las dimensiones del bienestar personal se utilizó la *Escala de Bienestar Psicológico* de Ryff y el *Inventario de Afecto positivo y Afecto negativo PANAS*. En el caso de la calidad de vida se optó por el *Cuestionario de Calidad de Vida* de la Organización Mundial de la Salud, WHO-QOL100. Y para medir los rasgos de personalidad fue elegido el *Inventario de Personalidad NEO PI-R*.

Se consideró contar también con la evaluación del participante por terceras personas y, para ello, se solicitó la participación en el estudio de amigos, familiares y compañeros de trabajo (en adelante AFC). Se le sugirió al participante que seleccionara personas muy cercanas de los tres ámbitos más relevantes de su vida: la familia, el trabajo y el ocio. A estas personas se les pidió que evaluaran el bienestar personal del participante y su calidad de vida.

Los cuestionarios elegidos para tal efecto fueron la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff y el Inventario de Afecto positivo y Afecto negativo PANAS para el bienestar personal. Y el Cuestionario de Calidad de Vida de la Organización Mundial de la Salud en su versión abreviada, WHOQOL BREF.

La administración de los cuestionarios fue totalmente online, tanto para los participantes como para los AFC. El tiempo estimado de administración de todos los cuestionarios fue de 100 minutos para los participantes y de 45 min. para los AFC.

Fase III. Implementación del Programa «SADAr» I.0.

Antes de iniciar el curso se procedió a explicar las condiciones para participar en el mismo. Obligatoriedad de asistencia a una sesión de seminario de dos horas y a una de taller, de también dos horas, así como a dos sesiones de taichí o yoga a la semana de una hora. El participante podía elegir libremente a que sesiones deseaba asistir, de mañana o de tarde y tenía la posibilidad de cambiar sus días de asistencia previo informe al tutor. Así mismo era obligada la participación de cada alumno en un total de dos sesiones de microterapia al mes. Tras dos semanas de implantación del programa, se realizó una evaluación de proceso y se decidió liberar al equipo de trabajo de todas las sesiones del miércoles, debido a la nula asistencia de participantes a éstas.

Se les solicitó la elaboración de un *diario de campo* donde debían anotar los resultados de todos los ejercicios realizados junto a una reflexión guiada acerca de ellos. El diario debía ser entregado al final de las nueve semanas de curso.

Durante nueve semanas se trabajó con los participantes en sesiones de mañana y tarde (Tabla 5.7). La presencia, como se ha dicho, era obligatoria, pero no se controlaba mediante lista de asistencia. Se permitió que los propios alumnos se responsabilizaran de ello y llevaran el control de asistencia individualmente en fichas entregadas para tal fin.

Se distribuyeron las dimensiones del programa en dos bloques, uno talleres y seminarios SET, impartidos las semanas impares y relacionados con las dimensiones *subliminal, emocional y trascendental*. Y otro para talleres y seminarios SCF, impartidos en las semanas pares y relacionados con las dimensiones *social, cognitiva y física*. La duración de cada sesión era de 30 minutos.

Para la dimensión física se habilitaron sesiones de mañana para el Yoga y sesiones de Taichi para la tarde durante todos los días de la semana con una duración de una hora. Para la dimensión trascendental se dispusieron sesiones de meditación de 24 minutos todos los días en sesiones de

mañana y tarde. Para las dimensiones subliminal y emocional se conformaron sesiones mensuales de microterapia de media hora previa cita con el tutor. Finalmente, para la dimensión social se elaboraron una serie de dinámicas semanales a realizar en el periodo transcurrido entre seminarios.

El cronograma con la ordenación de contenidos quedó de la siguiente manera:

Tabla 5.7.

Cronograma del estudio I.

Semana	Seminario	Taller
1 SET [T]	Meditación tibetana	[T] Dimensiones del sentido vital
2 SCF [S]	Afectividad y relaciones	[S] Estilos de reacción
3 SET [S]	Estructura de la psique I	[S] Límites de la consciencia
4 SCF [C]	Decrecimiento I	[C] Foro de debate
5 SET [S]	Estructura de la psique yII	[S] Interpretación del simbolismo arquetípico I
6 SCF [C]	Decrecimiento yII	[S] Interpretación del simbolismo arquetípico II
7 SET [E]	Equilibrio Emocional	[E] Experimentación afectiva
8 SCF [F]	Nutrición Integral	[F] Diario nutricional
9 SET [E]	Perfil emocional	[S] Interpretación del simbolismo arquetípico yIII

Nota: SET = Subliminal, Emocional, Trascendental; SCF = Social, Cognitiva, Física.

Fase IV. Evaluación Final.

Para la evaluación final del participante se recurrió de nuevo a la Escala de Ryff y al Inventario PANAS. Y para la calidad de vida y los rasgos de personalidad se utilizó el WHOQOL100 y el NEO PI-R. Los cuestionarios elegidos para la evaluación final en tercera persona por los AFC fueron la Escala de Ryff, el Inventario PANAS y el WHOQOL BREF.

Fase V. Evaluación de Seguimiento.

Tras *seis meses* se realizó una nueva evaluación que contó con la Escala de Ryff y el Inventario PANAS para el Bienestar Personal y el WHOQOL100 y el NEO PI-R para la calidad de vida y los rasgos de personalidad. Igualmente, la evaluación de seguimiento en tercera persona por los AFC se sirvió de la Escala de Ryff, el Inventario PANAS y el WHOQOL BREF.

Fase VI. Análisis Estadístico.

En la evaluación del programa, de forma preliminar, se realizó un análisis de varianza (ANOVA) con los datos recogidos en la toma pretest, para analizar si existían diferencias estadísticamente significativas entre los distintos estudios realizados. A continuación, para comprobar las diferencias intra-grupo se llevó a cabo una ANOVA de medidas repetidas con un factor -la medición- a tres niveles -pretest, posttest y seguimiento. Posteriormente se procedió a efectuar una prueba t-Student para 2 muestras relacionadas comparando los grupos dos a dos para determinar en qué par, pretest-posttest o pretest-seguimiento, se encontraban las diferencias significativas.

Para el análisis del acuerdo entre los participantes y la red social de apoyo, se utilizó el coeficiente de correlación lineal de Pearson con un intervalo de confianza del 95%. Para la evaluación del sesgo entre mediciones se empleó un contraste t-Student para muestras pareadas y, finalmente, para explicar si la diferencia de la variabilidad se debe a diferencias entre sujetos, a diferencias entre participantes y red social o al azar, se estimó el coeficiente de concordancia intraclass (CCI).

Para todos los análisis se utilizó el paquete estadístico R en su versión 3.2.2. del 2015, un software gratuito distribuido bajo la licencia GNU GPL y gestionado actualmente por el R Development Core Team.

Diseño Mixto de Investigación

El enfoque mixto surge como consecuencia de la necesidad de afrontar la complejidad de los problemas de investigación planteados en todas las ciencias sociales y enfocarlos holísticamente, de manera integral. En un primer momento, Greene et al. (1989), definen los métodos mixtos como aquellos métodos que introducen al menos un método de carácter cuantitativo y otro de carácter cualitativo dentro de su diseño global, de manera que las posibles configuraciones de métodos mixtos es enorme, así como las motivaciones para definirlos pueden ser muy variadas.

Sin embargo, esta definición puede resultar poco ambiciosa e incompleta, como la misma Greene (2008), indica en su publicación “Is Mixed Methods Social Inquiry a Distinctive Methodology?”; una mejor comprensión de la complejidad multifacética de los fenómenos sociales puede obtenerse a través del uso de múltiples enfoques y caminos hacia el conocimiento. La autora sostiene que los métodos mixtos tienen el potencial para ser una metodología distintiva dentro de los establecidos esquemas de la investigación en ciencias sociales, ya que los enfoques mixtos arrojan muchos paradigmas tradicionales y tienen o tendrán componentes metodológicos distintivos y distintas prácticas.

El método mixto pretende minimizar las debilidades de la investigación exclusivamente cualitativa o cuantitativa reconociendo el valor del conocimiento como algo que se ha construido a través de medios cualitativos tales como la percepción y la experiencia basada en los aspectos fácticos del mundo en el que vive la gente (Johnson & Onwuegbuzie, 2004) y aportando datos paramétricos que ofrecen mayor objetividad a la propuesta y permiten establecer conexiones y generalizaciones con el fin de predecir comportamientos futuros.

Greene et al. (1989), nos muestran cinco motivaciones principales para la aplicación de métodos mixtos:

1. *Triangulación de datos.* Busca la convergencia de los resultados obtenidos por los distintos métodos, con el fin de aumentar la validez de los resultados obtenidos. El uso de diferentes métodos permite eliminar resultados parciales que no queden confirmados por otros, evitando validar resultados que podrían darse por buenos por errores metodológicos.
2. *Complementariedad.* El método mixto busca la elaboración, mejora y clarificación de los resultados de un método con los resultados de los otros, minimizando así los posibles sesgos y maximizando las ventajas y potencialidad de cada método.
3. *Desarrollo.* A través del método mixto se busca utilizar los resultados de un método para ayudar a desarrollar al otro método, con la consecuente mejora de los métodos de recogida de datos y análisis, aumentando la validez y eficiencia de la investigación.
4. *Iniciación de nuevos modelos de pensamiento.* A través de la búsqueda de contradicciones entre los

resultados obtenidos mediante los diferentes métodos se pretende estimular la búsqueda de nuevas preguntas de investigación y, en última instancia, puede aumentar la profundidad del estudio mediante el análisis del caso desde múltiples perspectivas.

5. *Extensión.* Bajo la perspectiva del método mixto se aspira a aumentar la extensión y profundidad de la investigación gracias al uso de diferentes métodos para los diferentes momentos de la investigación.

Los métodos mixtos pueden presentar distintos tipos de estrategias para su propuesta y elaboración, dependiendo del empleo de las diferentes perspectivas (cualitativa y cuantitativa) en la investigación. Dentro de la gran variedad de estrategias que existen, se ha optado por una estrategia de Concurrencia Anidada (Creswell, 2003), utilizada comúnmente para analizar aspectos no explicables desde una única perspectiva, ya sea cualitativa o cuantitativa. También se usa para analizar a distintos niveles o grupos de personas. En la Figura 5.1 se muestra la estructura característica de la estrategia de concurrencia anidada con predominancia de la perspectiva cuantitativa.

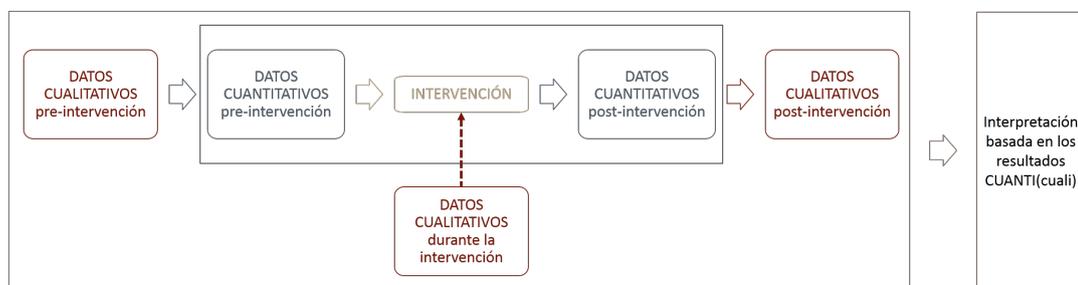


Figura 5.1. Estructura característica de la estrategia de Concurrencia Anidada. Adaptado de Creswell y Plano (2010).

Como se puede observar, la estructura de Concurrencia Anidada consta de una fase única en la que un método predomina sobre el otro, que se encuentra anidado. En este caso, la perspectiva cuantitativa predomina sobre la cualitativa, de manera que el grueso de la recogida de información se ha realizado con técnicas propiamente cuantitativas, sirviéndonos de las técnicas de carácter cualitativo a la hora de enfrentarnos a un gran volumen de informantes que nos ayudará a tomar decisiones que orienten el proceso de investigación.

Puesto que se quiere que la perspectiva cuantitativa adquiera un papel complementario en nuestra investigación, se han seleccionado las técnicas de recogida de datos de acuerdo a este posicionamiento. De esta manera, el estudio de caso se presenta como el método de perspectiva cualitativa más adecuado para estructurar nuestro estudio.

En resumen, la investigación principal abordada en esta tesis doctoral es una investigación *cuasiexperimental de medidas repetidas* porque el problema de estudio no es trasladable a un laboratorio pero es susceptible de ser estudiado con un procedimiento controlado. Es, además, un *diseño de campo* porque extrae datos primarios para su posterior evaluación, aunque hace uso de investigaciones bibliográficas para su fundamentación teórica y metodológica. Se trata, por otro lado, de un *diseño simple o bivariado* porque solamente hace uso de un tratamiento de dos grados (presencia y ausencia de tratamiento), valorando otras variables intervinientes como variables de bloqueo o covariables. Y, por último, se basa en un *diseño unifactorial intrasujeto* porque existe una variable independiente y se comparan los resultados del tratamiento antes y después.

Diseño (cuasi)experimental unifactorial intrasujeto.

Los diseños cuasiexperimentales pretenden potenciar el estudio de problemas de relevancia social y profesional no trasladables al laboratorio pero susceptibles de ser estudiados con un procedimiento controlado. Comparte con el diseño experimental la existencia de una intervención específica (variable independiente o tratamiento) cuyos efectos sobre otra variable de interés se quieren conocer. Se diferencian, así mismo, del diseño experimental en que los grupos de estudio no se pueden organizar por asignación aleatoria; que no se puede contar con la supuesta equivalencia inicial de los grupos sino, mas bien, se utilizan grupos no equivalentes, que pueden diferir entre sí en mas aspectos que los directamente relacionados con la V. I.; y que el análisis y la interpretación de los datos debe realizarse con prudencia en lo que se refiere a las inferencias de relaciones de causalidad e incluso en ocasiones deberá incluir la tarea de separar a través de los análisis estadísticos los efectos del tratamiento de los efectos de las diferencias previas existentes entre los dos grupos.

Como diseño unifactorial o simple, solo se manipula una variable independiente, que se operativiza en un número determinado de valores o niveles, que a su vez generan el mismo numero de condiciones experimentales o tratamientos a aplicar a los sujetos del estudio. En esta investigación se utiliza su forma más sencilla que incluye solo dos condiciones experimentales diferentes, una que incorpora la presencia o actuación de la variable independiente y otra con la ausencia de la misma que actúa como control.

La estrategia intrasujeto, finalmente, implica la ausencia de grupo de control. En esta técnica cada sujeto actúa como control o referencia de sí mismo, de forma que cada uno de los sujetos proporciona una serie de registros u observaciones que se corresponden con los distintos niveles de la variable independiente. Es decir, la aplicación de forma sucesiva de todas las condiciones experimentales al mismo grupo de sujetos nos proporciona una serie de medidas que provienen de la misma fuente y cuyas diferencias podrían ser atribuidas a los distintos niveles de la variable independiente. Pero esta aplicación en serie de todos los tratamientos a cada sujeto puede generar por si misma efectos contaminantes que distorsionen el efecto de la variable independiente y que deberán ser controlados.

Entre las ventajas de utilizar una estrategia intra sujeto estaría el aumento de la potencia estadística, la simplificación del control experimental, la disminución del tamaño de la muestra y la reducción del tiempo de aplicación y de los costes.

La potencia estadística es la probabilidad de encontrar un efecto significativo cuando éste realmente existe. Este índice depende del tamaño del efecto, del tamaño de la muestra y del nivel de significación elegido.

En los diseños intra-sujetos, además, se ve afectado por la varianza secundaria, esto es, se tendrá más potencia si ésta es menor; mientras menor sea el nivel de ruido, más potencia tendrá el experimento para detectar la influencia de la variable independiente. Y por la sensibilidad de la medición de la variable dependiente. La sensibilidad de la variable dependiente, no es un componente de la definición formal de la potencia ni tampoco es específico del diseño experimental intra-sujeto, pero también se puede afirmar que la potencia se reduce si se escoge una medida de la variable dependiente inadecuada. La medida debe ser sensible y para eso ayuda el que dicha variable pueda asumir varios valores. También aquí hay que considerar lo ya mencionado sobre los efectos suelo y techo de la variable dependiente. Mientras más sensible sea la medida de la variable dependiente más posibilidades habrá de aumentar la potencia.

En los diseños inter-sujetos los participantes deben ser balanceados o apareados o equiparados con respecto a aquellas características que posiblemente pudiesen covariar con la variable indepen-

diente. En un diseño intra-sujetos no existe la necesidad de balancear o equiparar a los sujetos ya que son los mismos en todas las condiciones experimentales y, por tanto, ya están balanceados de entrada. El participante actúa como su propio control.

Los diseños intra-sujetos ofrecen la ventaja de no tener que utilizar muestras de sujetos tan grandes como las que requerirían los diseños inter-sujeto. Esta ventaja se acrecienta cuando es difícil conseguir sujetos determinados de una población específica.

Si se utilizan los mismos sujetos en las distintas condiciones del experimento, los sujetos, al finalizar la primera condición no tienen que volver a comenzar el experimento desde cero, pues ya saben lo que han de hacer en la segunda condición y en las sucesivas. Esto reduce el tiempo del experimento. La reducción de los costes, por su parte, está relacionada con el número de sujetos que necesitamos, pues conseguir sujetos experimentales suele ser tarea laboriosa y costosa.

Igualmente cuenta con una serie de inconvenientes que pueden afectar la validez interna del experimento si no se controlan como son los efectos de orden, la mortalidad experimental o la necesidad de elaborar materiales equivalentes.

Cuando los sujetos han de pasar por todos los tratamientos o condiciones han de pasarlos en un orden determinado. Puede darse el caso de que este orden afecte las observaciones obtenidas provocando que el cambio experimentado en la variable dependiente pueda deberse a lo pretendido o al orden en que se presentaron los tratamientos. Los efectos de la variable independiente y los de orden se confunden.

Así mismo, dado que en los diseños intra-sujetos todos los participantes han de pasar por todas las condiciones experimentales, es de esperar que, en ocasiones, fallen algunos sujetos en alguna sesión. Esto puede llevar a disponer al final de menos participantes de los necesarios. Una solución a este problema sería comenzar con más sujetos de los que realmente se necesitan y así, si se da la mortalidad experimental, quedar con la muestra que se necesita o con una mayor, en el caso de no tener ningún abandono.

En los diseños intra-sujetos nos puede ocurrir que se necesiten materiales equivalentes para las presentaciones sucesivas de los mismos sujetos. De usarse el mismo material, se podrían introducir efectos no deseamos de variables que covaríen con la variable independiente, como el efecto de la práctica. Por otra parte, los materiales no deben diferir mucho o introducirían diferencias debidas a las diferencias reales en los materiales. Para evitar esto se deben equiparar los materiales entre condiciones.

Diseño de estudio de caso biográfico.

Se ha de recurrir a la clasificación y descripción que hacen autores como Valles (1999), Pujadas (2000), Ruiz Olabuénaga (2012) o Carreño (2014) respecto a la delimitación terminológica que el método biográfico tiene para encuadrar con claridad todos los instrumentos utilizados en esta investigación. Es Valles quien realiza un análisis más profundo y clarificador para contrarrestar la redundancia y polisemia de términos, fuente de dificultades para la comprensión de los métodos disponibles en la investigación cualitativa. Para este autor, y partiendo de la clasificación y explicaciones previas de Pujadas (1992) (Tabla 5.8), el diario, la memoria o la entrevista en profundidad serían *documentos personales naturales* producidos sin el concurso de un investigador. Si bien posteriormente termina considerando que autobiografías, diarios, etc. podrían ser también encargados por el investigador y, por tanto, ubicarse en el apartado de *registros biográficos* “en calidad de materia prima de las historias de vida” (p. 239).

Un conjunto de instrumentos, pues, que pertenecerían a lo que Valles denomina *estudios de caso biográficos* dentro de la estrategia metodológica de los estudios de caso (p. 100). Dentro de los primeros alojaríamos la clasificación de Pujadas de la Figura 5.8 y, finalmente, el instrumento en sí, como herramienta, en la ya referida sección B denominada *registros biográficos*. Queda, aún, por determinar en cuál de estos registros encaja unos documentos que han sido encargados por el investigador, elaborado autónomamente por el participante y que van a ser tratados como estrategia reflexiva de control de los datos obtenidos mediante otras técnicas.

Como documento formarían parte, sin duda, de los *relatos de vida*, pues cabe considerarlos como la narración de una experiencia de vida tal y como el participante que la ha vivido la cuenta aunque, eso sí, focalizada en el periodo de tiempo relativo a su participación en el curso y en exclusiva relación con el bienestar personal. Sin embargo, su función complementaria de las otras técnicas cuantitativas los situarían, más bien, dentro de las *historias de vida*. Pujadas (1992, p. 13), basándose en las aportaciones de otros autores como Denzin y Bertaux, lo confirma puntualizando que la historia de vida “se refiere al estudio de caso referido a una persona dada, comprendiendo no sólo su *life story* [relato de vida], sino cualquier otro tipo de información o documentación adicional que permita la reconstrucción de dicha biografía de la forma más exhaustiva y objetiva posible”.

Tabla 5.8.

Clasificación terminológica de Pujadas (1992).

Documentos personales naturales
Autobiografías
Diarios personales
Correspondencia
Fotografías, películas, videos y otros registros iconográficos
Objetos personales
Registros biográficos
Historias de vida (<i>life history</i>)
De relato único
De relatos cruzados
De relatos paralelos
Relatos de vida (<i>life story</i>)
Biogramas

Resultados

Variables demográficas, de salud y de ciudadanía.

En la Tabla 5.9 y en la Tabla 5.10 se puede observar la frecuencia y distribución de la muestra del estudio I de las variables demográficas. Se utiliza el contraste chi-cuadrado para evaluar la hipótesis de independencia entre el conjunto de estudios y la variable correspondiente, o el test exacto de Fisher cuando este contraste presenta problemas de convergencia. Gráficamente se representan los porcentajes junto con sus intervalos de confianza.

Tabla 5.9.

Frecuencias de las variables Sexo, Estudios, Salud física y Salud mental del estudio I.

Variable	n	%	IC 95%		n	%	IC 95%		Total	
			Inf.	Sup.			Inf.	Sup.	n	%
			Sexo: Hombre				Sexo: Mujer			
Sexo	3	21.43	5.706	51.18	11	78.57	48.81	94.29	14	100
			Formación Media				Formación Universitaria			
Estudios	3	21.43	5.706	51.18	11	78.57	48.81	94.29	14	100
			No presenta problemas				Presenta problemas			
Salud Física	10	71.43	42.00	90.41	4	28.57	9.58	57.99	14	100
Salud Mental	12	85.71	56.15	97.48	2	14.29	2.51	43.84	14	100

Tabla 5.10.

Frecuencias de la variable Estado civil del estudio I.

Variable	Casado/En pareja				Divorciado/Separado				Soltero				Total	
	n	%	IC 95%		n	%	IC 95%		n	%	IC 95%		n	%
			Inf.	Sup.			Inf.	Sup.			Inf.	Sup.		
Estado civil	7	50	26.79	73.20	1	7.14	0.37	35.83	6	42.86	18.81	70.35	14	100

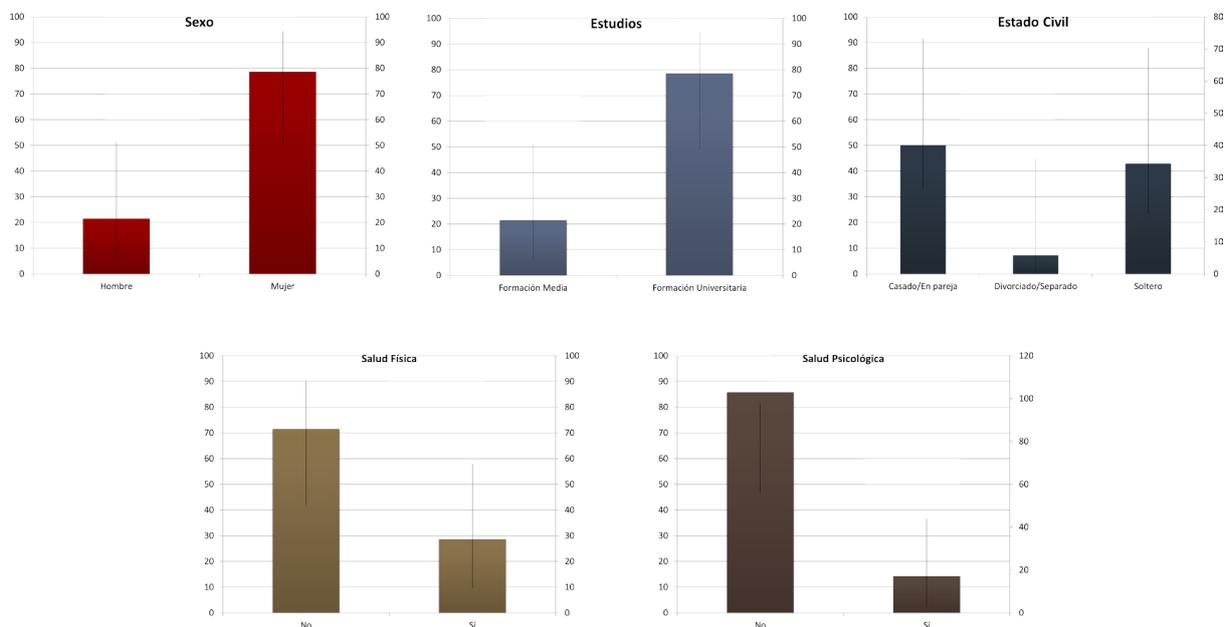


Figura 5.2. Gráficas de las variables demográficas Sexo, Estudios, Estado civil, Salud física y Salud psicológica.

En la Tabla 5.11 se puede observar las frecuencias y distribuciones de la muestra del estudio I utilizada según las variables de ciudadanía. Se muestran, además, la comparación de medianas en cada estudio evaluando la hipótesis de igualdad de medias utilizando el ANOVA no paramétrico de Kruskal-Wallis. Este método permite contrastar la hipótesis nula de que las medianas de K poblaciones, con $K > 2$, son iguales, frente a la alternativa de que por lo menos una de las poblaciones

difiere de las demás. En este caso $K=3$, cada uno de los estudios. Cuando se encuentra un p-valor significativo con este contraste global implica que alguno de los estudios es distinto, pero no se dice cuáles son los estudios entre los que se encuentran las diferencias significativas. Para ello, se necesita realizar un análisis post hoc comparando los estudios dos a dos. Esta comparación se hace utilizando el contraste U de Mann-Whitney y aplicando la corrección de Bonferroni para resolver el problema de las comparaciones múltiples. La homogeneidad de varianzas se evalúa utilizando el contraste de Levene. En la Figura 5.3 se muestra gráficamente las frecuencias para cada una de las variables de ciudadanía.

El estudio de frecuencias de las variables de ciudadanía del estudio I es muy similar al ya presentado en los datos generales de los tres estudios. Destaca, igualmente, el escaso interés hacia la religión, la acción sindicalista o el mundo empresarial y económico, mientras que aumenta la predilección por áreas como los derechos humanos, el medio ambiente o la cultura.

Tabla 5.11.

Descriptivos y contraste de igualdad de medianas de variables de ciudadanía.

	n	Media	IC95% para el %		P25	P75	IQR	Min	Max	Moda
			Inf.	Sup.						
Política	14	2	1	3	2	2.75	0.75	1	4	Poco
Religión	14	2	1	3	2	3	1	1	3	Poco
Sindicación	14	2	1	2	1	2	1	1	3	Poco
DD. HH.	14	3	3	4	3	3.75	0.75	2	4	Algo
M. Ambiente	14	3	3	3	3	3	0	2	4	Algo
Empresa	14	1.5	1	2	1	2	1	1	3	Nada
Cultura	14	3	2	4	3	3	0	2	4	Algo
Deporte	14	2	1	3	1.25	3	1.75	1	4	Algo
Comunidad	14	2	1	3	1	3	2	1	4	Nada

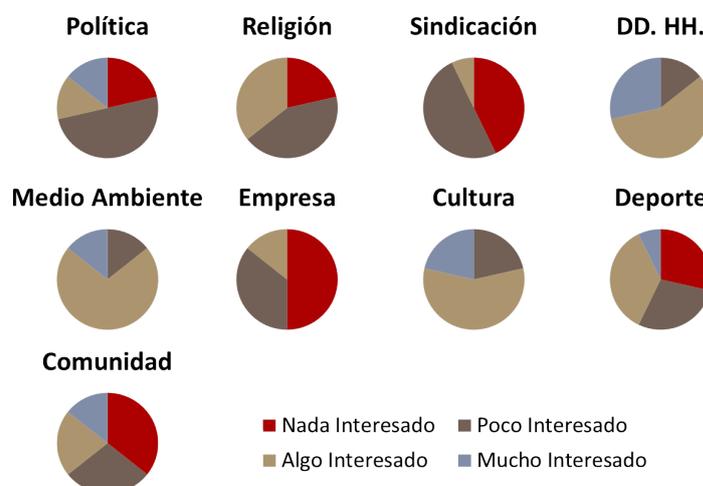


Figura 5.3. Gráficas de frecuencias de las variables de ciudadanía del estudio I.

Análisis del Bienestar Personal en los participantes.

En la Tabla 5.12 se presentan los datos de media, desviación típica, intervalos de confianza, mediana y valores mínimos y máximos obtenidos en cada subescala de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff para cada medición.

Tabla 5.12.

Descriptivos de las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff.

	N	Media	DT	IC95% para el %		Med.	Min	Max
				Inf.	Sup.			
Autoconcepto								
Pre-test	14	17.66	3.81	15.46	19.86	18.38	10.25	22.75
Pos-test	14	18.09	3.81	15.89	20.29	18	9	23
Seguimiento	14	18.57	3.2	16.72	20.42	19.5	13	24
Relaciones positivas								
Pre-test	14	23.12	6.46	19.39	26.86	24.38	12.5	30
Pos-test	14	23.73	5.55	20.53	26.94	23.75	14	30
Seguimiento	14	23.5	5.1	20.56	26.44	25	16	30
Autonomía								
Pre-test	14	24.48	5.57	21.26	27.7	24.12	11	32.25
Pos-test	14	26.04	6.43	22.33	29.75	26.5	11	34
Seguimiento	14	26.29	5.25	23.25	29.32	26.5	14	34
Dominio del entorno								
Pre-test	14	20.45	4.59	17.8	23.1	20	13.75	28.75
Pos-test	14	22.05	3.89	19.81	24.3	21.25	16.25	28.75
Seguimiento	14	22.43	4.11	20.06	24.8	23	16	30
Crecimiento personal								
Pre-test	14	19.89	3.72	17.75	22.04	20.88	11.5	24
Pos-test	14	20.84	3.62	18.75	22.93	22	12	24
Seguimiento	14	20.21	3.12	18.41	22.01	20.5	11	23
Propósito en la vida								
Pre-test	14	20.62	5.25	17.59	23.66	20	11.25	27.5
Pos-test	14	21.38	5.21	18.36	24.39	22	8.75	28.75
Seguimiento	14	22.36	4.41	19.81	24.91	21.5	13	29

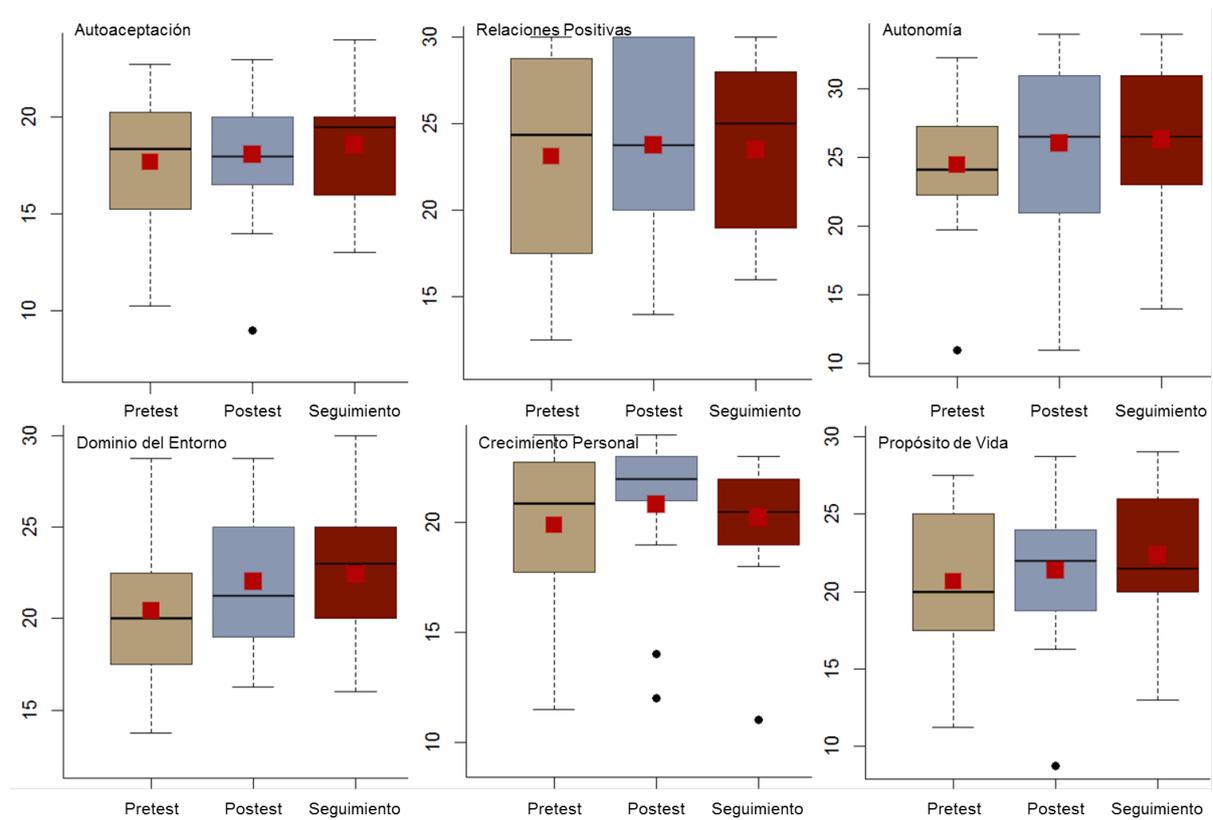


Figura 5.4. Gráficas de los descriptivos de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff.

En la Tabla 5.13 se presentan los datos de media, desviación típica, intervalos de confianza, mediana y valores mínimos y máximos obtenidos en cada subescala de la Escala de afectividad positiva y negativa (PANAS) para cada medición.

Tabla 5.13.

Descriptivos de la Escala de afectividad positiva y negativa (PANAS).

	N	Media	DT	IC95% para el %		Med.	Mín	Max
				Inf.	Sup.			
Habitualmente								
Afectividad positiva								
Pre-test	14	33.79	5.32	30.71	36.86	34.5	24	42
Pos-test	14	36.29	6.43	32.58	40	37.5	24	44
Seguimiento	14	35.79	5.06	32.87	38.71	34.5	28	45
Afectividad negativa								
Pre-test	14	23.14	7.58	18.76	27.52	21.5	14	37
Pos-test	14	23.29	7.94	18.7	27.87	22.5	12	40
Seguimiento	14	22.86	5.61	19.62	26.1	23.5	15	35
Última semana								
Afectividad positiva								

Pre-test	14	35	5.39	31.89	38.11	35.5	23	42
Pos-test	14	34.86	9.83	29.18	40.53	35	18	49
Seguimiento	14	35.71	5.97	32.27	39.16	37	22	43
Afectividad negativa								
Pre-test	14	17.86	6.05	14.36	21.35	17.5	11	33
Pos-test	14	17.07	6.5	13.32	20.82	15.5	10	36
Seguimiento	14	22.57	7.23	18.4	26.75	22	14	36

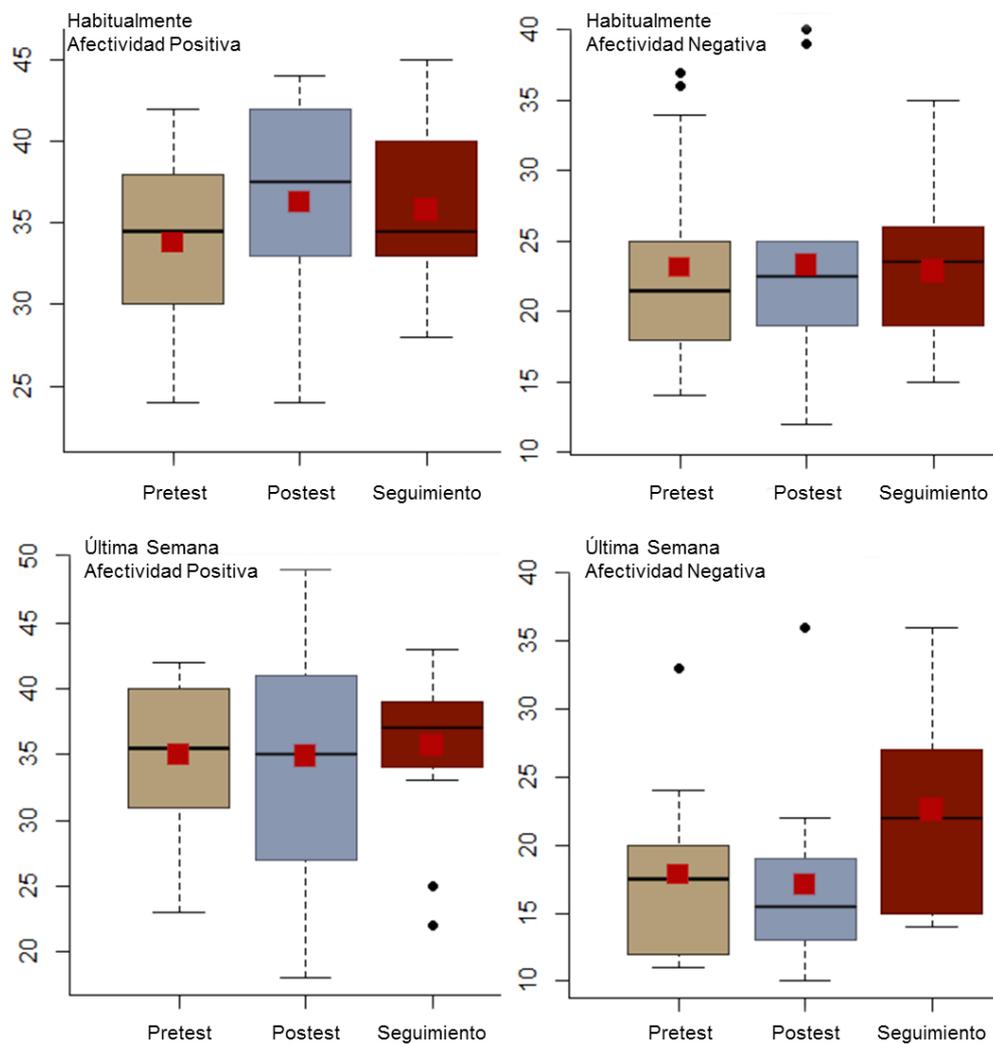


Figura 5.5. Gráficas de los descriptivos de la Escala de afectividad positiva y negativa (PANAS).

Para comparar la evolución en el estudio I se muestra en la Tabla 5.14 y en la Tabla 5.15 un ANOVA con 3 medidas repetidas en un factor intra-sujeto y con medición a tres niveles: pretest, posttest y seguimiento del programa. Además de la hipótesis de normalidad, en el modelo de ANOVA con medidas repetidas es necesario suponer que las varianzas de las diferencias entre cada dos niveles del factor son iguales, lo que equivale a suponer que la matriz de varianzas-covarianzas es circular o esférica. Para comprobar esta hipótesis utilizamos el test de Mauchly. En el caso de que se rechace la hipótesis de esfericidad existen dos posibles soluciones alternativas: es posible basar las decisiones en estadísticos multivariantes o utilizar los estadísticos univariantes corregidos utili-

zando un factor denominado ϵ . Para elegir entre las dos alternativas hay que tener en cuenta que los estadísticos univariantes son más potentes, algo que tiene mucha importancia en este caso por tener muestras pequeñas. Como corrección ϵ utilizamos la corrección de Greenhouse-Geisser. Cuando encontramos un p-valor significativo con el contraste global implica que alguna de las mediciones es distinta, pero este contraste global no da información acerca de quiénes son las mediciones entre los que se encuentran las diferencias significativas. Para ello, necesitamos realizar un análisis post hoc comparando los grupos dos a dos.

Tabla 5.14.

ANOVA con medidas repetidas comparación entre mediciones (pre, pos y seguimiento) de las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff.

Factor	Test de Mauchly		Igualdad de medias global	
	M-valor	p-valor	F-valor	p-valor
Autoconcepto	.7583	.1901	1.1749	.3247
Relaciones positivas	.7771	.2202	0.3120	.7347
Autonomía	.6591	.0820	1.6406	.2133
Dominio del entorno	.8120	.2865	3.0917	.0624
Crecimiento personal	.9904	.9438	0.9480	.4005
Propósito en la vida	.8948	.5133	2.8900	.0736

En la Tabla 5.14 el test de Mauchly no rechaza la hipótesis de esfericidad de la matriz de covarianzas para ninguna de las escalas, por lo que se asume el estadístico univariante sin corregir, aunque Autonomía esté muy cerca de la significación. Tampoco se rechaza la hipótesis de igualdad de medias en ninguna escala, aunque Dominio del entorno y Propósito de vida se quedan al borde de la significación. Dado que la muestra es pequeña es necesario que las evidencias de cambio sean mucho mayores para que aparezca un valor significativo. Por tanto, es posible que ambas escalas pudieran entrar en valores significativos en caso de que la muestra fuera mayor. Este resultado refleja que la influencia del programa SADAr sobre los participantes podría provocar una mejora estadísticamente significativa sobre el Dominio del entorno y el Propósito de vida a través de estas medidas. Una posible mejora que quedará confirmada en los contrastes dos a dos (pretest-postest y pretest-seguimiento) que más adelante se presenta.

Tabla 5.15.

ANOVA con medidas repetidas comparación entre mediciones (pre, pos y seguimiento) de la Escala de afectividad positiva y negativa (PANAS).

Factor	Test de Mauchly		Igualdad de medias global	
	M-valor	p-valor	F-valor	p-valor
Habitualmente				
Afectividad positiva	.9289	.6425	3.9402	.0320*
Afectividad negativa	.9966	.9798	0.0343	.9663
Última semana				
Afectividad positiva	.8463	.3675	0.1126	.8939
Afectividad negativa	.8953	.5149	4.1962	.0263*

* = Significación inferior a .05

En la Tabla 5.15 el test de Mauchly no rechaza la hipótesis de esfericidad de la matriz de covarianzas para ninguna de las escalas, por lo que se asume el estadístico univariante sin corregir, es decir la esfericidad asumida. Se acepta la hipótesis de igualdad de medias en las escalas de afectividad positiva habitual y en la afectividad negativa de la última semana. Este resultado refleja que la influencia del programa SADAr sobre los participantes provoca una mejora estadísticamente significativa sobre ambas. Cabe señalar aquí que los apartados con el contraste entre mediciones de más adelante no incluyen la tabla posttest-seguimiento, y que las diferencias significativas de la escala de afecto negativo de la última semana se encuentran entre dichas mediciones post y seguimiento, siendo significativamente mayor en el seguimiento (Media posttest=17.07; Media seguimiento=22.57; $p=.0211$).

Hipótesis 1. Las puntuaciones obtenidas en el posttest en el cuestionario de bienestar psicológico serán superiores a las obtenidas en el pretest.

En la Tabla 5.16 se muestra la comparación dos a dos (pretest-posttest) de las subescalas que forman parte de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff, utilizando un contraste t-Student para 2 muestras relacionadas, aplicando la corrección de Bonferroni para resolver el problema de las comparaciones múltiples.

Tabla 5.16.

Contraste t-Student para dos muestras relacionadas, pretest-posttest, de las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff.

Factor	Media de la diferencia	IC 95% de la media		p-valor
		Inf.	Sup.	
Autoconcepto	0.43	-0.911	1.768	1
Relaciones positivas	0.61	-0.623	1.837	.9166
Autonomía	1.55	-0.86	3.967	.5631
Dominio del entorno	1.61	0.061	3.153	.1282
Crecimiento personal	0.95	-0.491	2.383	.5350
Propósito en la vida	0.75	-0.829	2.329	.9708

En la Tabla 5.16 se puede observar como todos los contrastes no son significativos para todas las escalas del Bienestar Psicológico y para un nivel de significación superior al 95% ($p=.05$). Se rechaza la hipótesis de partida pues no hay diferencias significativas aunque los resultados son indicativos de que el programa SADAr en el estudio I tendría una tendencia hacia la mejora del Bienestar Psicológico.

Hipótesis 2. Las puntuaciones obtenidas en el seguimiento en el cuestionario de bienestar psicológico serán superiores a las obtenidas en el pretest.

En la Tabla 5.17 se muestra la comparación dos a dos (pretest-seguimiento) de las subescalas que forman parte de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff, utilizando un contraste t-Student para 2 muestras relacionadas, aplicando la corrección de Bonferroni para resolver el problema de las comparaciones múltiples.

Tabla 5.17.

Contraste t-Student para dos muestras relacionadas, pretest-seguimiento, de las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff.

Factor	Media de la diferencia	IC 95% de la media		p-valor
		Inf.	Sup.	
Autoconcepto	0.91	-0.595	2.417	.6422
Relaciones positivas	0.38	-1.548	2.298	1
Autonomía	1.80	0.219	3.388	.0861
Dominio del entorno	1.98	-0.202	4.166	.2152
Crecimiento personal	0.32	-1.208	1.851	1
Propósito en la vida	1.73	-0.026	3.49	.1591

En la Tabla 5.17 se puede observar como todos los contrastes no son significativos para todas las escalas del Bienestar Psicológico y para un nivel de significación superior al 95% ($p=.05$) y para todas las medidas, excepto para la escala de Autonomía que se queda al borde de la significación. Se rechaza la hipótesis de partida pues no hay diferencias significativas.

Estos resultados son indicativos de que el programa SADAr tiende a la mejora, aunque no es significativa, en el Bienestar Psicológico. Se observa, no obstante, una diferencia mayor de la medida de seguimiento respecto a la medida pretratamiento en la escala Autonomía ($t=1.8$), lo que sugiere un mayor desarrollo de la autonomía, hipótesis que se tendría que confirmar con el estudio de una muestra más amplia.

Hipótesis 3. Las puntuaciones obtenidas en el postest en el cuestionario de afectividad del bienestar hedónico serán superiores a las obtenidas en el pretest.

En la Tabla 5.18 se muestra la comparación dos a dos (pretest-postest) de las subescalas que forman parte de la Escala de afectividad positiva y negativa (PANAS), utilizando un contraste t-Student para 2 muestras relacionadas, aplicando la corrección de Bonferroni para resolver el problema de las comparaciones múltiples.

Tabla 5.18.

Contraste t-Student para dos muestras relacionadas, pretest-postest, de la Escala de afectividad positiva y negativa (PANAS).

Factor	Media de la diferencia	IC 95% de la media		p-valor
		Inf.	Sup.	
Habitualmente				
Afectividad positiva	2.5	0.65	4.35	.0359*
Afectividad negativa	0.14	-3.543	3.828	1
Última semana				
Afectividad positiva	-0.14	-4.427	4.141	1
Afectividad negativa	-0.79	-5.305	3.733	1

* = Significación inferior a .05

En la Tabla 5.18 los contrastes t de Student no son significativos tomando un nivel de confianza del 95% ($\alpha = .05$) para las medidas pretest-postest. Solamente el contraste t de la diferencia de medias pre-post de Afectividad positiva habitual es significativo ($HAP = 2.5$), aceptándose la diferencia de medias bajo estas condiciones. Este resultado muestra como el programa SADAr influye significativamente en la mejora de la afectividad positiva a largo plazo del Bienestar hedónico.

Hipótesis 4. Las puntuaciones obtenidas en el seguimiento en el cuestionario de afectividad del bienestar hedónico serán superiores a las obtenidas en el pretest.

En la Tabla 5.19 se muestra la comparación dos a dos (pretest-seguimiento) de las subescalas que forman parte de la Escala de afectividad positiva y negativa (PANAS), utilizando un contraste t -Student para 2 muestras relacionadas, aplicando la corrección de Bonferroni para resolver el problema de las comparaciones múltiples.

Tabla 5.19.

Contraste t -Student para dos muestras relacionadas, pretest-seguimiento, de la Escala de Afectividad Positiva y Negativa (PANAS).

Factor	Media de la diferencia	IC 95% de la media		p-valor
		Inf.	Sup.	
Habitualmente				
Afectividad positiva	2	-0.287	4.287	.2442
Afectividad negativa	-0.29	-3.79	3.219	1
Última semana				
Afectividad positiva	0.71	-2.625	4.054	1
Afectividad negativa	4.71	-0.265	9.694	.1848

Ninguno de los contrastes que se observan en la Tabla 5.19 son significativos en ningún estadístico para ninguna medida, por lo que se considera que no existe diferencia entre las medias pretest-seguimiento. Estos resultados reflejan que el programa SADAr no genera mejoras significativas para el conjunto de los afectivos del Bienestar Hedónico considerado a largo plazo.

Análisis del acuerdo con la red social.

En la Tabla 5.20 se presentan los datos de sujetos perdidos, media, desviación típica, intervalo de confianza, mediana y valores máximos y mínimos de las subescalas de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff para cada medición.

Tabla 5.20.

Descriptivos del estudio I de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff en la red social.

	Perdidos		N	Media	DT	IC95% para el %		Med.	Min	Max
	n	%				Inf.	Sup.			
Autoaceptación										
Pre-test	0	0	14	19.19	3.34	17.26	21.11	20.04	12.44	24
Post-test	0	0	14	19.57	2.58	18.08	21.07	20.29	13.67	22.5
Seguimiento	2	14.29	12	19.67	2.87	17.84	21.49	20.75	14.5	24
Relaciones positivas										
Pre-test	0	0	14	24.64	4.85	21.84	27.44	25.31	11.25	30
Post-test	0	0	14	24	5.33	20.93	27.08	25.19	10	30
Seguimiento	2	14.29	12	25.86	2.75	24.12	27.61	26	19	30
Autonomía										
Pre-test	0	0	14	27.96	5.55	24.75	31.16	29.28	13.5	33.5
Post-test	0	0	14	28.85	4.45	26.28	31.42	30.5	21	34
Seguimiento	2	14.29	12	28.5	3.86	26.05	30.95	28.67	23	34
Dominio del entorno										
Pre-test	0	0	14	23.04	3.49	21.02	25.05	23.75	15.31	26.88
Post-test	0	0	14	23.2	4.14	20.8	25.59	24.5	14.33	27.5
Seguimiento	2	14.29	12	24.21	3.13	22.22	26.2	24.25	17.67	30
Crecimiento personal										
Pre-test	0	0	14	20.15	3.05	18.39	21.92	20.46	14	24
Post-test	0	0	14	21.08	2.6	19.58	22.58	21.58	13.67	24
Seguimiento	2	14.29	12	20.14	2.14	18.78	21.5	20.25	16.5	24
Propósito de vida										
Pre-test	0	0	14	23.52	5.4	20.4	26.64	25	8.75	28.75
Post-test	0	0	14	24.79	4	22.48	27.1	25.5	13.67	30
Seguimiento	2	14.29	12	24.44	3.65	22.12	26.77	25.5	17.5	30

Nota: DT = Desviación Típica; Med. = Mediana; Min. = Mínimo; Max. = Máximo.

En la Tabla 5.21 se presentan los datos de sujetos perdidos, media, desviación típica, intervalo de confianza, mediana y valores máximos y mínimos de las subescalas de la Escala de de afectividad positiva y negativa (PANAS) para cada medición.

Tabla 5.21.

Descriptivos del estudio I de la Escala de Afectividad Positiva y Negativa (PANAS) en la red social.

	Perdidos		N	Media	DT	IC95% para el %		Med.	Min	Max
	n	%				Inf.	Sup.			
Habitualmente. Afecto Positivo										
Pre-test	0	0	14	38.87	6.02	35.39	42.34	41.08	26	45.5
Post-test	2	14.29	12	39.92	5.52	36.41	43.43	41	25.67	45.5
Seguimiento	2	14.29	12	40.6	5.09	37.36	43.83	41.33	32	50
Habitualmente. Afecto Negativo										
Pre-test	0	0	14	20.24	5.04	17.33	23.15	19	14.33	29
Post-test	2	14.29	12	20.62	8.01	15.54	25.71	20.33	11	37.67
Seguimiento	2	14.29	12	18.82	6.18	14.89	22.75	17.75	10	30.67
Ultima Semana. Afecto Positivo										
Pre-test	0	0	14	38.63	6.21	35.04	42.22	39.83	27	46.33
Post-test	2	14.29	12	39.96	5.1	36.72	43.2	42	28	44.5
Seguimiento	2	14.29	12	39.33	6.34	35.3	43.36	39.83	29.33	50
Ultima Semana. Afecto Negativo										
Pre-test	0	0	14	15.76	3.67	13.65	17.88	14.5	11	22
Post-test	2	14.29	12	17.99	8.04	12.88	23.09	15.75	10	36
Seguimiento	2	14.29	12	17.86	5.33	14.48	21.25	17.5	10	29

Nota: DT = Desviación Típica; Med. = Mediana; Min. = Mínimo; Max. = Máximo.

En la Tabla 5.22 se presentan los datos de sujetos perdidos, media, desviación típica, intervalo de confianza, mediana y valores máximos y mínimos de las subescalas del cuestionario de calidad de vida (WHOQOL-BREF) para cada medición.

Tabla 5.22.

Descriptivos del estudio I del cuestionario de calidad de vida (WHOQOL-BREF) en la red social.

	Perdidos		N	Media	DT	IC95% para el %		Med.	Min	Max
	n	%				Inf.	Sup.			
Salud Física										
Pre-test	0	0	14	16.7	1.91	15.6	17.8	17.05	12.29	19.43
Post-test	3	21.43	11	16.51	2.24	15.01	18.01	16.95	12.19	19.14
Seguimiento	2	14.29	12	16.98	2.05	15.68	18.29	17.14	12	19.62
Salud Psicológica										
Pre-test	0	0	14	16.18	2.19	14.92	17.44	16.78	10.33	18.33
Post-test	3	21.43	11	16.75	2.65	14.97	18.53	17.33	11.56	20
Seguimiento	2	14.29	12	16.6	2.37	15.1	18.1	16.94	11.33	20

Relaciones Sociales										
Pre-test	0	0	14	15.06	2.81	13.44	16.69	15.67	9.33	18
Post-test	3	21.43	11	15.82	3.17	13.69	17.95	16.89	10.67	18.67
Seguimiento	2	14.29	12	15.76	2.68	14.06	17.46	16	10.22	19.56
Ambiente										
Pre-test	0	0	14	16.18	1.3	15.43	16.93	16.25	13.5	17.75
Post-test	3	21.43	11	16.66	1.92	15.37	17.95	17.17	13.33	19.5
Seguimiento	2	14.29	12	16.12	1.99	14.86	17.39	16.29	12.33	19.5

Nota: DT = Desviación Típica; Med. = Mediana; Min. = Mínimo; Max. = Máximo.

Para comprobar la influencia de la red social, en las tablas Tabla 5.23, Tabla 5.24 y Tabla 5.25 se evalúa la correlación entre las puntuaciones obtenidas por los participantes y las de su red social. Para ello se utiliza el coeficiente de correlación lineal de Pearson (ρ), junto con un intervalo de confianza (IC) del 95% y un p -valor asociado a la hipótesis de que este coeficiente es 0, valor que se corresponde con la no-relación. Se evalúa también el acuerdo entre puntuaciones. Se utiliza un análisis de Bland Altman, que consiste en representar gráficamente las diferencias entre las dos mediciones frente a su media. Si la variabilidad de las diferencias es uniforme a lo largo de todo el rango de posibles medidas y no existe una relación entre la diferencia y la media, es posible cuantificar el acuerdo entre las dos medidas estimando los límites de acuerdo. La decisión sobre qué es un acuerdo aceptable es exclusivamente clínica. Los límites de acuerdo ofrecen el rango dentro del cual se espera que estén el 95% de las diferencias entre puntuaciones. También se evalúa el sesgo entre mediciones utilizando el contraste t-Student para muestras pareadas. Y por último se estima el coeficiente de correlación intraclase (CCI). Los valores del CCI varían entre 0 y 1, de forma que la máxima concordancia posible se corresponde con $CCI=1$, y representa el caso en el que toda la variabilidad observada se explica por las diferencias entre sujetos y no por las diferencias entre los diferentes observadores (participantes y red social). Por otro lado el valor de $CCI=0$ se obtiene cuando la concordancia observada es igual a la que se espera por azar.

Hipótesis 5. A mayor puntuación en el bienestar psicológico del participante, mayor puntuación de las relaciones sociales cercanas.

Tabla 5.23.

Correlación entre participantes y su red social, límites de acuerdo, sesgo de mediciones y coeficiente de correlación intra-clase de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff.

Factor	Correlación Participante- Red social	Límites de acuerdo			Sesgo entre mediciones	CCI
		\bar{d}	$L_{inferior}$	$L_{superior}$		
Autoconcepto						
Pre-test	.3404	1.53	-6.73	9.78	1.38	.3092
Pos-test	.6013*	1.49	-4.63	7.60	1.82	.5041*
Seguimiento	.2352	0.83	-6.83	8.49	0.75	.2502
Relaciones positivas						

Pre-test	.619*	1.52	-8.77	11.81	1.10	.5894**
Pos-test	.432	0.27	-11.33	11.87	0.17	.4603*
Seguimiento	-.024	1.28	-9.62	12.18	0.81	-.0066
Autonomía						
Pre-test	.6332*	3.47	-6.05	13	2.73*	.5061*
Pos-test	.4235	2.82	-9.33	14.96	1.73	.3386
Seguimiento	-.4076	2.25	-13.93	18.43	0.96	-.3758
Dominio del entorno						
Pre-test	.3709	2.59	-6.65	11.83	2.10	.2591
Pos-test	.6224*	1.14	-5.85	8.14	1.22	.6103**
Seguimiento	.0444	1.96	-8.60	12.52	1.29	.0155
Crecimiento personal						
Pre-test	.6581*	0.26	-5.46	5.99	0.34	.6643**
Pos-test	.1608	0.24	-7.97	8.45	0.22	.1865
Seguimiento	-.3883	-0.03	-9.33	9.28	-0.02	-.3125
Propósito en la vida						
Pre-test	.6203*	2.89	-6.39	12.18	2.33*	.5280*
Pos-test	.7170**	3.42	-3.87	10.71	3.51**	.5054*
Seguimiento	.3909	2.19	-7.07	11.46	1.64	.3227

Nota. \bar{d} media de la diferencia; CCI: coeficiente de correlación intraclass.

* = Significación inferior a .05

** = Significación inferior a .01

En la Tabla 5.23 los casos relativos a la condición de seguimiento de los factores Relaciones positivas, Autonomía y Crecimiento personal muestran una correlación negativa. Para Relaciones positivas y Autonomía menores puntuaciones de los participantes se corresponden con mayores puntuación de la red social. Para Crecimiento personal mayores puntuaciones de los participantes se corresponden con menores de la red social. La correlación es estadísticamente significativa para la medición pretest de los factores Relaciones positivas, Autonomía, Crecimiento personal y Propósito de vida. Es significativa para la medición post-programa en los factores Autoconcepto, Dominio del entorno y Propósito de vida. El CCI es estadísticamente significativo en la medición pretest para los factores Relaciones positivas, Autonomía, Crecimiento personal y Propósito de vida. Es significativo en la medición postest para los factores Autoconcepto, Relaciones positivas, Dominio del entorno y Propósito de vida. En cuanto al sesgo entre mediciones los valores pretest de los factores Autonomía y Propósito de vida como la medición postest de éste último son significativos. Teniendo todo esto en cuenta, se puede considerar que el acuerdo de puntuaciones entre los participantes y la red social es nulo o escaso para el Bienestar Psicológico pues solo las medidas significativas de Autonomía y Propósito de vida muestran un sesgo significativo que apunta a un acuerdo entre puntuaciones, aunque apenas llegue a ser moderado. Se confirma, no obstante, la hipótesis pues a mayor puntuación del participante, mayor puntuación de la red social, excepto en las correlaciones negativas ya señaladas de, entre las cuales, la relativa al factor Relaciones positivas es muy cercana a 0, a la no-relación. Gráficamente estaría representado en la Figura 5.6.

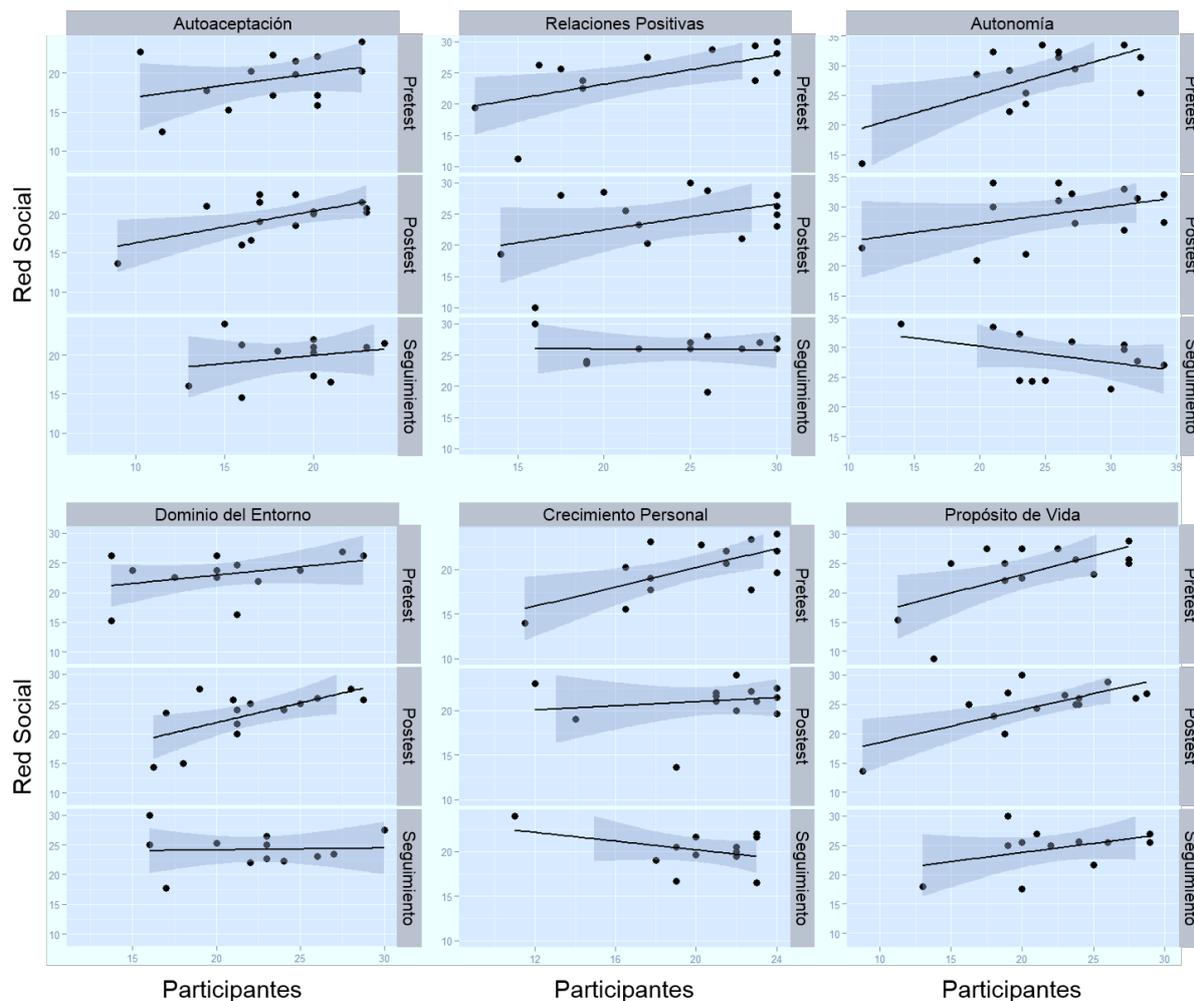


Figura 5.6. Gráficas de correlación entre participantes y su red social de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff.

Hipótesis 6. A mayor puntuación en el bienestar hedónico del participante, mayor puntuación de las relaciones sociales cercanas.

Tabla 5.24.

Correlación entre participantes y su red social, límites de acuerdo, sesgo de mediciones y coeficiente de correlación intra-clase de la Escala de afectividad positiva y negativa (PANAS).

Factor	Correlación Participante- Red social	Límites de acuerdo			Sesgo entre mediciones	CCI
		\bar{d}	$L_{inferior}$	$L_{superior}$		
Habitualmente						
Afectividad positiva						
Pre-test	.6933**	5.08	-3.89	14.06	4.24	.4198
Pos-test	.6295*	3.33	-6.79	13.45	2.28	.5257*

Seguimiento	.2584	4.43	-8.34	17.2	2.40	.0961
Afectividad negativa						
Pre-test	.2216	-2.90	-19.15	13.34	-1.34	.1779
Pos-test	.3898	-3.12	-21.39	15.14	-1.19	.3749
Seguimiento	.0316	-3.43	-20.16	13.30	-1.42	-.0092
Última semana						
Afectividad positiva						
Pre-test	.5650*	3.63	-7.29	14.55	2.49	.4416*
Pos-test	.6357*	4.12	-12.04	20.29	1.77	.4423
Seguimiento	.0948	3.75	-13.49	20.99	1.51	.0448
Afectividad negativa						
Pre-test	.0053	-2.1	-16.21	12.02	-1.11	-.0036
Pos-test	.6595*	0.57	-11.96	13.10	0.31	.6743*
Seguimiento	.0288	-4.81	-23.53	13.92	-1.78	-.0559

Nota: \bar{d} media de la diferencia; CCI: coeficiente de correlación intraclase.

* = Significación inferior a .05

** = Significación inferior a .01

En la Tabla 5.24 todos los casos la correlación mostrada es positiva, es decir que mayores puntuaciones de los participantes se corresponden con mayores puntuaciones en su red social. La correlación es estadísticamente significativa para la medición pretest de los factores Afectividad positiva habitual y Afectividad positiva en la última semana. Es también significativa para la medición posttest en los mismo factores y la afectividad negativa de la última semana. El sesgo entre mediciones no muestra ninguna significación. En cuanto al CCI es estadísticamente significativo para la medición pretest del factor Afectividad positiva en la última semana. Y es significativo para las mediciones pretest de la Afectividad positiva habitual y la Afectividad negativa en la última semana. Teniendo en cuenta que no hay significación en el sesgo entre mediciones y el coeficiente correlación interclase (CCI), cuando es estadísticamente significativo, no supera el nivel de concordancia nulo se puede considerar que el acuerdo de puntuaciones entre los participantes y la red social es inexistente para el constructo afectivo del Bienestar Hedónico, que en el caso del pretest y el seguimiento de la Afectividad negativa para la última semana se acerca a la no-relación. Se confirma, al igual que en el Bienestar Psicológico y la Satisfacción con la vida, la hipótesis pues a mayor puntuación del participante, mayor puntuación de la red social sin excepción. Gráficamente estaría representado en la Figura 5.7

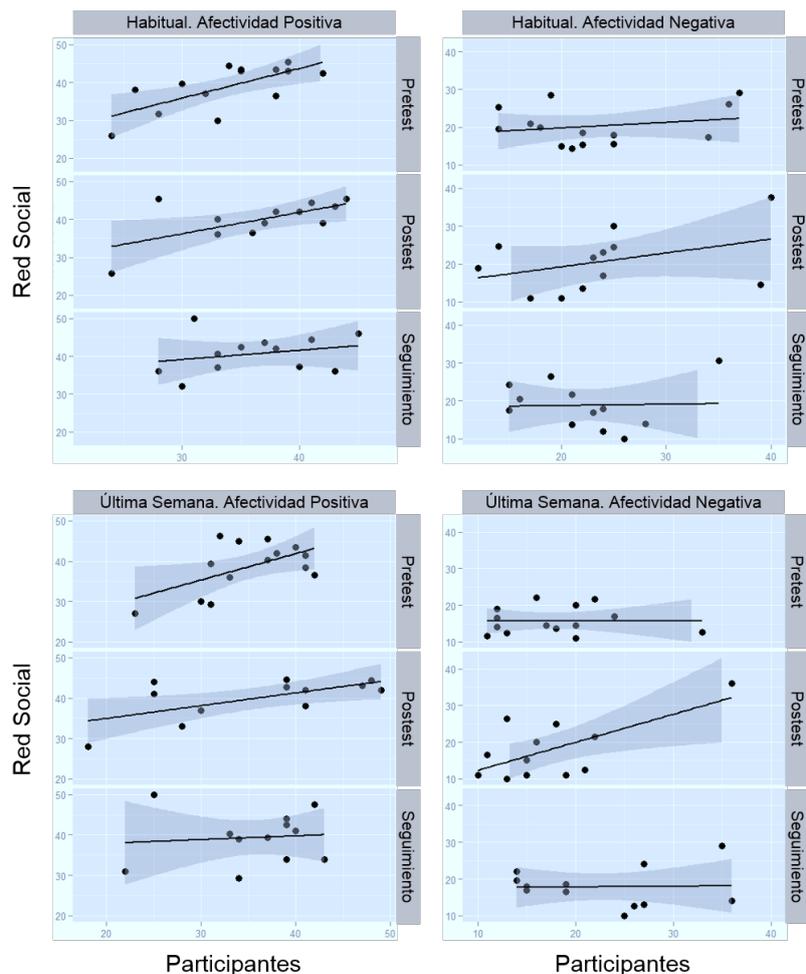


Figura 5.7. Gráficas de correlación entre participantes y su red social de la Escala de afectividad positiva y negativa (PANAS).

Hipótesis H7. A mayor puntuación en la calidad de vida del participante, mayor puntuación de las relaciones sociales cercanas.

Tabla 5.25.

Correlación entre participantes y su red social, límites de acuerdo, sesgo de mediciones y coeficiente de correlación intra-clase del cuestionario de calidad de vida (WHOQOL-BREF).

Factor	Correlación Participante-Red social	Límites de acuerdo			Sesgo entre mediciones	CCI
		\bar{d}	L _{inferior}	L _{superior}		
Salud física						
Pre-test	.5373*	0.46	-4	4.91	0.77	.5260*
Pos-test	.8703**	-0.27	-2.59	2.05	-0.77	.8745**
Seguimiento	.7572**	0.32	-3.18	3.82	0.63	.7429**

Salud psicológica						
Pre-test	.1787	2.04	-4	8.08	2.53	.0161
Pos-test	.7921**	2.02	-1.6	5.64	3.7	.5943*
Seguimiento	.2385	1.82	-3.98	7.63	2.18	.1073
Relaciones sociales						
Pre-test	.5979*	0.49	-5.88	6.86	0.58	.5822**
Pos-test	.7354**	-0.18	-5.2	4.83	-0.24	.7490**
Seguimiento	.4293	-0.13	-6	5.74	-0.15	.4628
Ambiente						
Pre-test	.6574*	0.29	-2.66	3.23	0.73	.6179**
Pos-test	.7485**	-0.48	-3.22	2.27	-1.15	.7418**
Seguimiento	.4649	0.29	-3.74	4.32	0.5	.4892*

Nota: \bar{d} media de la diferencia; CCI: coeficiente de correlación intraclase.

* = Significación inferior a .05

** = Significación inferior a .01

En todos los casos de la Tabla 5.25 la correlación mostrada es positiva, esto es, mayores puntuaciones de los participantes se corresponden con mayores puntuaciones en la red social. La correlación es estadísticamente significativa para la mayoría de las mediciones exceptuando la de seguimiento de los factores Salud psicológica, Relaciones sociales y Ambiente y el pretest de Salud psicológica. El sesgo entre mediciones, sin embargo, no muestra significación alguna. En cuanto al CCI es estadísticamente significativo para todas las mediciones excepto el seguimiento de los factores Salud psicológica y Relaciones sociales además de la medición pretest del primero. La alta concordancia, que alcanza la valoración de moderada o buena para todas los CCI excepto el relativo a la medición de seguimiento del Ambiente, expresa un amplio acuerdo entre las puntuaciones de los participantes y la red social para la calidad de vida. Cabe destacar que son las medidas objetivas las más proclives a mostrar acuerdo (Salud física y ambiente) mientras que el factor considerado más subjetivo (Salud psicológica) es el que evidencia una correlación casi nula. Nuevamente se confirma la hipótesis pues a mayor puntuación del participante, mayor puntuación de la red social sin excepción alguna. Gráficamente estaría representado con la Figura 5.8,

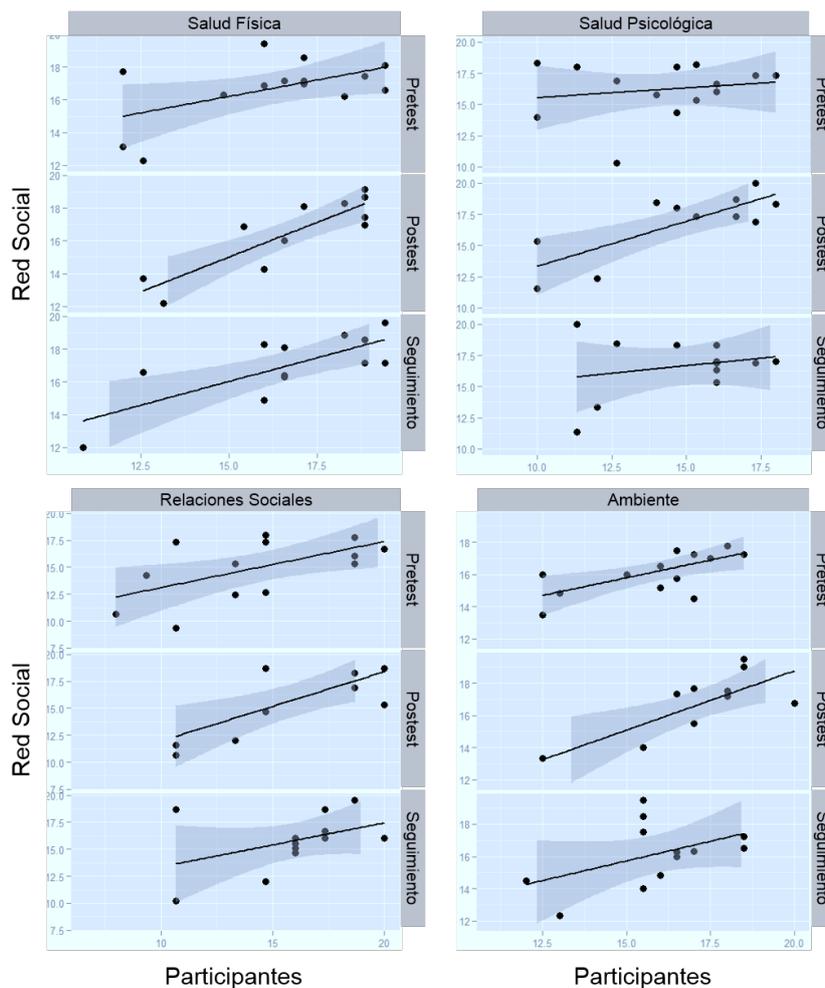


Figura 5.8. Gráficas de correlación entre participantes y su red social del cuestionario de calidad de vida (WHOQOL-BREF).

Análisis de los efectos de las covariables.

En la Tabla 5.26 se presentan los datos de media, desviación típica, intervalo de confianza, mediana y valores máximos y mínimos de las subescalas del cuestionario de calidad de vida (WHOQOL-BREF) para cada medición

Tabla 5.26.

Descriptivos del cuestionario de calidad de vida WHOQOL-BREF.

	N	Media	DT	IC95% para el %		Med.	Min.	Max.
				Inf.	Sup.			
Salud física								
Pre-test	14	16.24	2.56	14.77	17.72	16.86	12	19.43
Pos-test	14	16.65	2.09	15.45	17.86	16.86	12.57	18.86
Seguimiento	14	16.49	2.51	15.04	17.94	16.57	10.86	19.43
Salud psicológica								

Pre-test	14	14.14	2.51	12.69	15.59	14.67	10	18
Pos-test	14	14.76	2.74	13.18	16.34	15.67	10	18
Seguimiento	14	14.67	2.23	13.38	15.96	15.67	11.33	18
Relaciones sociales								
Pre-test	14	14.57	3.93	12.3	16.84	14.67	8	20
Pos-test	14	15.71	3.27	13.82	17.6	14.67	10.67	20
Seguimiento	14	15.62	2.69	14.07	17.17	16	10.67	20
Ambiente								
Pre-test	14	15.89	1.95	14.77	17.02	16.5	12.5	18.5
Pos-test	14	16.86	1.82	15.8	17.91	17	12.5	20
Seguimiento	14	15.93	1.81	14.89	16.97	15.75	12	18.5

Nota: DT = Desviación Típica; Med. = Mediana; Min. = Mínimo; Max. = Máximo.

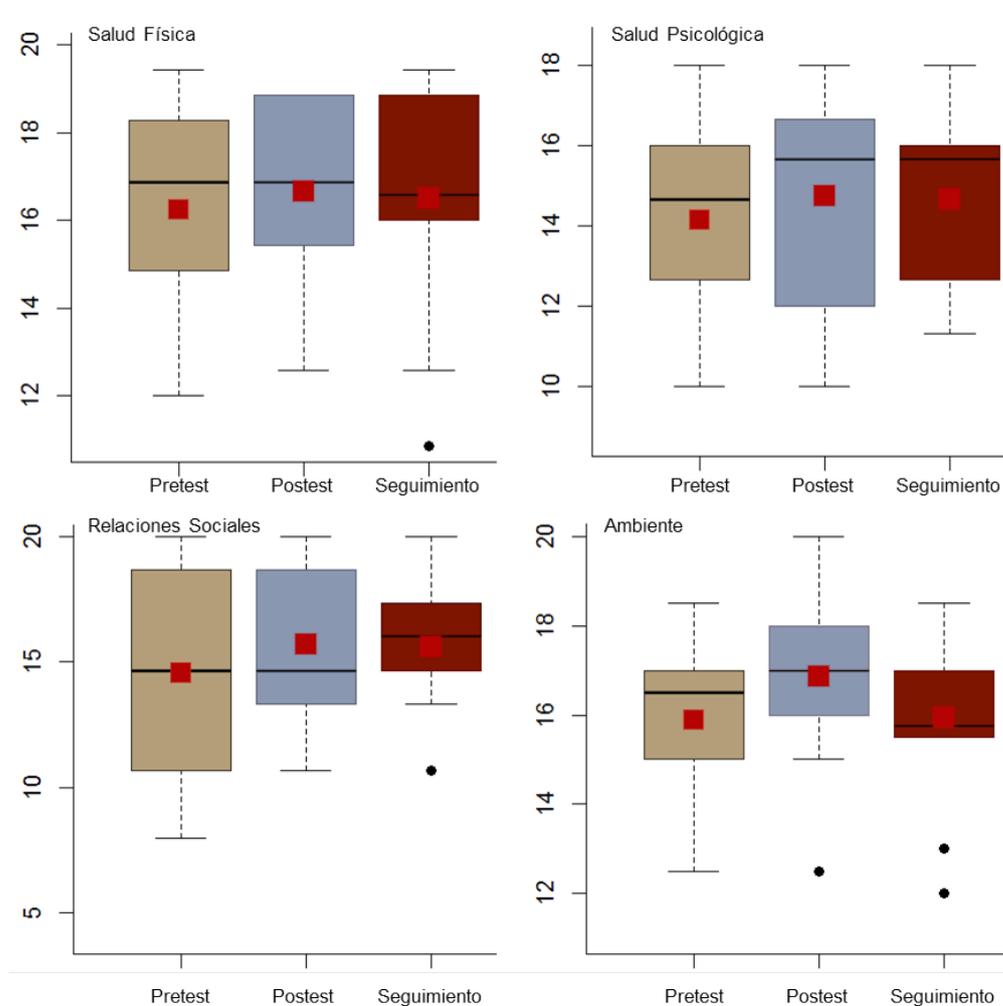


Figura 5.9. Gráficas de los descriptivos del cuestionario de calidad de vida WHOQOL-BREF.

En la Tabla 5.27 se presentan los datos de media, desviación típica, intervalo de confianza, mediana y valores máximos y mínimos de las subescalas del cuestionario de personalidad NEO PI-R para cada medición

Tabla 5.27.

Descriptivos del inventario de personalidad NEO PI-R.

	N	Media	DT	IC95% para el %		Med.	Min.	Max.
				Inf.	Sup.			
Neuroticismo								
Pre-test	14	128.86	27.14	113.19	144.53	131	73	169
Pos-test	14	123	29.34	106.06	139.94	123	68	185
Seguimiento	14	124.71	26.94	109.16	140.27	133	59	165
Extraversión								
Pre-test	14	145.14	24.35	131.09	159.2	142.5	115	189
Pos-test	14	145.86	22.88	132.64	159.07	146	119	192
Seguimiento	14	145.86	21.47	133.46	158.25	147	120	190
Apertura a la Experiencia								
Pre-test	14	175.79	17.88	165.46	186.11	175.5	139	207
Pos-test	14	173.36	16.29	163.95	182.76	178	133	195
Seguimiento	14	169.29	14.77	160.76	177.81	167	134	190
Amabilidad								
Pre-test	14	172.71	19.6	161.4	184.03	172	143	203
Pos-test	13	169.77	19.95	157.71	181.83	165	145	201
Seguimiento	14	169.43	21.18	157.2	181.66	163.5	141	214
Responsabilidad								
Pre-test	14	162.64	28.01	146.47	178.82	165.5	122	202
Pos-test	14	163.79	24.2	149.81	177.76	161.5	125	197
Seguimiento	14	162.14	22.5	149.15	175.13	165	125	195

Nota: DT = Desviación Típica; Med. = Mediana; Min. = Mínimo; Max. = Máximo.

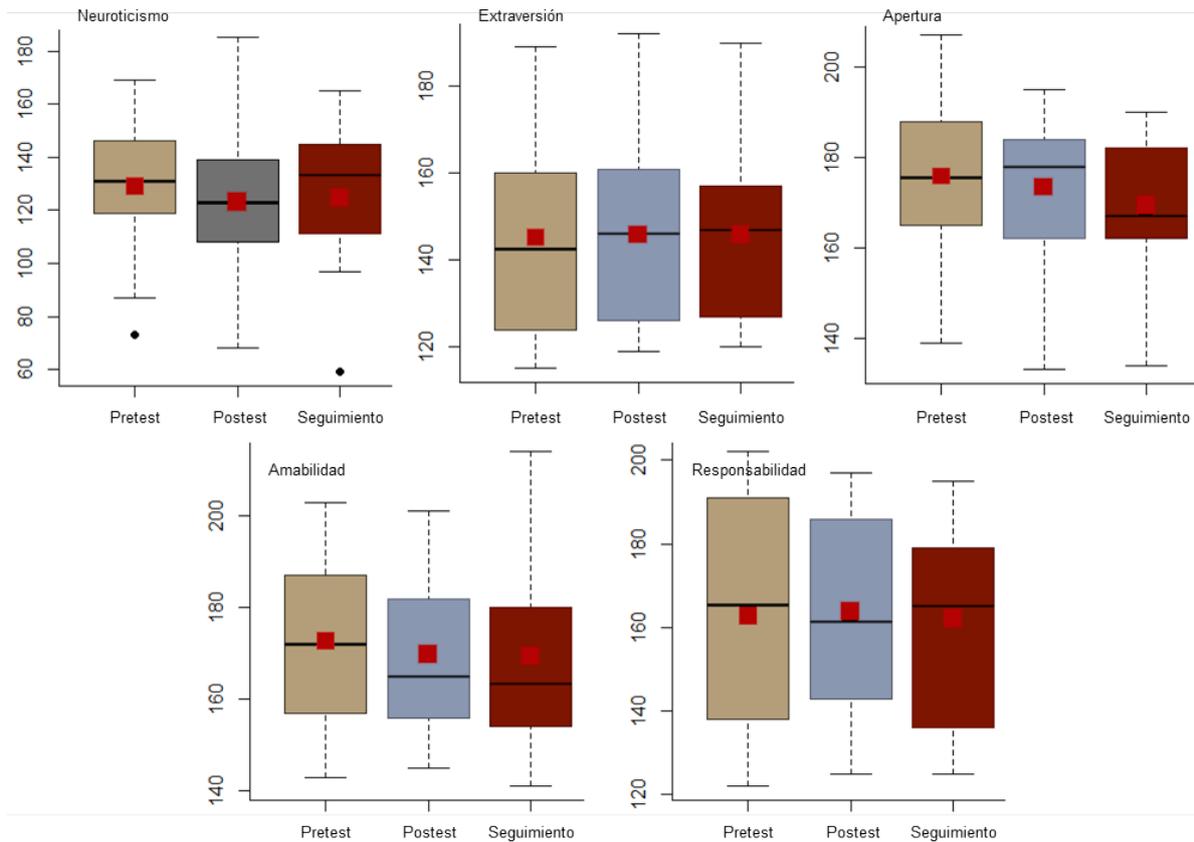


Figura 5.10. Gráficas del inventario de personalidad NEO PI-R.

Para comprobar la influencia de las covariables en el estudio I se muestra en la Tabla 5.28 y en Tabla 5.29 un ANOVA con 3 medidas repetidas en un factor intra-sujeto y con medición a tres niveles: pretest, postest y seguimiento del programa. Además de la hipótesis de normalidad, en el modelo de ANOVA con medidas repetidas es necesario suponer que las varianzas de las diferencias entre cada dos niveles del factor son iguales, lo que equivale a suponer que la matriz de varianzas-covarianzas es circular o esférica. Para comprobar esta hipótesis utilizamos el test de Mauchly. En el caso de que se rechace la hipótesis de esfericidad existen dos posibles soluciones alternativas: es posible basar las decisiones en estadísticos multivariantes o utilizar los estadísticos univariantes corregidos utilizando un factor denominado ϵ . Para elegir entre las dos alternativas hay que tener en cuenta que los estadísticos univariantes son más potentes, algo que tiene mucha importancia en este caso por tener muestras pequeñas. Como corrección ϵ utilizamos la corrección de Greenhouse-Geisser. Cuando encontramos un p-valor significativo con el contraste global implica que alguna de las mediciones es distinta, pero este contraste global no da información acerca de quiénes son las mediciones entre los que se encuentran las diferencias significativas. Para ello, necesitamos realizar un análisis post hoc comparando los grupos dos a dos.

Tabla 5.28.

ANOVA con medidas repetidas comparación entre mediciones (pre, pos y seguimiento) del cuestionario de calidad de vida WHOQOL-BREF.

Factor	Test de Mauchly		Igualdad de medias global
	M-valor	p-valor	p- valor
Salud física	0.3700	.0026*	.5276 ^a
Salud psicológica	0.6329	.0643	.3166
Relaciones sociales	0.5796	.0379*	.1431
Ambiente	0.9426	0.7015	.0106*

^a estadístico univariante corregido

El test de Mauchly no rechaza la hipótesis de la esfericidad de la matriz de covarianzas para las escalas de Salud psicológica y de Ambiente, mientras que sí rechaza susodicha hipótesis para la escalas Salud física y Relaciones sociales. Por ello, para las primeras la igualdad de medias global se basa en el estadístico univariante sin corregir, mientras que para las últimas se basa en el estadístico univariante corregido. Los valores obtenidos para esta prueba confirman que existen diferencias significativas en las distintas medidas de la escala Ambiente. Esto indica que la influencia de la escala no es la misma entre los tres hitos de medición: pretest, postest y seguimiento, cuestión que se comprobará posteriormente a través de los contrastes con el ANOVA de Medidas repetidas, que evalúa la influencia de este factor.

Tabla 5.29.

ANOVA con medidas repetidas comparación entre mediciones (pre, pos y seguimiento) del inventario de personalidad NEO PI-R.

Factor	Test de Mauchly		Igualdad de medias global
	M-valor	p-valor	p- valor
Neuroticismo	.8236	.3122	.2080
Extraversión	.8252	.3157	.9018
Apertura a la experiencia	.5667	.0331*	.0730 ^a
Amabilidad	.6549	.0975	.1339
Responsabilidad	.8277	.3215	.8980

^a estadístico univariante corregido

En la Tabla 5.29 mediante las puntuaciones *t* de Student derivadas del contraste de igualdad de medias global, se aprecia cómo ninguno de los contrastes es significativo, aunque el factor Apertura a la experiencia se queda al borde de la significación. Este resultado es indicativo de la poca relevancia estadística de la *personalidad* por la dificultad que atesora frente al cambio, cuestión que se comprobará finalmente a través de los contrastes con el ANOVA de Medidas repetidas, que evalúan la influencia de este cuestionario en la investigación.

Hipótesis H8. Las puntuaciones obtenidas en el postest en el cuestionario de calidad de vida no serán estadísticamente significativas a las obtenidas en el pretest.

En la Tabla 5.30 se muestra la comparación dos a dos (pretest-postest) del cuestionario de calidad de vida WHOQOL-BREF, utilizando un contraste t-Student para 2 muestras relacionadas, aplicando la corrección de Bonferroni para resolver el problema de las comparaciones múltiples.

Tabla 5.30.

Contraste t-Student para dos muestras relacionadas, pretest-postest, del cuestionario de calidad de vida WHOQOL-BREF.

Factor	Media de la diferencia	IC 95% de la media		p-valor
		Inf.	Sup.	
Salud física	0.41	-0.555	1.372	1
Salud psicológica	0.62	-0.495	1.733	.7543
Relaciones sociales	1.14	-0.301	2.586	.3329
Ambiente	0.96	0.218	1.711	.0459*

En la Tabla 5.30 se puede observar como todos los contrastes son no significativos para todas las escalas del cuestionario de calidad de vida y para un nivel de significación superior al 95% ($p=.05$) en la medida pretest-postest excepto para el factor Ambiente. Se confirma así la estabilidad de los factores Salud física, Salud psicológica y Relaciones sociales de la calidad de vida y la escasa influencia que estos hayan podido ejercer sobre el Bienestar Personal durante el periodo de tiempo que va desde el inicio del programa hasta su finalización.

La diferencia en el factor Ambiente entre ambos momentos es, sin embargo, estadísticamente significativa, siendo mayor la puntuación en el momento postest. Además hay que señalar que la diferencia entre postest y seguimiento se queda al borde de la significación ($AM=-0.93$; $p=.064$) siendo mayor la puntuación postest. De ello se puede inferir que este factor sufre un cambio estadísticamente significativo en el periodo que rodea a la medición del postest que hace suponer la existencia de un acontecimiento externo de importancia general que modifica la percepción ambiental de los participantes.

Hipótesis H9. Las puntuaciones obtenidas en el seguimiento en el cuestionario de calidad de vida no serán estadísticamente significativas a las obtenidas en el pretest.

En la Tabla 5.31 se muestra la comparación dos a dos (pretest-seguimiento) del cuestionario de calidad de vida WHOQOL-BREF, utilizando un contraste t-Student para 2 muestras relacionadas, aplicando la corrección de Bonferroni para resolver el problema de las comparaciones múltiples.

Tabla 5.31.

Contraste t-Student para dos muestras relacionadas, pretest-seguimiento, del cuestionario de calidad de vida WHOQOL-BREF.

Factor	Media de la diferencia	IC 95% de la media		p-valor
		Inf.	Sup.	
Salud física	0.24	-0.874	1.363	1
Salud psicológica	0.52	-0.468	1.516	.8238
Relaciones sociales	1.05	-0.468	2.563	.4774
Ambiente	0.04	-0.589	0.661	1

En la Tabla 5.31 se puede observar como todos los contrastes son no significativos para todas las escalas de calidad de vida y para un nivel de significación superior al 95% ($p=.05$) en la medida pretest-seguimiento. confirma así la estabilidad de los factores asociados a la calidad de vida y la escasa influencia que estos han ejercido sobre el Bienestar Personal durante el periodo de tiempo que va desde el inicio del programa hasta seis meses después de su finalización.

Hipótesis H10. Las puntuaciones obtenidas en el postest en el cuestionario de personalidad no serán estadísticamente significativas a las obtenidas en el pre-test.

En la Tabla 5.32 se muestra la comparación dos a dos (pretest-postest) del inventario de personalidad NEO PI-R, utilizando un contraste t-Student para 2 muestras relacionadas, aplicando la corrección de Bonferroni para resolver el problema de las comparaciones múltiples.

Tabla 5.32.

Contraste t-Student para dos muestras relacionadas, pretest-postest, del inventario de personalidad NEO PI-R.

Factor	Media de la diferencia	IC 95% de la media		p-valor
		Inf.	Sup.	
Neuroticismo	-5.86	-13.107	1.393	0.3135
Extraversión	0.71	-3.531	4.96	1
Apertura a la experiencia	-2.43	-7.919	3.062	1
Amabilidad	-1.08	-5.812	3.658	1
Responsabilidad	1.14	-6.16	8.446	1

En la Tabla 5.32 se puede observar como todos los contrastes son no significativos para todas las escalas del cuestionario de personalidad y para un nivel de significación superior al 95% ($p=.05$) en la medida pretest-postest. Se confirma así la estabilidad de los factores asociados a la personalidad y la escasa influencia que estos hayan podido ejercer sobre el Bienestar Personal durante el periodo de tiempo que va desde el inicio del programa hasta su finalización.

Hipótesis H11. Las puntuaciones obtenidas en la fase de seguimiento en el cuestionario de personalidad no serán estadísticamente significativas a las obtenidas en la fase de pretest.

En la se muestra la comparación dos a dos (pretest-seguimiento) del inventario de personalidad NEO PI-R, utilizando un contraste t-Student para 2 muestras relacionadas, aplicando la corrección

de Bonferroni para resolver el problema de las comparaciones múltiples.

Tabla 5.33.

Contraste t-Student para dos muestras relacionadas, pretest-seguimiento, del inventario de personalidad NEO PI-R.

Factor	Media de la diferencia	IC 95% de la media		p-valor
		Inf.	Sup.	
Neuroticismo	-4.14	-12.398	4.113	0.894
Extraversión	0.71	-3.639	5.067	1
Apertura a la experiencia	-6.5	-13.394	0.394	0.1877
Amabilidad	-3.29	-10.234	3.663	0.9769
Responsabilidad	-0.5	-9.785	8.785	1

En la Tabla 5.33 se puede observar como todos los contrastes son no significativos para todas las escalas del cuestionario de personalidad y para un nivel de significación superior al 95% ($p=.05$) en la medida pretest-seguimiento. Se confirma así la estabilidad de los factores asociados a la personalidad y la escasa influencia que estos hayan podido ejercer sobre el Bienestar Personal durante el periodo de tiempo que va desde el inicio del programa hasta seis meses después de su finalización.

No obstante, si se toman, en añadidura, los datos relativos a la medida de las diferencias entre el postest y el seguimiento del factor Apertura a la experiencia, que es el que tiene una significación más baja, se puede observar que su valor ($O=-4.07$) está cercano a la significación ($p=.0902$). De ello se puede inferir que este factor sufre un cambio estadísticamente no significativo en el periodo que rodea a la medición de seguimiento. Es, pues, reseñable esa tendencia negativa respecto al pretest y al postest que, de haber sido la muestra de mayor amplitud, podría haber dejado un rastro de influencia, quizá recíproca, entre dicho factor y el programa.

Estudio II

Participantes

La población objeto de estudio del segundo estudio se compuso de ciudadanos residentes en Valladolid de edad comprendida entre los 28 y los 45 años. La muestra inicial de participantes fue de 128 sujetos de los cuales 51 (41 mujeres y 10 hombres) formaron parte del programa.

Los participantes se reclutaron mediante muestreo no aleatorio y no probabilístico del tipo *bola de nieve* (Taylor y Bogdan, 1994). La técnica de bola de nieve consistió en contactar con todos los inscritos en el primer estudio de esta investigación y solicitarles que comentaran la existencia del estudio II entre las personas que conocían y que podrían haber participado. De igual manera que en el primer estudio, la mortalidad experimental dejó la cifra de 16 sujetos (5 hombres y 11 mujeres) que completaron todos los requisitos para formar parte de esta investigación.

Variables e Instrumentos

Variable dependiente: Bienestar Personal.

Véase la descripción conceptual y operativa del Bienestar Personal en el estudio I.

En este estudio se volvieron a utilizar los instrumentos (definición operativa de las variables) descritos en el primer estudio. A modo de resumen se listan los instrumentos utilizados: la *Escala de Bienestar Psicológico* de Ryff (Díaz et al., 2006) y el *Inventario de Afecto Positivo y Afecto Negativo PANAS* (Sandín et al., 1999).

Variable independiente, Programa «SADAr».

Véase la descripción conceptual del programa de desarrollo del Bienestar Personal en el estudio I.

Definición operativa. Programa que consta de 20 sesiones repartidas en seis dimensiones destinadas al desarrollo físico, emocional, cognitivo, social, subliminal y trascendental, tal y como se explicita a continuación.

Diseño del Programa SADAr, versión 1.1.

Principios Psicopedagógicos.

Véase la descripción conceptual de los principios psicopedagógicos en el Programa SADAr 1.0.

Estrategias Instruccionales.

Véase la descripción conceptual de las estrategias instruccionales en el Programa SADAr 1.0.

Estructura.

Dimensiones.

Véase la descripción conceptual de las dimensiones en el Programa SADAr 1.0.

Metodologías.

Véase la descripción conceptual de los Seminarios y las Dinámicas en el Programa SADAr 1.0.

Los *Talleres* para este estudio amplían su aportación flexibilizando la oferta de métodos, técnicas y herramientas que el programa ofrece al participante. Por un lado está la posibilidad de ampliar aprendizajes que por su complejidad no puedan ser tratados en profundidad en las sesiones regulares. Por otro, conscientes de que la selección del conocimiento tecnológico-instrumental y técnico-práctico que hagamos siempre va a estar limitado a las áreas de conocimiento y experiencia del equipo a cargo del programa, buscamos también ofrecer alternativas o ampliaciones a nuestras competencias que beneficien la incorporación de nuevas perspectivas en la búsqueda de la mejor práctica posible.

Niveles de complejidad.

Véase la descripción conceptual de los niveles de complejidad en el Programa SADAr 1.0.

Contenidos.

Dimensión Física.

Taller. Automasaje (Apéndice 14). El principal objetivo de este taller es conocer diferentes técnicas de automasaje y estiramientos complementarios a éstos. Los efectos del automasaje sobre la circulación son aumentar el aporte sanguíneo (vasodilatación), llevar nutrientes a la zona y evacuar las sustancias de desecho y toxinas. En el sistema hormonal sería liberar histaminas y endorfinas que calman el dolor. Otros efectos serían la relajación de los tejidos blandos aportando también elasticidad y mejorando su metabolismo. Y sobre el sistema nervioso, estimular, relajar y efecto sedante.

Dinámica. Tai Chi (Apéndice 16). Véase la descripción conceptual en el Programa SADAr 1.0.

Dimensión Emocional.

Seminario. Equilibrio emocional (Apéndice 15). Véase la descripción conceptual en el Programa SADAr 1.0.

Taller. Sensibilización emocional (Apéndice 16). La teatralización atesora un rol pedagógico esencial pues es capaz de ampliar el elemento de socialización y de ayudar a gestionar las emociones. No es sólo un espacio de aprendizaje, es también morada de emociones y amistades. De sensación de libertad y autorrealización al dar expresión a la explosión de emociones que surgen al dar rienda suelta a la espontaneidad. Favorece la aparición de contenidos psicoemocionales genuinos a través de la expresión de impulsos y sentimientos francos y naturales. Invita al participante a expresarse, a estimular en él lo que realmente es y a manifestar, corporal y emocionalmente lo que no fue capaz de exteriorizar hasta ese momento. Un medio de revelar a sí mismo y a los demás la verdad que porta. Una ocasión para ampliar el autoconocimiento y una invitación a tener una experiencia en la que aprender a ser uno mismo, como única base de bienestar personal y contacto real con los demás. La vía regia para alcanzar tan ambiciosa meta es mediante la maximización de la expresión emocional, la promoción de situaciones no estructuradas o imprevistas por los participantes (Naranjo, 1990). Toda situación no estructurada obliga a la persona a confrontar sus propias decisiones. Toda dinámica que carezca de reglas de interacción o de expectativas de comportamiento, servirá de catalizador para que cada participante determine que reglas va a seguir y se responsabilice de sus propios actos.

Dimensión Cognitiva.

Dinámica. Foro de debate (Apéndice 14). Véase la descripción conceptual en el Programa SADAr 1.0.

Dinámica. Programación Personalizada de Entrenamiento del Bienestar (Apéndice 16). La Programación Personalizada de Entrenamiento del Bienestar (PPEB) es la aproximación práctica o experiencial del Enfoque Integral (Wilber, Patten, Leonard y Morelli, 2010). Una propuesta de bienestar, de *ser* consciente y de transformación que evita centrarse en un aspecto de la persona, buscado, más bien, un acercamiento total y equilibrado a todo el espectro del ser a través de la puesta en práctica de sus técnicas. Su filosofía es la integración de todos estos aspectos en un esquema de entendimiento mutuo, un esquema en el que cada método y sus técnicas sea suplementario a los demás. El marco

de referencia necesario para disponer y planificar toda una serie de actividades orientadas a dirigir la atención hacia la totalidad de dimensiones que ininterrumpidamente han de ser incentivadas. Un estilo de vivir consciente y de libre elección que requiere de un fuerte compromiso para seguir con la práctica frente a la reproducción negligente de hábitos heredados y automatizados. La meta es expandir los límites de la comprensión, interpretar el mundo desde una postura lo más inclusiva posible e integrar todos aquellos espacios ajenos a la propia experiencia para definir con todo ello un campo de estudio, investigación y aplicación común al servicio de una sociedad mejor.

Dimensión Subliminal.

Seminario. Estructura de la psique (Apéndice 15). Véase la descripción conceptual en el Programa SADAr 1.0.

Seminario. Límites de la consciencia (Apéndice 15). Véase la descripción conceptual en el Programa SADAr 1.0.

Seminario. Interpretación del simbolismo arquetípico (Apéndice 15). Véase la descripción conceptual en el Programa SADAr 1.0.

Taller. Asociación de palabras (Apéndice 14). La asociación de palabras en un ejercicio derivado del test homónimo concebido por Jung (1910) que busca mostrar la realidad y autonomía de los complejos inconscientes. En palabras del propio Jung (2004), “Nuestras intenciones y acciones conscientes son frecuentemente contrariadas por procesos inconscientes de cuya existencia nosotros mismos nos sorprendemos. Uno se equivoca al hablar, o al escribir, o hace inconscientemente cosas que delatan precisamente aquello que se quiere mantener oculto o algo que ni uno mismo sabe”. El test permite identificar estos contenidos psíquicos cargados afectivamente mediante palabras inductoras que indican y estimulan su activación, reconocible esta por una serie de marcadores asociados al complejo. Cuando a una persona se le invita a que diga lo primero que le venga a la cabeza como respuesta a una palabra presente en un listado y tan rápido como le sea posible, lo habitual es que la respuesta carezca de interés psicológico. Pero, en ocasiones, aparecen largas pausas acompañadas frecuentemente de *indicadores* como comportamientos inusuales, emergentes semánticos o perturbaciones fisiológicas (Vezzoli, Bressi, Tricarico y Boato, 2007). Debido, además, a que estas contestaciones insólitas suelen organizarse temáticamente, se puede elaborar un mapa psicológico de conflictos subyacentes. Para profesionales experimentados con vasta experiencia y una intuición altamente desarrollada, esta técnica puede resultar redundante. Pero para personas sin formación o conocimientos específicos, es un método simple y efectivo que devuelve información vital tanto para el autoconocimiento como para el reconocimiento de factores disruptivos que importunan las relaciones interpersonales.

Dimensión Social.

Seminario. Mapa grupal (Apéndice 15). Partiendo de la premisa que el mapa no es el territorio, no es trivial facilitar uno a los participantes cuando la programación está mediada y hay ciertas dinámicas intergrupales ya establecidas. Una herramienta de iniciación para grupos de desarrollo personal o autoconocimiento en los que, habitualmente, se tiende a no encarar los aspectos más conflictivos y las dificultades. Indicada para casi cualquier tipo de grupo en el cual los miembros desearían aprender más sobre ellos mismos como seres relacionales, mientras se les invita a trazar o descubrir la frontera entre su necesidad de pertenencia y su individualidad. Supone una actividad evocadora de sentimientos, especialmente aquellos relacionados con la vulnerabilidad y el verse expuesto. Aunque el formato ayuda a contener estos sentimientos, la ansiedad que los acompañan y a anclar

la experiencia de estar en grupo de una determinada manera. Los miembros frecuentemente descubren que las relaciones interpersonales se tornan más fluidas y abiertas al cambio una vez que los conflictos y dificultades son revelados. La presión sobre los miembros del grupo a dejar clara su posición en el mismo, a prestar atención a la declaración del resto y a aceptar tanto las conexiones como los rechazos, les ayudará a reflexionar sobre la actitud general que habitualmente toman en su vida personal, su familia, su trabajo y en sus relaciones íntimas y sociales.

Seminario. Diseño de un proyecto pedagógico de voluntariado (Apéndice 15). El proyecto se diseñó siguiendo las directrices del Aprendizaje Servicio, “una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado donde los participantes aprenden a trabajar en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo” (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007, p. 20). Es, pues, el producto de combinar el servicio a la comunidad con el aprendizaje a través de la experiencia, transformando, revalorizando y creando nuevas cualidades educativas de la propuesta resultante. Una manera de entender: la ciudadanía basada en la participación activa y la contribución a la mejora de la calidad de vida de la sociedad; el aprendizaje basado en la exploración, la acción, la reflexión y la responsabilidad social; y la educación basada en la vivencia, la experiencia y la construcción de hábitos (Rubio, 2008). Para Rubio estos proyectos comparten cuatro requisitos básicos para su implementación además de los del propio proyecto: el aprendizaje, el servicio, la participación y la reflexión. El aprendizaje debe estar perfectamente planificado, ser pertinente con el servicio comunitario a prestar y presentar un elaborado plan de aprendizajes. Así mismo el servicio que se pretende mejorar debe ser realista y adecuado a las necesidades detectadas en la evaluación previa. La participación debe ser activa e implicar a aprendices y beneficiarios en el diseño, implementación y evaluación del proyecto como postula el marco teórico del modelo pluralista de enfoque participativo (Asensio, 2007). Finalmente, la autora considera que:

La correcta implementación de los proyectos supone la toma de conciencia por parte de las personas participantes de lo que se está haciendo en cada momento y de su utilidad social. Resulta imprescindible reflexionar sobre el proceso seguido, los aprendizajes realizados y el impacto del servicio. Esta reflexión permite integrar nuevos aprendizajes y adecuarlos para mejorar la calidad del servicio, a la vez que ayuda a superar actitudes paternalistas al percibir sus protagonistas lo mucho que aprenden con el servicio que realizan (Rubio, 2008, p. 9).

Taller. Estilos de reacción (Apéndice 14). Véase la descripción conceptual en el Programa SADAr 1.0.

Dinámica. Acción semanal/quincenal (Apéndice 16). Véase la descripción conceptual en el Programa SADAr 1.0.

Dimensión Trascendental.

Seminario. Espiritualidad (Apéndice 15). Aportar una descripción de espiritualidad es una labor ardua y confusa dada su polisemia (Wilber, 2007a). Se sabe que se puede utilizar en variados sentidos: la identidad última de todas las cosas, una energía vital que impulsa y revela todo lo manifiesto, un conjunto de cualidades personales excelsas, todo un proceso evolutivo, un estado superior o experiencia cumbre o el nivel más elevado al que el ser humano puede acceder de forma estable y constante. El siguiente paso sería darle forma, presentarlo como el medio para trascender el ego asentando las experiencias sentidas en una ciencia contemplativa que las valide, en vez de ser el medio adecuado para proporcionar significado y sosiego con el consiguiente fortalecimiento del ego. Edificada la base queda relacionar la experiencia espiritual con su despliegue evolutivo. Trascender es superar viejas formas de relación con *la identidad última* al tiempo que se van integrando versiones relacionales más ricas, íntimas y profundas. Es en este momento cuando la persona puede acceder a experiencias y estados superiores en su práctica. Algo que florece de manera natu-

ral mientras se asciende por la escalera del desarrollo. Es otra versión del conocido relato de las aventuras del héroe que, enfrentando a dificultades y frustraciones sin fin, termina por confrontar a su archienemigo, regresando triunfante con la luz del conocimiento adquirido y ocupando el lugar que le corresponde en la tarea de redimir a la humanidad (Von Franz, 1995). La meta de todo esto es mostrar el modo en que la espiritualidad actual combina las antiguas tradiciones de sabiduría con las comprensiones aportadas por la moderna psicología, proporcionando claves esenciales para el desarrollo de una espiritualidad más integral.

Dinámica. Meditación Tibetana (Apéndice 16). Véase la descripción conceptual en el Programa SADAr 1.0.

Variables moduladoras o covariables.

Véase la descripción y enumeración de las covariables en el estudio I.

En este estudio se volvieron a utilizar los instrumentos (definición operativa de las variables) descritos en el primer estudio. A modo de resumen se listan los instrumentos utilizados: el *Cuestionario de Calidad de Vida* de la Organización Mundial de la Salud, en su abreviada (Lucas, 1996) y el *Inventario de Personalidad* NEO PI-R (Costa y McCrae, 2008).

Otros Instrumentos

En este estudio se volvieron a utilizar el diario de campo para participantes descrito en el primer estudio, añadiéndose dos nuevas técnicas de recogida de datos: la *entrevista semiestructurada* y el *foro de debate*.

Entrevista semiestructurada.

La entrevista se realiza con el propósito de obtener un perfil del participante que permita contrastar su estado, antes de la intervención y seis meses después, respecto a las seis dimensiones que el programa busca actualizar. Y cómo este reajuste es la causa principal de la mejora del Bienestar Personal. En su elaboración se tuvieron en cuenta las fortalezas del carácter de Peterson y Seligman (2004) para las dimensiones cognitiva, subliminal y trascendental; el perfil emocional de Davidson y Begley (2012) para las dimensiones emocional y social; la teoría de la felicidad genuina de Wallace (2005) para la dimensión trascendental; y los tipos psicológicos de Jung (2000) para la dimensión subliminal (Apéndice 6).

Taylor y Bogdan (1994) definen la entrevista como “*encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras.*”. Una entrevista semiestructurada, además, permite combinar estrategias y formular preguntas que aporten ventajas en la obtención de información de las técnicas estructuradas y no estructuradas (Castillo y Cabrerizo, 2004). Las estructuradas permiten obtener información uniforme, lo que facilita su procesado, mientras que las no estructuradas compensan las limitaciones de las primeras dando la posibilidad de profundizar en los temas emergentes y flexibilizar el proceso para adaptarlo a las situaciones cambiantes y las características particulares de los entrevistados.

La entrevista semiestructurada utilizada en este estudio se realizó en el pretest: son la entrevista inicial y en el postest: la entrevista final, ambas a un grupo de voluntarios de entre todos los participantes. En la Tabla 5.34 se puede consultar el número y la distribución de las entrevistas, así como el momento del proceso en que se efectúan.

Tabla 5.34.

Entrevistas realizadas para el estudio II

	Entrevista Inicial	Entrevista Final
Número de Entrevistados	22	15
Total de entrevistas realizadas	37	

Para el diseño de la entrevista se analizó la documentación relacionada con los modelos teóricos señalados anteriormente. A partir del análisis documental de éstos, se diseñan las variables de investigación (Tabla 5.35). Estas variables de investigación se utilizaron para el diseño de los guiones de la entrevista y pueden ser consultados en el Apéndice 6. También se diseñaron protocolos de aplicación de la entrevista para guiar el procedimiento con cada uno de los participantes entrevistados.

Tanto la entrevista inicial como la final son de carácter descriptivo-exploratorio y constituyen la recogida de información en la situación de partida de cada participante en cada área de trabajo y el estado de estas mismas áreas tras la intervención. La entrevista consta de siete dimensiones: dimensión descriptivas y de situación, física, emocional, cognitiva, subliminal, social y trascendental

La primera dimensión se organiza como una introducción previa a la entrevista. Los participantes responden a las preguntas descriptivas y de situación después de que el entrevistador haya explicado los objetivos de la entrevista y antes del inicio de la misma, ya que es necesario pactar y explicar el protocolo de entrevista.

Tabla 5.35.

Dimensiones e indicadores de la entrevista.

Dimensiones	Indicadores
Física	Tonificación
	Consciencia Corporal
Emocional	Resiliencia
	Actitud
	Autoconocimiento
Cognitiva	Curiosidad
	Pasión por el conocimiento y el aprendizaje
	Pensamiento crítico y mentalidad abierta
Subliminal	Intuición
	Originalidad e inteligencia práctica
Social	Intuición social
	Sensibilidad al contexto
Trascendental	Compasión
	Trascendencia

Foro de debate.

Los foros de debate buscaban desvelar cómo percibían su bienestar -influidos por su sistema de valores, su toma de decisiones y su entorno sociocultural- los participantes de una muestra “no representativa” de las personas asistentes al programa (Apéndice 19). Como técnica el foro de debate o grupo focal permite compartir experiencias y dificultades en un entorno potencialmente acogedor (Frith y Gleeson, 2012); favorecer la implicación y compromiso hacia los objetivos y las conclusiones finales (Castillo y Cabrerizo, 2004); reunir a personas que comparten identidades, metas y ámbitos socioculturales similares (Stewart y Shamdasani, 2015); y proporcionar a la investigación variada información fruto de la interacción (Kitzinger, 2006). De entre esta información destacan por su relevancia las siguientes categorías:

- Resaltar las actitudes, prioridades, lenguaje y marco de comprensión de los participantes.
- Destacar los valores culturales, el conocimiento compartido y las normas grupales, esencial para revelar la tendencia cultural dominante.
- Estimular la conversación abierta sobre materias embarazosas y permitir la expresión crítica.
- Facilitar la expresión de ideas y experiencias que pudieran haber quedado subdesarrolladas en otras técnicas o métodos.

Stewart y Shamdasani (2015) fundamentan su teoría sobre grupos focales en cuatro características generales: el estudio *enfocado*, las dinámicas del grupo, la recolección integral de información y la filosofía de trabajo humanista. Explican, en primer lugar, que el propósito de una investigación con encuadre es la recolección de información centrada o enfocada en la experimentación por parte de todos los participantes de una situación concreta y particular. Toman en consideración la comprensión de las dinámicas del grupo que afectan a percepciones, procesamiento de la información y la toma de decisiones. Para ello valoran la composición y características del grupo, las influencias interpersonales y los factores ambientales del estudio como elementos que afectan a la naturaleza y a la calidad de las interacciones. Estiman también que en el diseño de grupos focales, a menudo, se tiende a incluir preguntas directas, una excesiva cantidad de las mismas y a prestar atención, exclusivamente, a las respuestas verbales. Y que, por consiguiente, subestiman la influencia que emociones, asociaciones o motivaciones tienen sobre el comportamiento. Finalmente reparan en el énfasis que la investigación cualitativa pone en los significados más que en la medición, en la inmersión en las circunstancias de los participantes más que en la su evaluación. Una orientación general que se nutre de la empatía, la franqueza y la escucha activa.

Frith and Gleeson (2012), por su parte, contribuyen sucintamente a evidenciar la relación existente entre la técnica de los foros de discusión y algunos de los más importantes requisitos y consideraciones para su uso (Tabla 5.36).

Tabla 5.36.

Requisitos y consideraciones más relevantes para Foros de Debate.

Requisitos y consideraciones	
Epistemología compatible	Desde enfoques empíricos tradicionales o positivistas hasta el construccionismo social.

Formato de la información	Transcripciones textuales. Transcripciones parciales. Audio. Video.
Habilidades del participante	Habilidad para comunicarse con o sin intérprete. Habilidad para colaborar y contribuir en una interacción social compleja.
Ventajas	Puede alentar a hablar a participantes que se muestran reticentes a expresar su punto de vista. Escuchar otras perspectivas puede estimular el debate y la elaboración y evaluación de las contribuciones propias.
Desventajas	Puede resultar laborioso mantener al grupo centrado en el tema. Puede no ser fácil acceder al punto de vista de las minorías participantes. Puede producir incomodidad en los concurrentes.

Utilizando como base el marco teórico de esta investigación y a partir del objetivo reseñado anteriormente, se elaboró un guion estructurado según la organización temporal de la metodología del discernimiento comunitario (José Antonio Vázquez, Comunicación personal, 25 de mayo, 2013) y el marco tetradimensional del Enfoque Integral (Wilber, 2007a). Como resultado aparecieron una serie de áreas temáticas elegidas para el debate y que compondrían los puntos que se debatirían con los participantes de los grupos (Tabla 5.37).

Tabla 5.37.

Fases del guión e índice temático para el Foro de Debate.

Fases del guion	Índice temático
Mapeado de la realidad	Modelo Tetradimensional Integral
Objeto de investigación	Factores del Bienestar Personal
Discernimiento Comunitario	
Deliberación	
Cuadrante Exterior Colectivo	¿Qué cambios estructurales ha habido? (<i>instituciones, organizaciones sociales, comunidades, leyes, normas o políticas</i>).
Cuadrante Interior Colectivo	¿Qué cambios culturales se están produciendo? (<i>Tendencias dominantes, discursos o temas de actualidad, anhelos y deseos compartidos, pilares del propósito de vida colectivo...</i>).

Cuadrante Exterior Individual	¿De qué manera ha influido el actual marco sociocultural en el diseño de mis prácticas de fomento del bienestar, en mi comportamiento o en mi civismo?
Cuadrante Interior Individual	¿De qué manera ha influido el actual marco sociocultural en el desarrollo de mi potencial interior (Trascendental, Emocional y Subliminal), en mi toma de decisiones, en mis creencias e ideas?
Juicio	<i>Conclusiones:</i> ¿Falta algo en algún cuadrante que no se ha discutido y, objetivamente, resulte importante debatir o incluir? <i>Valoración personal:</i> ¿Siento que representa mi opinión? ¿Explica mi sentir ante el Bienestar Personal? ¿Hay algo, subjetivamente hablando, que no comparto?
Actuación	Proyecto de Aprendizaje-Servicio. Programación Personalizada de Entrenamiento del Bienestar Personal.

En la *primera fase* se presentó someramente el modelo tetradimensional perteneciente al Enfoque Integral de Wilber (1998), que sería el encargado de proveer un marco de referencia para el foro sobre el que reflexionar acerca de las dimensiones y perspectivas que se hallan presentes en la vida del participante.

La *segunda fase* muestra a los integrantes de cada grupo focal el objeto de estudio y sus elementos compositivos, con la intención de aclarar los factores a tener en cuenta y sobre los que reflexionar y argumentar a lo largo de las sesiones.

La *tercera fase* está integrada por los cuatro cuadrantes del modelo integral, donde solicitamos a los participantes que razonaran sobre la influencia que cada ámbito, personal y social, ejerce en la consecución de su propio bienestar. Integrar, en otras palabras, el panorama múltiple que no ofrece el Enfoque Integral con la interacción grupal para la exploración y la explotación de nuevas perspectivas, posibilidades y horizontes sobre el bienestar y su experiencia.

En la *cuarta fase* fueron dos las aportaciones que los participantes debieron registrar en su diario. En primer lugar un repaso detallado de los temas tratados y una indagación de posibles fortalezas y debilidades del estudio que se ha llevado a cabo. El objetivo era encontrar tópicos de importancia que no fueron expuestos y las posibles causas de su omisión (Gigerenzer, 2007). Como segunda tarea, una profunda reflexión sobre todo lo argumentado derivando, posteriormente, en una valoración que fusionara los conocimientos y opiniones personales con los grupales para, una vez llegado la fase de *actuación*, proponer una serie de actividades que pudieran satisfacer el bien común.

La *quinta y última fase* supuso la presentación y posterior elaboración de dos instrumentos que se encargarían de satisfacer las necesidades sociales y personales referentes al desarrollo y promoción del objeto de estudio, esto es, del bienestar personal.

Para garantizar la validez del registro de información, *los debates fueron grabados íntegramente*. Respecto al análisis de contenido, se organizaron los datos recogidos de acuerdo a las categorías que delinea la teoría del bienestar personal, siempre considerando el surgimiento de otros aspectos no esperados. En este sentido, cruzar y triangular los distintos instrumentos e informaciones proporcionadas

por los diferentes participantes, permitió obtener resultados aún más fiables (Mays y Pope, 2006).

La organización y composición de los foros de debate siguieron las directrices contempladas en el muestreo de “grupos que pueden darse de forma natural” (Kitzinger, 2006). La existencia de dos grupos de participantes dio la posibilidad de contar con dos foros dispares, configurándose finalmente cuatro sesiones de una hora de duración para mayor comodidad. Ambos mostraban homogeneidad sociocultural lo que facilitaba la comunicación y aseguraba sacar un mayor rendimiento y utilidad de las experiencias compartidas. Objetivos que difieren del prioritario en grupos de corte heterogéneo donde lo preponderante es maximizar la exploración de diferentes perspectivas (Kitzinger, 2006), aun a costa de suscitar un mayor número de contraposiciones y divergencias.

El debate quedó enmarcado dentro de una técnica de resolución de problemas denominada *discernimiento comunitario*. Se elaboró una adaptación laica de la metodología ya que, al igual que en una asamblea popular, a las decisiones se llega por consensos y no por mayoría de facciones y de grupos de influencia. Sin embargo, las razones que impulsaron la adopción de este método están, más bien, vinculadas a su origen espiritual; a una serie de recomendaciones previas que están en sintonía con los objetivos del programa como son la madurez y el autoconocimiento personal, la libertad interior o la asunción de las limitaciones personales y grupales; y, como ya se ha dicho, a la búsqueda de unanimidad, consenso y pluralismo al servicio de un bien común (José Antonio Vázquez, Comunicación personal, 25 de mayo, 2013). La propia definición de discernimiento apunta a un esclarecimiento integral e, incluso, terapéutico de la materia de estudio pues es considerado como la capacidad para percibir, identificar y valorar las reacciones interiores, así como el esfuerzo por ser conscientes e interpretar la actividad afectiva y emocional que se desata dentro de cada uno como fruto de la propia historia.

Procedimiento

El estudio se llevó a cabo entre los meses de marzo y junio de 2013. El procedimiento quedó, nuevamente, organizado, en seis fases como en el estudio I.

Fase I. Reclutamiento de la muestra.

La conformación de la muestra se llevó a cabo a través de un sistema de captación tipo *bola de nieve*. Se puso en marcha dos meses antes de la implementación del programa. Una configuración de reclutamiento en forma de árbol que se partió de los sujetos que participaron en el estudio I.

Fase II. Evaluación Inicial.

La evaluación inicial fue similar en estructura y procedimiento a la llevada a cabo en el Estudio I. Tras desestimar aquellos sujetos que no cumplían los requisitos y la firma del consentimiento informado (Apéndice 9), los participantes cumplimentaron online los mismos cuestionarios del estudio I. Debido, no obstante, a la escasa producción recogida en los diarios de los participantes, se decidió incorporar una serie de instrumentos adicionales que aportaran mayor profundidad al estudio del bienestar. Para ello se optó por una *entrevista semiestructurada* que sería aplicada a 22 sujetos voluntariamente elegidos el día de la presentación del estudio. Durante la semana anterior al inicio del curso se pasó la entrevista a todos los voluntarios, que estuvieron algo más de 35 minutos de media sometidos a las preguntas del entrevistador.

Para la evaluación de las terceras personas (AFC) se siguió el mismo procedimiento y se tramitar online los mismos cuestionarios que en el estudio I (información detallada véase en la evaluación

inicial del estudio I).

Fase III. Implementación del Programa «SADAr» I.I.

Tras el análisis de implantación y la evaluación del proceso del estudio I -a través de las encuestas de satisfacción (Apéndice 10), el diario de los participantes y las anotaciones del investigador- se tomaron una serie de decisiones de mejora de la estructura, alcance y organización del programa.

Se redefinió el curso a 16 semanas de duración, las clases fueron más espaciadas y se redujo el volumen de contenidos por semana a aprender así como las tareas prácticas a realizar (Tabla 5.38). Las sesiones de mañana, debido a la escasa asistencia en el curso pasado, fueron suprimidas. Los talleres pasaron de ser de dos horas semanales a quedar distribuidos a lo largo del curso en ocho sábados de tres horas de duración. Los seminarios, sin embargo, siguieron siendo una única sesión semanal de dos horas aunque no quedaron distribuidos en bloques PET o SCF sino en bloques por dimensión y, además, fue necesario ampliar el plan de estudios para completar las 16 semanas de contenidos. También se incluyó el control de asistencia por lista y firma, dada la pérdida de control manifiestamente visible con las fichas de control autocompletadas del estudio I.

Se suprimió la microterapia de las áreas subliminal y emocional pues no cumplió con los objetivos marcados. En el área física no se contó con las sesiones de *yoga* ya que estaban programadas para ser impartidas en horario de mañana y, como se ha dicho, éste fue suprimido. Sí que se impartieron sesiones de *taichí* tanto a participantes que no realizaban ningún tipo de ejercicio físico como a aquellos que, haciéndolo, deseaban asistir voluntariamente. Dentro del área trascendental las meditaciones fueron enseñadas en el primer taller para después pasar a ser responsabilidad del propio participante. Era obligación suya realizar, al menos, una sesión diaria de 15 minutos gracias a que se les iba entregando dichas meditaciones en audio. Debían anotar en el diario todas las sesiones que fueran realizando. A lo largo del curso, en el resto de los talleres, se les fue introduciendo nuevas variantes de meditación que, del mismo modo, debían practicar en casa y anotar en el diario. Finalmente, en el área social, las acciones semanales se ampliaron en tiempo según su dificultad, oscilando entre quince días y un mes el tiempo para completarlas.

Los individuos seleccionados quedaron configurados en dos grupos de 26 y 25 participantes cada uno. El primer grupo asistió los martes a los seminarios mientras que el segundo lo hizo el jueves. Los talleres de los sábados eran impartidos con los dos grupos en el aula.

En la elaboración del diario, nuevamente, se pidió la inclusión de los ejercicios y las reflexiones guiadas por preguntas presentadas en cada sesión a través de las presentaciones que las acompañaban. Pero, en esta ocasión, se introdujo la presencia de documentos teóricos colgados en la web del programa para reducir, en la medida de lo posible, la toma de apuntes pues es una práctica que reduce la capacidad que reduce la atención, el debate y la posibilidad de profundizar en los temas.

Tras tres semanas de implantación del programa, se realizó una evaluación de proceso en la que se acordó la adaptación de los seminarios para reducir la carga teórica y cumplir con las demandas de los participantes del estudio anterior. Nuevamente la estrategia instruccional se había escorado hacia el polo abstracto del eje de comprensión debilitando el otro polo y todo el eje de transformación (Kolb, 1984).

Dentro de la incorporación de instrumentos adicionales que aportaran mayor profundidad al estudio del bienestar, que ya fue iniciada en la evaluación inicial, se planificaron dos sesiones por grupo para desarrollar un foro de debate como parte de la dimensión cognitiva.

El cronograma con la ordenación de contenidos quedó de la siguiente manera:

Tabla 5.38.

Cronograma del estudio II.

Semana	Seminario	Taller	
ESP	1	Espiritualidad. Introducción	Meditación Tibetana. Introducción
	2	Espiritualidad y Enfoque Integral I	
	3	Espiritualidad y Enfoque Integral yII	
PSI	4	Estructura de la Psique I	
	5	Estructura de la Psique yII	Meditación Tibetana [Metta] Asociación de Palabras I.
	6	Límites de la Consciencia I	Meditación Tibetana [Metta] Asociación de Palabras yII Interpretación del Simbolismo Arquetípico I
	7	Límites de la Consciencia II	
	8	Límites de la Consciencia yIII	
SOC	9	Mapa Grupal	Meditación Tibetana [Karuna] Estilos de reacción
EMO	10	Equilibrio Emocional I	
PSI	11	Interpretación del Simbolismo Arquetípico II	
COG	12	Foro de Debate I	
EMO	13	Equilibrio Emocional yII	Sensibilización Emocional. Grupo 1
COG	14	Foro de Debate yII	Sensibilización Emocional. Grupo 2
PSI	15	Interpretación del Simbolismo Arquetípico yIII	Meditación Tibetana [Mudita] Fisioterapia [Automasaje SKA]
SOC	16	Diseño de un proyecto pedagógico de volun- tariado	Meditación Tibetana [Upekkha] Programación Personalizada de Entrenamiento del Bienestar

Fase IV. Evaluación Final.

La evaluación final se desarrolló de la misma manera que la llevada a cabo en el Estudio I (Descripción detallada de la misma véase en esta misma sección del estudio I).

Fase V. Evaluación de Seguimiento.

La evaluación de seguimiento, partiendo de los mismos cuestionarios y de la misma estructura base de anteriores evaluaciones, contó con el añadido de la entrevista de seguimiento que concluyó la incorporación de instrumentos de complemento al estudio del bienestar.

Se volvió a administrar una entrevista semiestructurada a los 15 sujetos que finalizaron exitosamente el curso, entregaron el diario y cumplieron todos los cuestionarios. En esta ocasión estuvieron casi 39 minutos (de media) sometidos a las preguntas del entrevistador.

Fase VI. Análisis Estadístico.

Véase la descripción del análisis estadístico en la sección Procedimiento del estudio I.

Diseño de Investigación

Véase la descripción del diseño de investigación en el mismo apartado del estudio I.

Resultados

VARIABLES DEMOGRÁFICAS, DE SALUD Y DE CIUDADANÍA.

En la Tabla 5.39 y en la Tabla 5.40 se puede observar la frecuencia y distribución de la muestra del estudio II de las variables demográficas. Se utiliza el contraste chi-cuadrado para evaluar la hipótesis de independencia entre el conjunto de estudios y la variable correspondiente, o el test exacto de Fisher cuando este contraste presenta problemas de convergencia. Gráficamente se representan los porcentajes junto con sus intervalos de confianza.

Tabla 5.39.

Frecuencias de las variables Sexo, Estudios, Salud física y Salud mental del estudio II.

Variable	n	%	IC 95%		n	%	IC 95%		Total	
			Inf.	Sup.			Inf.	Sup.	n	%
			Sexo: Hombre				Sexo: Mujer			
Sexo	5	31.25	12.129	58.517	11	68.75	41.483	87.871	16	100
			Formación Media				Formación Universitaria			
Estudios	6	37.5	16.284	64.126	10	62.5	35.874	83.716	16	100
			No presenta problemas				Presenta problemas			
Salud Física	12	75	47.408	91.667	4	25	8.333	52.592	16	100
Salud Mental	15	93.75	67.715	99.673	1	6.25	0.327	32.285	16	100

Tabla 5.40.

Frecuencias de la variable Estado civil del estudio II.

Variable	Casado/En pareja		Divorciado/Separado				Soltero		Total					
	n	%	IC 95%		n	%	IC 95%		n	%				
			Inf.	Sup.			Inf.	Sup.						
Estado civil	5	31.25	12.12	58.51	3	18.75	4.97	46.30	8	50	28	72	16	100

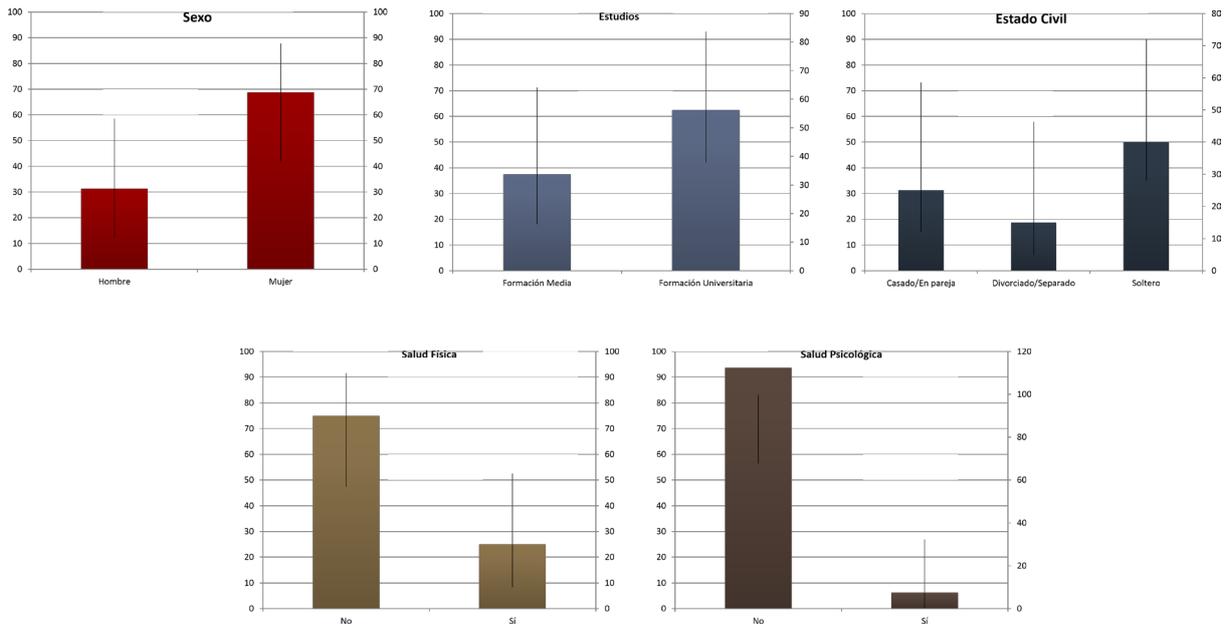


Figura 5.11. Gráficas de las variables demográficas Sexo, Estudios, Estado civil, Salud física y Salud psicológica.

En la Tabla 5.41 se puede observar las frecuencias y distribuciones de la muestra del estudio II utilizada según las variables sociales. Se muestran, además, la comparación de medianas en cada estudio evaluando la hipótesis de igualdad de medias utilizando el ANOVA no paramétrico de Kruskal-Wallis. Este método permite contrastar la hipótesis nula de que las medianas de K poblaciones, con $K > 2$, son iguales, frente a la alternativa de que por lo menos una de las poblaciones difiere de las demás. En este caso $K = 3$, cada uno de los estudios. Cuando se encuentra un p-valor significativo con este contraste global implica que alguno de los estudios es distinto, pero no se dice cuáles son los estudios entre los que se encuentran las diferencias significativas. Para ello, se necesita realizar un análisis post hoc comparando los estudios dos a dos. Esta comparación se hace utilizando el contraste U de Mann-Whitney y aplicando la corrección de Bonferroni para resolver el problema de las comparaciones múltiples. La homogeneidad de varianzas se evalúa utilizando el contraste de Levene. En la Figura 5.12 se muestra gráficamente las frecuencias para cada una de las variables de ciudadanía.

El estudio de frecuencias de las variables de ciudadanía del estudio II difiere en del estudio I y la representación general. En este estudio hay mayor interés por la religión y la política se une la unión sindical y la empresa en áreas de poca atención. En el otro polo están las anteriormente reseñadas como de marcada interés como son los derechos humanos, el medio ambiente, que aumentan en atención, la cultura y el deporte, que aparece por primera vez.

Tabla 5.41.

Descriptivos y contraste de igualdad de medianas de variables de ciudadanía.

	n	Media	IC95% para el %		P25	P75	IQR	Mín	Max	Moda
			Inf.	Sup.						
Política	16	2	2	3	2	3	1	1	3	Poco
Religión	16	1.5	1	2	1	2	1	1	4	Nada
Sindicación	16	2	1	2	1	2	1	1	3	Poco

DD. HH.	16	3	3	4	3	4	1	3	4	Algo
M. Ambiente	16	3	3	4	3	4	1	3	4	Algo
Empresa	16	2	1	3	1	2.25	1.25	1	3	Poco
Cultura	16	3	3	4	3	4	1	2	4	Algo
Deporte	16	3	2	4	2	3.25	1.25	2	4	Algo
Comunidad	16	3	2	3	2	3	1	1	4	Algo

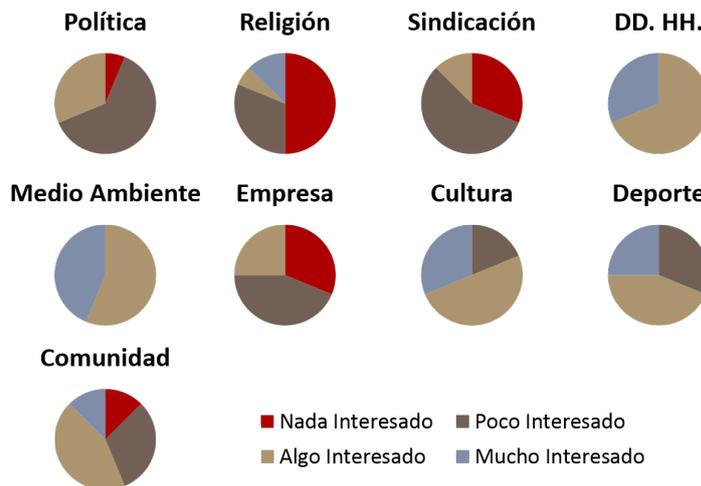


Figura 5.12. Gráficas de frecuencias de las variables de ciudadanía del estudio I.

Análisis del Bienestar Personal en los participantes.

En la Tabla 5.42 se presentan los datos de media, desviación típica, intervalos de confianza, mediana y valores mínimos y máximos obtenidos en cada subescala de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff para cada medición.

Tabla 5.42.

Descriptivos de las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff.

	N	Media	DT	IC95% para el %		Med.	Min	Max
				Inf.	Sup.			
Autoconcepto								
Pre-test	16	16	3.65	14.05	17.95	17	9	21
Pos-test	16	16.31	3.5	14.45	18.18	17	9	22
Seguimiento	16	15.94	4.95	13.3	18.57	18.5	7	21
Relaciones positivas								
Pre-test	16	25.06	5.26	22.26	27.87	27.5	13	30
Pos-test	16	24.5	4.93	21.88	27.12	25	13	30
Seguimiento	16	25.31	4.11	23.12	27.5	25.5	18	30

Autonomía								
Pre-test	16	24.44	2.8	22.94	25.93	24	19	29
Pos-test	16	24.62	4.59	22.18	27.07	23	18	33
Seguimiento	16	24	4.79	21.45	26.55	24	17	32
Dominio del entorno								
Pre-test	16	22	3.9	19.92	24.08	22.5	16	29
Pos-test	16	21.56	5.05	18.87	24.25	22.5	12	28
Seguimiento	16	20.94	3.87	18.87	23	21.5	15	26
Crecimiento personal								
Pre-test	16	19.19	3.66	17.24	21.14	20	12	24
Pos-test	16	18.19	3.39	16.38	19.99	18.5	11	24
Seguimiento	16	18.88	4.19	16.64	21.11	19	9	24
Propósito en la vida								
Pre-test	16	20.94	5.12	18.21	23.66	21	13	28
Pos-test	16	20.5	5.01	17.83	23.17	20.5	12	28
Seguimiento	16	20.88	5.2	18.1	23.65	21	12	30

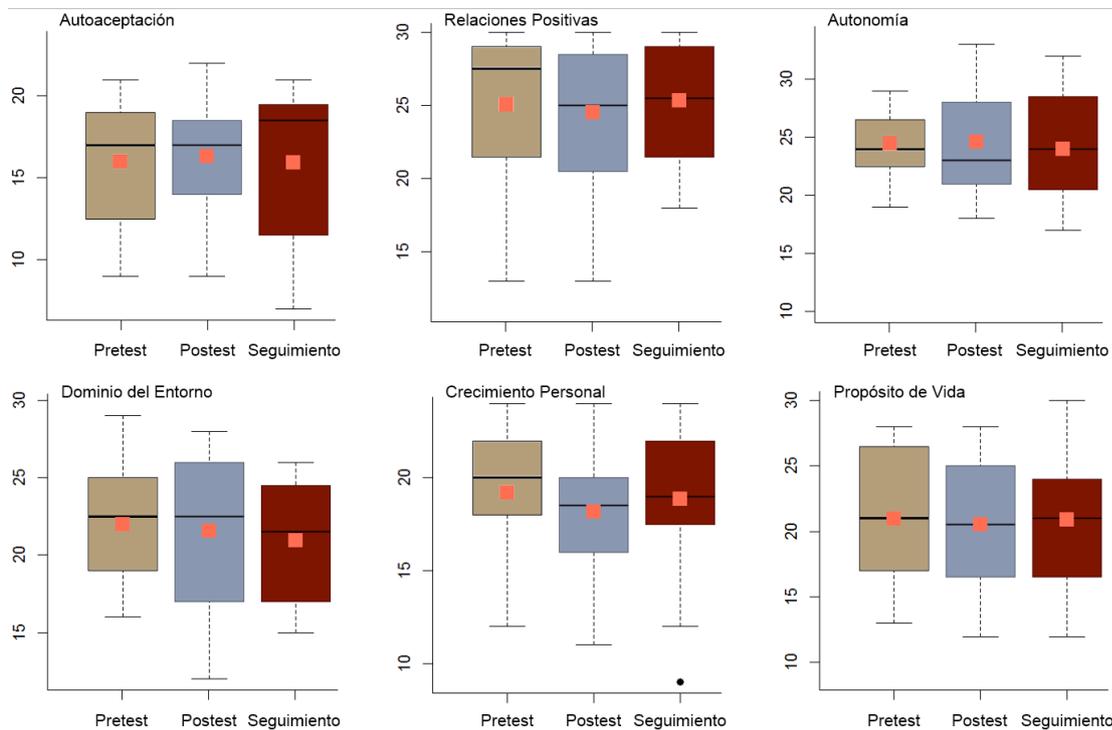


Figura 5.13. Gráficas de los descriptivos de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff.

En la Tabla 5.43 se presentan los datos de media, desviación típica, intervalos de confianza, mediana y valores mínimos y máximos obtenidos en cada subescala de la Escala de afectividad positiva y negativa (PANAS) para cada medición.

Tabla 5.43.

Descriptivos de la Escala de afectividad positiva y negativa (PANAS).

	N	Media	DT	IC95% para el %		Med.	Mín	Max
				Inf.	Sup.			
Habitualmente								
Afectividad positiva								
Pre-test	16	32.56	6.85	28.91	36.21	35.5	22	42
Pos-test	16	33.19	7.4	29.24	37.13	33	23	47
Seguimiento	16	33.88	7.76	29.74	38.01	35.5	22	44
Afectividad negativa								
Pre-test	16	24.5	7.79	20.35	28.65	21	15	39
Pos-test	16	23.5	7.16	19.69	27.31	21.5	12	39
Seguimiento	16	24.75	6.5	21.29	28.21	24	16	37
Última semana								
Afectividad positiva								
Pre-test	16	33.12	7.8	28.97	37.28	34.5	18	42
Pos-test	16	33.94	8.8	29.25	38.63	36	20	47
Seguimiento	16	32.19	9.52	27.12	37.26	32.5	18	47
Afectividad negativa								
Pre-test	16	21.94	9.24	17.01	26.86	21	10	39
Pos-test	16	20.44	8.07	16.13	24.74	19	10	36
Seguimiento	16	24.56	8.77	19.89	29.24	23	10	40

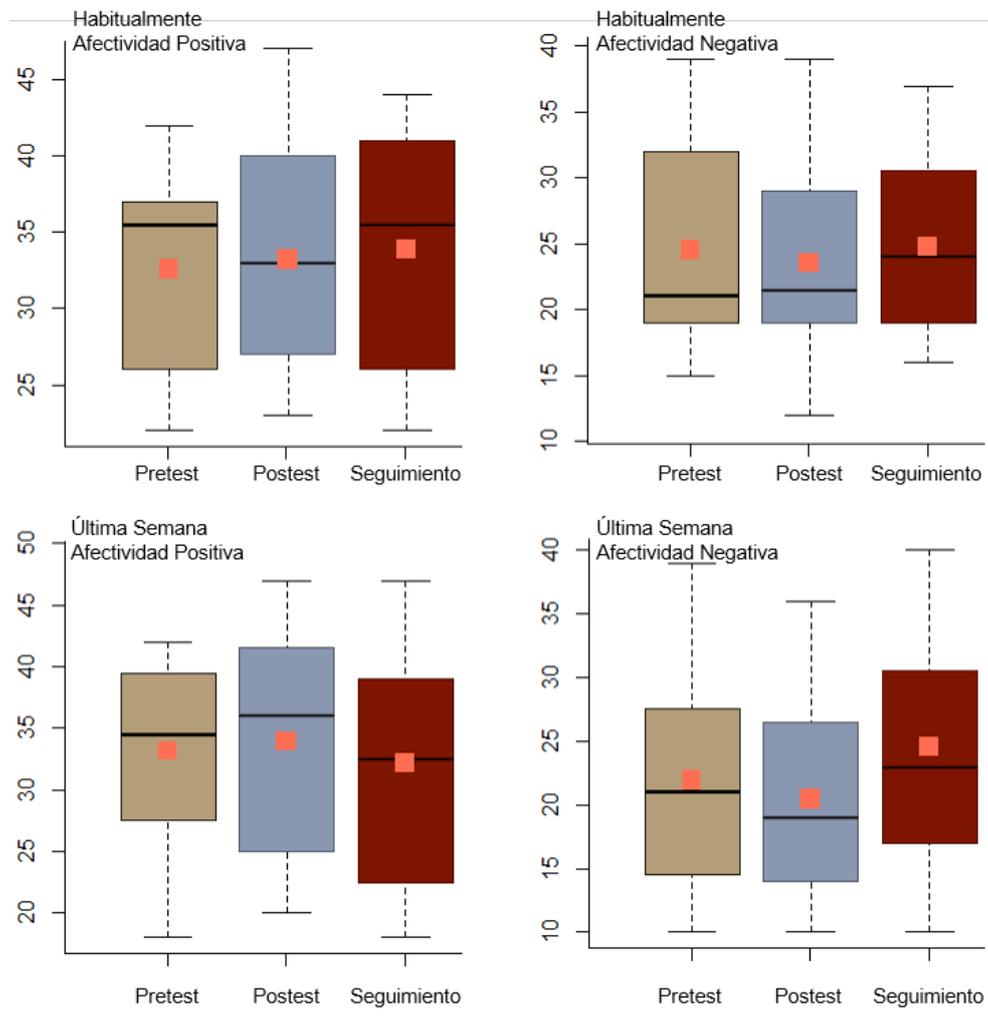


Figura 5.14. Gráficas de los descriptivos de la Escala de afectividad positiva y negativa (PANAS).

Para comparar la evolución en el estudio II se muestra en la Tabla 5.44 y en la Tabla 5.45 un ANOVA con 3 medidas repetidas en un factor intra-sujeto y con medición a tres niveles: pretest, postest y seguimiento del programa. Además de la hipótesis de normalidad, en el modelo de ANOVA con medidas repetidas es necesario suponer que las varianzas de las diferencias entre cada dos niveles del factor son iguales, lo que equivale a suponer que la matriz de varianzas-covarianzas es circular o esférica. Para comprobar esta hipótesis utilizamos el test de Mauchly. En el caso de que se rechace la hipótesis de esfericidad existen dos posibles soluciones alternativas: es posible basar las decisiones en estadísticos multivariantes o utilizar los estadísticos univariantes corregidos utilizando un factor denominado ϵ . Para elegir entre las dos alternativas hay que tener en cuenta que los estadísticos univariantes son más potentes, algo que tiene mucha importancia en este caso por tener muestras pequeñas. Como corrección ϵ utilizamos la corrección de Greenhouse-Geisser. Cuando encontramos un p-valor significativo con el contraste global implica que alguna de las mediciones es distinta, pero este contraste global no da información acerca de quiénes son las mediciones entre los que se encuentran las diferencias significativas. Para ello, necesitamos realizar un análisis post hoc comparando los grupos dos a dos.

Tabla 5.44.

ANOVA con medidas repetidas comparación entre mediciones (pre, pos y seguimiento) de las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff.

Factor	Test de Mauchly		Igualdad de medias global	
	M-valor	p-valor	F-valor	p-valor
Autoconcepto	.9990	.9927	0.1641	.8494
Relaciones positivas	.9325	.6132	0.822	.4492
Autonomía	.9658	.7841	0.2693	.7658
Dominio del entorno	.6822	.0688	1.8612	.1730
Crecimiento personal	.9394	.6457	1.8043	.1820
Propósito en la vida	.8858	.4278	0.1728	.8422

En la Tabla 5.44 el test de Mauchly no rechaza la hipótesis de esfericidad de la matriz de covarianzas para ninguna de las escalas, por lo que se asume el estadístico univariante sin corregir, aunque Dominio del entorno esté muy cerca de la significación. Tampoco se rechaza la hipótesis de igualdad de medias en ninguna escala. Este resultado refleja que la influencia del programa SADAr sobre los participantes no resulta en una mejora estadísticamente significativa.

Tabla 5.45.

ANOVA con medidas repetidas comparación entre mediciones (pre, pos y seguimiento) de la Escala de afectividad positiva y negativa (PANAS).

Factor	Test de Mauchly		Igualdad de medias global	
	M-valor	p-valor	F-valor	p-valor
Habitualmente				
Afectividad positiva	.9670	.7905	0.8246	.4481
Afectividad negativa	.8286	.2682	1.2115	.3119
Última semana				
Afectividad positiva	.8437	.3042	0.4474	.6435
Afectividad negativa	.7259	.1062	3.6088*	.0394

* = Significación inferior a .05

En la Tabla 5.45 el test de Mauchly no rechaza la hipótesis de esfericidad de la matriz de covarianzas para ninguna de las escalas, por lo que se asume el estadístico univariante sin corregir, es decir la esfericidad asumida. Se acepta la hipótesis de igualdad de medias en la escala de afectividad negativa de la última semana. Este resultado refleja que la influencia del programa SADAr sobre los participantes provoca un cambio estadísticamente significativo sobre este factor.

Hipótesis 1. Las puntuaciones obtenidas en el postest en el cuestionario de bienestar psicológico serán superiores a las obtenidas en el pretest.

En la Tabla 5.46 se muestra la comparación dos a dos (pretest-postest) de las subescalas que forman parte de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff, utilizando un contraste t-Student para 2 muestras relacionadas, aplicando la corrección de Bonferroni para resolver el problema de las comparaciones múltiples.

Tabla 5.46.

Contraste t-Student para dos muestras relacionadas, pretest-postest, de las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff.

Factor	Media de la diferencia	IC 95% de la media		p-valor
		Inf.	Sup.	
Autoconcepto	0.31	-1.166	1.791	1
Relaciones positivas	-0.56	-2.094	0.969	1
Autonomía	0.19	-1.818	2.193	1
Dominio del entorno	-0.44	-1.854	0.979	1
Crecimiento personal	-1	-2.03	0.03	.1683
Propósito en la vida	-0.44	-2.088	1.213	1

En la Tabla 5.46 se puede observar como todos los contrastes no son significativos para todas las escalas del Bienestar Psicológico y para un nivel de significación superior al 95% ($p=.05$), incluso en aquella escala (Crecimiento personal) que quedó relativamente cerca de la significación. Se acepta, por tanto, la inexistencia de diferencias entre las mediciones pretratamiento y postratamiento. Estos resultados son indicativos de que el programa SADAr no parece provocar una mejora significativa en el Bienestar Psicológico. A diferencia del Estudio I, en este caso aparecen algunos factores (Relaciones positivas, Dominio del entorno y Propósito de vida) que su resultado en postest es inferior al resultado en pretest, evidenciando el empeoramiento no significativo en estos factores.

Hipótesis 2. Las puntuaciones obtenidas en el seguimiento en el cuestionario de bienestar psicológico serán superiores a las obtenidas en el pretest.

En la Tabla 5.47 se muestra la comparación dos a dos (pretest-seguimiento) de las subescalas que forman parte de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff, utilizando un contraste t-Student para 2 muestras relacionadas, aplicando la corrección de Bonferroni para resolver el problema de las comparaciones múltiples.

Tabla 5.47.

Contraste t-Student para dos muestras relacionadas, pretest-seguimiento, de las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff.

Factor	Media de la diferencia	IC 95% de la media		p-valor
		Inf.	Sup.	
Autoconcepto	-0.06	-1.55	1.425	1
Relaciones positivas	0.25	-1.133	1.633	1
Autonomía	-0.44	-2.303	1.428	1
Dominio del entorno	-1.06	-1.876	-0.249	.0516
Crecimiento personal	-0.31	-1.442	0.817	1
Propósito en la vida	-0.06	-1.55	1.425	1

* = Significación inferior a .05

En la Tabla 5.47 se puede observar como todos los contrastes no son significativos para todas

las escalas del Bienestar Psicológico y para un nivel de significación superior al 95% ($p=.05$) y para todas las medidas, excepto para la escala de Dominio del entorno que lo es con signo negativo. Se acepta, por tanto, la inexistencia de diferencias entre las mediciones pretratamiento y seguimiento excepto en dicho factor.

Los resultados son indicativos de que el programa SADAr no parecer provocar una mejora en el Bienestar Psicológicos sino, más bien, lo contrario aunque sea casi anecdótico. Cinco de sus seis factores muestran una media negativa siendo uno de ellos, sin embargo, significativamente peor en la medición de seguimiento que en pretest. Esto parece sugerir una tendencia de empeoramiento en la percepción que los participantes que se agrava con el paso del tiempo, siendo ésta mayor en el factor señalado.

Hipótesis 3. Las puntuaciones obtenidas en el postest en el cuestionario de afectividad del bienestar hedónico serán superiores a las obtenidas en el pretest.

En la Tabla 5.48 se muestra la comparación dos a dos (pretest-postest) de las subescalas que forman parte de la Escala de afectividad positiva y negativa (PANAS), utilizando un contraste t-Student para 2 muestras relacionadas, aplicando la corrección de Bonferroni para resolver el problema de las comparaciones múltiples.

Tabla 5.48.

Contraste t-Student para dos muestras relacionadas, pretest-postest, de la Escala de afectividad positiva y negativa (PANAS).

Factor	Media de la diferencia	IC 95% de la media		p-valor
		Inf.	Sup.	
Habitualmente				
Afectividad positiva	0.62	-1.741	2.991	1
Afectividad negativa	-1	-3.131	1.131	.9995
Última semana				
Afectividad positiva	0.81	-3.311	4.936	1
Afectividad negativa	-1.5	-5.372	2.372	1

En la Tabla 5.48 los contrastes t de Student no son significativos tomando un nivel de confianza del 95% ($\alpha = .05$) para las medidas pretest-postest. Este resultado muestra como el programa SADAr no influye significativamente en la mejora de la afectividad del Bienestar Hedónico para este estudio.

Hipótesis 4. Las puntuaciones obtenidas en el seguimiento en el cuestionario de afectividad del bienestar hedónico serán superiores a las obtenidas en el pretest.

En la Tabla 5.49 se muestra la comparación dos a dos (pretest-seguimiento) de las subescalas que forman parte de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff, utilizando un contraste t-Student para 2 muestras relacionadas, aplicando la corrección de Bonferroni para resolver el problema de las comparaciones múltiples.

Tabla 5.49.

Contraste t-Student para dos muestras relacionadas, pretest-seguimiento, de la Escala de Afectividad Positiva y Negativa (PANAS).

Factor	Media de la diferencia	IC 95% de la media		p-valor
		Inf.	Sup.	
Habitualmente				
Afectividad positiva	1.31	-0.799	3.424	0.6149
Afectividad negativa	0.25	-1.507	2.007	1
Última semana				
Afectividad positiva	-0.94	-4.047	2.172	1
Afectividad negativa	2.62	0.299	4.951	0.0885

Ninguno de los contrastes que se observan en la Tabla 5.49 son significativos en ningún estadístico para ninguna medida, por lo que se considera que no existe diferencia entre las medias pretest-seguimiento. Señalar, no obstante, que la afectividad negativa en la última semana queda al borde de la significación, que también queda muy cerca de ser significativo si se toman las mediciones posttest-seguimiento (USAN=4.12; $p=.0758$). Estos resultados reflejan que el programa SADAr no genera mejoras significativas para el conjunto de los afectos del Bienestar Hedónico.

Análisis del acuerdo con la red social.

En la Tabla 5.50 se presentan los datos de sujetos perdidos, media, desviación típica, intervalo de confianza, mediana y valores máximos y mínimos de las subescalas de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff para cada medición.

Tabla 5.50.

Descriptivos del estudio I de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff en la red social.

	Perdidos		N	Media	DT	IC95% para el %		Med.	Mín	Max
	n	%				Inf.	Sup.			
Autoaceptación										
Pre-test	0	0	16	16.48	3.37	14.68	18.28	16.96	10.5	22.5
Post-test	1	6.25	15	17.42	3.47	15.5	19.34	18	10.5	22
Seguimiento	3	18.75	13	18.06	4.19	15.53	20.59	19	8	24
Relaciones positivas										
Pre-test	0	0	16	23.65	4.42	21.3	26.01	24	16	29.5
Post-test	1	6.25	15	24.01	4.37	21.58	26.43	25.5	16.5	29.5
Seguimiento	3	18.75	13	24.63	3.6	22.45	26.8	26	19	28.5
Autonomía										
Pre-test	0	0	16	24.93	4.96	22.28	27.57	26.33	15	31.5
Post-test	1	6.25	15	24.55	4.71	21.94	27.16	24.67	13	31

Seguimiento	3	18.75	13	26.31	4.15	23.8	28.82	26.33	17	32
Dominio del entorno										
Pre-test	0	0	16	21.51	3.43	19.68	23.33	22.25	14	26
Post-test	1	6.25	15	21.81	3.28	19.99	23.62	23	17	27.33
Seguimiento	3	18.75	13	22.62	5.12	19.52	25.71	24.5	9	28.5
Crecimiento personal										
Pre-test	0	0	16	19.69	2.4	18.41	20.97	20.3	15	22.33
Post-test	1	6.25	15	19.58	3.27	17.77	21.39	20.33	12	24
Seguimiento	3	18.75	13	19.74	4.55	16.99	22.49	21.5	10	24
Propósito de vida										
Pre-test	0	0	16	21.47	3.49	19.61	23.34	22.88	14	26.5
Post-test	1	6.25	15	22.56	3.74	20.48	24.63	23	16	27.33
Seguimiento	3	18.75	13	23.06	4.34	20.44	25.68	24	15	30

Nota: DT = Desviación Típica; Med. = Mediana; Min. = Mínimo; Max. = Máximo.

En la Tabla 5.51 se presentan los datos de sujetos perdidos, media, desviación típica, intervalo de confianza, mediana y valores máximos y mínimos de las subescalas de la Escala de de afectividad positiva y negativa (PANAS) para cada medición.

Tabla 5.51.

Descriptivos del estudio I de la Escala de Afectividad Positiva y Negativa (PANAS) en la red social.

	Perdidos		N	Media	DT	IC95% para el %		Med.	Min	Max
	n	%				Inf.	Sup.			
Habitualmente. Afecto Positivo										
Pre-test	0	0	16	37.34	5.11	34.62	40.07	37.5	27	46
Post-test	1	6.25	15	37.11	6.66	33.42	40.8	36	27	48.5
Seguimiento	3	18.75	13	38.88	7.73	34.21	43.56	41.5	18	50
Habitualmente. Afecto Negativo										
Pre-test	0	0	16	21.9	8.02	17.63	26.18	20.08	14	41
Post-test	1	6.25	15	21.06	6.27	17.58	24.53	21	13.33	31.5
Seguimiento	3	18.75	13	21.21	8.1	16.31	26.1	20.5	10	42
Ultima Semana. Afecto Positivo										
Pre-test	0	0	16	35.92	6.61	32.4	39.45	36.25	23	47.5
Post-test	1	6.25	15	38.49	5.79	35.28	41.7	39	25	46.5
Seguimiento	3	18.75	13	38.09	8.82	32.76	43.42	40.5	20	50
Ultima Semana. Afecto Negativo										
Pre-test	0	0	16	19.24	7.18	15.41	23.06	17.75	11	36.5
Post-test	1	6.25	15	19.4	5.46	16.38	22.42	18	11	32
Seguimiento	3	18.75	13	20.81	9.08	15.32	26.3	18.5	10	43

Nota: DT = Desviación Típica; Med. = Mediana; Min. = Mínimo; Max. = Máximo.

En la Tabla 5.52 se presentan los datos de sujetos perdidos, media, desviación típica, intervalo de confianza, mediana y valores máximos y mínimos de las subescalas del cuestionario de calidad de vida (WHOQOL-BREF) para cada medición.

Tabla 5.52.

Descriptivos del estudio II del cuestionario de calidad de vida (WHOQOL-BREF) en la red social.

	Perdidos		N	Media	DT	IC95% para el %		Med.	Min	Max
	n	%				Inf.	Sup.			
Salud Física										
Pre-test	0	0	16	16.07	1.41	15.32	16.83	16.29	12.86	17.86
Post-test	1	6.25	15	15.97	1.93	14.9	17.04	16.38	12.29	18.29
Seguimiento	3	18.75	13	16.7	2.26	15.33	18.06	16.76	12.57	19.43
Salud Psicológica										
Pre-test	0	0	16	14.97	1.96	13.92	16.01	15.22	10.33	17.67
Post-test	1	6.25	15	14.89	2.32	13.6	16.17	15.33	10.33	17.56
Seguimiento	3	18.75	13	15.97	2.81	14.27	17.67	17	10	20
Relaciones Sociales										
Pre-test	0	0	16	14.17	2.95	12.6	15.74	14.33	8.67	18.67
Post-test	1	6.25	15	14.71	3.29	12.89	16.53	16	8	18
Seguimiento	3	18.75	13	14.51	3.07	12.66	16.37	16	8	18
Ambiente										
Pre-test	0	0	16	15.87	1.69	14.97	16.78	16.38	12	18.67
Post-test	1	6.25	15	16.07	1.86	15.04	17.1	16.33	11.75	19
Seguimiento	3	18.75	13	16.94	2	15.73	18.14	17	13	19.5

Nota: DT = Desviación Típica; Med. = Mediana; Min. = Mínimo; Max. = Máximo.

Para comprobar la influencia de la red social, en las tablas Tabla 5.53, Tabla 5.54 y Tabla 5.55 se evalúa la correlación entre las puntuaciones obtenidas por los participantes y las de su red social. Para ello se utiliza el coeficiente de correlación lineal de Pearson (ρ), junto con un intervalo de confianza (IC) del 95% y un p-valor asociado a la hipótesis de que este coeficiente es 0, valor que se corresponde con la no-relación. Se evalúa también el acuerdo entre puntuaciones. Se utiliza un análisis de Bland Altman, que consiste en representar gráficamente las diferencias entre las dos mediciones frente a su media. Si la variabilidad de las diferencias es uniforme a lo largo de todo el rango de posibles medidas y no existe una relación entre la diferencia y la media, es posible cuantificar el acuerdo entre las dos medidas estimando los límites de acuerdo. La decisión sobre qué es un acuerdo aceptable es exclusivamente clínica. Los límites de acuerdo ofrecen el rango dentro del cual se espera que estén el 95% de las diferencias entre puntuaciones. También se evalúa el sesgo entre mediciones utilizando el contraste t-Student para muestras pareadas. Y por último se estima el coeficiente de correlación intraclass (CCI). Los valores del CCI varían entre 0 y 1, de forma que la máxima concordancia posible se corresponde con CCI=1, y representa el caso en el que toda la variabilidad observada se explica por las diferencias entre sujetos y no por las diferencias entre los diferentes observadores (participantes y red social). Por otro lado el valor de CCI=0 se obtiene cuando la concordancia observada es igual a la que se espera por azar.

Hipótesis 5. A mayor puntuación en el bienestar psicológico del participante, mayor puntuación de las relaciones sociales cercanas.

Tabla 5.53.

Correlación entre participantes y su red social, límites de acuerdo, sesgo de mediciones y coeficiente de correlación intra-clase de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff.

Factor	Correlación Participante- Red social	Límites de acuerdo			Sesgo entre mediciones	CCI
		\bar{d}	L _{inferior}	L _{superior}		
Autoconcepto						
Pre-test	.4619	0.48	-6.82	7.78	0.53	.4785*
Pos-test	.2716	1.15	-7.4	9.7	1.04	.2688
Seguimiento	.8322**	1.6	-3.79	7	2.14	.7796**
Relaciones positivas						
Pre-test	.7711**	-1.41	-8.15	5.33	-1.67	.7360**
Pos-test	.5498*	-0.26	-9.23	8.71	-0.23	.5673**
Seguimiento	.4884	-0.83	-8.54	6.88	-0.78	.4974*
Autonomía						
Pre-test	-.0613	0.49	-11.2	12.18	0.33	-.024
Pos-test	.1756	0.15	-11.88	12.18	0.1	.2085
Seguimiento	.1133	1.46	-10.46	13.38	0.88	.1206
Dominio del entorno						
Pre-test	.3686	-0.49	-8.77	7.78	-0.48	.3868
Pos-test	.3264	0.07	-10.21	10.36	0.05	.3261
Seguimiento	.5898*	1.31	-7.14	9.76	1.12	.5625*
Crecimiento personal						
Pre-test	.3606	0.51	-6.65	7.66	0.57	.3502
Pos-test	.3743	1.32	-6.26	8.89	1.35	.3505
Seguimiento	.5978*	1.13	-6.93	9.18	1.01	.5970*
Propósito en la vida						
Pre-test	.4272	0.54	-9.08	10.15	0.45	.4193*
Pos-test	.3552	1.76	-8.43	11.94	1.33	.3176
Seguimiento	.6576*	1.29	-6.42	9.01	1.21	.6424**

Nota: \bar{d} media de la diferencia; CCI: coeficiente de correlación intraclase.

* = Significación inferior a .05

** = Significación inferior a .01

En la Tabla 5.53 La correlación es positiva para la práctica totalidad de los factores y sus mediciones. La medición pretest del factor autonomía, aunque negativa, tiene un coeficiente de correlación prácticamente 0. Esto indica que mayores puntuaciones de los participantes se corre-

sponden con mayores puntuaciones de la red social.

La correlación es estadísticamente significativa para la medición pretest y postest del factor Relaciones positivas. Y es significativa también para las mediciones de seguimiento de los factores Autoconcepto, Dominio del entorno, Crecimiento personal y Propósito de vida. El sesgo entre mediciones no muestra valores significativos. El CCI es estadísticamente significativo en la medición pretest para los factores Autoconcepto, Relaciones positivas y Propósito de vida. Es significativo también en la medición postest del factor Relaciones positivas y en la medición de seguimiento de los factores Autoconcepto, Relaciones positivas, Dominio del entorno, Crecimiento personal y Propósito de vida. Teniendo todo esto en cuenta, hay un acuerdo bueno entre participantes y red social en los factores de Autonomía (CCI=.779) y Relaciones positivas (CCI=.736). Un acuerdo moderado en Relaciones positivas (CCI=.567), Dominio del entorno (CCI=.562), Crecimiento personal (CCI=.597) y Propósito de vida (CCI=.642). Y un acuerdo mediocre en Autoconcepto (CCI=.478), Relaciones positivas (CCI=.497) y Propósito de vida (CCI=.419). Se confirma, no obstante, la hipótesis pues a mayor puntuación del participante, mayor puntuación de la red social, manifestando un mayor grado de acuerdo en los factores de Relaciones positivas, Autonomía y Crecimiento personal. Gráficamente estaría representado en la Figura 5.15.

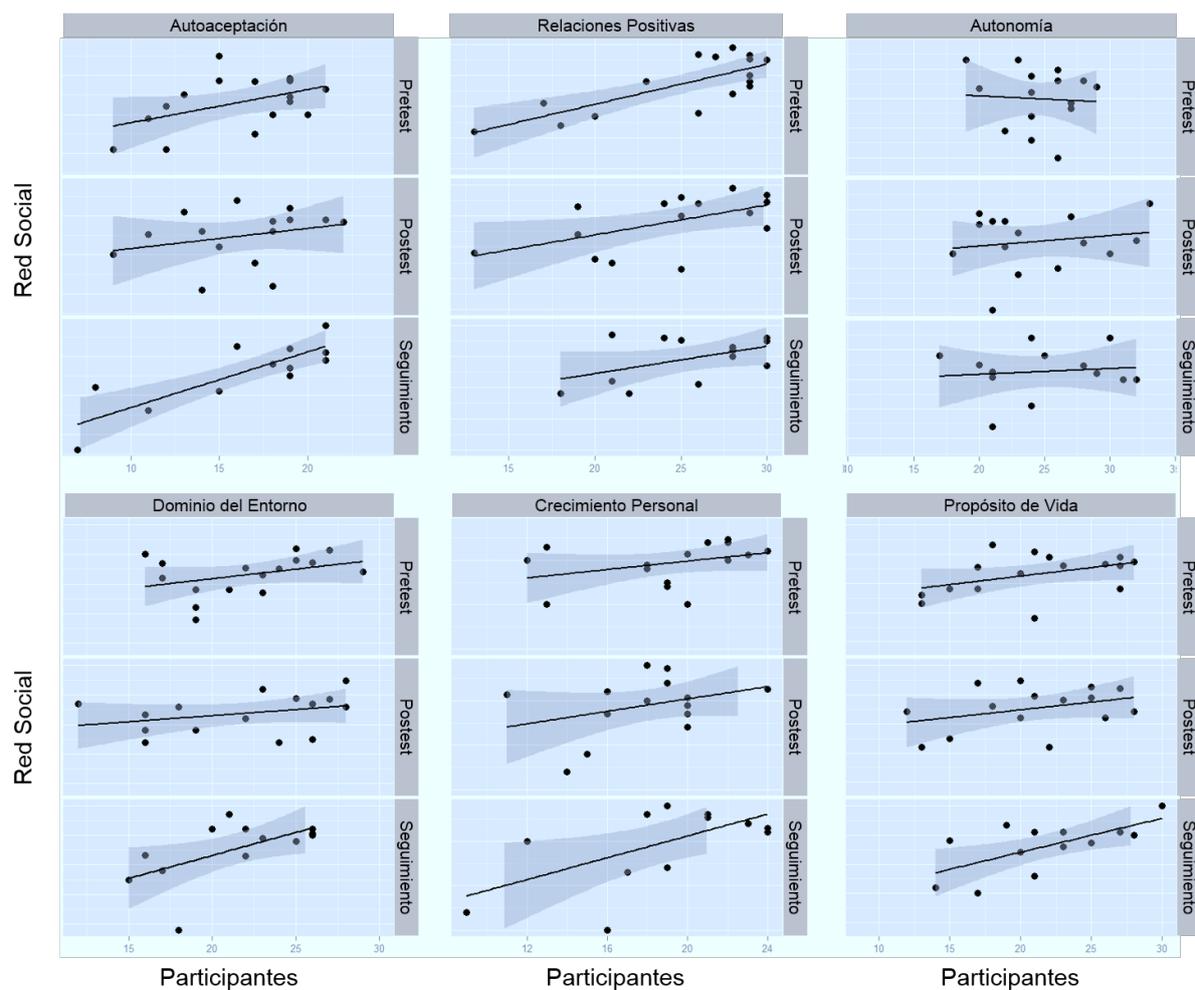


Figura 5.15. Gráficas de correlación entre participantes y su red social de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff.

Hipótesis 6. A mayor puntuación en el bienestar hedónico del participante, mayor puntuación de las relaciones sociales cercanas.

Tabla 5.54.

Correlación entre participantes y su red social, límites de acuerdo, sesgo de mediciones y coeficiente de correlación intra-clase de la Escala de afectividad positiva y negativa (PANAS).

Factor	Correlación Participante- Red social	Límites de acuerdo			Sesgo entre mediciones	CCI
		\bar{d}	L _{inferior}	L _{superior}		
Habitualmente						
Afectividad positiva						
Pre-test	.5698*	4.78	-6.73	16.3	3.32**	.3536
Pos-test	.4659	3.98	-10.92	18.88	2.07	.3803
Seguimiento	.7455**	3.96	-6.73	14.65	2.67*	.6439**
Afectividad negativa						
Pre-test	.3713	-2.6	-20.33	15.14	-1.17	.3611
Pos-test	.4223	-2.48	-17.3	12.34	-1.29	.3981
Seguimiento	.7630**	-2.03	-12.49	8.44	-1.4	.7190**
Última semana						
Afectividad positiva						
Pre-test	.4993*	2.8	-11.78	17.37	1.54	.4611*
Pos-test	.3056	3.89	-13.8	21.57	1.7	.2263
Seguimiento	.9120**	4.32	-3.66	12.31	3.9**	.8157**
Afectividad negativa						
Pre-test	.3993	-2.7	-21.02	15.63	-1.18	.3766
Pos-test	.2600	-1.07	-18.49	16.36	-0.47	.2630
Seguimiento	.856**	-2.12	-11.72	7.49	-1.59	.8400**

Nota: \bar{d} media de la diferencia; CCI: coeficiente de correlación intraclase.

* = Significación inferior a .05

** = Significación inferior a .01

En la Tabla 5.54 todos los casos la correlación mostrada es positiva, es decir que mayores puntuaciones de los participantes se corresponden con mayores puntuaciones en su red social. La correlación es estadísticamente significativa para la medición pretest de los factores Afectividad positiva habitual y Afectividad positiva en la última semana. Es también significativa para la medición de seguimiento de todos los factores. El sesgo entre mediciones muestra ninguna significación en el pretest de la Afectividad positiva habitual y en el seguimiento de la la Afectividad positiva habitual y de la afectividad positiva de la última semana. En cuanto al CCI es estadísticamente significativo para la medición pretest del factor Afectividad positiva en la última semana, así como para las mediciones de seguimiento de todos los factores. El CCI se queda al borde de la significación en los valores pretest y postest de la Afectividad positiva habitual ($p=.0769$; $p=.0679$), de la afectividad negativa habitual ($p=.0723$; $p=.0585$) y el pretest de la Afectividad negativa de la última

semana ($p=.0634$). Se alcanzan un grado de acuerdo bueno en los factores de Afectividad negativa habitual (CCI=.719), Afectividad positiva de la última semana (CCI=.816) y de Afectividad negativa de la última semana (CCI=.84). El acuerdo es moderado en la Afectividad positiva habitual (CCI=.644). Se confirma la hipótesis pues a mayor puntuación del participante, mayor puntuación de la red social sin excepción con un grado de acuerdo y una significación en un cuarto de las mediciones. Gráficamente estaría representado en la Figura 5.16

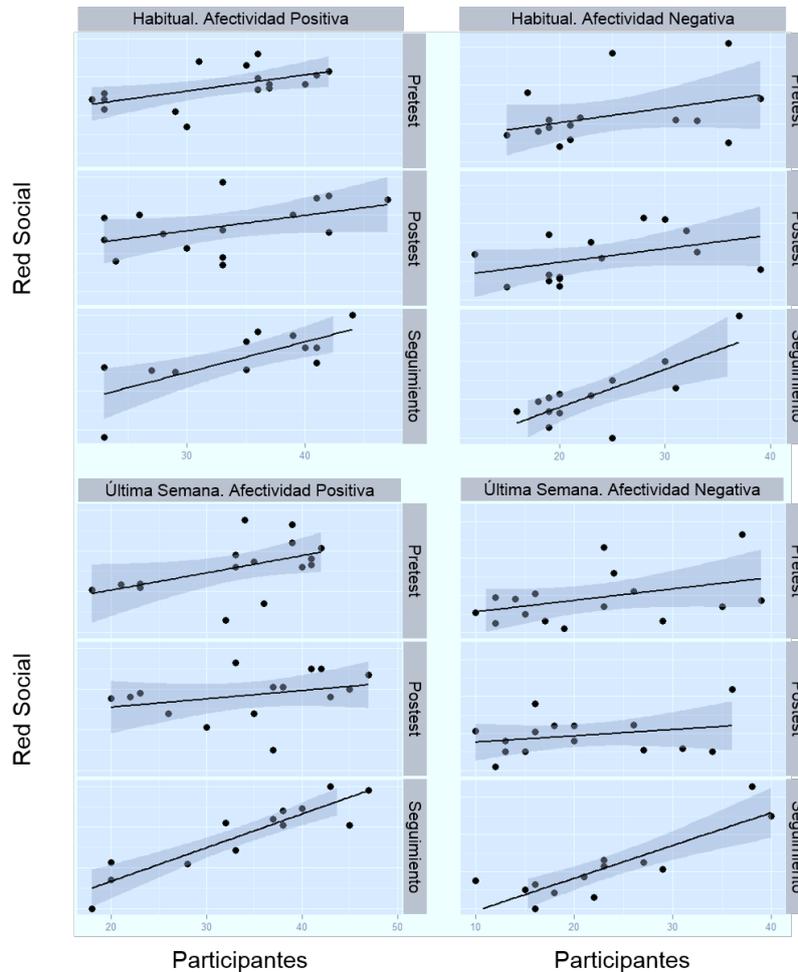


Figura 5.16. Gráficas de correlación entre participantes y su red social de la Escala de afectividad positiva y negativa (PANAS).

Hipótesis H7. A mayor puntuación en la calidad de vida del participante, mayor puntuación de las relaciones sociales cercanas.

Tabla 5.55.

Correlación entre participantes y su red social, límites de acuerdo, sesgo de mediciones y coeficiente de correlación intra-clase del cuestionario de calidad de vida (WHOQOL-BREF).

Factor	Correlación Participante- Red social	Límites de acuerdo			Sesgo entre mediciones	CCI
		\bar{d}	L _{inferior}	L _{superior}		
Salud física						
Pre-test	.4572	-0.07	-3.9	3.76	-0.14	.4499*
Pos-test	.2713	-0.41	-4.77	3.94	-0.73	.2824
Seguimiento	.5239	-0.05	-3.9	3.8	-0.1	.4696*
Salud psicológica						
Pre-test	.5654*	1.34	-3.26	5.94	2.34*	.4415*
Pos-test	.2005	0.66	-5.12	6.44	0.89	.2071
Seguimiento	.8331**	1.97	-1.29	5.23	4.37**	.6425**
Relaciones sociales						
Pre-test	.7098**	-0.08	-5.48	5.33	-0.11	.7027**
Pos-test	.7079**	0.67	-4.2	5.54	1.06	.7040**
Seguimiento	.8246**	0.46	-3.17	4.09	0.92	.8266**
Ambiente						
Pre-test	.3315	0.4	-3.29	4.1	0.87	.3354
Pos-test	-.1076	0.96	-4.28	6.2	1.42	-.1389
Seguimiento	.3410	1.28	-3.2	5.77	2.06	.2386

Nota: \bar{d} media de la diferencia; CCI: coeficiente de correlación intraclase.

* = Significación inferior a .05

** = Significación inferior a .01

En todos los casos de la Tabla 5.55 la correlación mostrada es positiva, esto es, mayores puntuaciones de los participantes se corresponden con mayores puntuaciones en la red social, excepto en el postest del factor Ambiente. La correlación es estadísticamente significativa para todas las mediciones de las Relaciones sociales y el pretest y seguimiento de la Salud psicológica. Se queda al borde de la significación en pretest y seguimiento de Salud física. El sesgo entre mediciones es significativo en pretest y seguimiento de la Salud psicológica. En cuanto al CCI es estadísticamente significativo para todas las mediciones de las Relaciones sociales así como para el pretest y el postest de Salud física y Salud psicológica. La concordancia es buena en todas las mediciones de las Relaciones sociales, moderada en el seguimiento de Salud psicológica y mediocre o nula en el resto. Destaca la alta concordancia que alcanza las Relaciones sociales y, a diferencia del anterior estudio, la nula concordancia en un factor tan objetivo como el Ambiente. Aún así, sigue apareciendo un amplio acuerdo entre las puntuaciones de los participantes y la red social para la calidad de vida. Nuevamente se confirma la hipótesis pues a mayor puntuación del participante, mayor puntuación de la red social a excepción del postest de Ambiente que, no obstante está muy lejos de ser estadísticamente significativo. Gráficamente estaría representado con la Figura 5.17,

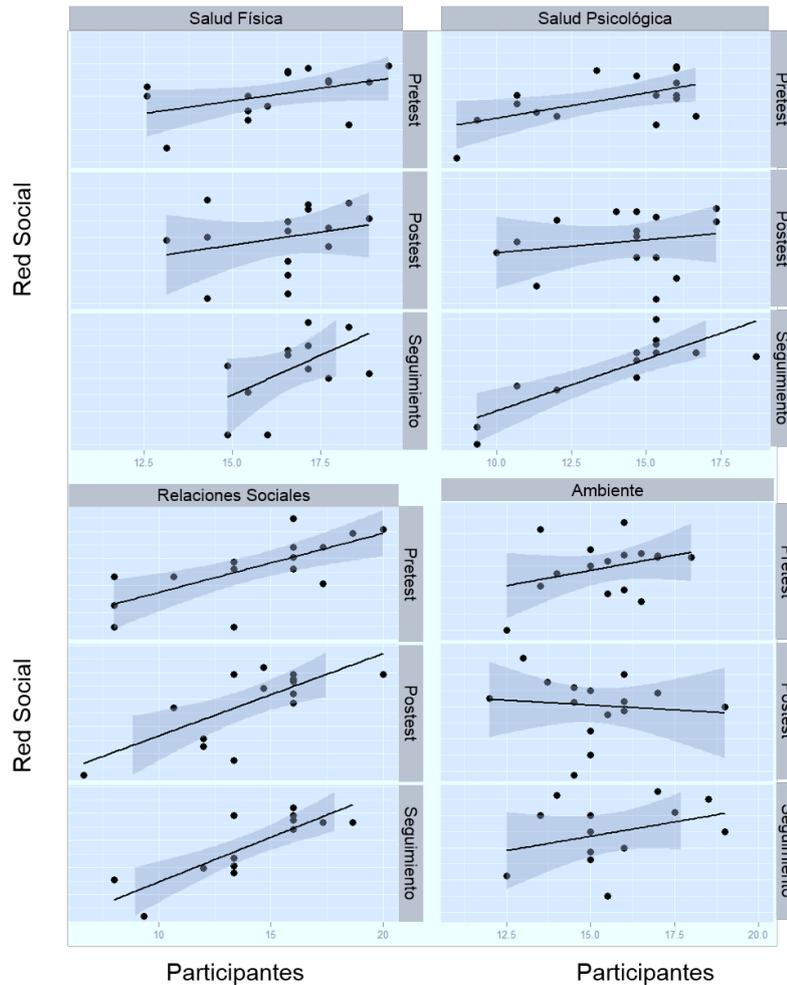


Figura 5.17. Gráficas de correlación entre participantes y su red social del cuestionario de calidad de vida (WHOQOL-BREF).

Análisis de los efectos de las covariables.

En la Tabla 5.56 se presentan los datos de media, desviación típica, intervalo de confianza, mediana y valores máximos y mínimos de las subescalas del cuestionario de calidad de vida (WHOQOL-BREF) para cada medición

Tabla 5.56.

Descriptivos del cuestionario de calidad de vida WHOQOL-BREF.

	N	Media	DT	IC95% para el %		Med.	Min.	Max.
				Inf.	Sup.			
Salud física								
Pre-test	16	16.14	2.09	15.03	17.26	16.29	12.57	19.43
Pos-test	16	16.14	1.86	15.15	17.13	16.57	12.57	18.86
Seguimiento	16	16.32	1.66	15.44	17.2	16.57	12	18.86

Salud psicológica								
Pre-test	16	13.62	2.74	12.16	15.09	15	8.67	16.67
Pos-test	16	14.04	2.29	12.82	15.26	14.67	10	17.33
Seguimiento	16	13.71	2.89	12.17	15.25	14.67	8.67	18.67
Relaciones sociales								
Pre-test	16	14.25	3.82	12.21	16.29	16	8	20
Pos-test	16	14	2.96	12.42	15.58	14	6.67	20
Seguimiento	16	14.33	3.02	12.72	15.94	14.67	8	18.67
Ambiente								
Pre-test	16	15.47	1.49	14.68	16.26	15.75	12.5	18
Pos-test	16	14.98	1.69	14.08	15.88	15	12	19
Seguimiento	16	15.28	2.1	14.16	16.4	15	11	19

Nota. DT = Desviación Típica; Med. = Mediana; Min. = Mínimo; Max. = Máximo.

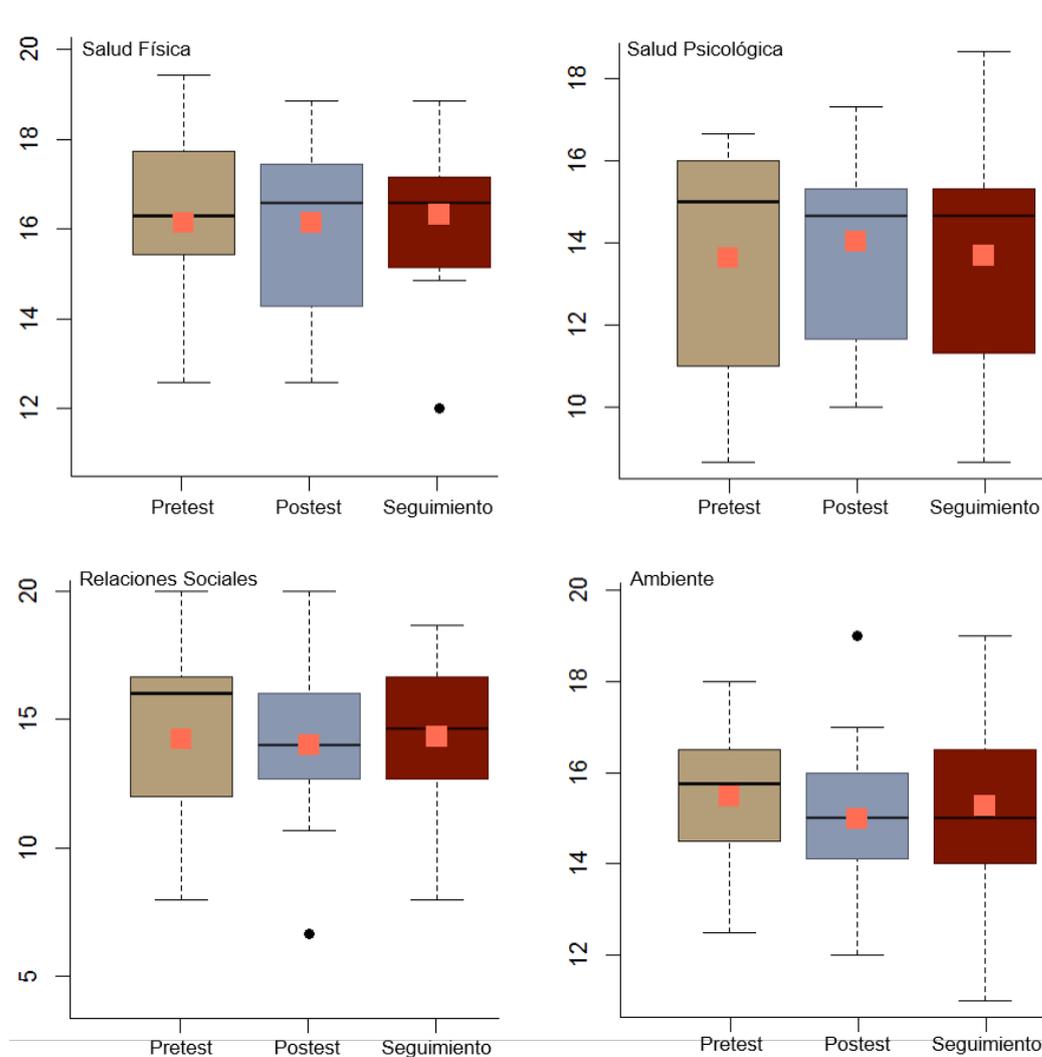


Figura 5.18. Gráficas de los descriptivos del cuestionario de calidad de vida WHOQOL-BREF.

En la Tabla 5.57 se presentan los datos de media, desviación típica, intervalo de confianza, mediana y valores máximos y mínimos de las subescalas del cuestionario de personalidad NEO PI-R para cada medición

Tabla 5.57.

Descriptivos del inventario de personalidad NEO PI-R.

	N	Media	DT	IC95% para el %		Med.	Min.	Max.
				Inf.	Sup.			
Neuroticismo								
Pre-test	16	137.5	25.39	123.97	151.03	133.5	103	182
Pos-test	16	133.5	28.19	118.48	148.52	133.5	78	173
Seguimiento	16	133.62	27.19	119.14	148.11	134.5	71	169
Extraversión								
Pre-test	16	151.31	14.99	143.32	159.3	149.5	130	177
Pos-test	16	152	20.03	141.33	162.67	148.5	121	189
Seguimiento	16	153.25	17.86	143.73	162.77	151	128	185
Apertura a la Experiencia								
Pre-test	16	169.31	12.95	162.41	176.21	169.5	147	189
Pos-test	16	169.81	17.78	160.34	179.29	170.5	140	199
Seguimiento	16	167.69	17.64	158.29	177.09	167	136	193
Amabilidad								
Pre-test	16	173.38	9.86	168.12	178.63	176	149	185
Pos-test	16	173.94	9.89	168.67	179.21	173	156	193
Seguimiento	16	176.25	11.94	169.89	182.61	177	153	202
Responsabilidad								
Pre-test	16	158.94	20	148.28	169.59	159	122	189
Pos-test	16	159.62	15.78	151.22	168.03	155.5	138	198
Seguimiento	16	160.81	15.07	152.78	168.84	163	137	183

Nota: DT = Desviación Típica; Med. = Mediana; Min. = Mínimo; Max. = Máximo.

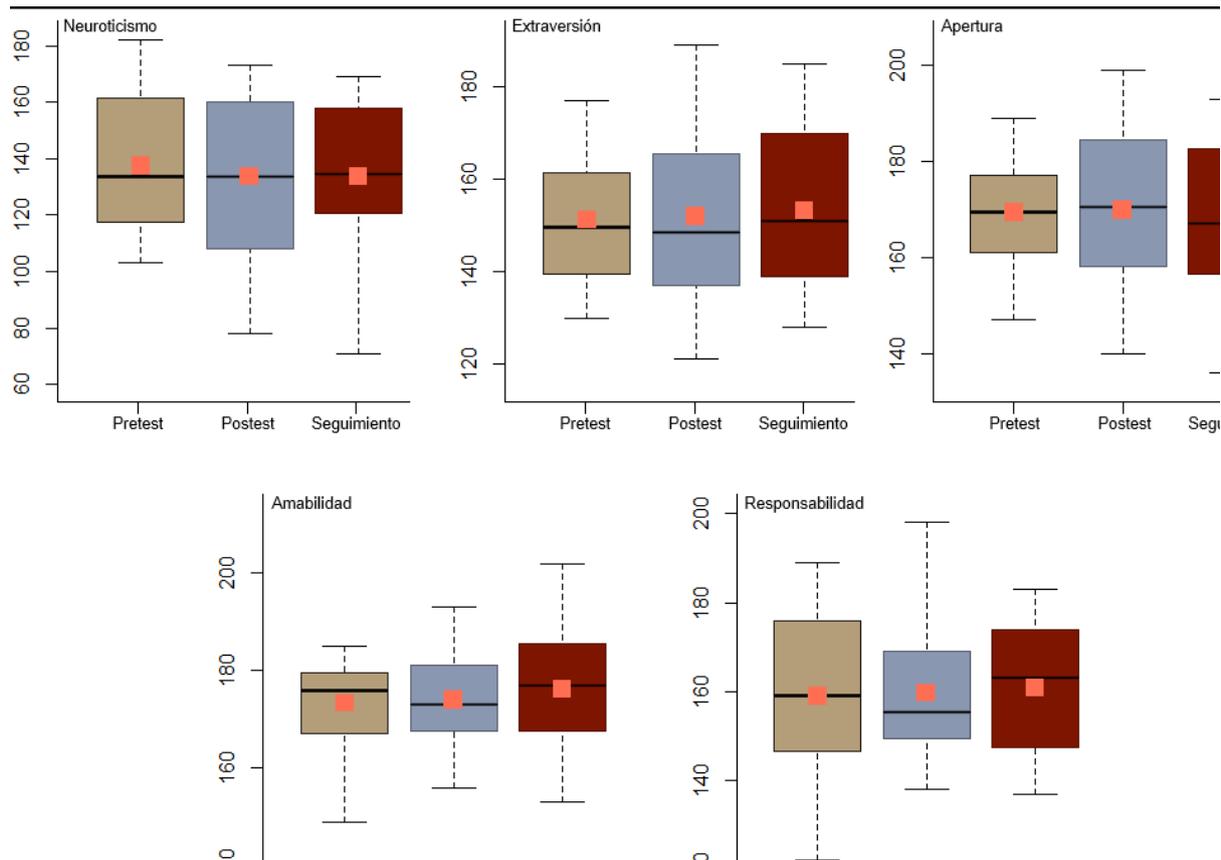


Figura 5.19. Gráficas del inventario de personalidad NEO PI-R.

Para comprobar la influencia de las covariables en el estudio I se muestra en la Tabla 5.58 y en Tabla 5.59 un ANOVA con 3 medidas repetidas en un factor intra-sujeto y con medición a tres niveles: pretest, postest y seguimiento del programa. Además de la hipótesis de normalidad, en el modelo de ANOVA con medidas repetidas es necesario suponer que las varianzas de las diferencias entre cada dos niveles del factor son iguales, lo que equivale a suponer que la matriz de varianzas-covarianzas es circular o esférica. Para comprobar esta hipótesis utilizamos el test de Mauchly. En el caso de que se rechace la hipótesis de esfericidad existen dos posibles soluciones alternativas: es posible basar las decisiones en estadísticos multivariantes o utilizar los estadísticos univariantes corregidos utilizando un factor denominado ϵ . Para elegir entre las dos alternativas hay que tener en cuenta que los estadísticos univariantes son más potentes, algo que tiene mucha importancia en este caso por tener muestras pequeñas. Como corrección ϵ utilizamos la corrección de Greenhouse-Geisser. Cuando encontramos un p-valor significativo con el contraste global implica que alguna de las mediciones es distinta, pero este contraste global no da información acerca de quiénes son las mediciones entre los que se encuentran las diferencias significativas. Para ello, necesitamos realizar un análisis post hoc comparando los grupos dos a dos.

Tabla 5.58.

ANOVA con medidas repetidas comparación entre mediciones (pre, pos y seguimiento) del cuestionario de calidad de vida WHOQOL-BREF.

Factor	Test de Mauchly		Igualdad de medias global
	M-valor	p-valor	p- valor
Salud física	.6909	.0752*	.8326 ^a
Salud psicológica	.5558	.0164*	.6471 ^a
Relaciones sociales	.9847	.8975	.7999
Ambiente	.9632	.7694	.3807*

^a estadístico univariante corregido

El test de Mauchly no rechaza la hipótesis de la esfericidad de la matriz de covarianzas para las escalas de Salud psicológica y de Ambiente, mientras que sí rechaza susodicha hipótesis para la escalas Salud física y Relaciones sociales. Por ello, para las primeras la igualdad de medias global se basa en el estadístico univariante sin corregir, mientras que para las últimas se basa en el estadístico univariante corregido. Los valores obtenidos para esta prueba confirman que existen diferencias significativas en las distintas medidas de la escala Ambiente. Esto indica que la influencia de la escala no es la misma entre los tres hitos de medición: pretest, postest y seguimiento, cuestión que se comprobará posteriormente a través de los contrastes con el ANOVA de Medidas repetidas, que evalúa la influencia de este factor.

Tabla 5.59.

ANOVA con medidas repetidas comparación entre mediciones (pre, pos y seguimiento) del inventario de personalidad NEO PI-R.

Factor	Test de Mauchly		Igualdad de medias global
	M-valor	p-valor	p- valor
Neuroticismo	.6109	.03180*	.4158 ^a
Extraversión	.9671	.7910	.6750
Apertura a la experiencia	.9763	.8453	.6061
Amabilidad	.7823	.1793	.2833
Responsabilidad	.9813	.8760	.7550

^a estadístico univariante corregido

En la Tabla 5.59 mediante las puntuaciones *t* de Student derivadas del contraste de igualdad de medias global, se aprecia cómo ninguno de los contrastes es significativo, aunque el factor Apertura a la experiencia se queda al borde de la significación. Este resultado es indicativo de la poca relevancia estadística de la *personalidad* por la dificultad que atesora frente al cambio, cuestión que se comprobará finalmente a través de los contrastes con el ANOVA de Medidas repetidas, que evalúan la influencia de este cuestionario en la investigación.

Hipótesis H8. Las puntuaciones obtenidas en el postest en el cuestionario de calidad de vida no serán estadísticamente significativas a las obtenidas en el pretest.

En la Tabla 5.60 se muestra la comparación dos a dos (pretest-postest) del cuestionario de calidad de vida WHOQOL-BREF, utilizando un contraste t-Student para 2 muestras relacionadas, aplicando la corrección de Bonferroni para resolver el problema de las comparaciones múltiples.

Tabla 5.60.

Contraste t-Student para dos muestras relacionadas, pretest-postest, del cuestionario de calidad de vida WHOQOL-BREF.

Factor	Media de la diferencia	IC 95% de la media		p-valor
		Inf.	Sup.	
Salud física	0	-1.101	1.101	1
Salud psicológica	0.42	-0.98	1.813	1
Relaciones sociales	-0.25	-1.417	0.917	1
Ambiente	-0.49	-1.265	0.292	.6085

En la Tabla 5.60 se puede observar como todos los contrastes son no significativos para todas las escalas del cuestionario de calidad de vida y para un nivel de significación superior al 95% ($p=.05$) en la medida pretest-postest. Se confirma así la estabilidad de los factores de la calidad de vida y la escasa influencia que estos hayan podido ejercer sobre el Bienestar Personal durante el periodo de tiempo que va desde el inicio del programa hasta su finalización.

Hipótesis H9. Las puntuaciones obtenidas en el seguimiento en el cuestionario de calidad de vida no serán estadísticamente significativas a las obtenidas en el pretest.

En la Tabla 5.61 se muestra la comparación dos a dos (pretest-seguimiento) del cuestionario de calidad de vida WHOQOL-BREF, utilizando un contraste t-Student para 2 muestras relacionadas, aplicando la corrección de Bonferroni para resolver el problema de las comparaciones múltiples.

Tabla 5.61.

Contraste t-Student para dos muestras relacionadas, pretest-seguimiento, del cuestionario de calidad de vida WHOQOL-BREF.

Factor	Media de la diferencia	IC 95% de la media		p-valor
		Inf.	Sup.	
Salud física	0.18	-0.495	0.852	1
Salud psicológica	0.08	-0.602	0.768	1
Relaciones sociales	0.08	-0.969	1.136	1
Ambiente	-0.19	-0.854	0.479	1

En la Tabla 5.61 se puede observar como todos los contrastes son no significativos para todas las escalas de calidad de vida y para un nivel de significación superior al 95% ($p=.05$) en la medida pretest-seguimiento. Confirma así la estabilidad de los factores asociados a la calidad de vida y la

escasa influencia que estos han ejercido sobre el Bienestar Personal durante el periodo de tiempo que va desde el inicio del programa hasta seis meses después de su finalización.

Hipótesis H10. *Las puntuaciones obtenidas en el postest en el cuestionario de personalidad no serán estadísticamente significativas a las obtenidas en el pre-test.*

En la Tabla 5.62 se muestra la comparación dos a dos (pretest-postest) del inventario de personalidad NEO PI-R, utilizando un contraste t-Student para 2 muestras relacionadas, aplicando la corrección de Bonferroni para resolver el problema de las comparaciones múltiples.

Tabla 5.62.

Contraste t-Student para dos muestras relacionadas, pretest-postest, del inventario de personalidad NEO PI-R.

Factor	Media de la diferencia	IC 95% de la media		p-valor
		Inf.	Sup.	
Neuroticismo	-4	-10.506	2.506	.6292
Extraversión	0.69	-4.284	5.659	1
Apertura a la experiencia	0.5	-4.051	5.051	1
Amabilidad	0.56	-3.004	4.129	1
Responsabilidad	0.69	-4.78	6.155	1

En la Tabla 5.62 se puede observar como todos los contrastes son no significativos para todas las escalas del cuestionario de personalidad y para un nivel de significación superior al 95% ($p=.05$) en la medida pretest-postest. Se confirma así la estabilidad de los factores asociados a la personalidad y la escasa influencia que estos hayan podido ejercer sobre el Bienestar Personal durante el periodo de tiempo que va desde el inicio del programa hasta su finalización.

Hipótesis H11. *Las puntuaciones obtenidas en la fase de seguimiento en el cuestionario de personalidad no serán estadísticamente significativas a las obtenidas en la fase de pretest.*

En la se muestra la comparación dos a dos (pretest-seguimiento) del inventario de personalidad NEO PI-R, utilizando un contraste t-Student para 2 muestras relacionadas, aplicando la corrección de Bonferroni para resolver el problema de las comparaciones múltiples.

Tabla 5.63.

Contraste t-Student para dos muestras relacionadas, pretest-seguimiento, del inventario de personalidad NEO PI-R.

Factor	Media de la diferencia	IC 95% de la media		p-valor
		Inf.	Sup.	
Neuroticismo	-3.88	-9.903	2.153	.5724
Extraversión	1.94	-2.319	6.194	1
Apertura a la experiencia	-1.62	-6.095	2.845	1
Amabilidad	2.88	-0.572	6.322	.2872
Responsabilidad	1.88	-3.744	7.494	1

En la Tabla 5.63 se puede observar como todos los contrastes son no significativos para todas las escalas del cuestionario de personalidad y para un nivel de significación superior al 95% ($p=.05$) en la medida pretest-seguimiento. Se confirma así la estabilidad de los factores asociados a la personalidad y la escasa influencia que estos hayan podido ejercer sobre el Bienestar Personal durante el periodo de tiempo que va desde el inicio del programa hasta seis meses después de su finalización.

Estudio III

Participantes

La población objeto de estudio de esta investigación estuvo compuesta de todos los ciudadanos residentes en la ciudad de Valladolid sin restricción de edad. El total de la muestra inicial de participantes estuvo compuesta por 70 sujetos de los cuales 47 (35 mujeres y 12 hombres) fueron seleccionados para formar parte del estudio.

Para la inscripción de los participantes se volvió a contar con el *muestreo no probabilístico* de tipo *bola de nieve*. Sirviéndose de la base de datos recopilada se mandó un correo electrónico similar al remitido en el anterior estudio, solicitando la colaboración para el reclutamiento de nuevos interesados. Nuevamente hay que resaltar la mortalidad experimental con únicamente 8 sujetos (3 hombres y 5 mujeres) que completaron la totalidad del Programa.

Variables e Instrumentos

Variable dependiente: Bienestar Personal

Véase la descripción conceptual y operativa del Bienestar Personal en el estudio I.

Este estudio ha vuelto a servirse de cuestionarios e instrumentos ya descritos en el primer estudio. Los instrumentos utilizados fueron: la *Escala de Bienestar Psicológico* de Ryff (Díaz et al., 2006) y el *Inventario de Afecto Positivo y Afecto Negativo* PANAS (Sandín et al., 1999).

Variable independiente: Programa «SADAr».

Véase la descripción operativa del programa de desarrollo del Bienestar Personal en el estudio I.

Definición operativa. Programa que consta de 25 sesiones repartidas en seis dimensiones destinadas al desarrollo físico, emocional, cognitivo, social, subliminal y trascendental, tal y como se explicita a continuación.

Diseño del Programa SADAr, versión 2.0.

Principios Psicopedagógicos.

El constructo *Bienestar Personal* proviene de la psicología y, por tanto, no comprende un contexto educativo sobre el que actuar. Desde la educación transmoderna se puede presentar un marco educativo que contemple la búsqueda del bienestar como base para una filosofía, un modelo y una metodología, amén de ser criterio para la selección de los contenidos a impartir (Gallegos, 2013a).

Delors (1996) observaba en su ya clásico informe, que la demanda educativa moderna estaba ligada

a la formación de mano de obra y el fin económico. Pero con la aparición de la sociedad de la información y el conocimiento las habilidades y aptitudes necesarias para guiarse en este nuevo modelo se multiplican y confluyen en capacidades de innovación, de adaptación a los rápidos cambios que acontecen y de evolución hacia una integración social y humana. Decía Delors que se debía “facilitar a todos, lo antes posible, el «pasaporte para la vida» que les permitiera comprenderse mejor a sí mismos, entender a los demás y participar así en la obra colectiva y la vida en sociedad”.

La articulación de las bases fundamentales que dirigen y sustentan el programa de atención al bienestar mantienen, subyacente, esta traslación desde una educación destinada al crecimiento económico hacia un aprendizaje dedicado al desarrollo humano y al completo despliegue de sus potencialidades. Para lograr cumplir con este propósito de carácter más general e universal, el programa contempla un enfoque basado en el análisis y compilación de fundamentos filosóficos, educativos y psicológicos, extraídos de las muchas aproximaciones que se han hecho en las últimas décadas sobre él, finalmente aquí denominado, aprendizaje transmoderno o, también, educación transmoderna.

Los principios sobre los que este programa queda establecido son de *naturaleza rotativa, traslativa, transitiva y significativa*. Aunque hay un considerable solapamiento e interpenetración entre los cuatro, han de aparecer como principios separados para su mejor entendimiento. Los intentos de cohesionar esta literatura académica, tan diversa, son un paso en dirección a formular una filosofía educativa compleja que apoya la evolución de la conciencia.

Naturaleza rotativa.

Cada elemento integrante del acto educativo es portador de una singularidad que lo hace único. Es, también, tomado como eje de observación y ampliado práctica, instrumental y conceptualmente a través de la aportación de diversas fuentes con el objetivo de que el aprendiz adquiriera mayor conocimiento, coherencia y comprensión de la realidad. Los *agentes* –aprendices, instructores, coordinadores, familia, amigos, compañeros, etc., los ámbitos –aula, escuela, comunidad, sociedad global, etc.– y la *educación* –currículo, proceso de aprendizaje, metodologías, etc.– son las categorías en las que dichos elementos pueden ser recogidos. Las dimensiones o áreas y las cualidades o características que los componen han de ser explicitadas y estudiadas para la mejora educativa.

Agentes.

Naturaleza multidimensional de la constitución humana. La función principal de la educación de toda índole ha de ser la de sustentar el potencial inherente en el desarrollo de la persona, familiarizándola con el propio mundo interior y la relación equilibrada con el mundo exterior, pues sin susodicha relación todo conocimiento resulta superficial y sin sentido. Es objetivo primordial, también, el respeto de todo tipo de necesidades de carácter emocional, subliminal, físico, social, cognitivo o trascendental para ayudar al fomento de la autonomía, el autoconocimiento, el propósito en la vida, la transformación social y la cooperación y soporte. El potencial innato del que hablamos más arriba tiene una relación directa con la naturaleza multidimensional de la persona. Contemplar la totalidad de la experiencia humana, el conjunto de todas las dimensiones compositivas del cuerpo, la mente y el espíritu, en el aprendizaje es una de las formas más rigurosa de reconectar a la persona con el pensamiento crítico, sistémico, complejo, incierto y creativo; la curiosidad, la intuición y la vida interior; la colaboración, el servicio; la ayuda desinteresada; el respeto por el medio ambiente; y el diálogo entre la mente y el cuerpo. Un viaje de transformación a lo largo y ancho de múltiples sendas que procuran al individuo variadas maneras de conocimiento que, por el bien del aprendizaje, deben ser honradas en sus propios términos y tenidas en cuenta en toda

su completitud (Alianza Global para la Educación Transformadora, 1991; Clark, 1997; J. P. Miller, 2007; Esbjörn-Hargens, 2010; R. Miller, 2011).

Aceptar las diferencias individuales. La diversidad humana debe ser objeto de tolerancia, aprecio y respeto. Cada persona tiene necesidades y talentos únicos que la hacen única y valiosa. Es momento de abolir las etiquetas pues no describen el potencial personal, debido al potencial innato que toda persona posee para el pensamiento postformal, intuitivo y sistémico. La muy diversa tipología en aspectos como el género, la personalidad, los estilos de aprendizaje o la preferencia funcional de la conciencia así como los muchos estados de personificación y de toma de conciencia, no hacen sino confirmar la especial atención que se debe tener a las diferencias individuales con el fin de proporcionar un espacio educativo más ágil y eficaz. La gran singularidad del espectro de aptitudes, talentos, inclinaciones y circunstancias debe ser un pilar de enseñanza básico sobre el que asentar una verdadera comunidad en la que se aprenda de las diferencias mutuas, de las fortalezas que cada cual atesora y de la cooperación en aras de satisfacer las necesidades de cada individuo (Alianza Global para la Educación Transformadora, 1991; Clark, 1997; Esbjörn-Hargens, 2010).

Nueva comprensión del papel del instructor. Como actividad profesional eminentemente vocacional, la enseñanza se debe encargar de facilitar el aprendizaje y de establecer ambientes educativos apropiados a las necesidades del aprendiz desde una posición de autonomía del maestro. La formación del instructor es imperativo contemple el cultivo del crecimiento personal como medio para estabilizar un modo transmoderno de ser y estar, además de como paso previo a una colaboración con el aprendiz que no diferencie quién enseña y quién aprende dentro del proceso de aprendizaje. El instructor, como aprendiz modélico, se encargara de proponer dinámicas atractivas y desafiantes que el resto de aprendices aceptarán experimentar, disponiendo todo lo necesario para la creación de situaciones que simulen el mundo real. Finalmente, la autonomía que se reclama para el instructor implica una total independencia educativa de administradores y políticos, del exceso burocrático y de la competición profesional, exigiéndole, exclusivamente, dar cuenta a los aprendices a su cuidado que tratan de comprender las claves de una vida bien vivida. (Alianza Global para la Educación Transformadora, 1991; Clark, 1997; J. P. Miller, 2010; Esbjörn-Hargens, 2010).

Nueva comprensión del papel del coordinador. El coordinador, como director de la función académica, debe supervisar el proyecto educativo de manera prioritaria, dejando sus competencias administrativas en segundo plano y supeditadas al apoyo para garantizar el éxito del proyecto. Es apreciada en todo coordinador una visión comprensiva, sistémica, catalizadora del cambio, orgánica y que considere el entorno de aprendizaje como un organismo vivo y no como una factoría, que le ayude a plasmar con efectividad y eficiencia los objetivos que guían el proyecto. Es labor del coordinador gestionar los recursos humanos y materiales comprometiéndose a asignar a cada cual tareas y roles para los cuales han sido entrenados, animándoles a ejercer allí donde mejor lo saben hacer. También recae sobre su responsabilidad ayudar a crear comunidad, procurando una comunicación efectiva tanto interna como con la colectividad circundante. Ha de asegurarse que todos los implicados de ambos entornos disponen de tiempo y espacio donde se les pueda escuchar y son copartícipes en la toma de decisiones más relevantes. (Clark, 1997; J. P. Miller, 2007).

Ámbitos.

Naturaleza multidimensional de la estructura sociocultural. La estructura sociocultural se distingue por ser una red de organismos y de comunicaciones entre organismos, que han ido evolucionado y desarrollándose de modo que cada nivel evolutivo se construye sobre las propiedades y experiencias sociales de niveles anteriores aportando al proceso sus propias cualidades emergentes. Desde una perspectiva multidimensional de la estructura sociocultural, ésta se compone de cinco estratos de complejidad y amplitud creciente. Esta estructura incluye la íntima relación existente entre los

sistemas de acción social o el carácter empírico del constructo sociocultural y las realidades inter-subjetivas o el mundo de significados internos compartidos. Los cuatro niveles a los que se aludía más arriba son: grupo de cooperación, apoyo y trabajo social, comunidades de aprendizaje, red local de mancomunidades y ecoaldea global. (Luhmann, 1986; Wilber, 1995, 2007a; Capra, 2003)

Grupo de cooperación, apoyo y acción social. Dice Kepner (1980, p. 5) que “el grupo no es visto sólo como un conjunto de individuos, sino un poderoso entorno psicosocial que afecta profundamente los sentimientos, actitudes y comportamientos de todos sus miembros e, inversamente, se ve profundamente afectado por los sentimientos, actitudes y comportamientos de cada uno de sus miembros”. Es, pues, un entorno cooperativo y de apoyo donde se fomenta la calidad de las relaciones, la intimidad e interdependencia, donde se valora la colaboración para el logro del bien común y donde el interés se centra en generar significados comunes y compartidos a través del diálogo regido por el concepto de inteligencia interpersonal. Se trata de descubrir, de tomar conciencia y responsabilizarse de las vivencias personales y grupales, sean estas agradables o desagradables y, al mismo tiempo, sentir que la experiencia es respetada por el grupo. De utilizar la eficacia del colectivo para actuar sobre las resistencias y los mecanismos de defensa y evasión. Pero, al mismo tiempo, tener fe en la autorregulación del grupo como agente curativo más allá de la figura de poder y conocimiento del instructor. (Clark, 1997; Peñarrubia, 1998; Esbjörn-Hargens, 2010; Gallegos, 2013a).

Comunidades de aprendizaje. Llegar a ser lugares de verdadero encuentro humano y no líneas de ensamblaje industrial que fabrican personalidades cortadas por el mismo patrón es la visión que toda comunidad, del tipo que ésta sea, debe considerar incluir entre sus metas. El ambiente educativo debe girar en torno a valores como la tolerancia, el compromiso, la responsabilidad, la solidaridad o la paciencia estimulando al aprendiz a pensar desde postulados postformales. La propia estructura de la comunidad debe adaptarse a las necesidades del aprendiz creando un clima que lo apoye decididamente y lo invite a participar y a asumir la responsabilidad de su propio crecimiento y el de la sociedad a la que pertenece. Es pues poco deseable la existencia de jerarquías y optar por comunidades de aprendizaje flexible, de poder distribuido y naturaleza participativa. En ellas la participación y colaboración de otros colectivos próximos al aprendiz como redes de apoyo al desarrollo personal son siempre bienvenidas y deseables. Su participación activa como co-creadores de procesos y entornos de aprendizaje debe ser animada decididamente hasta el grado de implicación que les resulte más cómodo. Es también un punto a considerar el acceso del aprendiz a la gran variedad de opciones educativas ofertadas en torno al mundo del bienestar y el crecimiento personal. Para culminar este punto hay que promover comunidades que no impongan un sistema de aprendizaje homogeneizado y excluyente sino, más bien, abrazar la diversidad de enfoques y aportaciones que enriquezcan la experiencia colectiva y animar al aprendiz a explorar cursos, conferencias, ponencias, formación reglada, etc. más allá de las enseñanzas de este programa (Alianza Global para la Educación Transformadora, 1991; Clark, 1997).

Red local de mancomunidades. Se trabaja por un modelo verdaderamente democrático que potencie a todos los ciudadanos para que participen de manera sustantiva en la vida de la sociedad. Ello significa potenciar a cada individuo para que participe en forma activa en los asuntos de su comunidad. Una comunidad en la cual se puedan oír voces dispares y donde se tenga en cuenta los intereses humanos. Es una sociedad abierta al cambio constructivo cuando se requiera un cambio social o cultural en la que toda persona, intrínsecamente, se esfuerza por participar en ella para prosperar en la dirección correcta, siempre que el entorno cultural sea estimulante y fortalecedor. Una sociedad orientada hacia valores de colaboración y cooperación que presentará una estructura social, cultural y ejecutiva comprometida con el desarrollo de todo el potencial de sus ciudadanos, más que una estructura jerárquica y de dominio en la que prevalezcan los objetivos socioeconómicos y políticos. Es, en definitiva, una comunidad en la que el amor y la justicia son ejes centrales

de su visión y estilo de vida en detrimento de los actuales de competición y logro (Alianza Global para la Educación Transformadora, 1990; R. Miller, 2006, 2011; J. P. Miller, 2010).

Ecoaldea global. La sensibilidad ecológica es un imperativo prioritario en la relación existente entre el ser humano y el entorno medio ambiental que le rodea. La cooperación de todos los pueblos del mundo como elemento vertebrador de la lucha contra el exceso y la explotación de los ecosistemas y los procesos que sustentan la vida es, de igual modo, preeminente si queremos reanimar el planeta enfermo en el que actualmente vivimos. Se ha de reconocer el papel decisivo del ser humano en el futuro del sistema vivo global en el que estamos inmersos y su responsabilidad en la transformación sostenible de los sistemas ecológicos y comunitarios. Animar al desarrollo de una conciencia planetaria, una ética global, que abrace el fomento del bienestar no sólo de nuestra familia, conciudadanos o compatriotas sino también del resto de habitantes sin distinción de razas, culturas o credos. Al logro de la ciudadanía global, que trascienda e incluya intereses locales y regionales, caracterizada por un profundo amor y respeto hacia el planeta y los hacia demás. Y el cultivo de la tolerancia hacia la magnífica diversidad de la experiencia humana, la atención a las diferencias derivadas de la variedad cultural y la admiración por la complejidad y pluralidad de influencias que conforman las perspectivas individuales y colectivas derivadas de la experiencia religiosa, relacional o de cualquier otra índole (Alianza Global para la Educación Transformadora, 1991; Clark, 1997; Gidley, 2009; Gallegos, 2013a).

Concepción de la Educación.

Naturaleza multidimensional de la educación. El espacio educativo está compuesto por tres dimensiones de igual importancia e inextricablemente conectadas, que sirven de sistema de control y equilibrio ante el dominio absolutista de un campo del conocimiento sobre los demás. Supone el compromiso de dotar al proceso de enseñanza y aprendizaje de una multiplicidad de maneras de confrontar la realidad sin prevalecer unas sobre las otras. En fin, supone considerar como objeto de estudio en agentes y ámbitos, así como áreas de enseñanza, pedagogía y didáctica: (a) La presencia de experiencias, reflexiones y contemplación subjetivas; (b) El estudio objetivo y empírico de la realidad, la aplicación práctica de los aprendizajes y el dominio experto de hábitos y comportamientos saludables, sostenibles, respetuosos y cooperativos; (c) La existencia de redes relacionales y enriquecedoras en el grupo y entre comunidades de aprendizaje, la presencia en cantidad, calidad y ecuanimidad de perspectivas a integrar en un todo coherente y la participación de valores, estilos de vida y significados compartidos y aceptados por ciencia, tradiciones y ámbitos (Esbjörn-Hargens, 2010; Dea, 2011).

Metodología. Debe comprender el análisis e implementación flexible de metodologías compatibles con los variados estilos de aprendizaje del aprendiz. Como naturaleza comprensiva debe tener en cuenta la complejidad del proceso educativo, no sólo a la hora de diseñar el entorno de los estilos de aprendizaje, sino también los distintos estilos pedagógicos, el estilo narrativo preferido o la personalidad de los aprendices (Esbjörn-Hargens, 2010).

Currículo. Comprende contenidos contextualizados que se apoyen en la calidad del conocimiento y no en la cantidad. Debe ayudar a pensar de forma crítica e independiente y a usar la intuición, la imaginación-introspección y la creatividad, además de combinar ese pensamiento crítico con sentimiento experiencial. Debe permitir al individuo ser más libre para perseguir sus intereses personales y pasiones. Debe presentar un conjunto de contenidos y metodologías que lo hagan más relevante, significativo y excitante para los aprendices. Debe ser elaborado y dirigido por educadores con un compromiso en el desarrollo personal más que por políticos o intereses corporativos. Debe mostrar respeto por la vida interior de los aprendices. Debe honrar a la vida a través de la educación ecológica, ambiental y de la sustentabilidad, esto es, una educación medioambiental. Y,

finalmente, debe potenciar el trabajo psicoevolutivo del ego (Alianza Global para la Educación Transformadora, 1991; Clark, 1997; R. Miller, 2006; Gidley, 2009; Esbjörn-Hargens, 2010).

Proceso de enseñanza y aprendizaje. La naturaleza multidimensional de la experiencia humana ha de ser tenida en cuenta y se ha de fomentar la responsabilidad compartida, de un proceso que es sistémico en su naturaleza, a través del aprendizaje cooperativo. La experiencia debe ser la fuente principal del método de enseñanza aun entendiendo que un aprendizaje efectivo debe cultivar también contenidos de carácter teórico-conceptual y tecnológico. Ampliar de esta manera las metodologías asegura que todos los estilos de aprendizaje están tenidos en cuenta y, al mismo tiempo, elaboramos un corpus teórico-práctico ecléctico comprometido tanto con la educación tradicional como con las corrientes alternativas y las nuevas tendencias. El proceso de enseñanza-aprendizaje siempre debe estar abierto a fomentar la naturaleza rotativa y transformativa del proceso educativo a través de prácticas de concienciación, interacción y organización y a tener un espíritu abierto, flexible, autorreflexivo y receptivo dispuesto a aceptar influencias y modificaciones cuando sean necesarias (Alianza Global para la Educación Transformadora, 1991; Clark, 1997; Esbjörn-Hargens, 2010).

Evaluación. La evaluación ha de ser suministradora de información que facilite la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje guiada en todo momento en su función por los objetivos del programa educativo. También ha de proporcionar la retroalimentación necesaria para fomentar la evaluación honesta de uno mismo, de sus aptitudes y de su trabajo a través del autoconocimiento. Finalmente ha de evaluar la persona global y no exclusivamente sus conocimientos y habilidades académicas (Alianza Global para la Educación Transformadora, 1991, Clark, 1997).

Naturaleza traslativa.

La naturaleza traslativa del modelo implica situar al aprendiz en el centro de un sistema en el que el resto de componentes *orbitan* a su alrededor. Los agentes, los ámbitos y la concepción de la educación están al servicio del aprendiz y, en segundo término, del aprendizaje. El estudio de sus conexiones, interdependencia y equilibrio es el principal objeto de interés de esta naturaleza. Las categorías que la componen, y que serán desarrolladas a continuación, son: aprendizaje centrado en el aprendiz, conexión interpersonal, conexión comunitaria y medio ambiental, conexión educativa y naturaleza interdependiente del universo.

Aprendizaje centrado en el aprendiz. El instructor debe considerar en todo momento la naturaleza multidimensional del aprendiz, ser muy consciente de las diferencias individuales y proporcionar el conocimiento necesario para permitir que el aprendizaje se constituya envolviéndolo con experiencias, reflexiones, vivencias y saberes contextualizadas y ajustadas a su nivel de desarrollo. Se trata, en definitiva, de educar centrando la atención en el aprendiz, respetando sus ritmos y necesidades (Alianza Global para la Educación Transformadora, 1991; Clark, 1997).

Conexión interpersonal. Fruto del sistema educativo organizado en torno al aprendiz, las relaciones entre éste y compañeros, instructor, coordinador y, más generalmente, miembros de su familia, comunidad y sociedad han de ser consideradas en todo momento, con el objetivo de permitirle entender y apreciar las influencias y aportaciones que cada uno de ellos hace al aprendizaje de sí mismo, de su crecimiento y de su bienestar. Resulta en una comprensión de que toda transformación realmente profunda es producto de una colaboración interpersonal como paso previo a la co-creación de una realidad compartida más genuina y espontánea propiciada por una apertura interior e interconexión de todos los implicados. Para facilitar este tipo de conciencia global presente tanto en ámbitos como en agentes y elementos educativos es imperativo abandonar las actuales estructuras jerarquizadas y transformarlas en otras de geometría horizontal y abierta (Alianza Global para la Educación Transformadora, 1991; Clark, 1997).

Conexión comunitaria y medio ambiental. En un mundo globalizado como el actual no debe ignorarse la importante contribución que ha tenido el contacto con otras culturas y cosmovisiones a lo largo de la historia y, por tanto, la trascendencia que tiene para el desarrollo personal y el bienestar. De igual modo es vital cultivar la interrelación que existe en el seno de las familias, de las comunidades y, en general, de los distintos pueblos que habitan este mundo, con el ánimo de enriquecer la vida social, cultural y económica de individuos y colectivos no vistos más como extranjeros o amenazas. La interdependencia de sistemas abiertos como las sociedades humanas debe ser entendida como un rico conjunto de relaciones que existen tanto en su interior como en su comunicación con el exterior y no sólo como un cúmulo de individuos y sus particularidades. El éxito en la consecución de una sociedad más equilibrada e inclusiva depende de la calidad de las interacciones que a distintos niveles y con diferente grado de actividad lleve a cabo con otras culturas y pueblos. El auge del ciberespacio ha permitido una nueva forma de conexión deslocalizada, creando comunidades de valor que comparten intereses comunes. Muchas de estas nuevas organizaciones digitales tienen gran poder de convocatoria e influencia y muchas de ellas las componen individuos que comparten valores como el respeto, la responsabilidad y la tolerancia, verdaderos detonantes de la oleada de indignación que recorre el mundo contra la corrupción, la deshumanización y la degradación medioambiental.

De igual modo el conjunto de biocenosis presente en el planeta forma junto al ser humano una entidad interrelacionada y de dependencia mutua que el aprendiz, al igual que las instituciones económicas, sociales, políticas y las culturas humanas, debe conocer, respetar y honrar. Poner esfuerzo y conciencia en este apartado es mostrar, primero, un profundo aprecio y sensibilidad para con todas las formas de vida presentes en la Tierra y, segundo, comprometerse a sincronizar las actividades humanas con los ritmos vitales y la creatividad evolutiva del sistema completo que la puebla (Alianza Global para la Educación Transformadora, 1991; Clark, 1997; J. P. Miller, 2007, 2010; R. Miller, 2011).

Conexión educativa. Es inherente al momento educativo la interdependencia entre modelos teóricos, práctica académica e investigación aplicada. Hasta el momento la presencia de modelos y metodologías clásicas y reduccionistas ha sido abrumadora en la educación, adoleciendo ésta de un equilibrio relacional entre tendencias clásicas y progresistas. La fragmentación y la desconexión de la información y el conocimiento que propone la educación clásica impiden que el aprendiz pueda realizar las conexiones apropiadas entre las distintas áreas del saber y sus postulados, entre pensamiento lineal e intuición, entre cuerpo y mente, etc. Para integrar y valorar la interdependencia e influencia que estos elementos muestran entre sí, se precisa primero entender la compleja relación existente entre los componentes asociados a los dominios de las experiencias subjetivas, del comportamiento objetivo de la intersubjetividad cultural y de la interobjetividad de sistemas y sociedades. Permitir al aprendiz examinar estas relaciones para concienciarse de ellas y obtener las habilidades que se necesitan para poder transformarlas apropiadamente es, pues, objetivo prioritario (Alianza Global para la Educación Transformadora, 1991; J. P. Miller, 2007, 2010; Esbjörn-Hargens, 2010).

Naturaleza interdependiente del universo. Toda propuesta asociada a la experiencia y desarrollo trascendental parte del supuesto que el universo es una totalidad integrada en el cual todo está conectado. Una manifestación fragmentada a nuestros ojos aunque holista en nuestro mundo interior más profundo que tiene su eco en las grandes tradiciones religiosas y filosóficas. Una reflexión y experimentación fenomenológica intuitiva en su esencia que estimula el convencimiento de la existencia de una interdependencia equilibrada en el cosmos para la existencia, bienestar y desarrollo de sus pobladores. Una vieja y novísima visión que considera la conectividad como principio organizador del universo, conectividad entre el mundo manifiesto, perceptible y el mundo invisible del espíritu; conectividad entre personas, pueblos y culturas; conectividad entre seres humanos y

el planeta viviente y sintiente que habitamos. (Alianza Global para la Educación Transformadora, 1991; Clark, 1997; J.P Miller, 2010; Jung, 2004)

Naturaleza transitiva.

Los principios aquí englobados tienen la característica de estar relacionados con la cualidad evolutiva del aprendizaje, esto es, la existencia de estructuras de conocimiento más o menos evolucionadas, que son susceptibles de ser desarrolladas hasta niveles superiores, siguiendo una secuencia de estadios u olas de progreso incremental. Es un proceso de autodescubrimiento, autorrealización y, eventualmente, de autotrascendencia que busca obtener seres humanos autónomos, sanos y realizados, que colaboren activamente en la construcción de una sociedad más justa, equilibrada y tolerante y no ciudadanos desinformados que consuman recursos sin conocimiento y mantengan una actitud pasiva en la comunidad.

La transformación hacia mayor complejidad e integración, parte de una visión constructivo-evolutiva que propone que todo individuo se encuentra inmerso en un proceso con diferentes estadios de crecimiento en su viaje personal y educativo. La naturaleza transitiva o transformativa del espacio educativo se deja sentir en la profundidad y complejidad implícita en cada uno de sus elementos compositivos, esto es, los niveles de evolución progresiva y la apertura al cambio que muestran agentes, ámbitos y educación. Esta transformación incremental de la conciencia en pos de la integración total es considerada una cualidad esencial de la vida, una condición alineada con una forma particular de ser y estar en el mundo y no la simple acumulación de conocimiento. Una evolución filogenética y ontogenética más allá del modo formal, intelectual y abstracto de ver el mundo. Un giro, en resumen, hacia una visión posformal, integral, y trascendental de la realidad y las relaciones humanas. A mayor comprensión de estas percepciones, mayor probabilidad de proporcionar contextos que vinculen el aprendizaje con este potencial transformativo (Clark, 1997; Murray, 2009; Esbjörn-Hargens, 2010; R. Miller, 2011).

Naturaleza significativa.

La *Ultimidad* es no sólo un estado superior de la conciencia, también una actitud de servicio y compromiso con sus valores; y no sólo una meta, también un proceso (Forbes, 2003). Debe considerarse, pues, como objetivo pedagógico la naturaleza significativa o trascendental y su presencia entre los principios a ser tenidos en cuenta en este aprendizaje que invita a la consecución del bienestar personal, la autorrealización y la trascendencia. Tres son los principios que han quedado enclavados en esta naturaleza significativa: principios referidos a valores, actitudes y conjunto de cualidades derivados del compromiso de las personas embarcadas en la búsqueda de la *Ultimidad*; principios descriptores de una conciencia o sentir de que un significado y propósito guía nuestra vida; y, finalmente, principios que consideran la *Ultimidad* como un estado superior de conciencia difícilmente accesible y profundamente transformador.

Valores, actitudes o conjunto de cualidades. Los seres humanos, con una intrínseca naturaleza trascendental, expresan su unicidad personal a través de su inteligencia, intuición, sensibilidad social, expresividad emocional y aptitudes. Una expresión que debe apoyarse en el redescubrimiento de valores universales y trascendentes que equilibren las necesidades del progreso y las humanas en el sentido más completo y universal. Unos valores, unas actitudes y unas cualidades que unen a las personas y acaban por desembocar en el deseo de ayudar a quien lo necesite y apreciar a aquellos que no comparten nuestra visión y estilo de vida. Para ello, es necesario abrir nuevos espacios institucionales, sociales y culturales que se tomen en serio el bienestar y la trascendencia, que apoyen los enfoques que tradiciones religiosas y filosóficas han desarrollado sobre la actividad intelectual y

su profundo enraizamiento con los núcleos emocionales y espirituales. Enfoques que contemplan el amor, la compasión, la empatía o la ecuanimidad como reflejo de un estado superior de conciencia, una forma de sabiduría interior de la que participamos, capaz de exigir un despertar consciente a cada momento, a nuestra propia presencia y a la presencia de los demás (Alianza Global para la Educación Transformadora, 1991; Clark, 1997; Forbes, 2003; Gidley, 2009; J. P. Miller, 2010).

Conciencia de vida significativa y con un propósito. Una vida con propósito de trascendencia o con significado último es la forma suprema de manifestación de la naturaleza significativa en las personas. Es una búsqueda para descubrir la fuente auténtica de realización en forma de conexión y respeto profundo por el misterio de la vida y el orden de las cosas. Es un sentirse parte de un todo y estar en íntima relación con él; un sentimiento que proporciona contexto de significado, sentido de propósito, dirección interna y percepción de haber encontrado el sitio en el mundo. Las inquietudes existenciales y otros aspectos de profundo cuestionamiento deben ser tenidos muy en cuenta y abordados seriamente. Así, se deben facilitar estrategias que capaciten a la persona para percibir y comprender los diferentes contextos que conforman y dan significado a la vida. Y que capaciten para el cambio y la evolución hacia sentimientos habituales de expansión más allá de los límites del cuerpo y la mente; hacia experiencias de conexión a aspectos del mundo exterior de profundo significado para la persona, para otros individuos, para el planeta y, en última instancia, para la *Ultimidad* (Alianza Global para la Educación Transformadora, 1991; Clark, 1997; Mackeracher, 2004; R. Miller, 2006; J. P. Miller, 2010).

Estado superior de conciencia. Escribe Wilber (2011, p. 314) resumiendo el mensaje de Emerson, considerado la declaración de independencia intelectual de los Estados Unidos, “El alma (Ultimidad) no está atada a ningún individuo, a ninguna cultura ni tradición, sino que se eleva fresca en cada persona y más allá de cada persona, y se enraíza en una verdad y una gloria que no se inclinan ante nada en el mundo del tiempo, del espacio y de la historia. Todos debemos ser, y solamente podemos ser, una luz para nosotros mismos.” Es, pues, el desarrollo máximo del conocimiento, el despliegue de la sabiduría como punto final absoluto que, de ser alcanzado, satisface automáticamente los desafíos de menor categoría. Aún queda camino por recorrer, la senda de los niveles trascendentales o puramente espirituales, pero se alcanza lo que se ha dado en llamar desde la filosofía integral *la conciencia de segundo grado*. Conciencia que es un *darse cuenta*, una aprehensión directa, una unidad consciente con todo lo manifestado, de modo que sólo aquel que lo ha experimentado puede entender su verdadero significado, pues no puede ser comprendida intelectualmente. Un camino arduo y oneroso que, no obstante, es necesario y de gran importancia, pues no recorrerlo sería aún peor. Un estado superior de conciencia que es visto como central en la naturaleza humana. Ignorarlo sería ignorar gran parte de nuestra más genuina naturaleza, o quizás la más grande (Wilber, 2011; Forbes, 2003; Murray, 2009; Gallegos, 2013b; Ryan, Huta y Deci, 2013).

Estrategias Instruccionales.

Ajustando el modelo clásico de Kolb (1984) presentado anteriormente a la idiosincrasia propia del programa con la ayuda de una revisión de Román (2005) y una versión organizacional elaborada por Dixon (1996) (Figura 5.20), se traza una primera etapa denominada por Román de *Concienciación* que englobaría los modos de *Experiencia Concreta* y *Observación Reflexiva* de Kolb. Esta primera etapa se materializaría como dinámica o experiencia vivencial en la primera sesión del bloque, e invitaría al aprendiz a experimentar el objeto de atención del mismo. En esa dinámica el aprendiz pone en marcha los mecanismos afectivos, cognitivos y comportamentales para vivirla desde su propia identidad, ya sea ésta natural y espontánea o subyugada a los *deberías* y la presión social. Una vivencia que pasará a formar parte de su catálogo de experiencias y a ser usada en posteriores situaciones. Para Mackeracher (2004) esta etapa es más efectiva cuando es seguida por una actividad

o tarea que permita al aprendiz reflexionar sobre ella. Así pues, terminada la dinámica o ejercicio vivencial entramos en la *Observación y Reflexión*, donde se exploraría lo sucedido extrapolándolo a la vida cotidiana del aprendiz. En ese momento se observa y reflexiona individualmente sobre el objeto de atención cómo y/o por qué aparece en su vida reflejándolo posteriormente en el diario. Esta etapa finaliza en la sesión que cierra el bloque. En ella la reflexión y observación es grupal, en debate o diálogo.

Con esa doble reflexión individual y grupal entraríamos en la etapa de *Conceptualización* de Román que coincidiría con el modo de aprendizaje de *Conceptualización Abstracta*. En ella se confrontaría la teoría y la práctica, se evaluaría la realidad y prepararía un modelo de acción a partir de conceptualizaciones abstractas y generalizaciones, fruto de la elaboración de significados compartidos en la interpretación colectiva y significados individuales de la lectura de fuentes de conocimiento relacionadas.

Finalmente en la etapa de *Contextualización* de Román, concordante con el modo de *Experimentación Activa* de Kolb, se le pediría al aprendiz que utilizara y registrara lo aprendido en nuevas situaciones, conflictos o eventos. Se parte aquí de un aprendizaje comprometido con el cambio en la conducta y el estilo de vida del aprendiz. De una aplicación y contextualización de todo lo aprendido en los diversos espacios en los que está inmerso. Con el propósito, en fin, de fijar planes de acción orientados a la consecución de los resultados esperados por los objetivos del programa y las metas del aprendiz.

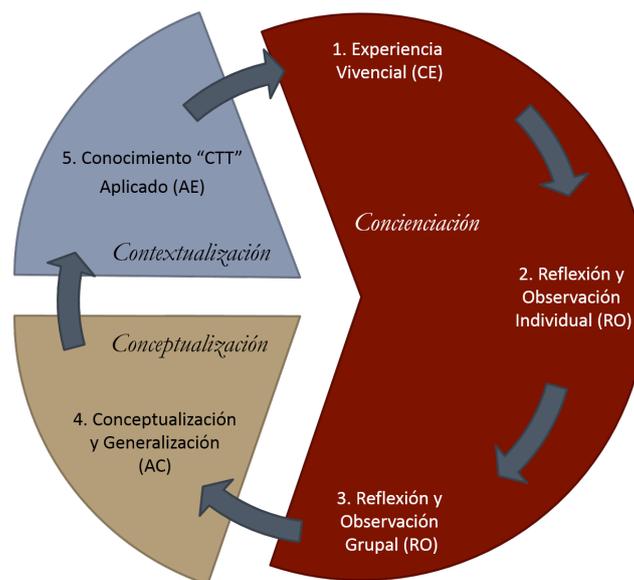


Figura 5.20. Ciclo de Aprendizaje Experiencial de Kolb (1984), Román (2005) y Dixon (1996) adaptado al programa.

Un modelo adaptado, en resumen, que encaja mejor en la filosofía del programa SADAr. Se relaciona con la naturaleza rotativa a través del ciclo de aprendizaje y sus características holísticas; con la naturaleza traslativa pues se interesa por los espacios en los que ocurre el aprendizaje y sus conexiones; y con la naturaleza transitiva toda vez que considera el aprendizaje como un proceso evolutivo que finaliza en la integración de los diferentes estilos de aprendizaje en la persona.

Estructura.

El conjunto del programa dispone en la versión 2.0 de dos fases bien diferenciadas, la *fase de formación* y la *fase de seguimiento*. En la fase de formación se desarrollan los conceptos, técnicas y experi-

encias básicas para encaminar a la persona hacia los objetivos generales. Este despliegue formativo queda ahora organizado en tres módulos en vez de dos niveles de complejidad:

- *Identificación*, asociado a la naturaleza rotativa.
- *Profundización*, también relacionado con la naturaleza rotativa.
- *Transición*, vinculado a la naturaleza transitiva.

Se habilitan descansos al finalizar cada módulo con la intención de facilitar el aprendizaje, apartar temporalmente al aprendiz del programa y liberar a la mente de un análisis excesivamente consciente o racional de lo vivenciado (Wallas, 1926). Las dimensiones no cambian con respecto a versiones anteriores y siguen siendo seis. Las metodologías, sin embargo, se ven reducidas a dos.

Cada módulo dispone de una serie de ciclos o bloques de desarrollo de su singularidad. Estos bloques quedan determinados por las ya conocidas dimensiones, la metodología cíclica adaptada de Kolb, y el despliegue del *modelo de las cuatro naturalezas* descrito en el punto anterior. Al finalizar la fase de formación, y tras el consiguiente descanso, se inicia la fase de seguimiento, encargado de distanciar en el tiempo la conceptualización y mapeado de la realidad y da mayor protagonismo al dominio de las habilidades de autorrealización básicas. Se puede ver más claramente la integración de todos elementos en la Figura 5.21.



Figura 5.21. Modelo ilustrativo de la estructura del Programa SADAr 2.0.

Módulos.

Los módulos orientan a la persona en su aprendizaje sobre el bienestar ayudándolo en el de integración (*amplitud*) a bocetar y explicitar su marco de referencia, cosmovisión o modelo del mundo real, una representación mental que no es una réplica exacta del mundo sino una aproximación a él (Mackeracher, 2004); Explorarlo y profundizarlo para encontrar omisiones, distorsiones o deficiencias durante el módulo de identificación (*profundidad*); y, finalmente, un módulo denominado de diferenciación (*altitud*) que comprende la confrontación o comparación con otras perspectivas holárquicamente superiores en cada dimensión, que incluiría estrategias y conceptualización para la incorporación de este nuevo material en un nuevo marco de referencia que incluya y trascienda el anterior (Wilber, 1998)(Figura 5.22).

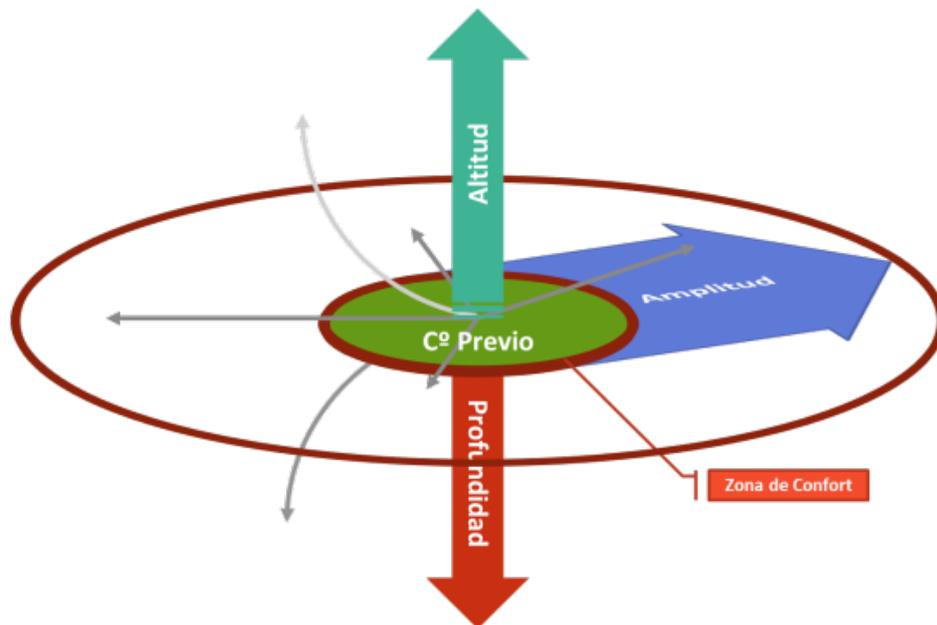


Figura 5.22. Módulos y su naturaleza.

El módulo de *integración* puede ser considerado como la observación en amplitud, un estudio de la superficie que conforma la identidad de una persona. Un repaso a comportamientos, actitudes, opiniones, valores o creencias de lo que podríamos denominar la capa estética de un individuo, aquello que conforma el arquetipo *persona* (Jung, 1990), la *zona interna y externa* de Perls (1974), en definitiva, la objetividad y subjetividad que exhibimos en la vida cotidiana.

El módulo de *identificación*, por otro lado, apunta a la profundidad como objeto de estudio. Explora lo que subyace bajo esa capa superficial o estética, esto es, la búsqueda de las causas que provocan la aparición y mantenimiento de opiniones, comportamientos, actitudes, valores o creencias. Entronca con las características de la sombra (Zweig & Abrams, 2006), la constelación de complejos (Jung, 2005) y mecanismos neuróticos (Peñarrubia, 1998), la zona intermedia (Perls, 1974) o la objetividad y subjetividad heredada o experimentada en épocas pasadas.

Finalmente el módulo de *diferenciación* devuelve un mapa de altitud por dimensión, una ruta hacia el próximo nivel evolutivo, una comparación entre lo que se es y el qué será potencial del siguiente peldaño o altura, un desarrollo secuencial con niveles crecientes de complejidad que trascienden e incluyen el nivel anterior. Las cualidades y características progresivamente mejoradas del individuo que, peldaño a peldaño, sirven de referencia o hito futuro en su desarrollo. La evolución sucede por separado en cada dimensión aunque existe una fuerte influencia e interconexión entre ellas de modo que los hallazgos en una pueden ser motivo de progreso en otras. En términos psicológicos puede compararse con el arquetipo jungiano que ejerce de psicopompo o *guía del alma* en el proceso de individuación (Henderson, 1995), la satisfacción de necesidades de Maslow que culminan en la trascendencia (Maslow, 2008) o el proceso cognitivo de Sri Aurobindo consumado en el nivel último de la supermente (Aurobindo, 2009).

Dimensiones.

Física.

Entre los objetivos de la dimensión física se encuentra el reparar en la importancia de la nutrición, el descanso, las actitudes saludables y sostenibles, además del ejercicio físico para el bienestar.

Con un enfoque multidisciplinar se abordará la relación e interconexión de las esferas biológica, mental y trascendental del ser. Se busca fortalecer la expresión emocional y sensorial a través del trabajo físico, del cuerpo, de la respiración, del intercambio y del reconocimiento mutuo así como desarrollar la sensibilidad necesaria para percibir el espectro de energías que somos y en las que nos hallamos continuamente inmersos. También se aprenderá a despertar nuestra conciencia de la salud y la alimentación, a prestar atención a la experiencia nutricional y a los hábitos de vida saludable, a observar nuestras preferencias de nutrición culturalmente compartidas o a aprender a comer de manera sostenible. En la misma línea de integración presentamos un marco que reconozca las diferentes aproximaciones a la ecología y el medio ambiente desde el amplio espectro de perspectivas, métodos y terrenos disponibles. Se trata de hacerse consciente de la calidad de la actitud individual frente a los variados problemas ambientales como motor para unirse a las voces que claman por un mundo más justo y más amigable con el medio ambiente. De reflexionar sobre la conveniencia de integrar ecosistemas, sistemas sociales, actos y actitudes personales con valores culturales e individuales al servicio de la sostenibilidad. Finalmente repasaremos las prácticas relativas al descanso que ayuden a potenciar la mejora del mismo.

Objetivos específicos. (a) Adquirir la capacidad de armonizar cuerpo y mente a través de actividad física, ejercicios respiratorios y relajación. (b) Desarrollar acciones de promoción de la salud orientadas al fomento de estilos de vida saludables para prevenir enfermedades e incidir en una mejor salud del aprendiz. (c) Sensibilizar sobre la importancia de una filosofía alimentaria equilibrada y relacionar la nutrición integral con el estado de salud personal y comunitario. (d) Integrar la conciencia ecológica en la vida cotidiana explorando patrones de comportamiento en relación a cuestiones medio ambientales que nos conciernen y preocupan. (e) Proporcionar los conocimientos necesarios que favorezcan los ritmos regulares de sueño-vigilia en cantidad y calidad suficiente como para conseguir efectos reparadores del sueño en el organismo.

Despliegue modular. (1) Integración. Indagación y reconocimiento de los hábitos saludables y las actitudes sostenibles que configuran el compromiso con nuestra salud y el respeto por el medio ambiente. (2). Identificación. Estudio de alternativas y respuestas viables para una mejor atención y la adquisición de un profundo respeto por la ecología planetaria y la salud. (3) Diferenciación. Adquisición de nuevas estrategias de naturaleza sostenible y saludable acorde con una filosofía que incluya la conciencia de la interdependencia del planeta, la congruencia del bienestar personal y global, y el papel y alcance de la responsabilidad individual.

Emocional.

Las emociones son determinantes en la percepción de nuestro bienestar. Tendemos a organizar nuestra vida evitando la aparición de emociones destructivas y fomentando los momentos de felicidad y placer. Salir con éxito de esta empresa depende de nuestra capacidad para entender en profundidad la estructura y dinámica del proceso emocional. Entenderla para ser capaz de identificar correctamente la emoción en curso, lo que enmascara y sus orígenes. Entenderla para poder generar un mayor número de respuestas que reduzcan el impacto de su presencia incontrolada. Entenderla para expresarla debidamente con el objetivo de desactivar su poder destructivo y minimizar la aparición o mantenimiento de complejos afectivos constelados en nuestra psique.

Objetivos específicos. .

Despliegue modular. (1) Integración. Exploración e identificación de las emociones, tanto positivas como destructivas, y los factores que las modulan. (2). Identificación. Profundización en las causas, respuestas y resultados que forman parte de la estructura emocional para la ampliación de los contenidos que las constelan. (3) Diferenciación. Actualización de las emociones plenamente

personales para trascender y asentar virtudes más trascendentales.

Cognitiva.

El ámbito cognitivo impregna la totalidad de todo programa que preste atención al bienestar. Si se quiere que la práctica avance con éxito se debe tener en cuenta todas las dimensiones del ser, incluida la mente. Una de sus prioridades consiste en proveer de un marco teórico-conceptual que nutra al programa de conocimiento afín para ser enseñado y recomendado en lecturas y exposiciones teóricas. La otra, incluye el fomento de una mente desarrollada que ayude a asumir múltiples perspectivas y a tomar mejores decisiones a la hora de diseñar nuestra vida, alumbrar nuevas comprensiones y afrontar nuevos retos. La inteligencia mental madura no sólo emerge como una expresión de la unidad que todos compartimos, sino también del yo único que nos singulariza.

En otra dirección, el fomento del aprendizaje de la creatividad y la intuición es clave, pues supone optar por la calidad y no sólo la cantidad del conocimiento, siempre teniendo en cuenta que ambas no se pueden potenciar sin una mínima base de este último. Intuición, como visión súbita de algo sin mediar razonamiento alguno no debe confundirse con creatividad, aunque ésta sea imprescindible para que se dé la segunda, y desempeña junto con ésta un importante papel en el fomento del bienestar, pues nos permite enfrentarnos a la incertidumbre, la complejidad o el indeterminismo tan característico de la sociedad actual.

Objetivos específicos. (a) Transformar el actual marco de referencia, valores y estilo de vida de la persona en un escenario más inclusivo, refinado, reflexivo, abierto y emocionalmente capaz de ser cambiado. (b) Enseñar a reconocer, comprender y cuestionar suposiciones dadas por hecho que apoyan y refuerzan creencias, valores, preferencias y/o identidades. (c) Ser capaz de producir ideas o formas de actuar que sean innovadoras, sorprendentes o inusuales y adaptativas, esto es, capaces de hacer una contribución significativa a la vida de su creador y/o la vida de los demás. (d) Dotar de un conocimiento teórico-conceptual afín a la filosofía holista y ecléctica adoptada por el programa.

Despliegue modular. (1) Integración. Elaboración del marco de referencia en el que la persona asienta su identidad. (2) Identificación. Ampliación del marco de referencia hacia nuevas formas de pensamiento y valoración debilitando la tendencia a pensar de forma que favorezca los puntos de vista de uno mismo. (3) Diferenciación. Ubicación del actual marco de referencia, confrontación con una versión más completa del mismo y activación del proceso de trascendencia.

Subliminal.

Aunque el interés de nuestra visión psicológica reside en evitar todo lo que no está o no se desarrolla en el presente, pues es en el presente dónde se puede llevar a cabo la integración (Peñarrubia, 2008), no es posible entender la actitud, comportamiento o conducta reciente sin tener en cuenta las dinámicas y estructuras que se han ido conformando en nuestro interior gracias a las experiencias de interacción con el medio.

Por tanto, es de vital importancia estudiar la relación existente entre consciencia y los distintos tipos de inconsciente o *zonas* psíquicas para alcanzar un mejor entendimiento de lo que es la psique humana. La actitud consciente está en constante relación de oposición con el inconsciente, actuando éste como fuerza compensadora cuando el equilibrio se rompe. La mente humana es percibida como un complejo sistema que depende, pues, del equilibrio entre las fuerzas psíquicas que lo gobiernan. Principalmente, aunque no únicamente, un balance entre aquello que creemos ser y los aspectos no identificados e irreconocibles que fueron olvidados o negados por no ajustarse a

nuestra identidad ideal. La psique individual es así considerada más como un proceso en constante cambio, en busca de evolución y completitud que un mecanismo derivado de procesos químicos y físicos. Siendo un proceso, camina en una dirección, la Ultimidad, meta hacia la que siempre apunta su búsqueda.

Junto a la valoración de la dicotomía acción presente-experiencia pasada hemos de tomar en consideración la existencia de la actualidad espacial, de lo presente frente a lo ausente como una forma de responsabilizarse de lo que se está haciendo, sintiendo, evitando o negando. No es posible comprometerse con el bienestar personal sin incorporar esta actitud de responsabilidad. Finalmente hemos de considerar y estudiar las acciones que llevamos a cabo y los símbolos gestados en nuestro interior como manifestaciones de una misma realidad. Como dos perspectivas complementarias que se desarrollan en dos dimensiones paralelas conviviendo simultáneamente en un mismo momento reflexivo.

La conciencia de segundo grado supone un *darse cuenta* como forma de aproximarse a la realidad capaz de reconocer las necesidades personales y las de los demás presentando una respuesta confiada, útil, objetiva y ajustada a la situación. Supone alcanzar un grado de evolución que sitúa a la persona en un equilibrio entre el compromiso con su propia identidad, su marco de referencia y un sentido de adaptación honesto y sensible que le ayude a una escucha activa, integradora y liberadora de dogmas y rigideces mentales y morales. Supone también una conexión libre de obstáculos con la fuente primordial de conocimiento, esto es, una gran capacidad intuitiva, sin distorsiones propias y ajenas, que está muy relacionada con la sabiduría y los estadios superiores o postformales del desarrollo cognitivo. Sabiduría que aparece ligada a la expresión espontánea de las cualidades o valores universales o trascendentales como la compasión, la bondad o la ecuanimidad, liberando a la persona de la presencia de emociones destructivas y el apego.

Objetivos específicos. (a) Ayudar a comprender la estructura y la dinámica de la psique humana. (b) Tomar una conciencia cada vez mayor de la realidad psicológica de la persona, incluyendo fortalezas personales y limitaciones y, al mismo tiempo, desarrollar una profunda apreciación por la humanidad en general. (c) Reflexionar y desidentificarse con cualquier sistema de creencias, valores y códigos morales, incluidos los propios, con la intención de ser coparticipes en los procesos de resolución de conflictos o de situaciones problemáticas y aceptar ser transformados por ellos sin tratar de encontrar la respuesta correcta u óptima pues ésta varía en cada ocasión.

Despliegue modular. (1) Integración. Mapeado de la identidad y sus comportamientos asociados. (2) Identificación. Continuo análisis de la producción psíquica para la incorporación de nuevas estructuras consteladas en el núcleo externo de la identidad, asociado a mecanismos de defensa y protección. (3) Diferenciación. Proyección de las constelaciones psíquicas producidas con el reconocimiento de las máscaras de identidad, hacia los mecanismos defensivos primero y, más tarde, hacia la figura o figuras de conexión intuitiva con la fuente primaria de conocimiento.

Social.

Como estructura sociocultural orientada a la producción de riqueza social más que al beneficio económico es imperativo fomentar un sentido de comunidad que extienda el objetivo que el aprendizaje integral de la persona tiene, más allá de ella misma, repercutiendo positivamente en el bienestar social, en la calidad de vida del entorno y en la sostenibilidad. Procurar una transformación sostenible en los sistemas del aula, escuela, familia y comunidad teniendo en cuenta su complejidad y el equilibrio existente entre todas ellas y el entorno que las circunda (Esbörn-Hargens, 2010). El aprendizaje basado en la comunidad y el aprendizaje basado en el servicio dotan de una conexión más estrecha con familia, comunidad y sociedad y tiene claros beneficios para

todos, permitiendo el aprendizaje a través de acciones para beneficiar directamente a un conjunto mayor (Murray, 2009). Potenciar la individualidad para que cada cual participe de forma activa en los asuntos de su comunidad. Contribuir al despertar, a crear conciencia, a la ciudadanía activa que ayude a las personas a ver por ellas mismas más allá de lo que es cultural y socialmente limitado. Ser parte integral de una comunidad en la cual se puedan oír voces dispares y se tenga en cuenta los intereses humanos, abierta al cambio constructivo cuando se requiera una variación en el modelo social o cultural (Alianza Global para la Educación Transformadora, 1991). Una sociedad donde el pensamiento crítico, la sabiduría y las diferencias sean respetadas y apreciadas; donde el apoyo y la cooperación conformen la base relacional; y donde el bien comunal sea elemento central a desarrollar, asumido y aceptado por todos de forma responsable y honesta.

Es en lo social, en las estructuras comunitarias, donde aprendemos a desarrollarnos, con el contacto y con la interacción. Es el grupo como recurso natural de valor significativo el que proporciona asistencia y apoyo emocional y percibido por el individuo como soporte social a su autoestima, autonomía y autorregulación. El apoyo social, por tanto, cumple funciones de muy diversa índole relacionadas con lo emocional como la intimidad o el cuidado, con lo informativo como el consejo y la orientación y con lo instrumental si consideramos al grupo como ayuda directa en forma de servicios o recursos (Martín, Sánchez y Sierra, 2003). No cabe duda alguna que la percepción de sentirse apreciado por otros y de poder contar con ellos, sobre todo en momentos difíciles, tiene importantes implicaciones para el bienestar del individuo. Como bien dice Seligman (2011), el bienestar social actúa como un pegamento que mantiene unido al grupo, procura un sentido y un propósito más grande que el individuo actuando en solitario y permite salvar desafíos que, de otro modo, resultarían muy difíciles de superar.

Ubicados, como estamos, a medio camino entre la animalidad y la divinidad, el desarrollo y evolución del ser humano constituye una progresiva toma de conciencia en la que cada salto evolutivo conlleva a partes iguales el desarrollo de nuevas potencialidades, aptitudes, capacidades y la adquisición de nuevas responsabilidades, ansiedades y culpabilidad. Cuanto más consciente se vuelve el individuo de sí mismo y del mundo que le rodea, más cuenta se da de su mortal destino. No se trata aquí de ofrecer una disertación detallada y masiva de la dinámica y estructura del sistema social y cultural en el que estamos y de su herencia, sino, más bien, una aproximación general que pueda servir de introducción y explicación de nuestra historia psicológica y social. “Está es, en definitiva, la historia del alma humana, suspendida a mitad de camino entre las bestias y los dioses; del alma que, habiendo surgido del mundo animal, se halla en camino hacia los cielos; del alma que, atrapada en el arco de la evolución, está destinada a la inmortalidad; del alma, en fin, que acaba de descubrir este hecho” (Wilber, 1995, p. 13).

Objetivos específicos. (a) Orquestar un entorno social que fomente el compromiso de las personas con su desarrollo personal y facilite la actualización del núcleo de su código ético respecto a los valores culturales más elevados. (b) Impulsar un compromiso de colaboración y corresponsabilidad en el proceso de aprendizaje y servicio a/con la comunidad de la que somos parte integral. (c) Introducir las consideraciones generales del desarrollo y evolución psicosocial del ser humano como conocimiento catalizador de la toma de conciencia y aceptación de la responsabilidad social y personal de crecimiento.

Despliegue modular. (1) Integración. Rastrear los fondos de conocimiento e identidad de la persona en relación a los valores culturales y la toma de conciencia. (2) Identificación. Establecer las relaciones y desconexiones existentes entre identidad (como se actúa) y autenticidad (como se desea actuar). (3) Diferenciación. Actualizar la influencia de los valores culturales y la identidad en los valores individuales a través del análisis del conocimiento psicosocial heredado.

Trascendental.

La búsqueda de una existencia que sea significativa para nosotros y para aquellos que nos importan es la actividad más importante en la vida de un ser humano y, como consecuencia de ello, todos y cada uno de nosotros tendemos a solicitar o a intentar encontrar significado en nuestra vida. Este sentido o significado es único y específico para cada ser humano, concreto en cada momento de su existencia, cambiante pero nunca cesa. Cada uno ha de buscarlo por sí mismo en consonancia con su propia voluntad y sus valores individuales, una tarea que es única al igual que su modo de llevarla a cabo. Un reto en cualquier situación vital que no sólo nace de la propia existencia sino que también la hace frente, que no se inventa si no que se descubre. En dicha búsqueda la vida inquiere al hombre y el hombre a la vida.

Por otro lado existe una necesidad inherente al cultivo del bienestar de fomentar valores trascendentales como son el amor, la ecuanimidad, la compasión o el gozo. Disponer de un abordaje práctico que tenga en cuenta el cultivo y el desarrollo equilibrado de todas esas cualidades. Es acercarse al aprendizaje a experimentar las cualidades que presentan aquellas personas que emanan bondad, una pronunciada falta de interés personal, una presencia nutritiva y placentera para los demás o una capacidad de atención y concentración extraordinaria.

Es también objeto de estudio y profundización la percepción intuitiva, la función psicológica que transmite percepciones por vía inconsciente. Tiene una profunda relación con lo trascendente y con la búsqueda de posibilidades nuevas, de imágenes interiores y de oportunidades de cambio y exploración eternas. La filosofía en ocasiones la ha considerado como una forma suprema de conocimiento pues parece ser una estructura heredada que nos hace actuar y pensar de cierta manera sin que se pueda aclarar el origen de su contenido. Contenido que se presenta a veces como representaciones, audiciones o visiones internas, a veces como emociones o actos instintivos.

Objetivos específicos. (a) Confrontar y reorientar a la persona con los principios y valores individuales que dan sentido a su vida. (b) Encaminar el sentir de la persona hacia el fortalecimiento de los valores trascendentales y un estilo de vida acorde. (c) Promocionar la conexión intuitiva para una mayor y mejor comprensión de los fenómenos psicológicos relacionados con la trascendencia. (d) Aumentar la sensibilidad al fenómeno espiritual como elemento imprescindible de atención al bienestar.

Definición operativa. (1) Integración. Rastreo de los fondos de conocimiento e identidad de la persona en relación a los valores trascendentales. (2) Identificación. Establecimiento de las relaciones y desconexiones existentes entre identidad (como se actúa) y autenticidad (como se desea actuar). (3) Diferenciación. Actualización para la trascendencia de los valores individuales a los valores trascendentales a través del análisis del conocimiento previo.

Metodologías.

El taller se modifica en un nuevo diseño para presentar una combinación práctico-conceptual -seminarios y talleres- organizada siguiendo las recomendaciones estructurales ampliadas en esta versión. Cada *bloque cíclico de enseñanza* relacionado con una dimensión dispondrá de una o más sesiones que son desarrolladas de manera completamente diferente, pero que comparten una primera sección destinada a ejercicios de la dimensión trascendental. La primera sesión, de apertura, seguiría con una segunda sección destinada a proveer dinámicas de investigación introspectiva de carácter vivencial y controlado. Cerrándose con una tercera sección dedicada a la explicación de las tareas a realizar durante la semana en las ya conocidas *dinámicas semanales/quincenales*. Las siguientes sesiones se centrarían en el seguimiento, reflexión y retroalimentación de los experimentos

realizados en la sesión de apertura y de las vivencias personales experimentadas durante las semanas anteriores. La sesión de cierre termina con una sección dedicada a dos presentaciones: La exposición de una dinámica semanal/quincenal independiente del bloque de contenidos que tiene como meta el fomento o refuerzo de una fortaleza del carácter (Peterson y Seligman, 2004) o un valor (Schwartz, 1992; Schwartz et al, 2012). Y la presentación del material teórico-conceptual sobre el que se asienta el bloque de contenidos desarrollado. Material que es puesto a disposición de los aprendices, aconsejando su lectura y estudio.

Contenidos.

Dimensión Física.

Taller (Apéndices 15 y 14). *Nutrición Integral y Diario nutricional*. Véase la descripción conceptual en el Programa SADAr 1.0.

Dinámica. Estar presente (Apéndice 16). Para De Casso (1995), la comprensión intelectual es insuficiente para avanzar en el proceso de crecimiento personal y cerrar conflictos inconclusos. Pues mientras el *insight* no alcance al darse cuenta corporal algo va a parecer que falta. Supone la diferencia entre actuar desde los límites del ego o desde una unidad biopsicosocial integrada e indivisible, producto del ensanchamiento de la propia identidad. En este sentido, es concederle, a través de las funciones sensorial e intuitiva de la conciencia, la importancia que merece al *awareness* de lo obvio y del presente, tanto dentro como fuera de uno mismo. Y hacerlo, realmente, en contraposición a toda indagación sobre el pasado o el futuro y a cualquier intento de enjuiciamiento proveniente de exigencias originadas en la *zona intermedia* (Perls, 1974) o *inconsciente personal* (Jung, 1990). El mantener una actitud de escucha activa, una atención concentrada sin interrupciones al *saber hacer* del organismo, puede considerarse la característica esencial de este método de trabajo corporal. Se trabaja sobre la presencia de la persona y todo emergente corporal que pueda surgir, favoreciendo el darse cuenta mientras se ayuda y acompaña en todo el proceso. Un trabajo creativo y sorprendente toda vez que la estrecha relación existente entre las dimensiones del ser y de éstas con el medio social se hace presente y evidente durante cada sesión. Es, en definitiva, un conjunto de actividades para sentirse y percibirse en el aquí y el ahora. Para observar aquello que incomoda y las razones que lo activan. Para tomar contacto con el contexto presente, aproximar lazos de unión a los compañeros y detectar limitaciones de carácter cognitivo, sensorial y emocional.

Dimensión Emocional.

Taller. Sensibilización emocional (Apéndice 14). Véase la descripción conceptual en el Programa SADAr 1.1.

Dimensión Cognitiva.

Dinámica. Foro de debate (Apéndice 16). Véase la descripción conceptual en el Programa SADAr 1.0.

Dinámica. Programación Personalizada de Entrenamiento del Bienestar (Apéndice 16). Véase la descripción conceptual en el Programa SADAr 1.1.

Dimensión Subliminal.

Taller. Asociación de palabras (Apéndice 14). Véase la descripción en el Programa SADAr 1.1.

Taller. Interpretación del simbolismo arquetípico (Apéndice 15). Véase la descripción conceptual en el Programa SADAr 1.0.

Dimensión Social.

Taller. Afectividad y Relaciones (Apéndice 15). Véase la descripción conceptual en el Programa SADAr 1.0.

Taller. Diseño de un proyecto pedagógico de voluntariado (Apéndices 14). Véase la descripción conceptual en el Programa SADAr 1.1.

Dinámica. Acción semanal/quincenal (Apéndice 16). Véase la descripción conceptual en el Programa SADAr 1.0.

Dimensión Trascendental.

Taller. Espiritualidad (Apéndices 15 y 14). Véase la descripción conceptual en el Programa SADAr 1.1.

Taller. Dimensiones del sentido vital (Apéndice 14). Véase la descripción conceptual en el Programa SADAr 1.0.

Dinámica. Meditación Tibetana (Apéndice 16). Véase la descripción conceptual en el Programa SADAr 1.0.

Variables moduladoras.

En este estudio las variables que consideramos podrían influir en la variable independiente fueron:

- Las características sociodemográficas.
- Las características de salud.
- Las características de ciudadanía.
- Los indicadores relativos a la calidad de vida.

Este estudio ha vuelto a servirse de cuestionarios e instrumentos ya descritos en el primer estudio, aunque dos covariables se vieron afectadas: las *facetas de la personalidad* y los *indicadores de la calidad de vida*. El instrumento utilizado fue: el *Cuestionario de Calidad de Vida* de la Organización Mundial de la Salud, en su versión abreviada (Lucas, 1996).

Como queda patente en el párrafo anterior, calidad de vida ve reducida su presencia al ser suprimida la versión completa y la *personalidad* eliminada. Ante la altísima mortalidad experimental era preceptivo tomar medidas que la redujeran. Los cuestionarios de calidad de vida y personalidad se componen de un elevado número de indicadores. Y, estadísticamente, son los dos cuestionarios menos respondidos y, por tanto, fuente de fuga de datos. Su reducción o supresión podría ser parte de la solución. En el caso de la calidad de vida se optó por reducir el número de preguntas y utilizar la *versión abreviada*, que disminuye sobremedida el tiempo de su administración. La personalidad fue caso aparte. La estrategia para un cuestionario de 240 preguntas al que no se quería sustituir por su versión abreviada, fue aplicarlo exclusivamente en la fase de evaluación de seguimiento. Se buscaba seguir teniendo un perfil de personalidad lo más completo posible. Se tuvieron en cuenta

dos criterios para hacerlo en esa fase y no presencialmente: que la personalidad es un conjunto de rasgos de muy difícil modificación en periodos tan cortos de tiempo (Digman, 1990; Costa y McCrae, 1992; Costa y McCrae, 2005) y que toda aquella persona que pretenda mejorar su bienestar personal ha de responsabilizarse de sí misma (Perls, 1974; Naranjo, 1990; Peñarrubia, 2008). Con ello pretendíamos reducir la mortalidad experimental utilizando los mismos instrumentos y continuando con el mismo método de administración online. Un objetivo que, como se ha visto, volvió a quedar lejos de ser satisfecho.

Otros Instrumentos.

Este estudio se ha sustituido el diario de campo por una memoria final (Apéndice 7), que se pasa a describir a continuación.

Memoria final.

La memoria final como producto por encargo del paso del participante por el programa SADAr, y al igual que otros instrumentos anteriores, quedaría enclavada como *relato de vida* en la metodología de *historias de vida*. Su elaboración tenía como meta la reconstrucción narrativa del paso del participante por el curso. Reinterpretando lo dicho por Ruiz Olabuénaga (2012, p. 277) sobre la entrevista, se puede inferir como la memoria “que da lugar a una Historia de Vida, tiene por objeto los modos y maneras con los que un individuo particular construye y da sentido a su vida en un momento dado”. Nuevamente un intento por involucrar al participante en su propio camino hacia el pleno bienestar personal, toda vez que aporta al proceso el necesario componente terapéutico de *contar y compartir* (Murray y Sargeant, 2012).

Como técnica de conversación o narración, igual que otras técnicas cualitativas, es ideal para la adquisición de contenido significativo, preciso y detallado de un determinado periodo o episodio en la vida de la persona. A diferencia, sin embargo, de otras técnicas sigue una estructura subyacente previa ligada al recorrido del participante en el curso, a su historia evolutiva en relación al bienestar personal. No se pretende trazar un perfil exhaustivo y ajustado del bienestar de la persona sino, más bien, dejarle libertad narrativa para que desarrolle su propia percepción y resalte los procesos y factores que han intervenido en su desarrollo. Más que guiarse por una teoría formal previa del desarrollo del bienestar, lo que se busca es la inferencia de un modelo elaborado y deducido de la información obtenida.

La adopción de esta nueva técnica de recogida de información cualitativa obedece a cuatro importantes aspectos de los que deducir un claro objetivo: obtener la información más verídica y genuina con la menor intromisión posible en la rutina cotidiana del participante (Blumer, 1969, citado en Pope y Mays, 2006). La elaboración de una memoria al final del curso es pertinente pues el resultado de estar metido en medio del proceso se traduce, muchas veces, en incapacidad de pararse a reflexionar y dilucidar qué está pasando y qué lo está provocando. Con una mínima estructuración del documento que guíe al participante es suficiente para despertar recuerdos y experiencias recientes que relacionar con procesos similares previos. Esto aporta mayor consistencia al resultado final y una mayor riqueza de datos para el análisis posterior que si se dejaran las anotaciones inconexas. Así puede suceder en el diario pues el participante registra sus impresiones y reflexiones inmediatamente después de haber pasado por una dinámica o sesión del programa.

Otro aspecto relacionado es la capacidad del propio documento para servir como vehículo de evaluación global del curso para el participante. Ésta se entiende, por un lado, como la valoración que la persona hace respecto a la consecución de los objetivos que ella se marcó al inicio de la

formación. De este modo, la memoria final no se destina exclusivamente a recoger detalles personales y momentos específicos relevantes, sino que también aporta gran cantidad de metadatos que pueden ayudar a revelar una tendencia de satisfacción o desagrado. Es información diseminada entre las respuestas a preguntas que, a priori, no estaban diseñadas específicamente para obtener este tipo de datos, pero que resultan ser de gran valor para estimar no solo el aprovechamiento en términos globales del curso por parte de la persona. También para verificar el éxito de la intervención, adaptar la planificación y/o depurar los posibles errores y las inconsistencias metodológicas, conceptuales y procesuales.

El último aspecto a destacar se infiere del objetivo general, un sucedáneo de la observación naturalista. Ruiz Olabuénaga (2012) señala que la observación, en su política de no injerencia, adopta una disposición a examinar la realidad tal como ocurre, sin modificar o manipular. Un precepto donde la naturalidad y la reducción de los efectos provenientes de la presencia del investigador permiten que los datos sucedan con total espontaneidad, permaneciendo en su calidad de datos *naturales* y no provocados por la investigación.

Procedimiento

El estudio se llevó a cabo entre los meses de noviembre de 2013 y junio de 2014. El procedimiento, en este caso, se organizó en cinco fases: reclutamiento de la muestra, evaluación inicial, implementación del programa, evaluación final y análisis estadístico.

Fase I. Reclutamiento de la muestra.

Un mes antes del inicio del programa se seleccionó intencionalmente a los participantes a través de muestreo no probabilístico por conveniencia de tipo “bola de nieve”. En el campo de los estudios sobre bienestar, este tipo de muestreo no probabilístico resulta muy útil para poder identificar, a partir de los propios participantes, a otros sujetos que pudieran cumplir con los criterios de inclusión. En este modo de reclutamiento, todo participante a cursos anteriores es incluido en una lista de distribución electrónica, invitándoles a difundir la información entre las personas de su círculo de conocidos y familiares que pudieran estar interesados.

Fase II. Evaluación Inicial.

Para la evaluación inicial se administraron vía electrónica los cuestionarios de características sociodemográficas, salud y ciudadanía, de Afecto Positivo y Afecto Negativo, de Bienestar Psicológico y de Calidad de Vida. En esta ocasión no era necesario recopilar información de terceras personas (AFC).

Fase III. Implementación del Programa «SADAr» 2.0.

Igual que ya sucediera en el estudio II, se realizó una evaluación del programa a través de encuestas de satisfacción, el diario de los participantes y las anotaciones del investigador. El resultado fue una nueva adaptación con 25 semanas de formación en las que se mantuvo exclusivamente el horario de tarde (Tabla 5.64). Se conformaron dos grupos de 23 y 24 participantes que asistían lunes y martes, respectivamente y se incorporó la premisa de no obligatoriedad en la asistencia. Se intentó abordar esta cuestión desde la perspectiva de la motivación intrínseca. No imponer ningún tipo de condicionamiento previo para que sea el propio interesado el que asista regularmente y complete los cuestionarios y memoria fomentando el estado metamotivacional paratético (Apter, 1984;

Murgatroyd, 2014). Los *seminarios* ampliaron su tiempo de exposición alcanzando las dos horas y media, quedando los talleres integrados en éstos. Se conservó la misma distribución de seminarios y se modificó el plan de estudios para incorporar las modificaciones.

Las dinámicas por dimensión sufrieron cambios también. La actividad física fue suprimida y las acciones semanales del área social se fueron alternando con tareas para casa que completaban o pre-configuraban ejercicios para los seminarios. El área trascendental, por su parte, recobró las prácticas de meditación impartidas en los seminarios. Se continuó entregando a los participantes grabaciones con las meditaciones para practicar en casa y, en paralelo, todas las semanas se le dedicaban los minutos previos de la sesión a alguna variante de meditación.

Se acordó una mayor presencia de documentación subida a la página web del programa para reducir, aún más, la dependencia de los apuntes. Sin embargo, en esta ocasión, los documentos en web no eran meros sustitutos de los apuntes, ya que frecuentemente resultaba imprescindible su lectura si se quería seguir las explicaciones y realizar los ejercicios adecuadamente.

Cinco semanas tras la implantación del programa, se efectuó una evaluación de proceso en la que se decidió reforzar el eje de transformación de la estrategia instruccional. En el anterior estudio se mejoró el eje de comprensión con una mayor presencia de tareas con presencia de experiencias concretas de los participantes. Así se comenzó en esta ocasión pero, al haber retirado el diario y combinado seminarios y talleres, era preciso prestar más atención al eje de transformación en el diseño de tareas para seminarios y dinámicas. En cuanto a la dinámica de la *dimensión física*, se acordó con los participantes que fueran ellos los que decidieran si deseaban que se impartieran sesiones de Taichí. Dado que era todo un lujo contar con un maestro en este arte marcial, la única condición que se requería de los participantes era comprometerse a asistir a todas las sesiones que el profesional consideraba necesarias, esto es, dos sesiones por semana. Finalmente decidieron no contar con el Taichí.

El cronograma con la ordenación de contenidos quedó de la siguiente manera:

Tabla 5.64.

Cronograma del estudio III.

Módulo	Semana		Contenido
Integración	1, 2	SOC	Afectividad y Relaciones
	3, 4	FIS	Nutrición Integral
	5	FIS	Estar presente
	6	COG	Foro de Debate
	7, 8	SUB	Interpretación del simbolismo arquetípico I
	9, 10	EMO	Sensibilización emocional I
	11, 12	TRA	Espiritualidad
	13	COG	Programación Personalizada de Entrenamiento del Bienestar
	14, 15, 16	SUB	Asociación de palabras
	17, 18, 19	TRA/SOC	Diseño de un proyecto pedagógico de voluntariado
	20, 21, 22	EMO	Sensibilización emocional yII
	23	TRA/COG	Dimensiones del sentido vital
	24, 25	SUB	Interpretación del simbolismo arquetípico yII

Fase IV. Evaluación Final.

En la evaluación final se volvió a administrar vía web: la *Escala de Ryff* y el *Inventario PANAS* para el bienestar personal, el *Cuestionario de calidad de vida* y el de *rasgos de personalidad* para las covariables. Junto a estos cuestionarios se solicitó la entrega de una *memoria final* que complementaría el estudio del bienestar y la *evaluación* del programa.

Fase VI. Análisis Estadístico.

Véase la descripción del análisis estadístico en la sección Procedimiento del estudio I.

Diseño de Investigación

Véase la descripción del diseño de investigación en el mismo apartado del estudio I.

Resultados

VARIABLES DEMOGRÁFICAS, DE SALUD Y DE CIUDADANÍA.

En la Tabla 5.65 y en la Tabla 5.66 se puede observar la frecuencia y distribución de la muestra del estudio II de las variables demográficas. Se utiliza el contraste chi-cuadrado para evaluar la hipótesis de independencia entre el conjunto de estudios y la variable correspondiente, o el test exacto de Fisher cuando este contraste presenta problemas de convergencia. Gráficamente se representan los porcentajes junto con sus intervalos de confianza.

Tabla 5.65.

Frecuencias de las variables Sexo, Estudios, Salud física y Salud mental.

Variable	n	%	IC 95%		n	%	IC 95%		Total	
			Inf.	Sup.			Inf.	Sup.	n	%
			Sexo: Hombre				Sexo: Mujer			
Sexo	3	37.5	10.241	74.105	5	62.5	25.895	89.759	8	100
			Formación Media				Formación Universitaria			
Estudios	4	50	21.522	78.478	4	50	21.522	78.478	8	100
			No presenta problemas				Presenta problemas			
Salud Física	5	62.5	25.895	89.759	3	37.5	10.241	74.105	8	100
Salud Mental	7	87.5	46.679	99.344	1	12.5	0.656	53.321	8	100

Tabla 5.66.

Frecuencias de la variable Estado civil.

Variable	Casado/En pareja				Divorciado/Separado				Soltero				Total	
	n	%	IC 95%		n	%	IC 95%		n	%	IC 95%		n	%
			Inf.	Sup.			Inf.	Sup.			Inf.	Sup.		

Estado civil	4	50	21.52	78.48	1	12.5	0.66	53.32	3	37.5	10.24	74.11	8	100
--------------	---	----	-------	-------	---	------	------	-------	---	------	-------	-------	---	-----

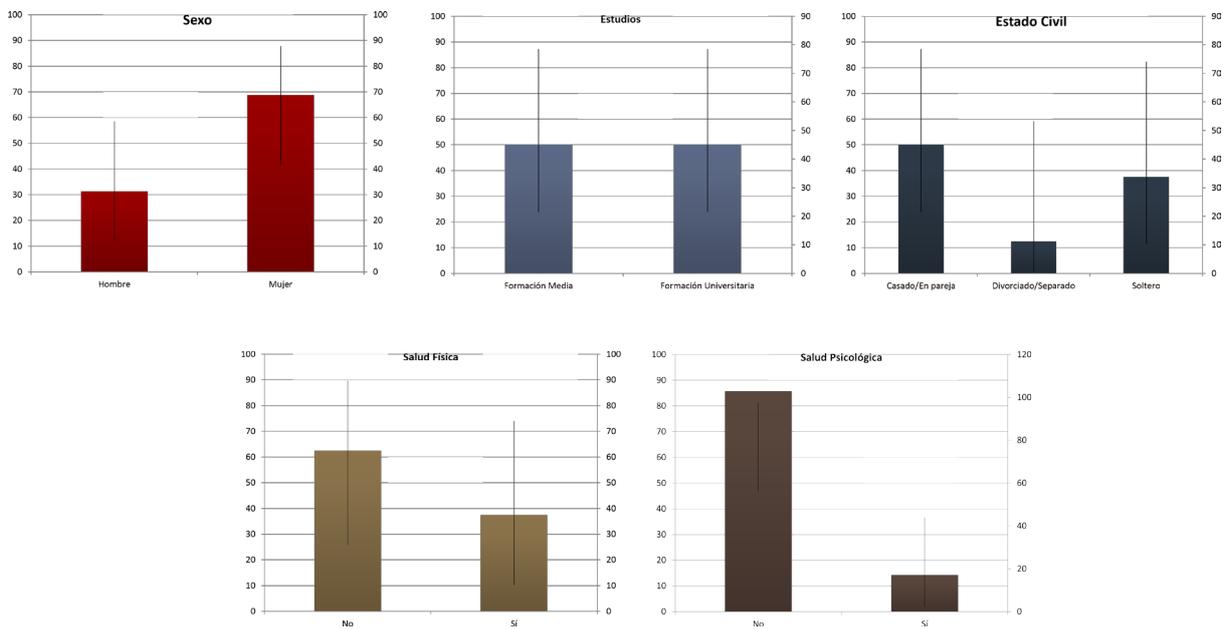


Figura 5.23. Gráficas de las variables demográficas Sexo, Estudios, Estado civil, Salud física y Salud psicológica.

En la Tabla 5.67 se puede observar las frecuencias y distribuciones de la muestra del estudio II utilizada según las variables sociales. Se muestran, además, la comparación de medianas en cada estudio evaluando la hipótesis de igualdad de medias utilizando el ANOVA no paramétrico de Kruskal-Wallis. Este método permite contrastar la hipótesis nula de que las medianas de K poblaciones, con $K > 2$, son iguales, frente a la alternativa de que por lo menos una de las poblaciones difiere de las demás. En este caso $K=3$, cada uno de los estudios. Cuando se encuentra un p-valor significativo con este contraste global implica que alguno de los estudios es distinto, pero no se dice cuáles son los estudios entre los que se encuentran las diferencias significativas. Para ello, se necesita realizar un análisis post hoc comparando los estudios dos a dos. Esta comparación se hace utilizando el contraste U de Mann-Whitney y aplicando la corrección de Bonferroni para resolver el problema de las comparaciones múltiples. La homogeneidad de varianzas se evalúa utilizando el contraste de Levene. En la Figura 5.24 se muestra gráficamente las frecuencias para cada una de las variables de ciudadanía.

El estudio de frecuencias de las variables de ciudadanía del estudio III es el que presenta unas puntuaciones más polarizadas debido a su escasa muestras. De todos modos todas las áreas de interés mantienen la tendencia exhibida en anteriores estudios. Así, la religión, la unión sindical, la empresa o la comunidad siguen apareciendo como las menos motivadoras, mientras que derechos humanos, medio ambiente y cultura aparecen como áreas de gran interés.

Tabla 5.67.

Descriptivos y contraste de igualdad de medianas de variables de ciudadanía.

	n	Media	IC95% para el %		P25	P75	IQR	Min	Max	Moda
			Inf.	Sup.						
Política	8	3	1	3	2	3	1	1	3	Algo
Religión	8	2	1	2	1.75	2	0.25	1	2	Poco
Sindicación	8	2	1	2	1	2	1	1	2	Poco
DD. HH.	8	3	2	4	2.75	4	1.25	2	4	Algo
M. Ambiente	8	3	2	4	2.75	3.25	0.5	2	4	Algo
Empresa	8	2	1	3	1.75	2	0.25	1	3	Poco
Cultura	8	3	2	4	2	3	1	2	4	Algo
Deporte	8	2.5	1	4	2	3	1	1	4	Poco/Algo
Comunidad	8	2	1	3	1.75	3	1.25	1	3	Poco/Algo



Figura 5.24. Gráficas de frecuencias de las variables de ciudadanía del estudio I.

Análisis del Bienestar Personal en los participantes.

En la Tabla 5.68 se presentan los datos de media, desviación típica, intervalos de confianza, mediana y valores mínimos y máximos obtenidos en cada subescala de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff para cada medición.

Tabla 5.68.

Descriptivos de las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff.

	N	Media	DT	IC95% para el %		Med.	Min	Max
				Inf.	Sup.			
Autoconcepto								
Pre-test	8	17.75	3.33	14.97	20.53	18.5	13	21
Pos-test	8	17.12	5.06	12.9	21.35	17.5	9	23
Relaciones positivas								
Pre-test	8	24.75	5.01	20.56	28.94	25.5	17	30
Pos-test	8	24.5	6.61	18.97	30.03	26.5	11	30
Autonomía								
Pre-test	8	25	7.17	19	31	27	12	33
Pos-test	8	24.12	7.18	18.12	30.13	23.5	10	31
Dominio del entorno								
Pre-test	8	22.38	3.74	19.25	25.5	22	17	27
Pos-test	8	21.75	5.31	17.31	26.19	22	15	28
Crecimiento personal								
Pre-test	8	20.12	2.53	18.01	22.24	21	16	23
Pos-test	8	20.38	4.24	16.83	23.92	21	11	24
Propósito en la vida								
Pre-test	8	21.12	4.58	17.3	24.95	21	13	27
Pos-test	8	21.5	5.93	16.54	26.46	20.5	14	29

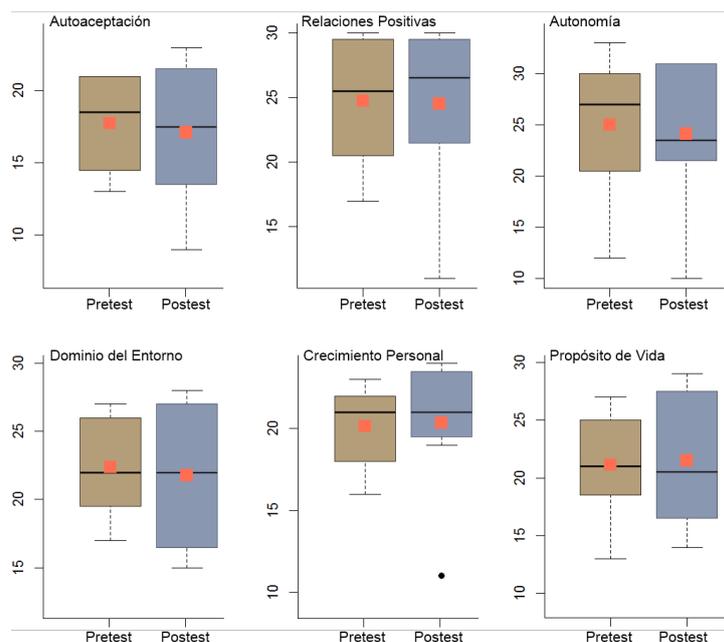


Figura 5.25. Gráficas de los descriptivos de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff.

En la Tabla 5.69 se presentan los datos de media, desviación típica, intervalos de confianza, mediana y valores mínimos y máximos obtenidos en cada subescala de la Escala de afectividad positiva y negativa (PANAS) para cada medición.

Tabla 5.69.

Descriptivos de la Escala de afectividad positiva y negativa (PANAS).

	N	Media	DT	IC95% para el %		Med.	Min	Max
				Inf.	Sup.			
Habitualmente								
Afectividad positiva								
Pre-test	8	32.38	7.41	26.18	38.57	32.5	22	43
Pos-test	8	33.88	5.62	29.18	38.57	33	25	41
Afectividad negativa								
Pre-test	8	22.38	8.42	15.34	29.41	20.5	13	35
Pos-test	8	20.12	9.36	12.3	27.95	16	11	35
Última semana								
Afectividad positiva								
Pre-test	8	32.12	8.87	24.71	39.54	33.5	18	45
Pos-test	8	34.5	8.23	27.62	41.38	38	22	43
Afectividad negativa								
Pre-test	8	23.75	9.29	15.99	31.51	21.5	10	35
Pos-test	8	17.5	9.12	9.88	25.12	14.5	10	36

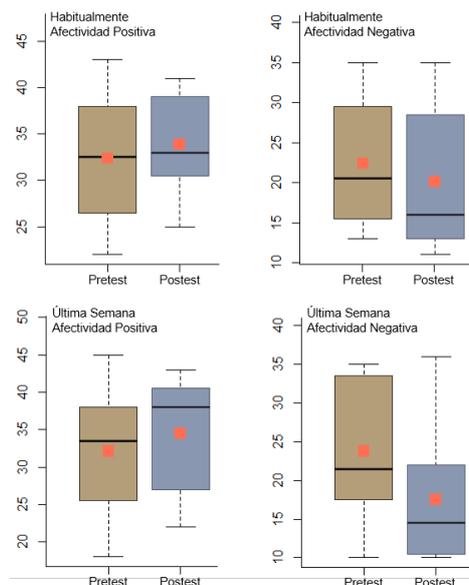


Figura 5.26. Gráficas de los descriptivos de la Escala de afectividad positiva y negativa (PANAS).

Hipótesis 1. Las puntuaciones obtenidas en el postest en el cuestionario de bienestar psicológico serán superiores a las obtenidas en el pretest.

En la Tabla 5.70 se muestra la comparación dos a dos (pretest-postest) de las subescalas que forman parte de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff, utilizando un contraste t-Student para 2 muestras relacionadas.

Tabla 5.70.

Contraste t-Student para dos muestras relacionadas, pretest-postest, de las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff.

Factor	Media de la diferencia	IC 95% de la media		p-valor
		Inf.	Sup.	
Autoconcepto	-0.62	-3.719	2.469	.6474
Relaciones positivas	-0.25	-3.557	3.057	.8632
Autonomía	-0.88	-4.349	2.599	.5702
Dominio del entorno	-0.62	-2.67	1.42	.4933
Crecimiento personal	0.25	-2.104	2.604	.8089
Propósito en la vida	0.38	-3.056	3.806	.8035

En la Tabla 5.70 se puede observar como todos los contrastes no son significativos para todas las escalas del Bienestar Psicológico y para un nivel de significación superior al 95% ($p=.05$). Se acepta, por tanto, la inexistencia de diferencias entre las mediciones pretratamiento y postratamiento. Estos resultados son indicativos de que el programa SADAr no parecer provocar una mejora significativa en el Bienestar Psicológico. En este estudio también aparecen algunos factores (Autoconcepto, Relaciones positivas, Autonomía y Dominio del entorno) que su resultado en postest es inferior al resultado en pretest, evidenciando un empeoramiento no significativo en estos factores.

Hipótesis 3. Las puntuaciones obtenidas en el postest en el cuestionario de afectividad del bienestar hedónico serán superiores a las obtenidas en el pretest.

En la Tabla 5.71 se muestra la comparación dos a dos (pretest-postest) de las subescalas que forman parte de la Escala de afectividad positiva y negativa (PANAS), utilizando un contraste t-Student para 2 muestras relacionadas, aplicando la corrección de Bonferroni para resolver el problema de las comparaciones múltiples.

Tabla 5.71.

Contraste t-Student para dos muestras relacionadas, pretest-postest, de la Escala de afectividad positiva y negativa (PANAS).

Factor	Media de la diferencia	IC 95% de la media		p-valor
		Inf.	Sup.	
Habitualmente				
Afectividad positiva	1.5	-1.564	4.564	0.2849
Afectividad negativa	-2.25	-9.576	5.076	0.4912

Última semana				
Afectividad positiva	2.38	-0.266	5.016	0.0711
Afectividad negativa	-6.25	-13.354	0.854	0.0761

En la Tabla 5.71 los contrastes *t* de Student no son significativos tomando un nivel de confianza del 95% ($\alpha = .05$) para las medidas pretest-postest. Sin embargo las mediciones de Afectividad positiva y negativa de la última semana quedan cerca de la significación. Además se puede observar como las puntuaciones de la dos afectividades negativas (HAN=-2.25; USAN=-6.25) se comportan como se espera, reduciéndose su presencia, aunque no sea un cambio estadísticamente significativo. Por tanto, se concluye que el programa SADAr no influye significativamente en la mejora de la afectividad del Bienestar Hedónico.

Análisis de los efectos de las covariables.

En la Tabla 5.72 se presentan los datos de media, desviación típica, intervalo de confianza, mediana y valores máximos y mínimos de las subescalas del cuestionario de calidad de vida (WHOQOL-BREF) para cada medición

Tabla 5.72.

Descriptivos del cuestionario de calidad de vida WHOQOL-BREF.

	N	Media	DT	IC95% para el %		Med.	Min.	Max.
				Inf.	Sup.			
Salud física								
Pre-test	8	16.29	2.73	14	18.57	16.86	10.86	18.86
Pos-test	8	17.14	2.37	15.16	19.12	17.43	13.14	20
Salud psicológica								
Pre-test	8	14.92	2.49	12.83	17	14.67	11.33	18.67
Pos-test	8	14.83	1.81	13.32	16.35	14.67	12.67	17.33
Relaciones sociales								
Pre-test	8	14	4.16	10.53	17.47	14.67	6.67	18.67
Pos-test	8	14	4.67	10.09	17.91	14.67	4	18.67
Ambiente								
Pre-test	8	16.06	2.29	14.15	17.98	16.5	13	19
Pos-test	8	17.38	2.33	15.43	19.32	18.5	12.5	19

Nota: DT = Desviación Típica; Med. = Mediana; Min. = Mínimo; Max. = Máximo.

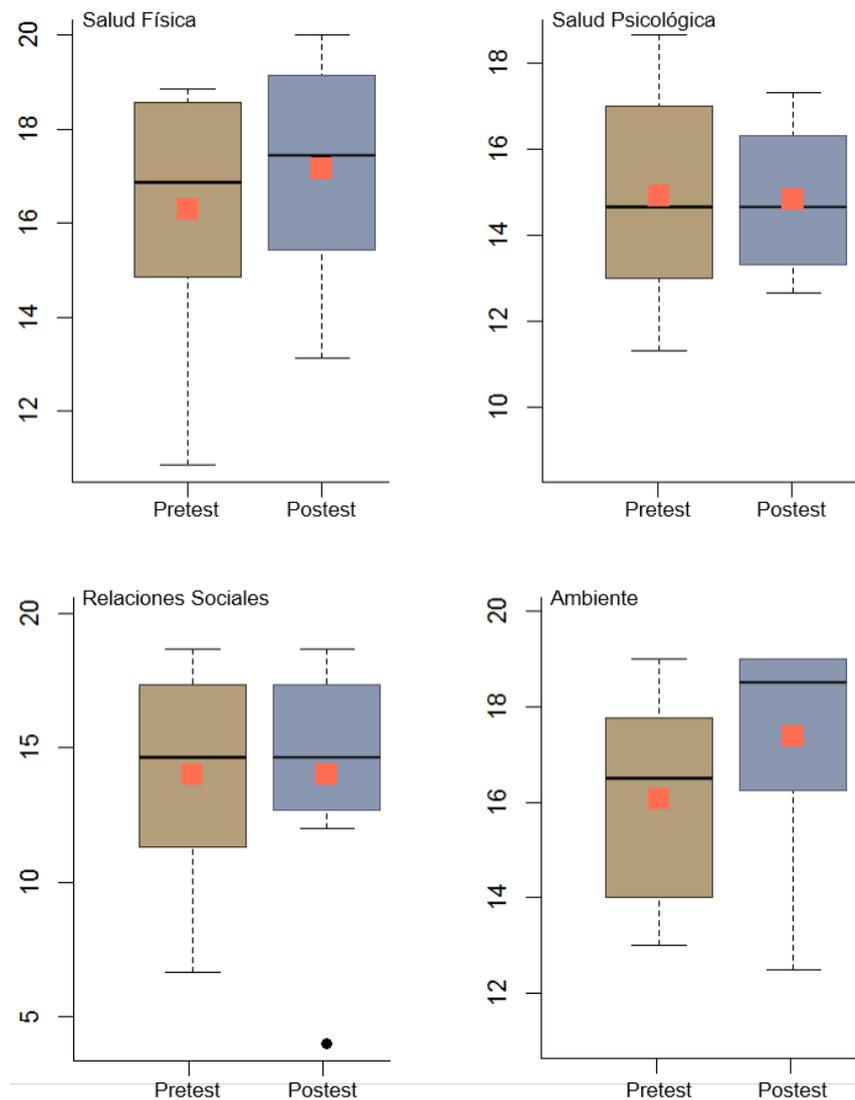


Figura 5.27. Gráficas de los descriptivos del cuestionario de calidad de vida WHOQOL-BREF.

Hipótesis H8. Las puntuaciones obtenidas en el posttest en el cuestionario de calidad de vida no serán estadísticamente significativas a las obtenidas en el pretest.

En la Tabla 5.73 se muestra la comparación dos a dos (pretest-posttest) del cuestionario de calidad de vida WHOQOL-BREF, utilizando un contraste t-Student para 2 muestras relacionadas, aplicando la corrección de Bonferroni para resolver el problema de las comparaciones múltiples.

Tabla 5.73.

Contraste t-Student para dos muestras relacionadas, pretest-posttest, del cuestionario de calidad de vida WHOQOL-BREF.

Factor	Media de la diferencia	IC 95% de la media		p-valor
		Inf.	Sup.	
Salud física	0.86	-0.61	2.324	1
Salud psicológica	-0.08	-1.046	0.879	.8436

Relaciones sociales	0	-1.192	1.192	1
Ambiente	1.31	0.05	2.575	.0436*

En la Tabla 5.73 se puede observar como todos los contrastes son no significativos para todas las escalas del cuestionario de calidad de vida y para un nivel de significación superior al 95% ($p=.05$) en la medida pretest-postest excepto para el factor Ambiente. Se confirma así la estabilidad de los factores Salud física, Salud psicológica y Relaciones sociales de la calidad de vida y la escasa influencia que estos hayan podido ejercer sobre el Bienestar Personal durante el periodo de tiempo que va desde el inicio del programa hasta su finalización.

La diferencia en el factor Ambiente entre ambos momentos es, sin embargo, estadísticamente significativa, siendo mayor la puntuación en el momento postest. De ello se puede inferir que este factor sufre un cambio estadísticamente significativo en el periodo que rodea a la medición del postest que hace suponer la existencia de un acontecimiento externo de importancia general que modifica la percepción ambiental de los participantes.

Visión Sintética de Participantes, Variables y Covariables

Se tienen tres estudios independientes, cada uno correspondiente a un programa diferente. En los dos primeros estudios, se recogen tres mediciones: pretest y postest del programa y una medición de seguimiento. En el tercer estudio se dispone de las mediciones pretest y postest del mismo. Para evaluar cada programa se comparan las medidas repetidas en cada una de las variables consideradas en cada estudio por separado. Previamente se comparan los tres estudios en la medición pretest, para comprobar si el punto de partida en cada caso es el mismo.

En la Tabla 5.74 se presenta la distribución por estudio de la muestra junto con el porcentaje parcial y los intervalos de confianza.

Tabla 5.74.

Frecuencias e intervalos de confianza para los tres estudios

	n	%	IC95% para el %	
			Inf.	Sup.
Estudio I	14	36.84	22.293	54.004
Estudio II	16	42.11	26.720	59.056
Estudio III	8	21.05	10.140	37.784
Total	38	100	.	.

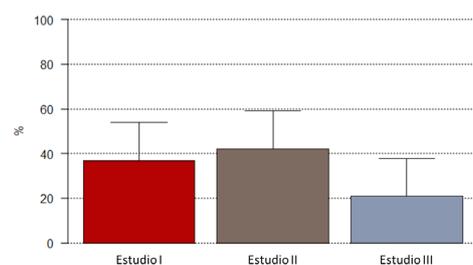


Figura 5.28. Gráfica de frecuencias de los tres estudios

VARIABLES DEMOGRÁFICAS, DE SALUD Y CIUDADANÍA

En las variables demográficas hay información previa a la aplicación del programa, luego se comparan los tres estudios para cada una de ellas. Todas ellas son cualitativas u ordinales. Distinguiendo el tipo de variable la metodología empleada es la siguiente:

En la Tabla 5.75 y la Tabla 5.76 se puede observar las frecuencias y distribución de la muestra total de las variables demográficas o cualitativas. Se utiliza el contraste chi-cuadrado para evaluar la hipótesis de independencia entre el conjunto de estudios y la variable correspondiente, o el test exacto de Fisher cuando este contraste presenta problemas de convergencia.

Tabla 5.75.

Frecuencias totales, de los tres estudios, y contraste de independencia de las variables cualitativas Sexo, Estudios, Salud física y Salud mental.

Variable	n	%	IC 95%		n	%	IC 95%		n	%	Independencia
			Inf.	Sup.			Inf.	Sup.			
			Hombre		Mujer		Total				
Sexo	11	28.95	15.98	46.11	27	71.05	53.88	84.01	38	100	.7287
			Formación Media		Formación Universitaria		Total				
Estudios	13	34.21	20.14	51.41	25	65.79	48.58	79.85	38	100	.4135
			No presenta problemas		Presenta problemas		Total				
Salud Física	27	71.05	53.88	84.01	11	28.95	15.98	46.11	38	100	.8983
Salud Mental	34	89.47	74.25	96.57	4	10.53	3.42	25.74	38	100	.8179

Tabla 5.76.

Frecuencias totales, de los tres estudios, y contraste de independencia de la variable cualitativa Estado civil.

Variable	Casado/En pareja		Divorciado/Separado		Soltero		Total		Independencia						
	n	%	IC 95%		n	%	IC 95%								
			Inf.	Sup.			Inf.	Sup.		Inf.	Sup.				
Estado civil	16	42.11	26.72	59.05	5	13.16	4.94	28.88	17	44.74	28.99	61.52	38	100	.8605

Ambas tablas muestran una distribución adecuada de los participantes según las variables *Estado civil*, *Estudios*, *Salud mental* y *Salud física* ya que sus distribuciones no se diferencian en exceso de las medias poblacionales para el rango de edad elegido (entre 28 y 45 años). Por otra parte, la distribución según sexo en los grupos de aplicación en las distintas localidades está lejos de ser equitativa (71% de mujeres frente al 29% de varones). La razón es el escaso interés que suscita este tipo de programas psicoeducativos sobre los varones. En la mayoría de los grupos sería imposible transformar el grupo de una forma proporcional, así que una adaptación razonable es reducir el porcentaje de varones mínimo para la aplicación del programa, tal y como se ha efectuado. Por otra parte, el test de independencia realizado para todas las variables demográficas evidencia que la distribución de valores en todas ellas es similar en los tres estudios.

En la Tabla 5.77 se puede observar las frecuencias y distribuciones de la muestra del estudio I utilizada según las variables sociales u ordinales. Se muestran, además, la comparación de medianas

en cada estudio evaluando la hipótesis de igualdad de medias utilizando el ANOVA no paramétrico de Kruskal-Wallis. Este método permite contrastar la hipótesis nula de que las medianas de K poblaciones, con $K > 2$, son iguales, frente a la alternativa de que por lo menos una de las poblaciones difiere de las demás. En este caso $K=3$, cada uno de los estudios. Cuando se encuentra un p-valor significativo con este contraste global implica que alguno de los estudios es distinto, pero no se dice cuáles son los estudios entre los que se encuentran las diferencias significativas. Para ello, se necesita realizar un análisis post hoc comparando los estudios dos a dos. Esta comparación se hace utilizando el contraste U de Mann-Whitney y aplicando la corrección de Bonferroni para resolver el problema de las comparaciones múltiples. La homogeneidad de varianzas se evalúa utilizando el contraste de Levene. En la Figura 5.29 se muestra gráficamente las frecuencias para cada una de las variables de ciudadanía.

Tabla 5.77.

Descriptivos totales, de los tres estudios, y contraste de igualdad de medianas de variables de ciudadanía.

	n	Media	IC95% para el %		P25	P75	IQR	Min	Max	Moda	Igualdad de medianas global
			Inf.	Sup.							
Política	38	2	2	3	2	3	1	1	4	Poco	.4879
Religión	38	2	1	2	1	2	1	1	4	Poco	.2948
Sindicación	38	2	1	2	1	2	1	1	3	Poco	.7146
DD. HH.	38	3	3	3	3	4	1	2	4	Algo	.7792
M. Ambiente	38	3	3	3	3	4	1	2	4	Algo	.0996
Empresa	38	2	1	2	1	2	1	1	3	Poco	.5055
Cultura	38	3	3	3	3	3	0	2	4	Algo	.4626
Deporte	38	3	2	3	2	3	1	1	4	Algo	.1243
Comunidad	38	2	2	3	2	3	1	1	4	Algo	.388

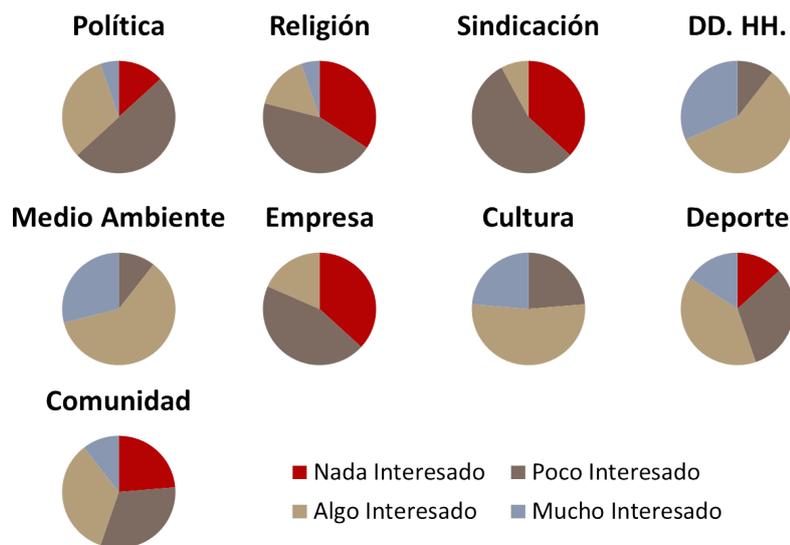


Figura 5.29. Gráficas de frecuencias totales de variables de ciudadanía.

En el estudio de frecuencias de las variables de ciudadanía destaca el interés mostrado por el conjunto de participantes hacia los derechos humanos, el medio ambiente o la cultura frente al poco interés que despiertan aspectos como la religión, la acción sindicalista o el mundo empresarial y económico. El test de independencia realizado para todas las variables de ciudadanía muestra que la distribución de valores en todas ellas es similar en los tres estudios.

Cuestionarios Administrados a los Participantes

Se consideran las escalas como variables cuantitativas y se asume la hipótesis de normalidad. Desde la Tabla 5.78 hasta la Tabla 5.81 se pueden observar las frecuencias y distribución de la muestra total de los factores de cada cuestionario dispuestos por medición. Igualmente, para comparar los estudios en la medición pretest del programa se utiliza un ANOVA con un factor, estudio. Este método permite contrastar la hipótesis nula de que las medias de K poblaciones, con $K > 2$, son iguales, frente a la alternativa de que, por lo menos, una de las poblaciones difiere de las demás. En este caso $K = 3$. Además de la hipótesis de independencia y normalidad, el ANOVA requiere del cumplimiento de la hipótesis de homogeneidad de varianzas entre poblaciones. Para comprobar la homogeneidad de varianzas se utiliza el contraste de Levene, y en caso de rechazar esta hipótesis, se aplica el ANOVA de Welch para contrastar la hipótesis global. Cuando se encuentra un p-valor significativo con el contraste global implica que alguno de los grupos (estudios) es distinto, pero no dice quiénes son los estudios entre los que se encuentran las diferencias significativas. Para ello, se necesita realizar un análisis post hoc comparando los estudios dos a dos. Esta comparación se hace utilizando un contraste t-Student para 2 muestras independientes, o, cuando no sea posible asumir la homogeneidad de varianzas, el contraste de Welch para dos muestras. En todos los casos se aplica la corrección de Bonferroni para resolver el problema de las comparaciones múltiples.

El cuestionario NEO PI-R no fue administrado en el tercer estudio por lo que para la comparación en el momento pre-programa se utiliza el contraste t-Student para 2 muestras independientes.

Tabla 5.78.

Descriptivos totales, de los tres estudios, y contraste de igualdad de medias pre-test del cuestionario PANAS.

	N	Media	DT	IC95% para el %		Med.	Min	Max	Igualdad de medias pretest
				Inf.	Sup.				
Habitualmente. Afecto Positivo (HAP)									
Pre-test	38	32.97	6.31	30.90	35.05	35.0	22	43	.8378
Post-test	38	34.47	6.69	32.28	36.67	33.5	23	47	
Seguimiento	30	34.77	6.60	32.30	37.23	35.0	22	45	
Habitualmente. Afecto Negativo (HAN)									
Pre-test	38	23.55	7.68	21.03	26.08	21	13	39	.7989
Post-test	38	22.71	7.83	20.14	25.28	22	11	40	
Seguimiento	30	23.87	6.07	21.6	26.13	23.5	15	37	
Ultima semana. Afecto Positivo (USAP)									
Pre-test	38	33.61	7.15	31.26	35.96	34	18	45	.6349
Post-test	38	34.39	8.85	31.49	37.3	37	18	49	
Seguimiento	30	33.83	8.12	30.8	36.87	36.5	18	47	

		Ultima semana. Afecto Negativo (USAN)							
Pre-test	38	20.82	8.34	18.08	23.56	19.5	10	39	.2226
Post-test	38	18.58	7.72	16.04	21.12	16.5	10	36	
Seguimiento	30	23.63	8.02	20.64	26.63	22.5	10	40	

Nota: DT = Desviación Típica; Med. = Mediana; Min. = Mínimo; Max. = Máximo.

En la Tabla 5.78 la significación de la Prueba de Levene sobre la homogeneidad de varianzas de los tres estudios es considerablemente superior al 95% ($\alpha = .05$) para esta prueba en los cuatro factores (HAP = .499; HAN = .911; USAP = .473; USAN = .180) por lo que se puede aceptar la hipótesis nula de igualdad de varianzas. La significación en la Prueba “t” para la Igualdad de Medias (HAP = .837; HAN = .798; USAP = .634; USAN = .222) es sustancialmente mayor al nivel de confianza mínimo planteado ($\alpha = 0.05$) para todas las medidas, por lo que se acepta la hipótesis nula de igualdad de medias en los tres estudios y se puede concluir que las muestras tomadas para todos ellos son esencialmente equivalentes respecto a las medidas tomadas, por lo que los resultados que se observen en las mediciones postratamiento y seguimiento no estarán influidas por una inadecuada distribución de la muestra y se deberán propiamente a circunstancias derivadas de los diferentes tratamientos.

Tabla 5.79.

Descriptivos totales, de los tres estudios, y contraste de igualdad de medias pre-test de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff.

	N	Media	DT	IC95% para el %		Med.	Min	Max	Igualdad de medias pretest
				Inf.	Sup.				
Autoconcepto									
Pre-test	38	16.98	3.65	15.78	18.18	17.88	9	22.75	.3789
Post-test	38	17.14	3.94	15.84	18.43	17	9	23	
Seguimiento	30	17.17	4.36	15.54	18.8	19	7	24	
Relaciones Positivas									
Pre-test	38	24.28	5.61	22.44	26.13	26.12	12.5	30	.6308
Post-test	38	24.22	5.39	22.45	25.99	25	11	30	
Seguimiento	30	24.47	4.61	22.75	26.19	25	16	30	
Autonomía									
Pre-test	38	24.57	4.89	22.97	26.18	24.38	11	33	.9636
Post-test	38	25.04	5.78	23.14	26.94	25	10	34	
Seguimiento	30	25.07	5.06	23.18	26.96	24.5	14	34	
Dominio del Entorno									
Pre-test	38	21.51	4.11	20.16	22.86	21.25	13.75	29	.4803
Post-test	38	21.78	4.58	20.28	23.29	21.62	12	28.75	
Seguimiento	30	21.63	3.99	20.14	23.12	22	15	30	
Propósito en la Vida									

Pre-test	38	20.86	4.93	19.24	22.48	20.5	11.25	28	.9725
Post-test	38	21.03	5.16	19.34	22.73	21	8.75	29	
Seguimiento	30	21.57	4.83	19.76	23.37	21	12	30	
Crecimiento Personal									
Pre-test	38	19.64	3.41	18.52	20.77	20.62	11.5	24	.7807
Post-test	38	19.62	3.77	18.38	20.87	20	11	24	
Seguimiento	30	19.5	3.73	18.11	20.89	20	9	24	

Nota: DT = Desviación Típica; Med. = Mediana; Min. = Mínimo; Max. = Máximo.

En la Tabla 5.79 la significación de la Prueba de Levene sobre la homogeneidad de varianzas de los tres estudios es superior al 95% ($\alpha = .05$) para esta prueba en las seis escalas (AA = .965; RP = .267; AU = .099; DE = .921; CP = .521; PV = .878) por lo que se puede aceptar la hipótesis nula de igualdad de varianzas. La significación en la Prueba “t” para la Igualdad de Medias (AA = .379; RP = .630; AU = .963; DE = .480; CP = .780; PV = .972) es sustancialmente mayor al nivel de confianza mínimo planteado ($\alpha = 0.05$) para todas las medidas, por lo que se acepta la hipótesis nula de igualdad de medias en los tres estudios y se puede concluir que las muestras tomadas para todos ellos son esencialmente equivalentes respecto a las medidas tomadas, por lo que los resultados que se observen en las mediciones postratamiento y seguimiento no estarán influidas por una inadecuada distribución de la muestra y se deberán propiamente a circunstancias derivadas de los diferentes tratamientos.

Tabla 5.80.

Descriptivos totales, de los tres estudios, y contraste de igualdad de medias pre-test del cuestionario NEO PI-R.

	N	Media	DT	IC95% para el %		Med.	Min	Max	Igualdad de medias pretest
				Inf.	Sup.				
Neuroticismo (N)									
Pre-test	30	133.47	26.13	123.71	143.22	131	73	182	.3754
Post-test	30	128.6	28.73	117.87	139.33	127	68	185	
Seguimiento	30	129.47	26.98	119.39	139.54	133	59	169	
Extraversión (E)									
Pre-test	30	148.43	19.79	141.04	155.82	147	115	189	.4039
Post-test	30	149.13	21.26	141.19	157.07	148	119	192	
Seguimiento	30	149.8	19.64	142.47	157.13	149.5	120	190	
Apertura a la Experiencia (O)									
Pre-test	30	172.33	15.52	166.54	178.13	174.5	139	207	.2615
Post-test	30	171.47	16.9	165.16	177.78	174	133	199	
Seguimiento	30	168.43	16.11	162.42	174.45	167	134	193	
Amabilidad (A)									

Pre-test	30	173.07	14.92	167.5	178.64	175	143	203	.9104
Post-test	29	172.07	15.08	166.33	177.81	173	145	201	
Seguimiento	30	173.07	16.93	166.74	179.39	175.5	141	214	
Responsabilidad (C)									
Pre-test	30	160.67	23.71	151.81	169.52	163	122	202	.677
Post-test	30	161.57	19.9	154.14	169	158.5	125	198	
Seguimiento	30	161.43	18.57	154.5	168.37	165	125	195	

Nota: DT = Desviación Típica; Med. = Mediana; Min. = Mínimo; Max. = Máximo.

En la tabla Tabla 5.80 la significación de la Prueba de Levene sobre la homogeneidad de varianzas de los tres estudios es superior al 95% ($\alpha = .05$) para esta prueba en cuatro de las cinco escalas ($N = .755$; $E = .09$; $O = .342$; $A = .01$; $C = .193$) por lo que se puede aceptar la hipótesis nula de igualdad de varianzas en todas ellas excepto en la escala de Amabilidad (A). La significación en la Prueba “t” para la Igualdad de Medias ($N = .375$; $E = .403$; $O = .261$; $A = .91$; $C = .677$) es sustancialmente mayor al nivel de confianza mínimo planteado ($\alpha = 0.05$) para todas las medidas, por lo que se acepta la hipótesis nula de igualdad de medias en los tres estudios y se puede concluir que las muestras tomadas para todos ellos son esencialmente equivalentes respecto a las medidas tomadas, por lo que los resultados que se observen en las mediciones postratamiento y seguimiento no estarán influidas por una inadecuada distribución de la muestra y se deberán propiamente a circunstancias derivadas de los diferentes tratamientos

Tabla 5.81.

Descriptivos totales, de los tres estudios, y contraste de igualdad de medias pre-test del cuestionario de calidad de vida WHOQOL-BREF.

	N	Media	DT	IC95% para el %		Med.	Mín	Max	Igualdad de medias pretest
				Inf.	Sup.				
Salud Física (SF)									
Pre-test	38	16.21	2.34	15.44	16.98	16.57	10.86	19.43	.9884
Post-test	38	16.54	2.04	15.87	17.21	16.57	12.57	20	
Seguimiento	30	16.4	2.06	15.63	17.17	16.57	10.86	19.43	
Salud Psicológica (SP)									
Pre-test	38	14.09	2.59	13.24	14.94	14.67	8.67	18.67	.524
Post-test	38	14.47	2.35	13.7	15.25	14.67	10	18	
Seguimiento	30	14.16	2.61	13.18	15.13	15	8.67	18.67	
Relaciones Sociales (RS)									
Pre-test	38	14.32	3.83	13.06	15.57	14.67	6.67	20	.9441
Post-test	38	14.63	3.49	13.49	15.78	14.67	4	20	
Seguimiento	30	14.93	2.9	13.85	16.01	16	8	20	
Ambiente (AM)									

Pre-test	38	15.75	1.81	15.15	16.35	16	12.5	19	.7131
Post-test	38	16.18	2.11	15.48	16.87	16	12	20	
Seguimiento	30	15.58	1.96	14.85	16.32	15.5	11	19	

Nota: DT = Desviación Típica; Med. = Mediana; Min. = Mínimo; Max. = Máximo.

la significación de la Prueba de Levene sobre la homogeneidad de varianzas de los tres estudios es considerablemente superior al 95% ($\alpha = .05$) para esta prueba en las cuatro escalas (SF = .806; SP = .827; RS = .928; AM = .323) por lo que se puede aceptar la hipótesis nula de igualdad de varianzas. La significación en la Prueba “t” para la Igualdad de Medias (SF = .988; SP = .524; RS = .944; AM = .713) es sustancialmente mayor al nivel de confianza mínimo planteado ($\alpha = 0.05$) para todas las medidas, por lo que se acepta la hipótesis nula de igualdad de medias en los tres estudios y se puede concluir que las muestras tomadas para todos ellos son esencialmente equivalentes respecto a las medidas tomadas, por lo que los resultados que se observen en las mediciones postratamiento y seguimiento no estarán influidas por una inadecuada distribución de la muestra y se deberán propiamente a circunstancias derivadas de los diferentes tratamientos.

Cuestionarios Administrados a la Red Social

En las tablas Tabla 5.82, Tabla 5.83 y Tabla 5.84 se realizó un análisis descriptivo de la muestra para valorar la distribución de las características sociodemográficas de los grupos y la homogeneidad de éstas. Además, se recoge información en la red social de cada participante en el estudio I y II. Para cada participante de los estudios I y II se recogen los cuestionarios PANAS, RYFF y WHOQOL-BREF a varias personas, entre 1 y 5 dependiendo del individuo, y en las tres mediciones: pretest, posttest del programa y la medición de seguimiento. Como representación de la puntuación de la red social de cada individuo se considera la media de las puntuaciones de los individuos de su red.

Tabla 5.82.

Descriptivos totales, de los tres estudios, de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff en la red social.

	Perdidos		N	Media	DT	IC95% para el %		Med.	Min	Max
	n	%				Inf.	Sup.			
Autoaceptación										
Pre-test	0	0	30	17.74	3.57	16.41	19.08	17.62	10.5	24
Post-test	1	3.33	29	18.46	3.21	17.24	19.68	19.33	10.5	22.5
Seguimiento	5	16.67	25	18.83	3.63	17.33	20.33	20.33	8	24
Relaciones positivas										
Pre-test	0	0	30	24.11	4.57	22.41	25.82	24.5	11.25	30
Post-test	1	3.33	29	24	4.77	22.19	25.82	25.5	10	30
Seguimiento	5	16.67	25	25.22	3.21	23.89	26.55	26	19	30
Autonomía										
Pre-test	0	0	30	26.34	5.38	24.33	28.35	27.5	13.5	33.5
Post-test	1	3.33	29	26.63	5.01	24.72	28.53	27.33	13	34
Seguimiento	5	16.67	25	27.36	4.09	25.67	29.05	27.33	17	34

Dominio del entorno										
Pre-test	0	0	30	22.22	3.48	20.92	23.52	22.58	14	26.88
Post-test	1	3.33	29	22.48	3.72	21.06	23.89	23.5	14.33	27.5
Seguimiento	5	16.67	25	23.38	4.27	21.62	25.14	24.5	9	30
Crecimiento personal										
Pre-test	0	0	30	19.91	2.69	18.91	20.91	20.43	14	24
Post-test	1	3.33	29	20.3	3.01	19.16	21.45	21	12	24
Seguimiento	5	16.67	25	19.93	3.54	18.47	21.39	20.5	10	24
Propósito de vida										
Pre-test	0	0	30	22.43	4.52	20.74	24.12	23.19	8.75	28.75
Post-test	1	3.33	29	23.64	3.97	22.13	25.15	24.67	13.67	30
Seguimiento	5	16.67	25	23.73	4	22.07	25.38	25	15	30

Nota: DT = Desviación Típica; Med. = Mediana; Min. = Mínimo; Max. = Máximo

Tabla 5.83.

Descriptivos totales, de los tres estudios, de la Escala de afectividad positiva y negativa (PANAS) en la red social.

	Perdidos		N	Media	DT	IC95% para el %		Med.	Min	Max
	n	%				Inf.	Sup.			
Habitualmente. Afecto Positivo										
Pre-test	0	0	30	38.06	5.51	36	40.11	38	26	46
Post-test	3	10	27	38.36	6.23	35.89	40.82	39.33	25.67	48.5
Seguimiento	5	16.67	25	39.71	6.52	37.01	42.4	41.5	18	50
Habitualmente. Afecto Negativo										
Pre-test	0	0	30	21.12	6.74	18.61	23.64	19.5	14	41
Post-test	3	10	27	20.86	6.95	18.11	23.61	21	11	37.67
Seguimiento	5	16.67	25	20.06	7.2	17.09	23.03	19.5	10	42
Ultima Semana. Afecto Positivo										
Pre-test	0	0	30	37.19	6.47	34.77	39.6	37.67	23	47.5
Post-test	3	10	27	39.14	5.44	36.99	41.29	40.5	25	46.5
Seguimiento	5	16.67	25	38.69	7.6	35.55	41.82	40.5	20	50
Ultima Semana. Afecto Negativo										
Pre-test	0	0	30	17.62	5.98	15.38	19.85	16.75	11	36.5
Post-test	3	10	27	18.77	6.63	16.15	21.39	18	10	36
Seguimiento	5	16.67	25	19.39	7.52	16.29	22.5	18	10	43

Nota: DT = Desviación Típica; Med. = Mediana; Min. = Mínimo; Max. = Máximo

Tabla 5.84.

Descriptivos totales, de los tres estudios, del cuestionario de calidad de vida (WHOQOL-BREF) en la red social.

	Perdidos		N	Media	DT	IC95% para el %		Med.	Min	Max
	n	%				Inf.	Sup.			
Salud Física										
Pre-test	0	0	30	16.37	1.67	15.74	16.99	16.86	12.29	19.43
Post-test	4	13.33	26	16.2	2.04	15.37	17.02	16.71	12.19	19.14
Seguimiento	5	16.67	25	16.83	2.12	15.96	17.71	17.14	12	19.62
Salud Psicológica										
Pre-test	0	0	30	15.54	2.12	14.74	16.33	15.56	10.33	18.33
Post-test	4	13.33	26	15.67	2.59	14.63	16.72	16.58	10.33	20
Seguimiento	5	16.67	25	16.28	2.57	15.21	17.34	17	10	20
Relaciones Sociales										
Pre-test	0	0	30	14.59	2.87	13.52	15.66	15.22	8.67	18.67
Post-test	4	13.33	26	15.18	3.22	13.88	16.48	16.33	8	18.67
Seguimiento	5	16.67	25	15.11	2.9	13.91	16.31	16	8	19.56
Ambiente										
Pre-test	0	0	30	16.02	1.51	15.45	16.58	16.38	12	18.67
Post-test	4	13.33	26	16.32	1.87	15.57	17.08	16.62	11.75	19.5
Seguimiento	5	16.67	25	16.55	1.99	15.72	17.37	16.5	12.33	19.5

Nota: DT = Desviación Típica; Med. = Mediana; Min. = Mínimo; Max. = Máximo



DISCUSIÓN

Interpretación de Resultados

Los resultados anteriormente expuestos van a ser interpretados atendiendo a las investigaciones teóricas que los soportan siguiendo un orden basado en las variables dependientes en la investigación. Bienestar psicológico o eudaimónico y Bienestar hedónico son las dos variables dependientes consideradas sobre las que se analizan los resultados.

Bienestar psicológico hace referencia al componente del constructo Bienestar Personal relacionado con el funcionamiento óptimo tomando como referencia autores de actualidad como Waterman (1990, 2002), Keyes (1991), Ryff (2003), Ryan y Deci (2005) o Fowers (2004). Se utiliza la Escala de bienestar psicológico de Ryff (1989), adaptada por Van Dierendonck et. al. (2006) a muestras españolas. La felicidad está relacionada con el componente afectivo de susodicho constructo. Para su evaluación se utiliza la Escala de afectividad positiva y negativa PANAS de Watson et al. (1988) a imagen de lo realizado en muchos de los estudios de actualidad similares (Steger, 2013; Tiberius, 2013; Aberg et. al, 2005; Bunnell, 2001; McCabe y Ricciardelli y de Lina, 2004; Schilling, 2006; Tiggemann y Lynch, 2001; Wade et. al., 2006).

La primera variable a analizar, y la más importante, es la variable independiente evaluada, es decir, el tratamiento experimental (Programa SADAr). Los análisis estadísticos realizados en los tres estudios en los que se analiza la influencia de esta variable independiente intragrupos muestran el comportamiento diferencial de los participantes al programa SADAr en las medidas tomadas antes y después de su administración para todos los factores del Bienestar Personal.

Para determinar los efectos del Programa SADAr en el componente eudaimónico del bienestar personal se analizan los resultados en todos los estudios de la Escala de bienestar psicológico de Ryff, en pares de comparación pretest-postest y pretest-seguimiento. En el test de Ryff hay tres factores, Autonomía, Dominio del entorno y Propósito de vida, que se quedan muy cerca de la significación en una de sus dos medidas por pares. Comparándolo con las medias de los otros dos estudios, el primero muestra un resultado de 1.8, 1.6 y 1.7 puntos de media respectivamente, por sólo 0.19, -0.44 y .38 en las mejores puntuaciones de los otros dos. La razón de destacar estos valores reside en la existencia de un condicionante a la hora de tomar con precaución estos resultados. Existe una alta probabilidad que estos datos positivos sean fruto del azar, pero no hay que desdeñar la restricción que supone contar con una muestra tan limitada en la obtención de mejores resultados.

Por otro lado, los efectos del Programa SADAr en el componente hedónico del bienestar personal es analizado para todos los estudios con la Escala de afectividad positiva y negativa de Watson et al. (1988). Tomando las mismas precauciones que en la anterior variable, el bienestar hedónico presenta cambios significativos y moderados en las medidas de la afectividad positiva habitual en los estudios I y III, a diferencia del estudio II que apenas muestra cambios. Los resultados, aunque humildes, son consistentes con estudios precedentes (Dunn, Trivedi, & O'Neal, 2011; Ekkekakis & Petruzzello, 2009; Craft & Landers, 2008; Arent et al., 2010) apareciendo un aumento de la afectividad positiva y una disminución de la afectividad negativa incluso en el estudio II que prácticamente no registró ni un mínimo cambio, pero sí una tendencia.

Ambas hipótesis apuntan a que la mejora del Programa SADAr respecto a la línea base es cuestionable, pero se puede concluir que el programa SADAr tiende a mejorar el Bienestar Personal de los participantes en la línea de otros programas optimizadores (Cash, 2004; Maganto y Cruz 2002, 2008; Rosen, 2006). Cabe destacar que la diferencia entre mediciones en relación a la medida correspondiente al bienestar hedónico es tan significativa como las diferencias observadas en las medidas de bienestar eudaimónico o psicológico. Este resultado seguramente sea debido a que el

Programa SADAr incide directamente sobre ambos, y a que la mejora provocada sobre el bienestar hedónico sea debida a que ambos constructos están íntimamente relacionados, aunque tengan estatus diferentes (Keyes, Ryff y Shmotkin, 2002).

La interpretación de la mutua influencia entre bienestar psicológico y hedónico es apoyada por autores de la actualidad como Cash (2004) y Rosen (2006), que consideran que la relación entre ambos supone una aproximación conceptual más que empírica (Altabe y Thompsom, 1992; Gargiulo et. al., 1987; Krysanski, 2006; Maganto y Cruz 2008; Thompsom y Psaltis, 1988).

Los estudios correlacionales, indican que el acuerdo entre bienestar percibido –participantes- y atribuido –red social, así como la genuinidad entre lo que el participante considera que es y lo que expone socialmente es de signo positivo y de grado moderado a alto.

Supone también una constatación de que la percepción de la propia identidad varía dependiendo de circunstancias o ambientes; variando igualmente en las personas más cercanas. Cuando es genuina lleva a un acuerdo entre participante y red social; cuando es falsa se producen desacuerdos. No se descarta, no obstante, que el autoconcepto y/o la autoestima cumplan una función perturbadora, ya que es más que habitual que las puntuaciones medias de la red social superen a las medias de los participantes, tal y como demuestran los valores positivos del sesgo entre mediciones.

El Bienestar personal aconsejan fomentarlo con intervenciones que se desarrollen en un largo periodo –preferiblemente a partir de 8 semanas- y en individual, cuando la cultura dominante pueda describirse como individualista (Boiler, Haverman, Westerhof, Riper, Smit y Bohlmeijer, 2013, Lyubomirsky et al., 2009). Habría que añadir, a la luz de esta investigación, que una intervención desarrollada en un largo periodo -entre 18 y 25 sesiones- es más efectiva si el tiempo transcurrido entre sesiones es más corto e intenso. Esto es así porque, por un lado, el bienestar eudaimónico y el hedónico son considerados habitualmente como rasgo por los principales especialistas (Waterman y Huta, 2014), dejando clara una estabilidad temporal que solo comenzaría a verse alterada en el transcurso de una intervención en la que el participante mostrara compromiso y ánimo de cuestionamiento (Lyubomirsky et al., 2011). Y por otro, una intervención que no se alargara en demasía evitaría los efectos adversos de fatiga y desánimo que producen tratamientos más largos.

Distintos modelos explicativos ofrecen teorías del porqué se mantiene en niveles tan modestos el desarrollo óptimo del bienestar personal y por qué se producen importantes conexiones con otros constructos como la edad, el tiempo de aplicación o el ambiente, como se observa en los resultados de esta investigación. Se hace referencia a las teorías de la autodeterminación y a las teorías de la adaptación del bienestar que pretenden explicar la naturaleza del bienestar y la influencia de los múltiples factores que están relacionados con él (Baltes y Cartesen, 1999; Gorham y Hunleby, 1988; Heckhausen y Schulz, 1995; Slade y Fisher, 1986; Thompsom, 1990). Son teorías complementarias pero insuficientes para explicar su compleja estructura y los factores afines que inciden en su beneficio o menoscabo, sobre todo en la edad adulta. Una clara distinción en términos de centralidad es clave para subrayar tanto los componentes centrales como aquellos que, o bien, están cercanos a serlo, o bien, son correlatos con gran influencia en el bienestar (Waterman y Huta, 2013).

Ayudaría en este aspecto tener en cuenta lo que Kashdan y colaboradores (2008) denominan *bracket creep*, que apunta al desmesurado incremento de conceptos periféricos bajo el paraguas del bienestar y a la imprecisión con la que asiduamente es descrito. No obstante, los problemas relacionados con el bienestar negativo que aparecen en esta investigación ni resulta extraño, ni presenta alteraciones significativas en la percepción por parte del participante de estar creciendo más y mejor. Esto es así porque, frecuentemente, el participante se deja influir por interpretaciones catastrofistas de la propia identidad, fruto de la frustración que un trabajo continuado de cues-

tionamiento propio y del entorno que lo circunda provoca en él, lo que redundará en una sensación y percepción de involución que lastra las puntuaciones. Gran parte de la mortalidad experimental tiene su origen en este conflicto de reafirmación-cuestionamiento, en el que la mayoría decide posicionarse en el polo de la reafirmación de la identidad que lo protege, incompatibilizándose en extremo con el otro polo, aquel en el que las actividades del programa residen.

El Programa SADAr ha producido algunas mejoras significativas en Bienestar personal, pero también en algunos aspectos de la Calidad de vida y la Personalidad. A la vista de los resultados obtenidos podría ser que la intervención específica sobre bienestar personal sobre personas adultas provoque una mejora sustancial en la percepción satisfactoria de la vida cotidiana. Las importantes relaciones entre bienestar y calidad de vida son apoyadas por estudios de actualidad, como el de Veenhoven (2000), entre otros (Sirgy, 2012; Annis, Cash y Hrabosky, 2004; Da Costa et. al., 2005; Hawkins et. al., 2004; Maganto y Cruz, 2003, 2008;), que apunta a una alta correlación entre componentes de la calidad de vida externa y elementos de la calidad de vida interna o bienestar personal. Valorando la covariación entre participante y red social concerniente a la calidad de vida, se infiere que la asociación entre ambas medias será positiva para todos los factores. Los resultados, como vimos, confirman esta hipótesis y son similares a los ya destacados cuando se analizó esta misma covariación para el bienestar personal. Sin embargo, en condiciones de no intervención (valoración pretest en la tabla) el acuerdo en los factores de calidad de vida muestra mayor coherencia, manteniéndose después un nivel similar de covariación entre las distintas mediciones. La presencia de factores claramente objetivos u objetivables parece que aporta mayor congruencia entre la calidad de vida auto-percibida y la atribuida.

Estos resultados obtenidos apoyan la hipótesis sostenida por la mayoría de los estudios sobre calidad de vida, de que el bienestar tiene importantes conexiones sobre ésta en nuestra sociedad actual, tal y como muestra Cafri et. al. (2005) en su meta-análisis sobre las referencias socioculturales en las investigaciones. Cafri et. al. (2005) llegan a esta conclusión a través de la observación de las fuertes correlaciones existentes, en la mayoría de estos estudios, entre el bienestar personal y factores conectados tradicionalmente con la calidad de vida en nuestra sociedad como son la satisfacción vital, autoestima o autoconcepto.

En cuanto al binomio bienestar-personalidad, Los rasgos de personalidad tienen un poderoso efecto en el bienestar, como apuntan modestamente los resultados en neuroticismo, apertura a la experiencia y amabilidad. Más específicamente, el bienestar está positivamente relacionado con rasgos como la extraversión, la autoestima, la disposición afectiva positiva, la concientización, el optimismo, el locus de control, la autoeficacia percibida y la resiliencia. Negativamente, el bienestar estaría relacionado con muchas de las formas de psicopatología asociadas al neuroticismo la ansiedad y la depresión. El cambio en la percepción ambiental y de dominio del entorno observados entronca con la predisposición de los rasgos positivos a la búsqueda de situaciones en las que la respuesta acentúe el bienestar, mientras que los rasgos negativos tienen el efecto contrario. También es destacable la capacidad de concientización o darse cuenta de todo aquello que acontece alrededor de la persona, pues aquellos que poseen o potencian esta cualidad tienden a promediar niveles más altos de bienestar, especialmente si se usan medidas que ponen el foco en el aquí y el ahora. Son muchas las teorías del bienestar que apoyan estos resultados, que aunque modestos, no pueden ser obviados. La teoría instrumental, del temperamento, teorías top-down, la teoría set-point y la genética (Sirgy, 2012), por citar algunas, apuntan con más contundencia en la misma dirección.

Los resultados obtenidos en esta investigación también parecen confirmar, siempre con la cautela que estos nos obliga a tomar, la gran importancia que la personalidad tiene para una percepción no distorsionada e inflada del propio bienestar. En una cultura como la occidental donde medios

de comunicación como la televisión e internet y elementos habituales en ellos, como la publicidad, cada vez cobran más relevancia, la búsqueda del bienestar como meta materialista y de consumo entre la población está cada vez más idealizada. Incluso sobre colectivos como el de los adultos más maduros que no son destinatarios directos de estos mensajes visuales, tesis sostenida y denunciada por muchos de los autores del campo del bienestar y la felicidad (Cabanas y Sánchez, 2012; Cafri et. al., 2005, Cash, 2004; Raich, 2004; Thompson, 1990).

Conclusiones

En el estudio científico desarrollado en esta tesis se plantearon unos objetivos para cada una de las partes del proceso de la investigación; es decir, para el diseño del Programa SADAr y otras para la evaluación posterior del programa diseñado. Aparte de cada uno de los objetivos, se redactó una hipótesis basándose en estimaciones de resultados de estudios actuales sobre el Bienestar Personal.

A continuación, se concluye razonadamente si se ha cumplido total o parcialmente cada uno de estos objetivos e hipótesis planteados para cada una de las dos partes establecidas, es decir, para el diseño del Programa SADAr y para su evaluación experimental. Los objetivos de diseño se confirman o refutan en función de que las hipótesis correspondientes sean o no avaladas por los datos cuantitativos y/o cualitativos recogidos.

Objetivo I

Profundizar en el concepto de bienestar para diseñar un programa de desarrollo del Bienestar Personal centrado en la población adulta y fundamentado en el enfoque filosófico integral, la psicología positiva-humanista y los principios de la educación holística e integral.

Para valorar el cumplimiento de este objetivo es necesario considerar aquellas pruebas que demuestren el correcto diseño del programa teniendo en cuenta los criterios planteados a priori. Los criterios y las pruebas a las que se hace referencia son las siguientes:

Las actividades deben intervenir sobre las principales dimensiones del ser humano: El programa consta de actividades orientadas a la percepción y cuidado del propio cuerpo (Yoga, Nutrición integral), orientadas al autoconocimiento y al manejo emocional (Sensibilización emocional, Equilibrio emocional), orientadas a la estimulación y disonancia cognitiva (Decrecimiento, Foro de debate), orientadas al cambio social y relacional (afectividad y relaciones, Acción semanal/quincenal), orientadas a la comprensión de la psique y sus procesos (Límites de la conciencia, Asociación de palabras) y orientadas al fortalecimiento de valores trascendentales (Meditación tibetana, Dimensiones del sentido vital), además de otras actividades menos específicas que influyen sobre estas dimensiones, por lo que se puede considerar este criterio como cumplido.

Las actividades deben ser adaptaciones de las técnicas e intervenciones sobre bienestar para adultos sin patología asociada: La mayoría de las actividades que se han creado para este programa parten de técnicas de probada eficiencia sobre bienestar. Por ejemplo, la estructura y ejercicios de enseñanza en meditación de Wallace (2005) son la referencia de la actividad meditación tibetana; la teoría de los complejos de Jung (2005) inspira la actividad asociación de palabras; o como el ciclo del aprendizaje de Kolb y Mackeracher para adultos se refleja en la estructura de las sesiones y de las actividades. El uso de estas teorías y técnicas, junto con muchas otras para el diseño de las actividades, garantiza el cumplimiento de este criterio.

Las actividades deben estar específicamente diseñadas para muestras de personas adultas de entre 28 y 45 años: Para el correcto diseño y desarrollo de las actividades del programa se ha realizado un

extenso acercamiento a la realidad del aprendizaje de persona adulta a través de la profundización en teorías, modelos y evidencias psicológicas y sociales actualizadas, realizándose un acercamiento a la realidad social de los adultos como colectivo, en relación a su disposición para el aprendizaje y la dinámica grupal que subyace a su naturaleza, como ha sido reflejado en el Capítulo 3, por lo que se puede considerar este criterio como cumplido.

Objetivo II

Implementar un programa de desarrollo del bienestar personal dirigido a población adulta de la ciudad de Valladolid.

Para el cumplimiento del segundo objetivo del diseño del Programa SADAr se debe desarrollar la estructura del programa bajo el formato de programa optimizador de larga duración y aplicación colectiva. Los programas optimizadores suelen cumplir los siguientes requisitos:

Deben estar estructurados en partes según su utilidad en la aplicación. Las partes mínimas de las que deben constar son un manual del monitor, donde se incluyan las instrucciones que debe seguir el monitor para su aplicación, y un cuadernillo o un conjunto de fichas de actividades a desarrollar. Dicha estructura es la seguida en el Programa SADAr.

La aplicación se realiza a través de un monitor previamente formado, en una serie de sesiones que pueden oscilar en su duración de una a tres horas, mientras que el número de sesiones debe ser mayor a cinco aproximadamente. El Programa SADAr cumple estos requisitos.

Las actividades deben ser participativas, estar orientadas a la interacción positiva entre los participantes y a la reflexión personal sobre temas relacionados con sus vidas cotidianas. Criterio perfectamente cumplido en SADAr.

El programa debe proporcionar información nueva a los participantes, pero ésta debe de tener un carácter no formal y no ser la principal finalidad del programa, lugar que debe ocupar el cambio pretendido en actitudes, motivación, etc. El programa incluye información básica sobre bienestar, alimentación, valores y interacción social, etc. en todas las sesiones del programa.

Objetivo III

Evaluar los principales componentes del programa con la finalidad de comprobar su utilidad e introducir modificaciones en aquellos aspectos que puedan mejorar su eficacia y efectividad.

En relación al tercer objetivo general de la evaluación científica del programa SADAr se han realizado evaluaciones de las actividades al finalizar cada estudio. Este tipo de evaluación permite simplificar los contenidos sin provocar fatiga y pérdida de atención en la población seleccionada. La evaluación breve de cada actividad dota al programa de mayor dinamismo, reduce la fatiga en los participantes e incrementa la evaluación del proceso, tal y como se recoge en las evaluaciones de los propios sujetos. Planteado para la evaluación continua del programa SADAr, hace referencia al correcto diseño e implementación de las actividades. Se plantea si los participantes consideran útil cada actividad y si el programa muestra una coherencia interna perceptible. Los resultados sobre la valoración de las actividades reflejan con claridad que la satisfacción con las actividades del programa es muy elevada en términos de utilidad y adecuación. Por todo lo comentado se puede considerar este objetivo cumplido.

Objetivo IV

Evaluar los cambios producidos en los participantes para validar la eficacia del programa en el desarrollo del bienestar personal.

El cuarto objetivo hace referencia al planteamiento de un diseño experimental para la investigación. El planteamiento experimental se ha conseguido a través de la implementación del programa en varios estudios y comparando los resultados obtenidos en pares (pretest-postest y pretest-seguimiento) y con otros programas optimizadores y psicoeducativos similares (Capítulo 4 para más información).

El cuarto objetivo es el más general e importante de las tres planteados sobre la evaluación del Programa SADAr, ya que hace referencia a la utilidad del programa para lograr el objetivo más básico para el cual se diseñó. Los análisis estadísticos realizados muestran de forma no significativa el comportamiento diferencial de los participantes en el Programa en las medidas intra-sujetos tomadas. La mejora del Programa SADAr respecto a otras intervenciones sobre el bienestar arroja similares resultados, por lo que se puede concluir que el programa muestra una tendencia a mejorar el bienestar personal de los participantes en la línea de otros programas optimizadores, si bien no se puede descartar que sea la propia maduración experimental la causante de tales beneficios. El contraste de las hipótesis asociadas al objetivo con los resultados refleja un moderado cumplimiento de las mismas ya que los niveles de significación de los contrastes intra-sujetos realizados con ANOVA de medidas repetidas y t-student para dos muestras relacionadas, así como los contrastes de correlación participante-red social fluctúan entre alta y nula significación.

Como se ha dicho, estos resultados, tomados en global, podrían estar causados por maduración experimental o causas extrañas a la investigación, ya que el planteamiento de mediciones pre y post-tratamiento, y la comparación pre-tratamiento y seguimiento, no permiten rechazar tales hipótesis sobre dichas causas. Cabe destacar que la diferencia entre condiciones experimentales en relación a la medida correspondiente al bienestar psicológico es significativamente similar a las diferencias observadas en las medidas de bienestar hedónico. Este resultado permite concluir que el Programa SADAr incide directamente tanto sobre el Bienestar Psicológico como sobre el bienestar Hedónico, debido a que la bienestar psicológico y hedónico están íntimamente relacionados.

En lo concerniente al objetivo específico undécimo (hipótesis quinta, sexta y séptima) planteado para la evaluación experimental del Programa, se valora la covariación entre las medidas obtenidas por los participantes y las obtenidas por la red social en los cuestionarios de bienestar personal y calidad de vida. Debido a la fuerte asociación entre los participantes y la red social de apoyo, se infiere que el acuerdo entre ambos será positivo y fuerte. Los resultados confirman esta hipótesis. La covariación entre el acuerdo en ambas variables es generalizado (un 6% del total de correlaciones es negativa), aunque no ampliamente significativo (un 44% del total de correlaciones es significativa). Estos resultados parecen deberse a que las puntuaciones de los participantes reflejan su estado de bienestar real en todos y cada uno de los momentos de medición. Esto es, son coherentes y fidedignas.

Limitaciones

Para corroborar la fortaleza de las conclusiones tomadas sobre el Programa SADAr es necesario plantear las limitaciones que presenta esta investigación. Las limitaciones que a continuación se plantean tienen relación con la población objeto de estudio, con los instrumentos de evaluación, con la estabilidad del cambio producido y con la selección de la muestra.

En relación a la población objeto de estudio:

Al ser la participación en el programa una situación totalmente novedosa para la mayoría de la población, esta circunstancia deriva en una baja discriminación de la calidad del programa, tanto en términos generales como sobre las actividades. El resultado de esta circunstancia son unas altas valoraciones al programa y sus actividades, que deben considerarse con cierta distancia, ya que la mayoría de la muestra seleccionada no ha participado nunca en programas similares. No obstante, las valoraciones de los participantes ocupan un lugar secundario en los resultados valorados, ya que la mayoría de las conclusiones e interpretaciones se basan en el análisis estadístico de cuestionarios validados científicamente, exentos de esta limitación.

En referencia a la estabilidad del cambio producido:

Una limitación que presenta el programa es la falta de generalización debido a que la investigación es un conjunto de estudios cuasi-experimentales sin grupo control, por lo que la validez externa es más restringida que la obtenida en un estudio aleatorizado con grupo de control. Aun así, y a tenor de los resultados obtenidos, muchos de estos son similares desde un punto de vista descriptivo, a los obtenidos por otros estudios.

Algunas de las mayores desventajas de un programa optimizador de larga duración e intensidad son la dificultad que presentan para conseguir grandes muestras de población rápidamente y la alta mortalidad experimental, ya que supone una inversión de tiempo y esfuerzo considerable en su participación y compromiso hasta su cumplimiento. Las tasas de mortalidad experimental en este estudio son notables, alcanzando más del 74% de participantes perdidos a lo largo de las tres intervenciones, lo que ha supuesto un serio obstáculo para la validez externa e interna.

limitaciones relacionadas con la selección de la muestra:

Mayor porcentaje de mujeres: La población vallisoletana presenta mayor proporción de mujeres que de varones, aunque esta sea ligera (52% frente al 48%). Sin embargo, la muestra seleccionada es más favorable a la población de mujeres ya que supone el 71% del total de la muestra. El motivo por el cual este porcentaje es mayor que la distribución poblacional es el mayor interés mostrado por las mujeres de estas edades por los programas optimizadores y por el tema del bienestar y el crecimiento personal en general.

Las limitaciones observadas en esta investigación pueden tener, lamentablemente, una gran importancia en la valoración científica de los resultados, ya que la suma de todas ellas podría suponer una alteración que derive en la invalidación de los mismos. Para salir de la duda se sugiere la necesidad de seguir investigando y de valorarlos en su justa medida.

Esta investigación se planteó observando una laguna importante en el ámbito de la intervención grupal sobre el bienestar para las personas en proceso de madurez. Al finalizar esta investigación se puede añadir, sin embargo, un nuevo motivo relevante sobre estas investigaciones con este tipo de población. En un colectivo tan dificultoso y con tanta resistencia al cambio la estrategia pasa por diseñar programas de intervención pre-post de larga duración e intensivos. Cuanto más condensado en el tiempo, más efectivo en la mejora del bienestar. No obstante, a pesar de las dificultades, esta investigación ha resultado ser muy satisfactoria y esclarecedora para el ámbito científico del bienestar, y arroja luz sobre un ámbito muy poco observado en la psicología de la edad adulta.

Nuevas Líneas de Investigación

A raíz de este estudio se abre la puerta a varias posibles nuevas investigaciones que complementen

o completen las conclusiones extraídas de estos resultados, o que resuelvan posibles lagunas teóricas encontradas.

Algunas de las líneas de investigación podrían ser las siguientes:

- Elaborar un diseño experimental que permita estudiar con mayor fiabilidad y validez los cambios producidos en el bienestar personal.
- Continuar perfeccionando el Programa SADAr mediante la evaluación efectuada por participantes y equipo de trabajo.
- Realizar un seguimiento a largo plazo de los cambios alcanzados para reflejar la fortaleza de la estabilidad del cambio producido por el programa SADAr sobre el Bienestar Personal de los participantes.
- Desarrollar un curso optimizador de larga duración (mínimo 20 sesiones de 2 horas) y alta intensidad (máximo 10 semanas), capaz de sostener el nivel de profundidad necesario en todos los temas a desarrollar.
- Extender el Programa SADAr a otros rangos de edad y a otras culturas.

Los resultados de esta investigación han reflejado como las personas adultas de nuestra sociedad actual se preocupan por el desarrollo del Bienestar Personal propio y ajeno. Esta situación supone un cambio social importante, ya que el colectivo de las personas adultas no es destinatario de políticas educativas orientadas a fomentar el bienestar y esta preocupación no es tampoco pretendida social ni políticamente. Se hace necesario el abordaje de nuevas investigaciones sobre educación a lo largo de toda la vida que determinen hacia donde se dirigen los objetivos de las actuales políticas socioeconómicas sobre bienestar social y personal y qué grado de penetración social están logrando, ya que queda claro que no están llegando a todos los colectivos, sobre todo el de adultos, postura que incide de forma negativa en la salud de las personas y las naciones.

Por todo lo expuesto en esta tesis doctoral se debe llegar a la conclusión final de que la investigación ha resultado útil e interesante en términos científicos, y se puede valorar la investigación como un acierto en todos los aspectos, teórico, metodológico, estructural y, sobre todo, científico, teniendo en cuenta la aportación científica que modestamente cumple y las puertas a futuras investigaciones, tanto psicológicas como sociológicas, que abre.

**REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS**

- Abad, M. y Uriel, D. (2007). Evaluación del lenguaje oral por medio del BLOC en alumnos de quinto de primaria con lenguas maternas de orígenes diversos. En M. Puyuelo (Ed.), *BLOC. Aplicación a poblaciones con necesidades educativas específicas* (pp. 165-208). Barcelona: Elsevier Masson.
- Achenbaum, W.A., & Orwoll, L. (1991). Becoming wise: A psycho-gerontological interpretation of the Book of Job. *International Journal of Aging and Human Development*, 32, 21-39.
- Adams, J. (2010). Perspectiva de la niñez en Colombia en el sistema nacional de protección al menor. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 3(1), 81-89. Recuperado de http://www.iberoamericana.edu.co/images/R04_ARTICULO7_PSIC.pdf
- Adler, N. E., Boyce, T., Chesney, M. A., Cohen, S., Folkman, S., Kahn, R. L., & Syme, L. (1994).
- Adler, N. E., Marmot, M., McEwen, B. S., & Stewart, J. (Eds.). (1999). Socioeconomic status and health in industrialized nations: Social, psychological, and biological pathways. *Annals of the New York Academy of Sciences* (Vol. 896). New York: New York Academy of Sciences.
- Aguilar, M., Marchena, E., Navarro, J. I. y Menacho, I. (2011). Niveles de dificultad de la conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 31, 96-105. doi: 10.1016/S0214-4603(11)70177-2.
- Aguilar, M., Navarro, J. I., Menacho, I., Alcalde, C., Marchena, E. y Ramiro, P. (2010). Velocidad de nombrar y conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la lectura. *Psicothema*, 22, 436-442.
- Albee, G. E., & Gullotta, T. P. (Eds.). (1997). *Primary prevention works*. Thousand Oaks, CA:
- Aleman, C. (2002). Cuestionarios para medir el humor. En A. R. Idígoras (Ed.). *El valor terapéutico del humor* (pp. 199-215). Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Alexander, K., Entwisle, D., & Horsey, C. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 20, 87-107.
- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Allport, G. y Odbert, P. (1936). *Trait-names: a psycholexical study*. *Psychological Monographs*, 47(1).
- Alonso, J. M. (2004). *La educación en valores en la institución escolar: planeación-programación*. Madrid: Plaza y Valdes.
- Alumran, J. (2008). Learning styles in relation to gender, field of study, and academic achievement for Bahraini university students. *Individual Differences Research*, 6(4), 303-316.
- Álvarez, A., Zamora, A., Hernández, A., Sánchez, M., Barrón, M. y Mendoza, M. (2011). Resiliencia y consumo de alcohol y tabaco en estudiantes adolescentes de comunidades rurales. *Anuario de Investigación en Adicciones*, 12(1), 16-22. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/avisos/anuario_investigacion_adicciones/Anuarios_PDFs/Anuario12.pdf
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2013). A Técnica da Análise de Conteúdo. In J. Amado (Ed), *Manual de Investigação Qualitativa em Investigação* (pp.301-352). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amar, J., Klotiarenko, M. y Abelló, R. (2003). Factores psicosociales asociados con la resiliencia en niños colombianos víctimas de violencia intrafamiliar. *Revista del Centro de Investigaciones en Desarrollo Humano*, 11, 162-197. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/268/26811107.pdf>
- Anderman, E. M., & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations and perceived classroom goal structures across the transition to middle level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 269-298.
- Anderman, E., & Patrick, H. (2012). Achievement goal theory, conceptualization of ability/intelligence, and classroom climate. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 173-191). New York: Springer.
- Anderson, A., & Havsy, L. (2001, April). *Check & Connect: An examination of the middle school transi-*

- tion. Poster presentation at the annual meeting of the National Association of School Psychologists, Washington, DC.
- Anderson, J. (2008). Metacognition and good language learners. Language teaching library. In C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners, Language teaching library* (pp. 99-109). New York: Cambridge University Press.
- Anderson, N. (1968). Likableness rating of 555 personality-trait words. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9, 272-279.
- Anderson, P. J. y Reidy, N. (2012). Assessing executive function in preschoolers. *Neuropsychology Review*, 22, 345-360.
- Andrés, M. L., Canet, L. y García, A. (2010). Conciencia sintáctica en niños. *Revista Evaluación Psicológica*, 9, 199-210.
- Annas, J. (1993). *The morality of happiness*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Appleton, J. J. (2012). Systems Consultation: Developing the Assessment-to-Intervention Link with the Student Engagement Instrument. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.) *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 725-741). New York: Springer.
- Appleton, J., Christenson, S. y Furlong, M. (2008). Student engagement: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.
- Ardelt, M. (2003). Empirical Assessment of a Three-Dimensional Wisdom Scale. *Research on aging*, 25(3), 275-324.
- Aristotle. (4th Century B.C.E./1985). *Nicomachean ethics*. (T. Irwin, Trans.). Indianapolis, IN: Hackett.
- Arneson R (2007). Desire formation and human good. In Olsaretti, S. (Ed.) *Preferences and well-being*. Royal Institute of Philosophy, supp. vol. 59. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 9-32.
- Arneson, R. (2006). Desire Formation and Human Good. *Royal Institute of Philosophy Supplement*, 59, 9-32.
- Azim, E., Mobbs, D., Jo, B., Menon, V. y Reiss, A. L. (2005). Sex differences in brain activation elicited by humor. *PNAS*, 102 (45), 16496-16501. doi:10.1073/pnas.0408456102
- Bajo Santos, N. (2009). El principio revolucionario de la educación permanente. *Anuario jurídico y económico escurialense*, XLII, 531-550.
- Balaguer, I., Castillo, I., García-Merita, M., Guallar, A. y Pons, D. (2006). Análisis de la Estructura de Valores en los Adolescentes. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59(3), 345-357.
- Baldwin, J.M. (1906). *Thought and things: A study of the development and meaning of thought*. London: George Allen & co.
- Ballesteros Martín, F. J. (abril, 2009). La enseñanza de lenguas en el espacio europeo de educación superior. Avances en Supervisión Educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*, 10. Recuperado de <http://www.adide.org>.
- Barkley, R. A. (1997). *ADHD and the nature of self-control*. New York: Guilford Press.
- Barkley, R. A. (2009). Avances en el diagnóstico y la subclasificación del trastorno por déficit de atención/hiperactividad: Que puede pasar en el futuro respecto al DSM-V. *Revista de Neurología*, 48(2), 101-106.
- Barudy, J. (1993). *El dolor invisible de la infancia: una lectura ecosistémica del maltrato infantil*. Madrid: Paidós.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia: parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2011). *La fiesta mágica y realista de la resiliencia infantil*. Barcelona: Gedisa.
- Baumert, J., Becker, M., Neumann, M. y Nikolova, R. (2010). Do academic tracks with specific curricular profiles accelerate the development of achievement in reading, mathematics, and

- English literacy? *German Journal of Educational Psychology*, 24, 5-22. doi: 10.1024/1010-0652.a000001.
- Becher, T. y Trowler, P. (2001). *Academic tribes and territories*. Philadelphia, PA: SRHE y Open University Press.
- Becker, L. C. (1992). Good lives: Prolegomena. *Social Philosophy and Policy*, 9, 15–37.
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 1(3), 125-146. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:Psicopat-2006-E3EEEF3-E4DF-43B4-C15D-FF038F693092&dsID=PDF>
- Bentham, J. (2000). *An Introduction to the principles of morals and legislation*. Kitchener: Batoche books. (Trabajo original publicado en 1781).
- Bentham, S. (2002). *Psychology and Education*. New York, USA: Routledge. doi: 10.4324/9780203465714
- Berkman, L. F. (1995). The role of social relations in health promotion. *Psychosomatic Medicine*,
- Bernardo, A., Núñez, J., González, J., Rosario, P., Álvarez, L., González, P., Valle, A., Rodríguez, S., Cerezo, R., Álvarez, D. y Rodríguez, C. (2009). Estilos intelectuales y rendimiento académico: Una perspectiva evolutiva. *Psicothema*, 21, 555-561.
- Berne, E. (1984). *¿Qué dice usted después de decir "Hola"?*. Barcelona: Grijalbo.
- Berne, E. (1985). *Introducción al tratamiento de grupo*. Barcelona: Grijalbo.
- Blasco, J., Romero, C., Mengual, S., Fernández, A., Delgado, M. y Vega, L. (2011). Estilo de aprendizaje de los estudiantes de magisterio de educación física y de ciencias del deporte de las universidades de Granada y Alicante. *Cultura y Educación*, 23(3), 371-383. doi: 10.1174/113564011797330289
- Booker, K. (2007). Likeness, comfort, and tolerance: Examining African American adolescents' sense of school belonging. *The Urban Review*, 39, 301–317.
- Borowsky, I., Ireland, M., & Resnick, M. (2002). Violence risk and protective factors among youth held back in school. *Ambulatory Pediatrics*, 2(6), 475-484.
- Borys, S. V., Spitz, H. H. y Dorans, B. A. (1982). Tower of Hanoi performance of retarded young adults and nonretarded children as a function of solution length and goal state. *Journal of Experimental Child Psychology*, 33, 87–110.
- Boyle, E., Duffy, T. y Dunleavy, K. (2003). Learning styles and academic outcome: The validity and utility of Vermunt's Inventory of Learning Styles in a British higher education setting. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 267-290. doi: 10.1348/00070990360626976
- Brandt, M. (1998). *Estrategias de evaluación*. Barcelona: España
- Briggs, I. & Myers, K. (1998). *MBTI Self-Scorable - Form M*. Menlo Park: CCP.
- Brock, L. L., Rimm-Kaufman, S. E., Nathanson, L. y Grimm, K. J. (2009). The Contribution of 'Hot' and 'Cool' Executive Function to Children's Academic Achievement and Classroom Behavior. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 337-349.
- Brookes, C. (1996). A Jungian view of transpersonal events in psychotherapy. En Boorstein, S. (Ed.), *Transpersonal Psychotherapy*. New York: State University of New York Press.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822–848.
- Brown, S.C. (2004). Learning across campus: How college facilitates the development of wisdom. *Journal of College Student Development*, 45, 134-148
- Brown, T. E. (2008). La funciones ejecutivas del cerebro: seis aspectos de un síndrome complejo. *Revista Adana*, 17, 3-10.
- Brülde, B. (2007). Happiness theories of the good life. *Journal of Happiness Studies*, 8(1), 15-49.
- Bühler, C. (1935). The curve of life as studied in biographies. *Journal of Applied Psychology*, 19,

- 405-409.
- Bumpass, L. L., & Aquilino, W. S. (1995). *A socialmap of midlife: Family and work over the middle life course*. Vero Beach, FL: John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Research Network on Successful Midlife Development.
- Burden, R. L., & Burdett, J. G. W. (2005). Factors associated with successful learning in pupils with dyslexia: a motivational analysis. *British Journal of Special Education*, 32(2), 100-104.
- Burón, J. (2000). *Motivación y aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- Buxarrais, M., Martínez, M., Puig, J. y Trilla, J. (1995). *La educación moral en primaria y secundaria*. Zaragoza: Edelvives.
- Byrnes, J. (2003). Factors predictive of mathematics achievement in white, black, and Hispanic 12th graders. *Journal of Educational Psychology*, 95, 316-326.
- Cain, K. (2007). Syntactic awareness and reading ability: Is there any evidence for a special relationship? *Applied Psycholinguistics*, 28, 679-694. doi: 10.1017/S0142716407070361.
- Camarero, F., Martín, F. y Herrero, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12, 615-622.
- Campbell, D. & Stanley, J. (2001). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social* (8ª ed.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Campbell, D.F., & Stanley, J.C. (2001). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Camps, V. (1994). *Los valores de la educación*. Madrid: Alauda.
- Cano, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, 12(3), 360-367.
- Cano, F. y Justicia, F. (2003). Factores académicos, estrategias y estilos de aprendizaje. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46, 89-99.
- Carbelo, B. (2005). *El humor en la relación con el paciente*. Barcelona: Masson.
- Carbelo, B. y Jáuregui, E. (2006). Emociones positivas: Humor positivo. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 18-30.
- Cardozo, G. y Alderete, A (2009). Adolescentes en riesgo psicosocial y resiliencia. *Psicología desde el Caribe*, 23, 148-182. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/n23/n23a09.pdf>
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
- Carretero, H. (2005). *Sentido del Humor: Construcción de una escala de apreciación del humor* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Granada, Granada.
- Carretero, H., Pérez, C. y Buela, G. (2006). Dimensiones de la apreciación del humor. *Psicothema*, 18(3), 465-470.
- Castejón, J. y Gilar, R. (2005). Evaluación del estilo de enseñanza-aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología y Educación*, 1(2), 137-152.
- Castillo-Parra, G., Gómez, E. y Ostrosky-Solis, F. (2009). Relación entre las funciones cognitivas y el nivel de rendimiento académico en niños. *Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 9(1), 41-54.
- Castro Huércano, C. (2011). *CLIL en la enseñanza de español para extranjeros: una propuesta de enseñanza en español para extranjeros*. Recuperado de http://marcoele.com/descargas/13/castro-clil_webquests.pdf
- Castro, A. y Nader, M. (2006). La Evaluación de los Valores Humanos con el Portrait Values Questionnaire de Schwartz. *Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 23(2), 155-174.
- Catanescu, C. y Tom, G. (2001). Types of humor in television and magazine Advertising. *Review of Business*, 1, 92-95.
- Cheung, H. (2004). Comparing Shanghai and Hong Kong students' psychological sense of school

- membership. *Asian Pacific Education Review*, 5, 34–38.
- Chevignard, M. P., Catroppa, C., Galvin, J. y Anderson, V. (2010). Development and evaluation of an ecological task to assess executive functioning post childhood TBI: The Children's Cooking Task. *Brain Impairment*, 11(2), 125-143.
- Chrispeels, J. (1996). Effective schools and home-school-community partnership roles: A framework for parent involvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 7, 297-322.
- Church, M., Elliot, A., & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93, 43-54.
- Cloninger, C.R. (2004). *Feeling good: The science of well-being*. New York: Oxford University Press.
- Coan, R. W. (1977). *Hero, artist, sage, or saint? A survey of what is variously called mental health, normality, maturity, self-actualization, and human fulfillment*. New York: Columbia University Press.
- Cole, M. (2005). Cross-cultural and historical perspectives on the developmental consequences of education. *Human development*, 48, 195-216. doi: 10.1159/000086855
- Coloma C. J. y De Barbieri, Z. (2007). Trastorno fonológico y conciencia fonológica en preescolares con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 27, 67-73. doi: 10.1016/S0214-4603(07)70075-X.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2000). *Memorandum sobre el aprendizaje permanente*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2007). *Comunicación de la Comisión, de 27 de septiembre de 2007, relativa al Plan de acción sobre el aprendizaje de adultos: «Siempre es buen momento para aprender»* (COM [2007] 558 final - no publicada en el Diario Oficial). Disponible en:
- Comisión Europea de Educación y Cultura (2009). *El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF-MEC)*. European Qualifications Framework, Vocational Education and Training. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Disponible en:
- Compton, W. C., Smith, M. L., Cornish, K. A., & Qualls, D. L. (1996). Factor structure of mental health measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 406–413.
- Coombs, P.H. (1985). *La crisis mundial de la educación: Nuevas perspectivas*. Madrid: Santillana.
- Cooper, H., & Valentine, J. C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist*, 36, 143-153.
- Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1-62.
- Correa, E. S., del Valle, L. D., González, M. O., y Vega, C. N. (2013). La planificación de los objetivos fundamentales transversales integrados a los sectores de aprendizaje: uno de los desafíos epocales de la educación en valores. *Educación*, 9(18), 191-215.
- Costa, P. T. y McCrae, R. R. (1992). *The NEO-PI Personality Inventory*. Odessa, FA: Psychological Assessment Resources.
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creswell, J.W. (2008). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Crisp, R. (2013). *Wellbeing*. Recuperado de plato.stanford.edu/entries/wellbeing/
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (2009). The promise of positive psychology. *Psychological topics*, 18(2), 203-211.
- Cuetos, A. M. (2003). *Programa de desarrollo del sentido humor en estudiantes universitarios: diseño y validación experimental* (Trabajo de investigación predoctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Culbertson, F. M. (1997). Depression and gender: An international review. *American Psychologist*, 52, 25–31.

- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001). ¿Qué sabemos de la educación Bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas. *Revista de Educación*, 326, 37-61.
- Dahlsgaard, K., Peterson, C. & Seligman, M.E.P. (2005). Shared virtue: the convergence of valued human strengths across culture and history. *Review of general psychology*, 9, 209-213.
- Daniels, M. (2008). *Sombra, yo y espíritu*. Barcelona: Kairós.
- Davidson, R. J. (1995). Cerebral asymmetry, emotion, and affective style. In R. J. Davidson & K. Hugdahl (Eds.), *Brain asymmetry* (pp. 361–387). Cambridge, MA: MIT Press.
- Davidson, R. J. (1998). Affective style and affective disorders: Perspectives from affective neuroscience. *Cognition and Emotion*, 12, 307–330.
- De Barbieri, Z. y Coloma, C. J. (2004). La conciencia fonológica en niños con trastorno específico de lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 24, 156-163.
- De Régil, M. (2001). *Integración educativa de los inmigrantes procedentes de países islámicos* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S., & Weiss, H. B. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal association between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 98, 653-664.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105–115.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109–134.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Defior, S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 333-345. doi: 10.1174/021037008785702983.
- Defior, S., Jiménez-Fernández, G. y Serrano, F. (2009). Complexity and lexicality effects on the acquisition of Spanish spelling. *Learning and Instruction*, 19, 55-65. doi: 10.1016/j.learninstruc.2008.01.005.
- Delage, M. (2010). *La resiliencia familiar*. Barcelona: Gedisa.
- Delis, D. C., Kaplan, E. y Kramer, J. H. (2001). *Delis-Kaplan Executive Function System*. San Antonio: The Psychological Corporation.
- Delle Fave, A. (2009). Optimal experience and meaning: Which relationship? *Psychological Topics, Special Issue on Positive Psychology*, 18, 285–302.
- Delle Fave, A., & Bassi, M. (2000). The quality of experience in adolescents' daily lives: Developmental perspectives. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 126, 347–367.
- Delle Fave, A., & Bassi, M. (2009). Sharing optimal experiences and promoting good community life in a multicultural society. *Journal of Positive Psychology*, 4, 280–289.
- Delle Fave, A., & Massimini, F. (1988). Modernization and the changing context of flow in work and leisure. In M. Csikszentmihalyi & I. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness* (pp. 193–213). New York, NY: Cambridge University Press.
- Delle Fave, A., & Massimini, F. (2004a). Bringing subjectivity into focus: Optimal experiences, life themes, and person-centered rehabilitation. In P. A. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice* (pp. 581–597). Hoboken, NJ: Wiley.
- Delle Fave, A., & Massimini, F. (2004b). Parenthood and the quality of experience in daily life: A longitudinal study. *Social Indicators Research*, 67, 75–106.

- Delle Fave, A., & Massimini, F. (2005). The investigation of optimal experience and apathy: Developmental and psychosocial implications. *European Psychologist, 10*, 264–274.
- Delle Fave, A., Brdar, I., Freire, T., Vella-Brodrick, D., & Wissing, M. P. (2011a). The eudaimonic and hedonic components of happiness: Qualitative and quantitative findings. *Social Indicators Research, 100*, 185–207.
- Delle Fave, A., Massimini, F., & Bassi, M. (2011b). *Psychological selection and optimal experience across cultures: Social empowerment through personal growth*. New York, NY: Springer.
- 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.
- Demont, E. y Gombert, J. E. (1996). Phonological awareness as a predictor of recoding skills and syntactic awareness as a predictor of comprehension skills. *British Journal of Educational Psychology, 66*, 315–332. doi: 10.1111/j.2044-8279.1996.tb01200.x.
- Desforges, C., & Abouchar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustments: A literature review*. Nottingham: Queen's Printer.
- Desimone, L. (1999). Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter? *The Journal of Educational Research, 93*, 11-30.
- Díaz-Aguado, M. J., Baraja, A. y Royo, P. (1996). Estudio sobre la integración escolar de los alumnos extranjeros y el aprendizaje del castellano como segunda lengua. En M. J. Díaz-Aguado (Ed.), *Escuela y tolerancia* (pp.101-154). Madrid: Pirámide.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness, and a proposal for a national index. *American Psychologist, 55*, 34–43.
- Diez, R. (2005). *Programa de desarrollo del sentido humor en personas mayores del ámbito rural: diseño y validación experimental* (Trabajo de investigación predoctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Dorsey, D. (2011). The hedonist's dilemma. *Journal of Moral Philosophy, 8*(2), 173-196.
- Dumont, H., Trautwein, U., Lüdtke, O., Neumann, M., Niggli, A., & Schnyder, I. (2011). Does parental homework involvement mediate the relationship between family background and educational outcomes? *Contemporary Educational Psychology, 37*(1), 55-69. doi: 10.1016/j.cedpsych.2011.09.004
- Dumont, H., Trautwein, U., Nagy, G., & Nagengast, B. (2013). Quality of Parental Homework Involvement: Predictors and Reciprocal Relations With Academic Functioning in the Reading Domain. *Journal of Educational Psychology*. doi: doi: 10.1037/a0034100
- Dunn, R. y Dunn, K. (1979). *Teaching students through their individual learning styles: A practical approach*. Reston, VA: Reston Publishing.
- Dunn, R. y Dunn, K. (1984). *La enseñanza y el estilo de aprendizaje*. Madrid, España: Anaya.
- Duran, E. (2008). Situación de los derechos de la infancia de niños y niñas que han perdido el cuidado de sus padres o están en riesgo de perderlo. En *Aldeas Infantiles SOS Colombia*. Recuperado de <http://www.aldeasinfantiles.org.co/getmedia/0a33ba55-5bcc-4edd-8cf0-49af5078060c/situacion-de-derechos-ninos-as-sin-cuidado-de-sus-padres-o-en-riesgo-de-hacerlo.pdf>
- Durán, E. y Costaguta, R. (2008). Experiencia de enseñanza adaptada al estilo de aprendizaje de los estudiantes en un curso de simulación. *Formación Universitaria, 1*(1), 19-28. doi: 10.4067/S0718-50062008000100004
- Edwards, C.P. (2002). *Three approaches from Europe: Waldorf, Montessori and Reggio Emilia*. Lincoln: University of Nebraska Publications.
- Egeland, J. y Fallmyr, O. (2011). Confirmatory Factor Analysis of the Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF): Support for a distinction between Emotional and Behavioral Regulation. *Child Neuropsychology, 16*(4), 326-337. doi: 10.1080/09297041003601462.
- Elkins, D.N., Hedstrom, L. J., Hughes, L. L. et al. (1988) Toward a humanistic-phenomenological

- spirituality. *Journal of Humanistic Psychology*, 28(4): 5–18.
- Elliot, A. (1999). Approach and avoidance motivation goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189.
- Elzo, J., Megías, I., Navarro, J. y Rodríguez, E. (2000). *Los valores de la sociedad española y su relación con las drogas* (Vol. 2). Barcelona: Fundación la Caixa.
- Emmons, R. (2000). Is spirituality an intelligence? Motivation, cognition and the psychology of the ultimate concern. *International Journal for the Psychology of Religion*, 10(1), 3-26.
- Entwistle, N. (1981). *Styles of learning and teaching*. Chichester, UK: Wiley.
- Epstein, J. L. (1991). Effects of teacher practices of parent involvement on change in student achievement in reading and math. In S. Silvern (Ed.), *Literacy through family, community, and school interaction: Advances in reading/language research* (Vol. 5, pp. 261-276). Greenwich, CT: JAI Press.
- Epstein, J. L. (Ed.). (2009). *School, family and community partnerships: Caring for the children we share* (3 ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2006). Moving forward: Ideas for research on school, family and community partnerships. In C. F. Conrad y R. Serlin (Eds.), *Handbook for research in education: Engaging ideas and enriching inquiry* (pp. 117-137). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational psychologist*, 36(3), 181-193.
- Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L. (2012). The changing debate: From assigning homework to designing homework. In S. Suggate, & E. Reese (Eds.), *Contemporary debates in child development and education* (pp. 263-273). London: Routledge.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., & Sheldon, S. B. (2009). *School, Family and Community Partnerships. Your handbook of action* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., & Simon, B. S. (2009). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (3d ed): Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Erikson, E. (1959). Identity and the life cycle. *Psychological Issues*, 1, 18–164.
- Esbjörn-Hargens, S. (2007). Integral Teacher, Integral Students, Integral Classroom. *Journal of integral theory and practice*, 2(2), 72-103.
- Esbjörn-Hargens, S., Reams, J. & Gunnlaugson, O. (2010). The emergence and characteristics of integral education. En Esbjörn-Hargens, Reams & Gunnlaugson (eds.), *Integral education: New directions for higher learning*. Albany: SUNY Press.
- Espacio Europeo de Educación Superior (2008). *Espacio Europeo de Educación Superior*. Recuperado de <http://www.eees.es/es/eees>
- Etxebarria, F. (2005). Lenguas inmigrantes en la escuela en España. *Cuadernos Interculturales*, 3(005), 9-30.
- European Commission (2006). *Content and language integrated learning at school*. Bruselas: Eurydice.
- Evans, C. y Vermunt, J. (2013). Styles, approaches, and patterns in student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 83(2), 185-195. doi:10.1111/bjep.12017
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.
- Fava, G. A., Rafanelli, C., Grandi, S., Conti, S., & Belluardo, P. (1998). Prevention of recurrent depression with cognitive behavioral therapy. *Archives of General Psychiatry*, 55, 816–821.
- Fava, G. A. (1999). Well-being therapy: Conceptual and technical issues. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 68, 171–179.
- Fava, G. A., Rafanelli, C., Cazzaro, M., Conti, S., & Grandi, S. (1998). Well-being therapy: A novel psychotherapeutic approach for residual symptoms of affective disorders. *Psychological Medicine*, 28, 475–480.
- Feather, N. T. (1975). *Values in education and Society*. New York: Free Press.

- Feather, N. T. (1995). Values, valances and choice: The influence of values on the perceived attractiveness and choice of alternatives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 1135-1151.
- Feather, N. T. (2002). Values and values dilemmas in relation to judgments concerning outcomes of an industrial conflict. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 446-459.
- Felder, R. y Brent, R. (2005). Understanding student differences. *Journal of Engineering Education*, 94(1), 57-72. doi: 10.1002/j.2168-9830.2005.tb00829.x
- Felder, R. y Silverman, L. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 78(7), 674-681.
- Felder, R. y Soloman, B. (1998). Index of Learning Styles Questionnaire. Recuperado de <http://www.engr.ncsu.edu/learningstyles/ilsweb.html>
- Felder, R. y Spurlin, J. (2005). Applications, reliability and validity of the Index of Learning Styles. *Internal Journal of Engineering Education*, 21(1), 103-112.
- Fericgla, J.M. (2004). *Epopteia, avanzar sin olvidar*. Barcelona: La liebre de marzo.
- Fernández, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Obra Social Fundación «la Caixa». (Estudios Sociales n°29).
- Ferrer, J. (2003). *Espiritualidad creativa: una visión participativa de lo transpersonal*. Barcelona: Kairós.
- Ferrer, J. (2006). Teoría transpersonal y filosofía perenne. En Almendro, M. (Ed.), *La consciencia transpersonal* (2ª ed.). Barcelona: Kairós.
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Finn, J. (1993). *School engagement and students at risk*. Washington, DC: National Center of Educational Statistics.
- Finn, J., & Rock, D. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234.
- Forbes, S.H. (2003). *Holistic education: An analysis of its ideas and nature*. Brandon, VT: Foundation for Educational Renewal.
- Fowers, B. J. (2001). The limits of a technical concept of a good marriage: Exploring the role of virtue in communication skills. *Journal of Marital and Family Therapy*, 27, 327-340.
- Fowers, B. J. (2005). *Virtue and psychology: Pursuing excellence in ordinary practices*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Fowers, B. J. (2008). From continence to virtue: Recovering goodness, character unity, and character types for positive psychology. *Theory and Psychology*, 18, 629-653.
- Fowers, B. J. (2012a). An Aristotelian framework for the human good. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 32, 10-23.
- Fowers, B. J. (2012b). Placing virtue and the human good in psychology. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 32, 1-9.
- Fowers, B. J., & Richardson, F. C. (1996). Why is multiculturalism good? *American Psychologist*, 51, 609-621.
- Fowers, B. J., Molica, C. O., & Procacci, E. N. (2010). Constitutive and instrumental goal orientations and their relations with eudaimonic and hedonic well-being. *Journal of Positive Psychology*, 5, 139-153.
- Fowler, J. (1996). Stages of faith and emotions. En *Faithful change. The personal and public challenges of postmodern life*. Nashville: Abingdon Press.
- Fragoso, J. L. P., y Gonzalez, P. P. (2013). Didáctica de la educación en valores en la ESO. Una propuesta utilizando las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento. *Revista de Medios y Educación*, 42, 195-208.
- Fraleigh, B. y Aron, A. (2004). The effect of a shared humorous experience on closeness in initial encounters. *Personal Relationships*, 11(1), 61-78.

- Frankl, V. (2004). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Heder.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P. y Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research Spring*, 74(1), 59-109.
- Freudenthaler, H., Spinath, B., & Neubauer, A. (2008). Predicting school achievement in boys and girls. *European Journal of Personality*, 22, 231-245.
- Friedman, E. M., & Ryff, C. D. (2012b). A biopsychosocial approach to positive aging. *Journal of Gerontology*, 6, 535-544.
- Friedman, E.M., & Ryff, C.D. (2012a). Living well with medical comorbidities: A biopsychosocial perspective. *The Journals of Gerontology*, Series B: Psychological Sciences and Social Sciences. doi: 10.
- Fuentes, A., Lorenzo, M. y Corchón, E. (2002). Las cooperativas de enseñanza como tercera vía dentro de nuestro sistema educativo: las cooperativas de trabajo asociado. *Enseñanza*, 20, 51-84.
- Fullana, J., Besalú, X. y Vilà, M. (2003). *Alumnes d'origen africà a l'escola*. Girona: CCG.
- Furlong, M., & Christenson, S. (2008). Engaging students at school and with learning: a relevant construct for all students. *Psychology in the Schools*, 45(5), 365-368.
- Furlong, M., Whipple, A., Jean, G., Simental, J., Soliz, A. y Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist*, 8(1), 99-113.
- Furrer, C. y Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162.
- Gagné, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and Emotion*, 27, 199-223.
- Galeote, M. (2002). *Adquisición del lenguaje*. Madrid: Pirámide
- Gallagher, M. W., Lopez, S. J., & Preacher, K. J. (2009). The hierarchical structure of well-being. *Journal of Personality*, 77, 1025-1050.
- Gallardo, L., del Amo, E., Sereno, E., Ferrández, M. M. y Satué, J. (2010). *Selectividad 2010: claves y consejos para superarla*. Recuperado de <http://www.aprendemas.com/Guias/Selectividad-elegir-carrera-2010/Descargas/EspecialElegirCarrera2010.pdf>
- Garcés, J. (1988). *Valores humanos, principales concepciones teóricas*. Valencia: Nau llibres.
- García, T., Álvarez-García, D., Cueli, M., González-Castro, P. y Álvarez, L. (2013). Propiedades psicométricas de la Escala de Funcionamiento Ejecutivo para Familias (EFE-F). *Trabajo enviado para su publicación*.
- García, T., Rodríguez, C., González-Castro, P. Álvarez, D., Cueli, M. y González-Pienda, J. A. (2013). Funciones ejecutivas en niños y adolescentes con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad y Dificultades Lectoras. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*, 13(2), 179-194.
- García-Larrauri, B. (2006). *Programa para mejorar el sentido del humor*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- García-Larrauri, B. (2010). *Claves para aprender en un ambiente positivo y divertido: todo rueda mejor si se engrasa con humor*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- García-Larrauri, B., Monjas, I. Román, J. M. y Flores, V. (2004). Sentido del humor: Delimitación conceptual, evaluación y propuestas de intervención. En M. I. Ruiz y otros (Eds.): *Aportaciones psicológicas al desarrollo difícil* (pp. 387-430). Badajoz: Edita Psicoex.
- García-Larrauri, B., Monjas, I., Román, J. M., Cuetos, A., Polo, A. y Muñoz, M. I. (2005). *CASH*:

- Cuestionario de Auto-observación del sentido humor* [Instrumento de medición]. Valladolid: Departamento de Psicología, Universidad de Valladolid.
- García-Molina, R. (2009). La física con humor se enseña (y aprende) mejor. *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 60, 63-72.
- García-Monteagudo, B. (2007). *Un modelo de análisis del sentido humor: componentes y estudio pre-experimental en universitarios* (Trabajo de investigación predoctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- García-Viedma, R., Pérez-Hernández, E. y Fernández-Guinea, S. (2008). Modelos atencionales y educación. *Revista de Psicología y Educación*, 1(3), 125-138.
- García-Walter, D. (2002). *Los efectos terapéuticos del humor y la risa*. Málaga: Sirio.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Garon, N., Bryson, S. E. y Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 134, 31-60.
- Gaxiola, J. (2013). Aportaciones conceptuales al estudio de la resiliencia. En J. Gaxiola y J. Palomar (Eds.), *Estudios de resiliencia en América Latina* (pp.1-154). México: Pearson.
- George, L.E. (2006). Integral medicine. *Journal of integral theory and practice*, 1(2), 38-58.
- George, R., & Kaplan, D. (1998). A structural model of parent and teacher influences in science attitudes of eighth graders: Evidence from NELS: 88. *Science Education*, 82, 93-109.
- Gert, B. (1998). *Morality: Its nature and justification*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Ghazvini, S. (2011). Relationships between academic self-concept and academic performance in high school students. *Procedia Social and Behavioural Sciences*, 15, 1034-1039.
- Ghazvini, S., & Khajepoura, M. (2011). Gender differences in factors affecting academic performance of high school students, *Procedia Social and Behavioural Sciences*, 15, 1040-1045.
- Gianino, L. (2012). La resiliencia en niños institucionalizados y no institucionalizados. *Avances en Psicología*, 20(2), 79-90. Recuperado de http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2012/3/6_avances_lgiannino_8.pdf
- Giannopoulos, V. L., & Vella-Brodrick, D. A. (2011). Effects of positive interventions and orientations to happiness on subjective well-being. *Journal of Positive Psychology*, 6, 95-105.
- Gil-Flores, J., Padilla-Carmona, M., & Suárez-Ortega, M. (2011). Influence of gender, educational attainment and family environment on the educational aspirations of secondary school students. *Educational Review*, 3 (63), 345-363.
- Gioia, G. A., Isquith, P. K., Guy, S. y Kenworthy, L. (2000). *BRIEF: Behavior Rating Inventory of Executive Function professional manual*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Gioia, G. A., Kenworthy, L. y Isquith, P. K. (2010). Executive function in the real world: BRIEF lesson from Mark Ylvisaker. *Journal of Head Trauma Rehabilitation*, 25(6), 433-439.
- Gismero, E. (2000). *EHS. Escala de Habilidades Sociales*. Madrid: Tea Ediciones.
- Glanville, J., & Wildhagen, T. (2007). The measurement of school engagement: Assessing dimensionality and measurement invariance across race and ethnicity. *Educational and Psychological Measurement*, 67, 1019-1041.
- Godoy, M. J., Moreno, J. M., Suárez, A. y GarcíaBaamonde, E. (2011). Intervención logopédica en una alumna inmigrante con discapacidad intelectual ligera. *Boletín de AELFA*, 11(3), 7983.
- Golden, C. J. (1974). Effect of differing number of colors on the Stroop Color and Word Test. *Percept Mot Skills*, 39, 1067-1070.
- Goleman, D. (2003). *Los caminos de meditación* (5ªEd.). Barcelona: Kairós.
- Gómez Llorente, L. (2008). El aprendizaje a lo largo de la vida. *Participación educativa*, 9, 7-13.
- Gómez, B. (2010). *Resiliencia individual y familiar*. Recuperado de <http://www.avntf-evntf.com/ima>

- genes/biblioteca/G%C3%B3mez,%20B.%20Trab.%203%C2%BA%20BI%2009-10.pdf
- González, R., Valle, A., García, M., Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (2005). Uso de estrategias de autorregulación cognitiva y de regulación del esfuerzo en estudiantes universitarios con múltiples metas. *Revista de Psicología y Educación*, 1(2), 67-86.
- González-Arratia, N., Valdez, J., Oudhof van Barneveld, H. y González, S. (2012). Resiliencia y factores protectores en menores infractores y en situación de calle. *Psicología y Salud*, 22(1), 49-62. Recuperado de <http://www.uv.mx/psicysalud/psicysalud-22-1/22-1/Norma%20Ivonne%20Gonz%20E11ez-Arratia%20L%20F3pez%20Fuentes.pdf>
- González-Cutre Coll, D. (2009). *Motivación, creencias implícitas de habilidad, competencia percibida y flow disposicional en clase de educación física* (Tesis doctoral). Universidad de Almería, Almería.
- González-Pienda García, J. y Núñez, J. (2005). La implicación de los padres y su incidencia en el rendimiento de los hijos. *Revista de Psicología y Educación*, 1(1), 115-134.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79-90.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Journal of Psychology in the Schools*, 30, 79-90.
- Gottfried, A., Fleming, J., & Gottfried, A. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93, 3-13.
- Goulden, L. y Silver, C. H. (2009). Concordance of the Children's Executive Functions Scale with established tests and parent rating scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 20, 1-13. doi: 10.1177/0734282909335574.
- Gouveia, V. V., Clemente, M. y Vidal, M. A. (1998). El cuestionario de valores de Schwartz (CVS): propuesta de adaptación en el formato de respuesta. *Revista de Psicología Social*, 13(3), 463-469.
- Gravenstede, L. (2009). Phonological awareness and decoding skills in deaf adolescents. *Deafness and Education International*, 11, 171-190.
- Gravini, M. (2008). Estilos de aprendizaje de los estudiantes de primer semestre de los programas de Psicología e Ingeniería Industrial de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla. *Psicogente*, 2(19), 24-33.
- Grawe, P., y Grawe, R. (1994). Humor quotient test: validation and results. En M. A. Rishel (Ed.), *International Society for Humor Studies Conference. Book of Abstracts*. Ithaca, NY: Ithaca College.
- Griffin, J. (1986). *Well-being: Its meaning, measurement and moral importance*. Oxford, UK: Clarendon Press.
- Groenendijk, T., Janssen, T., Rijlaarsdam, G. y van den Bergh, H. (2013). The effect of observational learning on students' performance, processes, and motivation in two creative domains. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 3-28. doi:10.1111/j.2044-8279.2011.02052.x
- Grof, S. & Grof, C. (1998). *La tormentosa búsqueda del ser*. Barcelona: La liebre de marzo.
- Grof, S. (2001). *Psicología transpersonal. Nacimiento, muerte y trascendencia en psicoterapia* (4ª Ed.). Barcelona: Kairós.
- Grouzet, F. M. E., Kasser, T., Ahuvia, A., Dols, J. M. F., Kim, Y., Lau, S., et al. (2005). The structure of goal contents across 15 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 800-816.
- Guanipa, M. y Mogollón, E. (2006). Estilos de aprendizaje y estrategias cognitivas en estudiantes de ingeniería. *Revista Ciencias de la Educación*, 27(1), 11-27.
- Gutiérrez, C., Salmeron, P. y Martín, A. (2012). ¿Difieren las metas de logro, estrategias de regulación y rendimiento académico respecto a las disciplinas de estudios universitarios? *Revista de Psicología y Educación*, 7(1), 111-124.
- Gutiérrez-Zotes, J.A., Bayón, C., Montserrat, C., Valero, J., Labad, A., Cloninger, C. R. & Fernandez-Aranda, F. (2004). Temperament and Character Inventory Revised (TCI-R). Standard-

- ization and normative data in a general population sample. *Actas españolas de psiquiatría*, 32(1), 8-5.
- Gutman, L. y Midgley, C. (2000). The role of protective factors in supporting the academic achievement of poor African American students during the middle school transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 224-248
- Hagborg, W. (1998). An investigation of a brief measure of school membership. *Adolescence*, 33 (130), 461-468.
- Hakuta, K., Butler, Y. G. y Witt, D. (2000). *How long does it take English learners to attain proficiency?* Santa Bárbara, CA: University of California, Linguistic Minority Research Institute.
- Hancock, M. (2010). Telling ELT. Tales out of School. Motivation: the inside story. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 3, 24-27.
- Hart, D. (1999). La escuela jungiana clásica. En P. Young-Eisendrath & T. Dawson (Eds.), *Introducción a Jung*. Madrid: Cambridge University Press.
- Hawkins, A. J., Fowers, B. J., Carroll, J. S., & Yang, C. (2007). Conceptualizing and measuring marital virtues. In S. L. Hofferth & L. M. Casper (Eds.), *Handbook of measurement issues in family research* (pp. 67-83). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Haybron, D. (2008). Happiness, the self and human flourishing. *Utilitas*, 20, 21-49.
- Haybron, D. M. (2000). Two Philosophical Problems in the Study of Happiness. *Journal of Happiness Studies*, 1(2), 207-225.
- Haybron, D. M. (2008). *The pursuit of unhappiness: the elusive psychology of wellbeing*. Oxford: Oxford University Press.
- Haybron, D. M. (2011). *Happiness*. Recuperado de plato.stanford.edu/entries/wellbeing/
- Heathwood, C. (2006). Desire Satisfactionism and Hedonism. *Philosophical Studies: an International Journal for Philosophy in the Analytic Tradition*, 128(3), 539-563.
- Heathwood, C. (2006). Desire-satisfactionism and hedonism. *Philosophical Studies*, 128, 539-563.
- Heaton, R. K., Chelune, G. J., Talley, J. L., Kay, G. G. y Curtis, G. (1993). *Wisconsin Card Sorting Test (WCST). Manual revised and expanded*. Odessa: Psychological Assessment Resources Inc.
- Heckhausen, J. & Baltes, P.B. (1991). Perceived controllability of expected psychological change across adulthood and old age. *Journal of Gerontology*, 46(4), P165-73.
- Heidrich, S. M., & Ryff, C. D. (1993). The role of social comparison processes in the psychological adaptation of the elderly. *Journal of Gerontology*, 48, p127-P136.
- Henry, K., Knight, K., & Thornberry, T. (2011). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 156-166.
- Herrera, L., Jiménez, G. y Castro, A. (2011). Aprendizaje del alumnado universitario de primer y último curso de las titulaciones de Psicología y Magisterio. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 659-692.
- Hervás, R. (2003). *Estilos de enseñanza y aprendizaje en escenarios educativos*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Hill, N. E., & Chao, R. K. (Eds.). (2009). *Families, schools, and the adolescent: Connecting research, policy, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Hill, P. y Crevola, C. (1999). Key features of a whole school. *Australian Journal of Learning disabilities*, 4(3), 5-11.
- Hirschfield, P., & Gasper, J. (2010). The relationship between school engagement and delinquency in late childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 3-22.
- Hoffman, J. V. (1991). Teacher and school effects in learning to read. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 911-950). New York: Longman.

- Høien-Tengesdal, I. y Tønnessen, F. (2011). The relationship between phonological skills and word decoding. *Scandinavian Journal of Psychology*, 52, 93-103. doi: 10.1111/j.1467-9450.2010.00856.x.
- Holden, R. (2004). *La risa la mejor medicina: el poder curativo del buen humor y la felicidad*. Barcelona: Oniro.
- Hollander, C. (1971). *Principles and methods of social psychology*. New York: Oxford University Press.
- Holmes, J., Gathercole, S. E., Place, M., Alloway, T. P., Elliott, J. G. y Hilton, K. A. (2010). The diagnostic utility of executive function assessments in the identification of ADHD in children. *Child and Adolescent Mental Health*, 15(1), 37-43. doi: 10.1111/j.1475-3588.2009.00536.x.
- Hong, S., & Ho, H. (2005). Direct and indirect longitudinal effects of parental involvement on student achievement: Second order latent growth modeling across ethnic groups. *Journal of Educational Psychology*, 97, 32-42.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Burow, R. (1995). Parents' reported involvement in students' homework: Strategies and practices. *Elementary School Journal*, 95, 435-450.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J., M.T., Reed, R. P., DeJong, J. M., & Jones, K. P. (2001). Parental Involvement in Homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195-209.
- Horney, K. (1950). *Neurosis and human growth: The struggle toward self-realization*. New York, NY: Norton.
- Hoskins, B., Jesinghaus, J., Mascherini, M., Munda, G., Nardo, M., Saisana, M., Van Nijlen, D., Vidoni D. and Villalba, E. (2006). *Measuring active citizenship in Europe*. CRELL Research Paper 4. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- House, J. S., Landis, K. R., & Umberson, D. (1988). Social relationships and health. *Science*, 241, 540-545.
- Huguet, A. (2009). La Hipótesis de Interdependencia Lingüística. Algunas consideraciones para la práctica educativa en aulas multilingües. *Revista Española de Pedagogía*, 244(67), 495-510.
- Huguet, Á. y Navarro, J. L. (2006). Inmigración y resultados escolares: lo que dice la investigación. *Cultura y Educación*, 18(2), 117-126.
- Huguet, Á., Chireac, S. M., Navarro, J. L. y Sansó, C. (2011). Tiempo de estancia en nuestro país. El caso de los escolares inmigrantes en Cataluña. *Cultura y Educación*, 23(3), 355-370.
- Huguet, Á., Navarro, J. L. y Janés, J. (2007). La adquisición del castellano por los escolares inmigrantes. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar. *Anuario de Psicología*, 38(3), 357-375.
- Huizinga, M. y Smidts, D. P. (2011). Age-related changes in executive function: A normative study with the Dutch version of the Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF). *Child Neuropsychology*, 17(1), 51-66. doi:10.1080/09297049.2010.509715.
- Hunter, A. (2010). *Deep no-violence: Krishnamurti as educator*. Recuperado 12 de junio de 2010 de Centre for peace and reconciliation studies, Coventry University:
- Huta, V. (2012). Linking peoples' pursuit of eudaimonia and hedonia with characteristics of their parents: Parenting styles, verbally endorsed values, and role modeling. *Journal of Happiness Studies*, 13, 47-61.
- Huta, V. (2013a). Eudaimonia and hedonia: Their complementary roles in life, and how they can be pursued in practice. In S. Joseph (Ed.), *Positive Psychology in Practice*, Second Edition. Manuscript accepted with minor revisions.
- Huta, V. (2013b). Pursuing eudaimonia versus hedonia: Distinctions, similarities, and relationships. In A. S. Waterman (Ed.), *The best within us: Positive psychology perspectives on eudaimonia* (pp. 139-158). Washington, DC: APA Books.
- Huta, V. (2013c). Eudaimonia. In S. David, I. Boniwell, & A. C. Ayers (Eds.), *Oxford handbook of happiness* (pp. 201-213). Oxford, GB: Oxford University Press.

- Huta, V., & Ryan, R. M. (2010). Pursuing pleasure or virtue: The differential and overlapping well-being benefits of hedonic and eudaimonic motives. *Journal of Happiness Studies*, *11*, 735–762.
- Huta, V., Pelletier, L., Baxter, D., & Thompson, A. (2012). How eudaimonic and hedonic motives relate to the well-being of close others. *Journal of Positive Psychology*, *7*, 399–404.
- Huxley, A. (1999). *La filosofía perenne* (4ª ed.). Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Hy, L. X., & Loevinger, J. (1996). *Measuring ego development* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ibanez, G., Kuperminc, G., Jurkovic, G. y Perilla, J. (2004). Cultural attributes and adaptations linked to achievement and motivation among Latino adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, *33*, 559–568
- Ivanhoe, P. J. (2013). Happiness in early chinese thought. En S. A. David, I. Boniwell y A. C. Ayers (Eds.), *The Oxford handbook of happiness* (pp. 263-278). Oxford. U.K.: Oxford University Press.
- Jahoda, M. (1958). *Current concepts of positive mental health*. New York: Basic Books. James, W. (1958). *The varieties of religious experience*. New York: New American Library. (Original work published 1902)
- James, W. (2008). *The varieties of religious experience: a study in human nature*. Recuperado 4 agosto de 2010, de Forgotten books: forgottenbooks.org/info/9781606802465
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, *64*(1), 21-40.
- Jaspers, K. (1953). *The origin and goal of history*. New Haven: Yale University Press.
- Jauregui, E. y Fernández-Solís, J. D. (2004). Los beneficios del humor. Razones para tomarse la diversión muy en serio. *Capital Humano*, *138*, 28-43
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, *40*, 237-269.
- Jiménez, J. E. Venegas, E. y García, E. (2007). Evaluación de la conciencia fonológica en niños y adultos iletrados: ¿es más relevante la tarea o la estructura silábica? *Infancia y Aprendizaje*, *30*, 73-86. doi: 10.1174/ 021037007779849691.
- Jiménez, J. E. y Ortiz, M. R. (2000). Metalinguistic awareness and reading acquisition in the Spanish lenguaje. *The Spanish Journal of Psychology*, *3*, 37-46.
- Joy, S. y Kolb, D. (2009). Are there cultural differences in learning style? *International Journal of Intercultural Relations*, *33*, 69-85. doi: 10.1016/j.ijintrel.2008.11.002
- Jung, C. G. (1933). *Modern man in search of a soul*. New York: Harcourt, Brace, and World.
- Jung, C.G. (1983). *La psicología de la transferencia*. Barcelona: Paidós.
- Jung, C.G. (1990). *Las relaciones entre el yo y el inconsciente*. Barcelona: Paidós.
- Jung, C.G. (2000). *Tipos psicológicos* (2ª ed.). Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Jung, C.G. (2005). Teoría de los complejos. En *Los complejos y el inconsciente* (2ª Ed.). Madrid: Alianza Editorial
- Jung, C.G. (2007). Sobre la psicología del inconsciente. En *Dos escritos sobre psicología analítica. Obra Completa / Carl Gustav Jung*, *7*. Madrid: Trotta.
- Karbach, J., Gottschling, J., Spengler, M., Hegewald, K., & Spinath, F. M. (2013). Parental involvement and general cognitive ability as predictors of domain specific academic achievement in early adolescence. *Learning and Instruction*, *23*, 43-51.
- Kashdan, T. B., Biswas-Diener, R., & King, L. A. (2008). Reconsidering happiness: The costs of distinguishing between hedonics and eudaimonia. *Journal of Positive Psychology*, *3*, 219–233.
- Kee-Hong, Ch., Saperstein, A. M. y Medalia, A. (2012). The relationship of trait to state motivation: the role of self-competency beliefs. *Schizophrenia Research*, *139*(1-3), 73-77.
- Kenney-Benson, G., Pomerantz, E., Ryan, A., & Patrick, H. (2006). Sex differences in math performance: The role of children's approach to schoolwork. *Developmental Psychology*, *42*, 11-26.
- Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, *61*, 121–140.

- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43, 207–222.
- Keyes, C. L. M. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, 539–548.
- Keyes, C. L. M. (2006). Subjective well-being in mental health and human development research world-wide: An introduction. *Social Indicators Research*, 77, 1–10.
- Keyes, C. L. M., & Simoes, E. J. (2012). To flourish or not: Positive mental health and all-cause morality. *American Journal of Public Health*, 102, 2164–2172.
- Keyes, C. L. M., Myers, J. M., & Kendler, K. S. (2010). The structure of the genetic and environmental influences on mental well-being. *American Journal of Public Health*, 100, 2379–2384.
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 1007–1022.
- Kia-Keating, M. y Ellis, B. (2007). Belonging and connection to school in resettlement: Young refugees, school belonging, and psychosocial adjustment. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12, 29–43.
- Klem, A., & Connell, J. (2004). Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 264–274.
- Kling, K. C., Ryff, C. D., & Essex, M. J. (1997). Adaptive changes in the self-concept during a life transition. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 989–998.
- Kling, K. D., Seltzer, M. M., & Ryff, C. D. (1997). Distinctive late life challenges: Implications for coping and well-being. *Psychology and Aging*, 12, 288–295.
- Kobayashi, H. y Kobayashi, H. (2007). Study of the behavioural assessment of the dysexecutive syndrome (BADS) in school-aged children. *Journal of Saitama University*, 56, 49–57.
- Koestler, A. (1976). *The ghost in the machine*. London: Hutchinson
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kolb, D. A. (1985). Learning styles and disciplinary differences. En A.W. Chickering (Ed.), *The Modern American College* (pp. 232–255). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Koltko-Rivera, M.E. (2006). Rediscovering the later version of Maslow's Hierarchy of Needs: Self-Transcendence and opportunities for theory, research, and unification. *Review of general psychology*, 10(4), 302–317.
- Kopperud, K. H., & Vitterso, J. (2008). Distinctions between hedonic and eudaimonic well-being: Results from a day reconstruction study among Norwegian jobholders. *Journal of Positive Psychology*, 3, 174–181.
- Korzeniowski, C. G. (2011). Desarrollo evolutivo del funcionamiento ejecutivo y su relación con el aprendizaje escolar. *Revista de Psicología. UCA*, 7(13), 7–26.
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos*. Barcelona: Paidós.
- Kraut, R. (1979). Two conceptions of happiness. *Philosophical Review*, 88, 167–197.
- Kraut, R. (2007). *What is good and why: The ethics of well-being*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Ladd, G., & Dinella, L. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 190–206.
- Lajoie, D.H. & Saphiro, S.I. (1992). Definitions of transpersonal psychology. *Journal of Transpersonal Psychology*, 24 (1), 79–98.
- Lam, S., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F. H., Nelson, B., Hatzichristou, C., Polychroni,

- F, Basnett, J., Duck, R., Farrell, P., Liu, Y., Negovan, V., Shin, H., Stanculescu, E., Wong, B., Yang, H., & Zollneritsch, J. (2012). Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. *Journal of School Psychology, 50*, 77-94.
- Landis, C. y Ross J. (1933). Humor and its relation to other personality traits. *The Journal of Social Psychology, 4*(2), 156-175
- Laszlo, E. (2009). *El cambio cuántico. Cómo el nuevo paradigma científico puede transformar la sociedad*. Barcelona: Kairós.
- Latzman, R. D., Elkovitch, N., Young, J. y Clark, L. (2010). The contribution of executive functioning to academic achievement among male adolescents. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, 32*(5), 455-462.
- Lázaro, S. (2009). Resiliencia en niños y adolescentes: revisión teórica e implicaciones para la intervención psicoeducativa en situaciones de maltrato familiar. *Revista Estudios de Psicología, 30*, 89-104. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2913092>
- Lee, N. R., Fidler, D. J., Blakeley-Smith, A., Daunhauer, L., Robinson, C. y Hepburn, S.L. (2011). Caregiver report of executive functioning in a population-based sample of young children with Down syndrome. *American Journal of Intellectual Development Disabilities, 116*(4), 290-304.
- LeJeune, B., Beebe, D., Noll, J., Kenealy, L., Isquith, P. y Gioia, G. (2010). Psychometric support for an abbreviated version of the Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF) Parent Form. *Child Neuropsychology, 16*(2), 182-201. doi: 10.1080/09297040903352556.
- Ley 1098 por la cual se expide el código de la infancia y la adolescencia , 1, Congreso de Colombia § 339 (2006).
- Lezak, M., Howieson, D., Bigler, E. y Tranel, D. (2012). *Neuropsychological assessment* (5ª ed.). New York: Oxford University Press.
- Li, L. W., Seltzer, M. M., & Greenberg, J. S. (1999). Change in depressive symptoms among daughter caregivers: An 18-month longitudinal study. *Psychology and Aging, 14*, 206– 219.
- Li, Y., & Lerner, R. (2010). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology, 47*(1), 233-247.
- Li, Y., Bebiroglu, N., Phelps, E., Lerner, R., & Lerner, J. (2008). Out-of-school time activity participation, school engagement and positive youth development: Findings from the 4-H study of positive youth development Tufts university. *Journal of Youth Development, 3*(3), 8-21.
- Li, Y., Lerner, J., & Lerner, R. (2010). Personal and ecological assets and academic competence in early adolescence: The mediating role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence, 39*, 801-815.
- Li, Y., Lynch, A., Calvin, C., Liu, J., & Lerner, R. (2011). Peer relationships as a context for the development of school engagement during early adolescence. *International Journal of Behavioural Development, 35*(4), 329-342.
- Lindeman, M. y Verkasalo, M. (2005). Measuring Values With the Short Schwartz's Value Survey. *Journal of Personality Assesment, 85*(2), 170-178.
- Linnenbrink, E., & Pintrich, P., (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review, 31*(3), 313-327.
- Litzinger, T., Ha Lee, S., Wise, H. y Felder, R. (2007). A psychometric study of the Index of Learning Styles. *Journal of Engineering Education, 96*(4), 309-319. doi: 10.1002/j.2168-9830.2007.tb00941.x
- Liu, Y., & Lu, Z. (2010) Trajectories of Chinese students' sense of school belonging and academic achievement over the high school transition period. *Learning and Individual Differences, 21*, 187-190.
- Loevinger, J. (1976). *Ego development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- López, M. (2011). Estilos de aprendizaje. Diferencias por género, curso y titulación. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 7, 1-23.
- López-Moratalla, N. (2010). *Cerebro feliz: la risa y el sentido del humor*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- López-Zafra, E., (2000). Individualismo y valores desde el enfoque de los niveles de análisis. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 53(2), 241-257.
- Lozano, A. y Ostrosky, F. (2011). Desarrollo de las Funciones Ejecutivas y de la Corteza Prefrontal. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 159-172.
- Ma, X. (1999). Dropping out of advanced mathematics: The effects of parental involvement. *Teachers College Record*, 101, 60-81.
- Machargo, J. (1991). *El Profesor y el auto concepto de sus alumnos: teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Machr, M., & Meyer, H. (1997). Understanding motivation and schooling: Where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, 9, 371-409.
- Mahatmya, M., Lohman, B., Matjasko, J., & Farb, A. (2012). Engagement across developmental periods. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 45-63). New York: Springer.
- Maier, S. F., Watkins, L. R., & Fleshner, M. (1994). Psychoneuroimmunology: The interface between behavior, brain, and immunity. *American Psychologist*, 49, 1004-1017.
- Malone, T. (1981). Towards a theory of intrinsically motivating instruction. *Cognitive Science*, 4, 333-369.
- Mansour, S. (2010). La resiliencia de las adolescentes en Palestina. En Manciaux, M. (Eds.), *La resiliencia: resistir y rehacerse*. (pp.87-109). Barcelona: Gedisa.
- Margalit, M. (2012). Resiliencia infantil, soledad y esperanza: perspectivas de la psicología positiva. *Revista de Psicología y Educación*, 7(1), 45-54. Recuperado de <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/index.php/descargasj/finish/26/133.html>
- Marín, R. (1993). Prólogo. En D. Martín y J. A. Benavent (eds.), *Los valores al inicio de la adolescencia*. Valencia: Ajuntament de Pujol.
- Marks S. (2000). Student engagement in instructional activity: patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153-184.
- Marks, N. F., & Lambert, J. D. (1998). Marital status continuity and change among young and midlife adults: Longitudinal effects on psychological well-being. *Journal of Family Issues*, 19, 652-686.
- Markus, H. R., Ryff, C. D., & Barnett, K. (in press). In their own words: Well-being among high school and college-educated adults. In O. G. Brim, C. D. Ryff, & R. C. Kessler (Eds.), *A portrait of midlife in the U.S.* Chicago: University of Chicago Press.
- Marmot, M. G., Fuhrer, R., Ettner, S. L., Marks, N. F., Bumpass, L. L., & Ryff, C. D. (1998). Contributions of psychosocial factors to socioeconomic differences in health. *Milbank Quarterly*, 76, 403-448.
- Marmot, M. G., Ryff, C. D., Bumpass, L. L., Shipley, M., & Marks, N. F. (1997). Social inequalities in health: Converging evidence and next questions. *Social Science and Medicine*, 44, 901-910.
- Marsh, H., & O'Mara, A. (2008). Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement and attainment over seven adolescent-adult years: Unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 542-552.
- Marsh, H., & Parker, J. (1984). Multidimensional adolescent self-concept: Their relationship to age, sex and academic measures. *American Educational Research Journal*, 22, 422-444.
- Marsh, H., & Yeung, A. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 84, 41-54.

- Martin, R. (2008). *La psicología del Humor: Un enfoque integrador*. Madrid: Orión.
- Martínez Lirola, M. y Rubio Alcalá, F. D. (2012). Foreign language as a social instrument in the European Higher Education Area. *Journal of Theoretical Linguistics*, 9(1), 59-74.
- Martínez, I. y García, J. F. (2007). Impact of Parenting Styles on Adolescents' Self-Esteem and Internalization of Values in Spain. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(2), 338-348.
- Martínez, R. (1995). *Psicometría: teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.
- Martínez, T. y Vázquez, B. (2006). *La resiliencia invisible. Infancia, inclusión social y tutores de vida*. Barcelona: Gedisa.
- Maruny, Ll. y Molina, M. (2000). *Adquisició del català y competencia comunicativa en alumnesd'origen marroquí a l'ensenyament obligatori* (Memoria de investigación no publicada). Barcelona. Fundació Jaume.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- Maslow, A. H. (1968). *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser*. Barcelona: Kairos.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being* (2nd ed). New York:
- Maslow, A. H. (1994). *Religions, values, and peak-experiences*. New York: Penguin Books.
- Maslow, A.H. (2008). *La personalidad creadora* (9ª ed.). Barcelona: Kairós.
- Maslow, A. H. (2009). *El hombre autorrealizado. Hacia un psicología del ser* (18ª ed.). Barcelona: Kairós.
- Matute, E., Rosselli, M., Ardila, A. y Ostrosky-Solís, F. (2007). *Evaluación neuropsicológica infantil (ENI). Manual de Aplicación*. México: El Manual Moderno.
- May, R. (1969). *Love and will*. New York, NY: Norton.
- Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D.R. (2003). MSCEIT, Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso. Madrid: Tea Ediciones.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M. y Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43, 947-959.
- McCrae, R. R. y Costa, P. T. (1990). *Personality in the adulthood*. New York: Guilford Press.
- McGhee, P. E. (2002b). *Understanding and promoting the development of children's humor: A guide for parents*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- McGregor, I., & Little, B. R. (1998). Personal projects, happiness, and meaning: On doing well and being yourself. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 494-512.
- McLeod, J., & Kessler, R. (1990). Socioeconomic status differences in vulnerability to undesirable life events. *Journal of Health and Social Behavior*, 31, 162-172.
- McMahon, D. M. (2013). The pursuit of happiness in history. En S. A. David, I. Boniwell y A. C. Ayers (Eds.), *The Oxford handbook of happiness* (pp. 252-262). Oxford. U.K.: Oxford University Press.
- Mcmahon, S., Parnes, A., Keys, C. y Viola, J. (2008). School belonging among low income urban youth with disabilities: Testing a theoretical model. *Psychology in the Schools*, 45, 387-401.
- Medina, F. (2009). *Propuesta de AICLE para Español y Ciencia*. Recuperado de http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_1er_trimestre/2010_BV_11_16Medina.pdf?documentId=0901e72b80e1951a
- Meehl, P. E. (1975). Hedonic capacity: Some conjectures. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 39, 295-307.
- Melendro, M. (1998). *Adolescentes protegidos*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Melendro, M. (2013). Estrategias de intervención e investigación. En M. Melendro y A. Rodríguez, (Eds.). *Intervención con menores y jóvenes en dificultad social* (pp.233-280). Madrid: UNED.
- Melendro, M. y Cruz, L. (2013). Los escenarios de la intervención. En M. Melendro y A. Rodríguez (Eds.). *Intervención con menores y jóvenes en dificultad social* (pp.85-140). Madrid: UNED.
- Mesa, M. C. y Sánchez, S. (1996). *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de*

- un caso: Melilla*. Madrid: CIDE.
- Mestre, V., Samper, P., Tur, A., Cortés, M. y Malonda, E. (2012). Un programa de educación intercultural. *Revista de Psicología y Educación*, 7(2), 9-29. Recuperado de <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/index.php/descargas/finish/27/157.html>
- Mezirow, J. & cols. (2000). *Learning as transformation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mill, J. S. (1861/1979). Utilitarianism. In Sher, G. (ed). Indianapolis, IN: Hackett.
- Miller, J.P. (2007). *The holistic curriculum* (2ª ed.). Toronto: University of Toronto Press.
- Miller, R. (1991). *New directions in education: Selections from holistic education review*. Brandon, VT: Holistic Education Press.
- Miller, R. (s.f.). Holistic education: A brief introduction. Recuperado 9 de Agosto de 2010, de http://www.pathsoflearning.net/articles_Holistic_Ed_Introduction.php
- Miller, R., & Brickman, S. (2004). A model of future-oriented motivation and self-regulation. *Educational Psychology Review*, 16(1), 9-33.
- Mokhtari, K. y Thompson, B. (2006). How problems of reading fluency and comprehension are related to difficulties in syntactic awareness skills among fifth graders?. *Reading Research and Instruction*, 46, 73-96. doi: 10.1080/19388070609558461.
- Molina, L., Pérez Pellín, S., Suárez, A., y Rodríguez, W. A. (2013). La importancia de formar en valores en la educación superior. *Acta Odontológica Venezolana*, 46(1), 1-14.
- Montalvo, F. T. y Torres, M. C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Electronic journal of research in educational psychology*, 2(3), 1-34.
- Montes, R. (2002). La inclusión de las minorías étnicas en la Región de Murcia. En R. Montes (coord.), *II Jornadas Interculturalidad en la Región de Murcia. Situación y resultados dos años después del primer encuentro* (pp. 15-27). Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia.
- Moreno, J. M., García-Baamonde, M. E. y Blázquez, M. (2012). Morphosyntactic development and educational style of parents in neglected children. *Children and Youth Services Review*, 34, 311-315.
- Moreno, J. M., García-Baamonde, M. E., Guerrero, E. y Blázquez, M. (2010). Competencia pragmática y adaptación psicosocial en niños sujetos a medidas de protección infantil. *Salud Mental*, 33, 333-340.
- Moreno, J. M., García-Baamonde, M. J. y Blázquez, M. (2009). Social adaptation and communicative competence in children in care. *Children and Youth Services Review*, 31, 642-648.
- Moreno, J. M., Godoy, M. J., Suárez, A. y García-Baamonde, M. E. (2013). Communicative competence and the facilitating and perturbing factors in the socialisation of immigrant students. *Children and Youth Services Review*, 35, 865-870.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO.
- Morozink, J. A., Friedman, E. M., Coe, C. L., & Ryff, C. D. (2010, October 18). Socioeconomic and psychosocial predictors of Interleukin-6 in the MIDUS National Sample. *Health Psychology*. Advance online publication. doi: 10.1037/a0021360.
- Moya, E. A., Amezcua, C. K. L., Mendoza, R. L., y García, Á. M. H. (2013). Los valores en alumnos de nivel primaria en escuelas pública y privada. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 16(1), 197.
- Muelas, A. y Beltrán, J. (2011). Variables influyentes en el rendimiento académico de los estudiantes. *Revista de Psicología y Educación*, 6, 173-196.
- Mugarra Romero, C. G., Pérez Rodríguez, H. y Bujardón Mendoza, A. (2011). Consideraciones sobre la educación en valores a través de los medios de enseñanza-aprendizaje. *Humanidades Médicas*, 11(3), 538-558.
- Muhlenbruck, L., Cooper, H., Nye, B., & Lindsay, J. (2000) Homework and achievement: explain-

- ing the different strengths of relation at the elementary and secondary school levels. *Social Psychology of Education*, 3, 295-317.
- Mulford, W., Silins, H. y Leithwood, K. (2004). *Educational leadership for organizational learning and improved student outcomes*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Murphy, M. & Donovan, S. (2004). *The Physical and Psychological Effects of Meditation: A review of contemporary research with a comprehensive bibliography*. Recuperado 5 de agosto de 2010 de The Institute of Noetic Sciences:
- Murstein, B. I. y Brust, R. G. (1985). Humor and interpersonal attraction. *Journal of personality assessment*, 49(6), 637-640.
- Musitu, G. (2000). Socialización familiar y valores en el adolescente: Un análisis intercultural. *Anuario de Psicología*, 31(2), 15-32.
- Musitu, G. y Molpeceres, M. A. (1992). Estilos de Socialización, Facilismo y Valores. *Infancia y Sociedad: Revista de Estudios*, 16, 67-101.
- Navarro, B. (2010). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Philología Urcitana. Revista semestral de Iniciación a la Investigación en Filología*, 2, 115-128.
- Navarro, J. L. (2003). *Inmigración en España y conocimiento de la lengua castellana. El caso de los escolares inmigrados en Aragón* (Tesis doctoral). Universidad de Lleida, Lleida.
- Navarro, J. L. y Huguet, A. (2005). *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado emigrante de 1º de ESO. Un estudio empírico*. Madrid: CIDE.
- Navarro, J. L. y Huguet, A. (2006). Acerca de la competencia lingüística del alumnado de origen inmigrante, en Educación Secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 69-80.
- Navarro, J. L. y Huguet, A. (2010). Conocimiento del catalán y castellano por parte del alumnado inmigrante. *Revista de Educación*, 352, 245-265.
- Navarro, J. L., Huguet, A., Sansó, C. y Chireac, S. M. (2012). Acerca de la competencia lingüística del alumnado de origen inmigrante en la Educación Secundaria en Cataluña. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar. *Anales de psicología*, 28(2), 457-464.
- Navarro, M. I. y García-Villamizar, D. A. (2011). Funcionamiento ejecutivo en el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad: una perspectiva ecológica de los perfiles diferenciales entre los tipos combinado e inatento. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 16(2), 113-124.
- Navés, M. T. y Muñoz, C. (2000). *Usar las lenguas extranjeras para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes*. Recuperado de <http://www.ub.es/filoan/CLIL/padres.pdf>
- Navés, M. T., Muñoz, C. y Pavesi, M. (2002). Second Language Acquisition for CLIL. En G. Langé y P. Bertaux (Eds.), *The CLIL Professional Development Course* (93-112). Milano: Ministero della Istruzione della Università della Ricerca.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa*. (pp.213-234). España: Gedisa.
- Neuendorf, K. A., Skalski, P., y Powers, J. (2004). *Senses of humor: Validation of a multi-factor scale*. Comunicación presentada en Mass Communication Division de la International Communication Association, New Orleans. Recuperado de http://www.allacademic.com/meta/p113384_index.html
- Newman, F., Wehlage, G. y Lamborn, S. (1992). *The significance and sources of student engagement*. En F. Newman (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11-39). Nueva York: Teachers College Press.
- Nix, G., Ryan, R. M., Manly, J. B., & Deci, E. L. (1999). Revitalization through self-regulation: the effects of autonomous versus controlled motivation on happiness and vitality. *Journal of Ex-*

- perimental Social Psychology*, 35, 266–284.
- Norton, D. L. (1976). *Personal destinies: A philosophy of ethical individualism*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Núñez, J. C., Suárez, N., Cerezo, R., Rosário, P., & Valle, A. (2013). Homework and academic achievement across Spanish Compulsory Education. *Educational Psychology*. doi:10.1080/01443410.2013.817537.
- Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Valle, A., & Epstein, J. L. (en revisión). Relationships between perceived parental involvement in homework, student homework behaviors, and academic achievement: Differences among elementary, junior high and high school students. *Metacognition and Learning*.
- Obando, O., Villalobos, M. y Arango, S. (2010). Resiliencia en niños con experiencias de abandono. *Acta Colombiana de Psicología*, 13, 149-159. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_pdfpid=S0123-91552010000200013ylnq=enynrm=isoytlnq=es
- Ochoa, S. y Aragón, L. (2004). La alfabetización en la universidad y su relación con las estrategias de aprendizaje y enseñanza. *Pensamiento Psicológico*, 2, 9-28.
- Oliva, A., Parra, A. y Sanchez, I. (2002). Relaciones con padres e iguales como predictoras del ajuste emocional y conductual durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 20(2), 225-242.
- Omar, A. (2013). Predictores de resiliencia en jóvenes y adolescentes. Aportaciones conceptuales al estudio de la resiliencia. En J. Gaxiola y J. Palomar (Eds.), *Estudios de resiliencia en América Latina*. (pp.19-32). México: Pearson.
- Omar, A., Paris, L., Uribe H., Henrique, S., Da Silva, A. y Aguiar, M. (2011). Un modelo explicativo de resiliencia en jóvenes y adolescentes. *Psicología em Estudo*, 16(2), 269-277. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2871/287122138010.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2002). *Conocimientos y destrezas para la vida. Primeros resultados del Proyecto PISA 2000*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ortega Esteban, J. (2005). La educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua... todas son educaciones formales. *Revista de educación*, 338, 167-175.
- Ortega, P., Mínguez, R. y Gil, R. (1996). *Valores y educación*. Barcelona: Ariel.
- Oviedo, P., Cárdenas, F., Zapata, P., Rendón, M., Rojas, Y. y Figueroa, L. (2010). Estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje: Implicaciones para la educación por ciclos. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 55, 31-43.
- Ozsoy, G., Memis, A., & Temur, T. (2009). Metacognition, Study Habits and Attitudes. *Online Submission*, 2(1), 154-166.
- Páez, D., Fernández, I., Ulillos, S. y Zubieta, E. (2003). *Psicología Social, Cultura y Educación*. Madrid: Prentice Hall.
- Palys, T. S., & Little, B. R. (1983). Perceived life satisfaction and the organization of personal projects systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 1221–1230.
- Parfit, D. (2004). *Razones y personas*. Madrid: Antonio Machado libros.
- Park, N., Peterson, C., & Ruch, W. (2009). Orientations to happiness and life satisfaction in twenty-seven nations. *Journal of Positive Psychology*, 4, 273–279.
- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea (2006). *Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente [Diario Oficial L 394/10]*. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>
- Parpala, A., Lindblom, S., Komulainen, E., Litmanen, T. y Hirsto, L. (2010). Students' approaches to learning and their experiences of the teaching–learning environment in different disciplines. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 269-282. doi: 10.1348/000709909X476946

- Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1039-1101.
- Paz, M. (2013). Factores de resiliencia en adolescentes residentes en un centro de protección de Valparaíso. *Revista de Psicología*, 2(4), 85-108. Recuperado de <http://sitios.uvm.cl/revistapsicologia/revista/04.04.resiliencia.pdf>
- Peñarrubia, F. (2008). *Terapia Gestalt: la vía del vacío fértil*. Madrid: Alianza editorial.
- Perdue, N., Manzeske, D., & Estell, D. (2009). Early predictors of school engagement: Exploring the role of peer relationships. *Psychology in the Schools*, 46(10), 1084-1097.
- Pérez-Delgado, E., Mestre, V., Frías, M.D. y Soler, M.J. (1996). *El cuestionario de problemas sociomorales (DIT) de J. Rest. Manual*. Valencia: Nau Llibres.
- Perfetti, C. A. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11, 357-383.
- Peterson, C. & Park, N. (2009). El estudio científico de las fortalezas humanas. En Vázquez, C. & Hervás, G. (Coord.), *la ciencia del bienestar: fundamentos de una psicología positiva*. Madrid: Alianza.
- Peterson, C. & Seligman, M.E.P. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. New York: Oxford University Press.
- Peterson, C., Park, N., & Seligman, M. E. P. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: The full life versus the empty life. *Journal of Happiness Studies*, 6, 25–41.
- Peterson, C., Ruch, W., Beermann, U., Park, N., & Seligman, M. E. P. (2007). Strengths of character, orientations to happiness, and life satisfaction. *Journal of Positive Psychology*, 2, 1–8.
- Peterson, E., Rayner, S. y Armstrong, S. (2009). Researching the psychology of cognitive style and learning style: Is there really a future? *Learning and Individual Differences*, 19, 518-523. doi: 10.1016/j.lindif.2009.06.003
- Phan, H. (2011). Cognitive processes in university learning: a developmental framework using structural equation modeling. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 509-530. doi:10.1348/2044-8279.002000
- Piaget, J. (1935). *El juicio moral en el niño*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1975). *El criterio moral en el niño*. Madrid: Morata.
- Pintrich, P. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555
- Plaza, M. y Cohen, H. (2003). The interaction between phonological processing, syntactic awareness, and naming speed in the reading and spelling performance of first-grade children. *Brain and Cognition*, 53, 287-292. doi: 10.1016/S0278-2626(03)00128-3.
- Popper, K.R. (1974). *Conocimiento Objetivo: Un enfoque evolucionista*. Madrid: Tecnos.
- Portellano, J. A., Martínez-Arias, R. y Zumárraga, L. (2009). *ENFEN: evaluación neuropsicológica de las funciones ejecutivas en niños*. Madrid: TEA Ediciones.
- Pozo, J. (2008). *Aprendices y maestros: La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Pozo, J. y Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico: Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Aula XXI Santillana.
- Pozo, J. y Pérez, M. (Eds). (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: Morata.
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83, 426-452.
- Puyuelo, M., Renom, J., Solana, A. y Wiig, E. (2007). *Evaluación del lenguaje. (BLOC-C/ BLOC-S/ BLOC-SR). Aplicación a poblaciones con necesidades educativas especiales*. Barcelona: ElsevierMasson.
- Quinceno, J., Vinaccia, S., Barrera, Y., Latorre, R., Molina, D. y Zubieta, F. (2013). Resiliencia, felicidad, depresión suicida y afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios colombianos. En J. Gaxiola y J. Palomar, (Eds.), *Estudios de resiliencia en América Latina*. (pp.71-88).

- México: Pearson.
- Raczynski, J. M., & DiClemente, R. J. (Eds.). (1999). *Handbook of health promotion and disease prevention*. New York: Kluwer Academic/ Plenum.
- Riley, M. W., Kahn, R. L., & Foner, A. (1994). *Age and structural lag*. New York: Wiley.
- Radloff, A., & de la Harpe, B. (1999, July). "What do you do when you study?" *Education students define study and describe their study strategies*. Paper presented at the HERSDA Annual International Conference, Melbourne, Australia.
- Raibley, J. (2015). Objectivity/Subjectivity of Values. En A. C. Michalos (Ed.), *Encyclopedia of quality of life and wellbeing research* (pp. 4438-4443). Dordrecht: Springer.
- Randolph, K., Fraser, M., & Orthner, D. (2004). Educational resilience among youth at risk. *Substance Use and Misuse*, 39, 747- 767.
- Real Academia de la Lengua (2001). *El diccionario de la lengua española*. Recuperado de <http://rae.es/recursos/diccionarios/drae>
- Real-Najarro. O. (2000, octubre). *La Educación Integral como paradigma metodológico del futuro. Análisis de la propuesta de Sri Aurobindo*. Recuperado 4 de julio de 2010 de conferencia presentada en X Congreso Internacional de la Asociación Latinoamericana de Estudios de Asia y África, Río de Janeiro, Brasil:
- Reeve, J. (2012). A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.) *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 149-172). New York: Springer.
- Reeve, J., & Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267.
- Reich, B. y Adcock, C. (1976). *Valores, actitudes y cambio de conducta*. Continental: México.
- Rentschler, M. (2006). AQAL glossary. *Journal of integral theory and practice*, 1(3), 1-39.
- Reschly, A., & Christenson, S. L. (2006). Promoting successful school completion. In G. Bear, & K. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 103 - 113). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Reyes, L. (1984). Affective Variables and Mathematics Education. *Elementary School Journal*, 84, 558-581.
- Riding, R. y Rayner, S. (2002). *Cognitive styles and learning strategies*. London: David Fulton Publishers. doi: 10.1111/1468-2419.00020
- Rist, G., & Schneider, P. (1979). *Integrating vocational and general education: A Rudolf Steiner school*. Hamburgo: Unesco Institute for Education.
- Robitschek, C., & Keyes, C. L. M. (2009). Keyes's model of mental health with personal growth initiative as a parsimonious predictor. *Journal of Counseling Psychology*, 56, 321-329.
- Rodríguez, C. G. J. B., Castro, C. R. M., y Ávila, C. M. L. (2013). Valores en la educación de postgrado: más allá de la honestidad científica. *Congreso Universidad*, 2(1), 8.
- Rodríguez, C., García-Sánchez, J. N., González-Castro, P., Álvarez-García, D., González-Pienda, J. A., Bernardo, A. et al. (2011). TDAH y el solapamiento con las Dificultades de Aprendizaje en escritura. *Revista de Psicología y Educación*, 6, 37-56.
- Rodríguez, M. (2010). *Resiliencia: otra manera de ver la adversidad*. Bogotá: Ceja.
- Roeser, R., Eccles, J., & Sameroff, A. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100, 443-471.
- Roeser, R., Midgley, C., & Urdan, T. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioural functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408-422.
- Rogers, C. D. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.

- Rogers, C.R. (1980). *A way of being*. Boston : Houghton Mifflin.
- Rogers, C.R. (2000). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
- Rohlfs Domínguez, P. (2010). *Factores determinantes del consumo infantil de verduras [Determinant factors of child vegetable consumption]* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change*. New York: Free Press.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Rokeach, M. (1979). *Understanding human values*. New York: Free Press.
- Rolls, E. (2012). A Neurobiological Approach to Emotional Intelligence. En G. Matthews, M. Zeidner, R. D. Roberts. (Eds.), *The Science of Emotional Intelligence: Knowns and Unknowns*. Oxford: Oxford University Press.
- Román, J. M. (1984). Prólogo a la edición española. En J. Chandezon y L. Lancestre (Eds.), *El Análisis Transaccional* (pp. 9-18). Madrid: Morata.
- Román, J. M. (1990). Epílogo a la monografía de M^a. Pilar de la Figuera. En M. P. De la Figuera (Ed.), *Fundamentos psicológicos de las caricias* (pp. 247-252). Madrid: San Martín.
- Román, J. M. (1993). Entrenamiento en estrategias de aprendizaje: secuencias, principios y validación. En C. Monereo (Ed): *Las estrategias de aprendizaje: Procesos, Contenidos e Interacción* (pp. 169-191). Barcelona: Doménech Edicions.-
- Román, J. M. (1993a). Tres ejemplos de procedimientos de entrenamiento en estrategias cognitivas. En A. Agudelo (Comp): *La investigación en la perspectiva del orientador* (pp.403-423). Armenia: Editorial Universidad del Quindío.-
- Román, J. M. (1994). Cinco procedimientos de entrenamiento en estrategias de aprendizaje. En A. Clemente (Comp): *Intervención psicopedagógica y desarrollo humano* (pp. 139-162). Valencia: Set i Set Edicions.-
- Román, J. M. (1994). *Análisis Transaccional. Modelo y aplicaciones*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Román, J. M. (1995). Métodos de enseñanza. En J. Beltrán y M. Bueno (Eds): *Psicología de la Educación* (pp. 479-527). Barcelona: Marcombo Editores.-
- Román, J. M. (2006). Sentido del Humor y Educación. En D. Pastor Vico (Ed.), *Morfología del Humor* (pp. 91-99). Sevilla: Padilla Editores.
- Román, J. M. (2009). *El Sentido del Humor y las relaciones amorosas*. Trabajo presentado en el curso de verano: “Amor y Felicidad” de la Universidad Pablo de Olavide, Carmona (Sevilla).
- Román, J. M. (2013). El Sentido del Humor: Componente de la inteligencia y rasgo de la personalidad: Aportaciones de Eric Berne. *Revista de Análisis Transaccional y Psicología Humanista*, 69, 255-265.
- Román, J. M. y Sancho, J. (2005). Enseñanza de estrategias de elaboración de auto-preguntas. *Revista de Psicología y Educación*, 1(2), 13-34.
- Román, J. M., García-Larráuri, B., Monjas, I. Flores, V. y Ortega, C. (2000). Componentes del “Sentido del humor” según futuros profesionales de la educación. En E. Marchena, y C. Alcalde (Coord.), *La perspectiva de la Educación en el siglo que empieza* (pp. 819-827). Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Román, J. M., Saiz, M. C., Alonso, J. y De Frutos, C. (2013). Habilidades docentes básicas y docencia motivadora en la universidad. *Revista de Psicología y Educación*, 8(1), 109-128.
- Román, J.M. (2007). Métodos de enseñanza centrados en el aprendizaje del alumno. En L. González Dóniz y S. Souto Gamba (Eds): *Educación en Fisioterapia: convergencia, renovación y calidad* (pp.73-94). La Coruña. Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Ros, I. (2009). La implicación del estudiante con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 79-92.
- Ros, I., Goikoetxea, J., Gairín, J. y Lekue, P. (2012). Student engagement in the school: interpersonal and inter-Center Differences. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 291-308.

- Ros, M. y Grad, H. M. (1991). El significado del valor trabajo como relacionado a la experiencia ocupacional: una comparación de profesores de EGB y estudiantes del CAP. *Revista de Psicología Social*, 6, 181-208.
- Rosal Cortés, R. (1986). El crecimiento personal (o autorrealización): Meta de las psicoterapias humanistas. *Anuario de psicología*, 34(1), 65-84.
- Roselli, M., Jurado, M. B. y Matute, E. (2008). Las Funciones Ejecutivas a través de la Vida. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1), 23-46.
- Royce, J. y Powell, A. (1983). *Theory of personality and individuals differences: Factors, systems and process*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Ruban, L., & McCoach, D. (2005). Gender differences in explaining grades using structural equation modelling. *The Review of Higher Education*, 28, 475-502.
- Rubio Alcalá, F. D. y Hermosín Mojeda, M. J. (2010). Implantación de un programa de plurilingüismo en el espacio europeo de educación superior: análisis de contexto y detección de necesidades. *XXI: Revista de Educación*, 12, 107-128.
- Rubio Alcalá, F. D. y Martínez Lirola, M. (2008). La comunicación oral del inglés en España: influencia de los aspectos educativos y mediáticos en el éxito del aprendizaje. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 32, 51-63.
- Rubio Alcalá, F. D. y Martínez Lirola, M. (2010). English as a foreign language in the EU. Preliminary analysis of the difference in proficiency levels among the member states. *European Journal of Language Policy*, 2(1), 23-39.
- Ruch, W. (2007). *The Sense of Humor: Explorations of a personality characteristic*. Berlín: De-Gruyter.
- Ruiz, M. A., Pardo, A. y San Martín, R. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 34-45.
- Ruiz-Bikandi, U. (2006). Consideraciones básicas para facilitar el aprendizaje de la L2 a los principiantes. *Cultura y Educación*, 18(2), 143-157.
- Russell, D. (2012). *Happiness for humans*. Oxford University Press.
- Russell, D. (2015). Eudaimonia. En A. C. Michalos (Ed.), *Encyclopedia of quality of life and wellbeing research* (pp. 1996-1999). Dordrecht: Springer.
- Russell, J., Ainley, M., Frydenberg, E. (2005). *Issues Digest: Motivation and engagement*. Canberra: Department of Education, Science and Training.
- Ryan, A., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38, 437-460.
- Ryan, A., & Pintrich, P. (1997). Should I ask for help? The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89, 329-341.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality*, 74, 1557-1586.
- Ryan, R. M., & Huta, V. (2009). Wellness as healthy functioning or wellness as happiness: The importance of eudaimonic thinking. *Journal of Positive Psychology*, 4, 202-204.
- Ryan, R. M., Chirkov, V. I., Little, T. D., Sheldon, K. M., Timoshina, E., & Deci, E. L. (1999). The American Dream in Russia: Extrinsic aspirations and well-being in two cultures. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 1509-1524.
- Ryan, R. M., Curren, R. R., & Deci, E. L. (2013). What humans need: Flourishing in Aristotelian philosophy and self-determination theory. In A. S. Waterman (Ed.), *The best within us: Positive*

- psychology perspectives on eudaimonia* (pp. 57–75). Washington, DC: American Psychological Association.
- Ryan, R. M., Huta, V., & Deci, E. L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, *9*, 139–170.
- Ryff, C. D. (1985). Adult personality development and the motivation for personal growth. In D. Kleiber & M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Motivation and adulthood* (Vol. 4, pp. 55–92). Greenwich, CT: JAI Press.
- Ryff, C. D. (1989a). Beyond Ponce de Leon and successful aging: New directions in quest of successful aging. *International Journal of Behavioral Development*, *12*, 35–55.
- Ryff, C. D. (1989b). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*, 1069–1081.
- Ryff, C. D. (1989c). In the eye of the beholder: Views of psychological well-being among middle and old-aged adults. *Psychology and Aging*, *4*, 195–210.
- Ryff, C. D. (1991). Possible selves in adulthood and old age: A tale of shifting horizons. *Psychology and Aging*, *6*, 286–295.
- Ryff, C. D. (2013). Eudaimonic well-being and health: Mapping consequences of self-realization. In A. S. Waterman (Ed.), *The best within us: Positive psychology perspectives on eudaimonia* (pp. 77–98). Washington, DC: American Psychological Association.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, *69*, 719–727.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, *69*, 719–727.
- Ryff, C. D., & Singer, B. (1998a). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry*, *9*, 1–28.
- Ryff, C. D., & Singer, B. (1998b). Human health: New directions for the next millennium. *Psychological Inquiry*, *9*, 69–85.
- Ryff, C. D., & Singer, B. (1998c). Middle age and well-being. In H. S. Friedman (Ed.), *Encyclopedia of mental health* (pp. 707–719). San Diego, CA: Academic Press.
- Ryff, C. D., & Singer, B. (1998d). The role of purpose in life and personal growth in positive human health. In P. T. P. Wong & P. S. Fry (Eds.), *The human quest for meaning: A handbook of psychological research and clinical applications* (pp. 213–235). Mahwah, NJ: Earlbaum.
- Ryff, C. D., & Singer, B. (2000a). Biopsychosocial challenges of the new millennium. *Psychotherapy and Psychosomatic Medicine*, *69*, 170–177.
- Ryff, C. D., & Singer, B. (2000b). Interpersonal flourishing: A positive health agenda for the new millennium. *Personality and Social Psychology Review*, *4*, 30–44.
- Ryff, C. D., & Singer, B. (in press-a). Ironies of the human condition: Health and well-being on the way to mortality. In L. G. Aspinwall & U. M. Staudinger (Eds.), *A psychology of human strengths: Perspectives on an emerging field*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Ryff, C. D., & Singer, B. (in press-b). The role of emotion on pathways to positive health. In R. J. Davidson, H. H. Goldsmith, & K. Scherer (Eds.), *Handbook of affective science*. New York: Oxford University Press.
- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, *9*, 13–39.
- Ryff, C. D., Lee, Y. H., Essex, M. J., & Schmutte, P. S. (1994). My children and me: Mid-life evaluations of grown children and of self. *Psychology and Aging*, *9*, 195–205.
- Ryff, C. D., Lees, Y. H., Essex, M. J., & Schmutte, P. S. (1994). My children and me: Midlife evaluations of grown children and of self. *Psychology and Aging*, *9*, 195–205.
- Ryff, C. D., Magee, W. J., Kling, K. C., & Wing, E. H. (1999). Forging macro-micro linkages in the

- study of psychological well-being. In C. D. Ryff & V. W. Marshall (Eds.), *The self and society in aging processes* (pp. 247–278). New York: Springer.
- Ryff, C. D., Schmutte, P. S., & Lee, Y. H. (1996). How children turn out: Implications for parental self-evaluation. In C. D. Ryff & M. M. Seltzer (Eds.), *The parental experience in midlife* (pp. 3–25). Chicago: University of Chicago Press.
- Ryff, C. D., Singer, B. H., & Love, G. D. (2004). Positive health: Connecting well-being with biology. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London, B Biological Sciences*, 359, 1383–1394.
- Ryff, C. D., Singer, B., Love, G. D., & Essex, M. J. (1998). Resilience in adulthood and later life. In J. Lomranz (Ed.), *Handbook of aging and mental health* (pp. 69–94). New York: Plenum.
- Ryff, C. D., Singer, B., Wing, E., & Love, G. D. (2001). Elective affinities and uninvited agonies: Mapping emotion with significant others onto health. In C. D. Ryff & B. Singer (Eds.), *Emotion, social relationships, and health* (pp. 133–175). New York: Oxford University Press.
- Saavedra, E. (2005). Resiliencia: historia de Ana y Luis. *Liberabit*, 11, 91-101. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/686/68601111.pdf>
- Sabán Vera, C. (2010). “Educación permanente” y “aprendizaje permanente”: Dos modelos teórico-aplicativos diferentes. *Revista iberoamericana de educación*, 52, 203-230.
- Samper, P., Mestre, V., Tur, A., Santolaria y Llorca, A. (2012). Los mecanismos de afrontamiento como predictores de la disposición prosocial. *Revista de Psicología y Educación*, 7(2), 31-47. Recuperado de <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/index.php/descargasj/finish/27/157.html>
- San Martín, C. (2010). Construcción del cuestionario de Concepciones sobre inclusión educativa con alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual (CIEDI). *Psicología y Educación*, 5, 69-94.
- Sánchez Moral, V.M. (2004). Psicósíntesis. Una senda hacia lo transpersonal. En Rodríguez-Zafra (ed.), *crecimiento personal: aportaciones de oriente y occidente*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Sanchez, B., Colon, Y. y Esparza, P. (2005). The role of sense of school belonging and gender in the academic adjustment of Latino adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 619–628.
- Sanmartín, M. G. (1998). Desarrollo de valores en la educación física y el deporte. *Apunts: Educación física y deportes*, 51, 100-108.
- Santos, A. y Mognon, J. (2010). Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Boletim de Psicologia*, (60)133, 229-241.
- Saroglou, V. y Jaspard, J. M. (2001). Does religion affect humor creation? A experimental study. *Mental Health, Religion and Culture*, 4, 33-46.
- Scanlon, T. M. (2003). *The difficulty of tolerance. Essays in political philosophy*. New York: Cambridge University Press.
- Schmeck, R. (1988). An introduction to strategies and styles of learning. En R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 3-19). Nueva York: Plenum Press.
- Schmutte, P. S., & Ryff, C. D. (1997). Personality and well-being: What is the connection? *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 549–559.
- Schneider, M. (1977). *Ein empirischer Beitrag zur Werttheorie von Rokeach in Bereich politischer Einstellungen und politischen verbalteurs*. Bonn: Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Press.
- Schwartz, S. H. (1992). *Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. Advances in Experimental Social Psychology*. San Diego: Academic Press.
- Schwartz, S. H. y Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychology structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550-562.
- Schwartz, S. H. y Boehnke, K. (2004). Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. *Journal of Research in Personality*, 28, 230-255.
- Schwartz, S. H. y Knafo, A. (2003). Parenting and Adolescent’s Accuracy in Perceiving Parental

- Values. *Child Development*, 74 (2), 595-611.
- Schwartz, S. J., Waterman, A. S., Vazsonyi, A. T., Zamboanga, B. L., Whitbourne, S. K., Weisskirch, R. S., et al. (2011). The association of well-being with health risk behaviors in college-attending Young adults. *Applied Developmental Science*, 15, 20–36.
- Scotton, B. (1996). The contribution of C. G. Jung to transpersonal psychiatry. En Scotton, Chinen & Battista (Eds.), *Textbook of Transpersonal Psychiatry and Psychology*. New York: Basic Books.
- Secadas, F. (1996). La teoría del desarrollo de la inteligencia por acumulación de habilidades. En J. M. Román (Ed.), *Desarrollo de habilidades en niños pequeños* (pp. 21-52). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Secadas, F., y Sanmartín, J. (1990). *Análisis Dimensional* [Programa de ordenador]. Valencia: Departamento Metodología de las Ciencias del Comportamiento, Universidad de Valencia.
- Sedgwick, E. (1907). *The methods of ethics* (7ª ed.). Londres: MacMillan and Co. Recuperado de archive.org/stream/methodsofethics00sidguoft
- Seeman, T. E. (1996). Social ties and health: The benefits of social integration. *Annals of Epidemiology*, 6, 442–451.
- Seeman, T. E., McEwen, B. S., Rowe, J. W., & Singer, B. (2001). Allostatic load as a marker of cumulative biological risk: MacArthur studies of successful aging. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 98, 4770–4775.
- Seeman, T. E., Singer, B. H., Rowe, J. W., Horwitz, R. I., & McEwen, B. S. (1997). The price of adaptation: Allostatic load and its health consequences: MacArthur Studies of Successful Aging. *Archives of Internal Medicine*, 157, 2259– 2268.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness*. New York, NY: Free Press.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York, NY: Free Press.
- Seligman, M. E. P., Steen, T., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410-421.
- Seligman, M.E.P. (2004, Febrero) What Positive Psychology Can Help You Become. En *TED Conference*. Long Beach.
- Seligman, M.E.P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Serra, J. L. (1997). *Inmersió Lingüística, rendimentacadèmic y classe social*. Barcelona: Horsori.
- Serrano, R., Puyuelo, M. y Salavera, C. (2012). Intervención en un alumno inmigrante con una programación interdisciplinaria de música y lengua para favorecer su desarrollo lingüístico. *Boletín de AELFA*, 12(1), 16-20.
- Serrano, R., Puyuelo, M. y Salavera, C. (2012). Intervención en un alumno inmigrante con una programación interdisciplinaria de música y lengua para favorecer su desarrollo lingüístico. *Boletín AELFA*, 12(1), 16-20.
- Serrat, E., Sanz-Torrente, M., Badia, I., Aguilar, E., Olmo, R., Lara, F. y Serra, M. (2010). La relación entre el aprendizaje léxico y el desarrollo gramatical. *Infancia y aprendizaje*, 33(4), 435-448.
- Shammi, P. y Stuss, T. (1999). Humor appreciation: a role of the right frontal lobe. *Brain*, 122(4), 657-666. doi:10.1093/brain/122.4.657
- Sheldon, K. M., & Kasser, T. (1995). Coherence and congruence: Two aspects of personality integration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 531–543.
- Sheldon, K., Frederickson, B., Rathunde, K., Csikszentmihalyi, M. & Haidt, J. (2000, Enero). Positive psychology manifesto. En *Akumal II: meeting of mid-career researchers*, Akumal.
- Sheldon, S. B. (2009). Improving student outcomes with school, family and community partnerships: A research review. In J. L. Epstein, M. G. Sanders, S. B. Sheldon, K. C. Salinas, N. R. Jansorn, F. L. Van Voorhis, K. J. Williams (Eds.), *School, family and community partnerships. Your*

- handbook for action* (3rd ed., pp. 40-56). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2002). Improving student behavior and school discipline with family and community involvement. *Education and Urban Society*, 35, 4-26.
- Shell, D., & Husman, J. (2001). The multivariate dimensionality of personal control and future time perspective beliefs in achievement and self-regulation. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 481-506.
- Shochet, I., Dadds, M., Ham, D. y Montague, R. (2006). School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study. *Journal of Child and Adolescent Psychology*, 35, 170-179.
- Siguan, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.
- Simon, B. S. (2004). High school outreach and family involvement. *Social Psychology of Education*, 7, 185-209.
- Simons-Morton, B., & Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school Engagement among Early Adolescents. *Youth & Society*, 41(1), 3-25.
- Singer, B., & Ryff, C. D. (1999). Hierarchies of life histories and associated health risks. In N. E. Adler, B. S. McEwen, & M. Marmot (Eds.), *Socioeconomic status and health in industrialized countries*. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 896, 96-115.
- Singer, B., Ryff, C. D., Carr, D., & Magee, W. J. (1998). Life histories and mental health: A person-centered strategy. In A. Raftery (Ed.), *Sociological methodology, 1998* (pp. 1-51). Washington, DC: American Sociological Association.
- Sinnott, J.D., & Johnson, L. (1997). Brief report: Complex postformal thought in skilled research administrators. *Journal of Adult Development*, 4(1), 45-53.
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms*. New York: Appleton.
- Skinner, E., Kindermann, T., Connel, J., & Wellborn, J. (2009). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. In K. Wentzel, & A. Wigfield (2009). *Handbook of motivation at school* (pp. 223-245). New York: Routledge.
- Smider, N. A., Essex, M. J., & Ryff, C. D. (1996). Adaptation to community relocation: The interactive influence of psychological resources and contextual factors. *Psychology and Aging*, 11, 362-371.
- Smith, D., Ito, A. Gruenewald, J., & Yeh, H. (2010). Promoting school engagement: Attitudes toward school among American and Japanese youth. *Journal of School Violence*, 9(4), 392-406.
- Solé, I., Castells, N., Gracia, M. y Espino, S. (2006). Aprender psicología a través de los textos. *Anuario de Psicología*, 37(1-2), 157-176.
- Solís, R. y Arcudia, C. (2010). Estilos de aprendizaje de los estudiantes de Ingeniería Civil. *Revista Educación en Ingeniería*, 5(10), 24-36.
- Solomon, S. y Knafo, A. (2007). Value similarity in Adolescent Friendship. En T. C. Rhodes (ed.), *Focus on Adolescent Behavior Research* (pp. 133-155). Jerusalem: Nova Science Publishers.
- Soneira, A. (2006). La teoría fundamentada en los datos (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En I. Vasilachis, (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa*. (pp.153-173). España: Gedisa.
- Sotelo, F. y Muñoz, V. (2005). Educar para la resiliencia: un cambio de mirada en la prevención de situación es de riesgo social. *Revista Complutense de Educación*, 16, 107-124. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0505120107A/16059>
- Spady, W. (2006, noviembre). *Future-focusing education: embracing and transcending Information Age models*. Recuperado 13 de julio de 2010, de conferencia presentada en II ACEL-Microsoft online conference on innovative teaching and learning, Penrith, Australia:
- Speck, P. (1991). The humorous message taxonomy. *Current Issues and Research in Advertising*, 13, 1-43.
- Stake, R. (1995). *The art of Case Study Research*. London: Sage Publications.
- Stanat, P., Becker, M., Baumert, J., Lüdtke, O. y Eckhardt, A. G. (2012). Improving second language

- skills of immigrant students: A field trial study evaluating the effects of a summer learning program. *Learning and Instruction*, 22(3), 159-170.
- Stelzer, F. y Cervigni, M. A. (2011). Desempeño académico y funciones ejecutivas en infancia y adolescencia. Una revisión de la literatura. *Revista de Investigación en Educación*, 9(1), 148-156.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2008). *Inteligencia exitosa*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Sternberg, R.J. (1986). Intelligence, Wisdom, and Creativity: three is better than one. *Educational psychologist*, 21(3), 175-190.
- Sternberg, R.J. (1998). *La sabiduría: fin último de la enseñanza y el aprendizaje*. Universidad de Valladolid, Departamento de Psicología.
- Sternberg, R.J. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. New York: Cambridge University Press.
- Stevens, A. (1999). *On jung. An updated edition with a reply to Jung's critics* (2ª ed.). New Jersey: Princeton University Press.
- Stinebrickner, R., & Stinebrickner, T. R. (2008). The causal effect of studying on academic performance. *The BE Journal of Economic Analysis & Policy*, 8(1), 1-55.
- Straume, L. V., & Vittersø, J. (2012). Happiness, inspiration and the fully functioning person: Separating hedonic and eudaimonic well-being in the work place. *Journal of Positive Psychology*, 7, 387-398.
- Stroop, J. R. (1935). Studies of interference in serial verbal reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 18, 643-662.
- Suikkanen, J. (2015). Morality and wellbeing. En A. C. Michalos (Ed.), *Encyclopedia of quality of life and wellbeing research* (pp. 4129-4133). Dordrecht: Springer.
- Sumner, L. (1996). *Welfare, happiness and ethics*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Sumner, L. W. (1996). *Welfare, happiness, and ethics*. Oxford: Clarendon Press.
- Sutton, S. K., & Davidson, R. J. (1997). Prefrontal brain asymmetry: A biological substrate of the behavioral approach and inhibitor systems. *Psychological Sciences*, 8, 204-210.
- Svebak, S. (2010). The sense of humor questionnaire: conceptualization and review of 40 years of findings in empirical research. *Europe's Journal of Psychology*, 3, 288-310.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. En G. Cook y B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in Applied Linguistics. Studies in honour of H. G. Widdowson* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press.
- Thorell, L. B. y Nyberg, L. (2008). The Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI): A new rating instrument for parents and teachers. *Developmental Neuropsychology*, 33, 536-552.
- Thorndike, E. L. (1911). *Animal intelligence*. New York: The Macmillan Company.
- Thorson, J. A. y Powell, F. C. (1991). Measurement of sense of humor. *Psychological Reports*, 69, 691-702.
- Thorson, J. A. y Powell, F. C. (1993a). Sense of humor and dimensions of personality. *Journal of clinical Psychology*, 49, 799-809.
- Thorson, J. A. y Powell, F. C. (1993b). Relationships of death anxiety and sense of humor. *Psychological Reports*, 72, 1364-1366.
- Thorson, J. A. y Powell, F. C. (1993c). Development and validation of the multidimensional sense of humor scale. *Journal of Clinical Psychology*, 49, 13-23.
- Tiberius, V. (2007). Substance and procedure in theories of prudential value. *Australasian Journal of Philosophy*, 85(3), 373-391.

- Tiberius, V. (2013). Recipes for a good life: eudaimonism and the contribution of philosophy. En A. S. Waterman (Ed.), *The best within us: Positive psychology perspectives on Eudaimonia* (pp. 18-38). Washington, DC: American Psychological Association.
- Tiberius, V. (2013). Recipes of a good life: Eudaimonism and the contribution of philosophy. In A. S. Waterman (Ed.), *The best within us: Positive psychology perspectives on eudaimonia* (pp. 19-38). Washington, DC: American Psychological Association.
- Tiberius, V. (2015). Philosophical theories of wellbeing. En A. C. Michalos (Ed.), *Encyclopedia of quality of life and wellbeing research* (pp. 7110-7113). Dordrecht: Springer.
- Tiberius, V. y Hall, A. (2010). Normative theory and psychological research: hedonism, eudaimonism, and why it matters. *The Journal of Positive Psychology*, 5(3), 212-225.
- Tiberius, V. y Plakias, A. (2010). Wellbeing. En J. Doris y the Moral Psychology Research Group (Eds.), *The moral psychology handbook* (pp. 401-431). Oxford: Oxford University Press.
- Tiberius, V., & Hall, A. (2010). Normative theory and psychological research: Hedonism, eudaimonism and why it matters. *Journal of Positive Psychology*, 5, 212-225.
- Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Toplak, M. E., Bucciarelli, S. M., Jain, U. y Tannock, R. (2009). Executive functions: performance-based measures and the behavior rating inventory of executive function (BRIEF) in adolescents with attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Child Neuropsychology*, 15(1), 53-72.
- Torgesen, J. K. y Mathes, P. G. (2002). *Assessment and instruction in phonological awareness* (2ª ed.) Tallahassee, FL: Florida Department of Education.
- Torrano, F. y González, M. (2004). El aprendizaje autorregulado: Presente y futuro de la investigación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 1-34.
- Torres, M. y Ruiz, A. (2013). Habilidades de resiliencia en estudiantes de educación media superior del Estado de México. En J. Gaxiola y J. Palomar, (Eds.), *Estudios de resiliencia en América Latina*. (pp. 53-69). México: Pearson.
- Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea (2002). *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, C325/33. Recuperado de https://www.boe.es/legislacion/enlaces/documentos/ue/Trat_EC_consol.pdf
- Troiano, H., Breitman, M. y Gete, C. (2004). Estilos de aprendizaje que predominan entre los estudiantes universitarios. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 23, 63-82.
- Tumkaya, S. (2012). The investigation of the epistemological beliefs of university students according to gender, grade, fields of study, academic success and their learning styles. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1), 88-95.
- Tunmer, W. E. (1990). The role of language prediction skills in beginning reading. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 25, 95-115.
- Tunmer, W. E., Herriman, M. L. y Nesdale, A. R. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 23, 134-158.
- Unesco (1976). *Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos*. XIX Conferencia General de la UNESCO. Nairobi, 26 al 30 de noviembre.
- Unesco (2000). *Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Foro Mundial sobre la Educación. Marco de acción de Dakar. Dakar, 26 al 28 de abril.
- Unión Europea (2011). *Europa. Síntesis de la legislación europea*. Recuperado de http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_es.htm
- Vaessen, A. A., Bertrand, D., Toth, D., Csepe, V., Faisca, L., Reis, A. y Bloomer, L. (2010). Cognitive development of fluent word reading does not qualitatively differ between transparent and opaque orthographies. *Journal of Educational Psychology*, 102, 827-842. doi: 10.1037/a0019465.

- Valadez, J. R. (2002). The influence of social capital on mathematics course selection by Latino high school students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 24, 319-339.
- Valdivieso, L., García-Monteaquedo, B. y Román, J. M. (2011). Los estímulos “h” dentro de un modelo de análisis del sentido del humor. En J. M. Román, M. A. Carbonero y J. D. Valdivieso (Compiladores), *Educación Aprendizaje y Desarrollo en una Sociedad Multicultural* (pp. 3185-3194). Madrid: Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.
- Valmaseda, J. (s. f.). *La dimensión axiológica del hombre. Los valores*. Recuperado de http://letras-uruguay.espaciolatino.com/aaa/valmaseda_valmaseda_jorge/la_dimension_axiologica.htm
- Van den Broeck, W., Geudens, A. y van den Bos, K. P. (2010). The non word-reading deficit of disabled readers: A developmental interpretation. *Developmental Psychology*, 46, 717-734. doi: 10.1037/a0019038.
- Van der Ven, S. H., Kroesbergen, E. H., Boom, J. y Leseman, P. P. (2013). The structure of executive functions in children: a closer examination of inhibition, shifting, and updating. *British Journal of Developmental Psychology*, 31(1), 70-87. doi:10.1111/j.2044-835X.2012.02079.x.
- Van Nostrand. McGregor, I., & Little, B. R. (1998). Personal projects, happiness, and meaning: On doing well and being yourself. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 494-512.
- Van Voorhis, F. L. (2011). Adding families to the homework equation: A longitudinal study of mathematics achievement. *Education and Urban Society*, 43(3), 313-338.
- Vasalampi, K., Salmela-Aro, K., & Nurmi, J. (2009). Adolescents' self-concordance, school engagement, and burnout predict their educational trajectories. *European Psychologist*, 14(4), 332-341.
- Vaughan, F. (2002). What is spiritual intelligence? *Journal of Humanistic Psychology*, 42(2), 16-33.
- Veenman, M., Prins, F. y Verheij, J. (2003). Learning styles: Self-reports versus thinking-aloud measures. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 357-372. doi: 10.1348/000709903322275885
- Vega García, A. (2011). La introducción del inglés en la docencia y su influencia en los contenidos de las asignaturas de Derecho Financiero y Tributario. En C. García-Herrera Blanco (Coord.) *VII Jornada Metodológica de Derecho Financiero y Tributario Jaime García Añoveros. Interpretación del derecho financiero y tributario. La asignatura de derecho financiero y tributario en los nuevos planes de estudio*. Madrid: Instituto de Estudios Fiscales de la Universidad Complutense de Madrid.
- Veiga Simão, A. M. (2004). O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem – implicações em contexto escolar. In A. Lopes da Silva, A. M. Duarte, I. Sá & A. M. Veiga Simão, *Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante* (pp. 77-87). Porto: Porto Editora.
- Veiga Simão, A. M., Duarte, F., & Ferreira, P. C. (2013). Trabalhos para casa como ferramenta autorregulatória: perspectivas e implicações para as práticas educativas. *Cadernos de Educação*, 10(3), 343-351.
- Veiga Simão, A. M., & Frison, L. M. (2013). Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. *Cadernos de Educação*, 45, 2-20.
- Veiga, F. H., Moura, H., Sá, L., & Rodrigues, A. (2006). Expectativas escolares e profissionais dos jovens: sua relação com o rendimento e as percepções de si mesmo como aluno. In Universidade do Minho (Ed.), *VIII Congresso galaico português PsicoPedagogia: programa, resumos e actas* (pp. 4151-4164). Braga: Universidade do Minho.
- Veiga, F. H. (1996). Autoconceito e rendimento dos jovens em matemática e ciências: Análise por grupos com diferente valorização do sucesso. *Revista de Educação*, 5, 41-53.
- Veiga, F. H. (2012). *Autoconceito e Disrupção Escolar dos jovens: Investigação diferencial* (3ª ed. revista e aumentada). Lisboa: Editora Fim de Século.
- Veiga, F. H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, INFAD, Revista de Psicología*, 1(1), 441-450.

- Veiga, F. H., Bahia, S., Nogueira, J., Melo, M., Caldeira, S., Festas, I., et al. (2012) Portuguese adaptation of the Students Engagement in School International Scale (SEISIS). In L. Gómez, A. López, & I. Candel (Eds.), *5th International Conference of Education, Research and Innovation: Conference proceedings* (pp. 3356-3362). Madrid: International Association of Technology, Education and Development.
- Veiga, F. H., Festas, I., Taveira, C., Galvão, D., Janeiro, I., Conboy, J., Carvalho, C., Caldeira, S., Melo, M., Pereira, T., Almeida, A., Bahía, S., & Nogueira, J. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Conceito e relação com o desempenho académico — sua Importância na formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(2), 31-47.
- Veiga, F. H., Galvão, D., Festas, I., & Taveira, M. C. (2012). Envolvimento dos alunos na escola: relações com variáveis contextuais e pessoais: Uma revisão da literatura. *Revista Educação, Psicologia e Cultura*, 16(2), 36-50.
- Vella-Brodrick, D. A., Park, N., & Peterson, C. (2009). Three ways to be happy: Pleasure, engagement, and meaning—Findings from Australian and US samples. *Social Indicators Research*, 90, 165–179.
- Ventura, A. C. (2013). Estilos de aprendizaje y comunidades disciplinares desde un enfoque situado de la cognición. *Revista Internacional de Psicología*, 12(2), 1-29.
- Ventura, A. C., Moscoloni, N. y Gagliardi, R. (2012). Estudio comparativo sobre los estilos de aprendizaje de estudiantes universitarios argentinos de diferentes disciplinas. *Psicología desde el Caribe*, 29(2), 276-304.
- Verdejo-García, A. y Vechara, A. (2010). Neuropsicología de las funciones ejecutivas. *Psicothema*, 22(2), 227-235.
- Vigotsky, L. S. (2006). *Los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Visor.
- Vila, I. (1999). La inmigración extranjera en España: los retos educativos. En E. Aja (Ed.), *Inmigración, educación y lengua propia* (pp. 145-166). Barcelona: Fundación la Caixa.
- Vila, I. (2006). Lengua, escuela e inmigración. *Cultura y Educación*, 18(2), 127-142.
- Villalta, M. (2013). Resiliencia y rendimiento escolar a través de la escala SV-RES. En J. Gaxiola y J. Palomar (Eds.), *Estudios de resiliencia en América Latina*. (pp.37-50). México: Pearson.
- Villamizar, G. y Sanabria, N. (2011). Relación entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Psicología e Ingeniería Civil. En D. Melaré Vieira Barros (Org.), *Estilos de Aprendizagem na Atualidade: Volume 1* (pp. 114-123). Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.
- Villar, A. (2005, mayo). *El yoga de las perspectivas primordiales*. Ponencia presentada en las terceras jornadas integrales, Madrid, España.
- Vittersø, J. (2001). Flow versus life satisfaction: A projective use of cartoons to illustrate the difference between the evaluation approach and the intrinsic motivation approach to subjective quality of life. *Journal of Happiness Studies*, 4, 141–167.
- Vittersø, J. (2003). Flow versus life satisfaction: A projective use of cartoons to illustrate the difference between the evaluation approach and the intrinsic motivation approach to subjective quality of life. *Journal of Happiness Studies*, 4, 141–167.
- Vittersø, J. (2004). Subjective well-being versus self-actualization: Using the flow-simplex to promote a conceptual, clarification of subjective quality of life. *Social Indicators Research*, 65, 299–331.
- Vittersø, J. (2013a). Feelings, meanings, and optimal functioning: Some distinctions between hedonic and eudaimonic well-being. In A. S. Waterman (Ed.), *The best within us: Positive psychology perspectives on eudaimonia* (pp. 39–55). Washington, DC: APA Books.
- Vittersø, J. (2013b). Functional well-being: Happiness as feelings, evaluations and functioning. In I. Boniwell, S. David, & A. C. Ayers (Eds.), *The Oxford handbook of happiness* (pp. 227–244). Oxford, UK: Oxford University Press.

- Vittersø, J., & Søholt, Y. (2011). Life satisfaction goes with pleasure and personal growth goes with interest: Further arguments for separating hedonic and eudaimonic well-being. *Journal of Positive Psychology, 6*, 326–335.
- Vittersø, J., Dyrdal, G.M., & Røysamb, E. (June, 2005). *Utilities and capabilities: A psychological account of the two concepts and their relations to the idea of a good life*. Paper presented at Workshop on Capabilities and Happiness, Bicocca, Italy.
- Vittersø, J., Oelmann, H. I., & Wang, A. L. (2009a). Life satisfaction is not a balanced estimator of the good life: evidence from reaction-time measures and self-reported emotions. *Journal of Happiness Studies, 10*, 1–17.
- Vittersø, J., Overweijn, P., & Martinsen, E. (2009b). Pleasure and interest are differentially affected by replaying versus analyzing a happy life moment. *Journal of Positive Psychology, 10*, 1–17.
- Vittersø, J., Søholt, Y., Hetland, A., Thoresen, I. A., & Røysamb, E. (2010). Was Hercules happy? Some answers from a functional model of human well-being. *Social Indicators Research, 95*, 1–18.
- Vittersø, J., Vorkinn, M., & Vistad, O. I. (2001). Congruence between recreational mode and actual behavior—A prerequisite for optimal experiences? *Journal of Leisure Research, 33*, 137–159.
- Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education, 105*, 294–318.
- Voelkl, K. E. (2012). School Identification. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.) *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 193–218). New York: Springer.
- Walker, Ch. O., Greene, B. A. y Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences, 16*(1), 1–12.
- Wang, M., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal, 47*(3), 633–662. Retrieved from <http://aer.sagepub.com/content/47/3/633> Pearson
- Waterman, A. S. (1981). Individualism and interdependence. *American Psychologist, 36*, 762–773.
- Waterman, A. S. (1984). *The psychology of individualism*. New York, NY: Praeger.
- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology, 64*, 678–691.
- Waterman, A. S. (2007). Doing well: The relationship of identity status to three conceptions of well-being. *Identity: An International Journal of Theory and Research, 7*, 289–307.
- Waterman, A. S. (2008). Reconsidering happiness: A eudaimonist's perspective. *Journal of Positive Psychology, 3*, 234–252.
- Waterman, A. S. (2011). Eudaimonic identity theory: Identity as self-discovery. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (Vols 1 and 2). New York, NY: Springer.
- Waterman, A. S., Schwartz, S. J., & Conti, R. (2008). The implications of two conceptions of happiness (hedonic enjoyment and eudaimonia) for the understanding of intrinsic motivation. *Journal of Happiness Studies, 9*, 41–79.
- Waterman, A. S., Schwartz, S. J., Hardy, S. A. Kim, S. Y., Lee, R. M., Armenta, B. E. (2012). *Good choices, poor choices: Relationship between the quality of identity commitments and psychosocial functioning*. Emerging Adulthood.
- Waterman, A. S., Schwartz, S. J., Zamboanga, B. L., Ravert, R. D., Williams, M. K., Agocha, V. B., et al. (2010). The questionnaire for eudaimonic well-being: Psychometric properties, demographic comparisons, and evidence of validity. *Journal of Positive Psychology, 5*, 41–61.
- Watts, A. (1975). *El camino del Zen* (2ª ed.). Barcelona: Edhasa.
- Webster, J.D. (2003). An exploratory analysis of a self-assessed wisdom scale. *Journal of adult development, 10*(1), 13–22.

- Wehlage, G., Rutter, R., Smith, G., Lesko, N. y Fernandez, R. (1989). *Reducing the risk: schools as communities of support*. Philadelphia: Falmer Press.
- Westerhoff, G. J., & Keyes, C. L. M. (2010). Mental illness and mental health: The two continua model across the lifespan. *Journal of Adult Development*, 17, 110–119.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R., & Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. En W. Damon, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 3, pp. 933-1002). New York: Wiley.
- Wilber, K. (1995). *Sex, ecology, spirituality*. Boston: Shambhala.
- Wilber, K. (1996). *Breve historia de todas las cosas* (6ª Ed.). Barcelona: Kairós.
- Wilber, K. (1998). *Ciencia y religión: El matrimonio entre el alma y los sentidos*. Barcelona: Kairós.
- Wilber, K. (1999). *Psicología integral* (2ª ed.). Barcelona: Kairós.
- Wilber, K. (2000). *Integral psychology*. Boston: Shambhala.
- Wilber, K. (2001a). *El proyecto atman* (3ª ed.). Barcelona: Kairós.
- Wilber, K. (2001b). On critics, Integral Institute, my recent writing, and other matters of little consequence: A Shambhala interview with Ken Wilber. Recuperado 5 de agosto de 2010 en Shambhala Publications: <http://wilber.shambhala.com/html/interviews/interview1220.cfm>
- Wilber, K. (2003). *Los tres ojos del conocimiento* (4ª ed.). Barcelona: Kairós.
- Wilber, K. (2003a). *Una teoría de todo. Una visión integral de la ciencia, la política, la empresa y la espiritualidad* (2ª Ed.). Barcelona: Editorial Kairós.
- Wilber, K. (2003b). Excerpt G: Toward a comprehensive theory of subtle energies. Recuperado el 30 de Julio de 2010 de <http://wilber.shambhala.com>
- Wilber, K. (2003c). *About integral*. Recuperado 7 de enero de 2010 de
- Wilber, K. (2007). *Espiritualidad integral. El nuevo papel de la religión en el mundo actual*. Barcelona: Kairós.
- Wilber, K., Patten, T., Leonard, A. & Morelli, M. (2008). *Integral life practice*. Boston: Integral books.
- Williams, L. (2006). Spirituality and Gestalt: A Gestalt-Transpersonal Perspective. *Gestalt Review*, 10(1), 6-21
- Wilson, E. O. (1998). *Consilience: The unity of knowledge*. New York: Knopf.
- Wilson, K. R., Donders, J. y Nguyen, L. (2011). Self and parent ratings of executive functioning after adolescent traumatic brain injury. *Rehabilitation Psychology*, 56(2), 100-106.
- Wink, P. & Helson, R. (1997). Practical and transcendent wisdom: Their nature and some longitudinal findings. *Journal of adult development*, 4(1), 1-15.
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D. Hacker, J. Dunlosky, & A. Graesse (Eds.), *Metacognition in Educational Theory and Practice* (pp. 277-304). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Winne, P. H., & Jamieson-Noel, D. (2002). Exploring students' calibration of self-reports about study tactics and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 27(4), 551-572.
- Wiseman, R. (2009). Psicología de la risa. *Mente y Cerebro*, 36, 38-53.
- Wolfe, K., Bates, D., Manikowske, L. y Amundsen, R. (2005). Learning styles: Do they differ by discipline? *Journal of Family and Consumer Sciences*, 97(4), 18-22.
- World Health Organization. (1948). World Health Organization Constitution. In *Basic Documents*. Geneva, Switzerland: World Health Organization.
- Worner, C. H. y Romero, A. (1998). Una manera diferente de enseñar física. Física y humor. *Enseñanza de las Ciencias*. 16(1), 187-192.
- Wylie, C., & Hodgen, E. (2012). Trajectories and patterns of student engagement: Evidence from a longitudinal study. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 585-599). New York: Springer.

- Yan, W., & Lin, Q. (2005). Parent involvement and mathematics achievement: Contrast across racial and ethnic groups. *Journal of Educational Research*, 99, 116-127.
- Yesil-Dagli, U. (2011). Predicting ELL students' beginning first grade English oral reading fluency from initial kindergarten vocabulary, letter naming, and phonological awareness skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 15-29. doi: 10.1016/j.ecresq.2010.06.001.
- You, S., Ritchey, K., Furlong, M., Shochet, I. y Boman, P. (2011). Examination of the latent structure of the psychological sense of school membership. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(3).
- Yusuf, M. (2011). The impact of self-efficacy, achievement motivation, and self-regulated learning strategies on students' academic achievement. *Procedia Social and Behavioural Sciences*, 15, 2623-2626.
- Zimmerman, B. (2013). From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.
- Ziv, A. y Gadish, O. (1989). Humor and marital satisfaction. *The journal of social psychology*, 129(6), 759-768.
- Zuazua Iriondo, A. (2007). *El proyecto de autorrealización. Cambio, curación y desarrollo*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Zweig, C & Abrams, J. (2006). El origen de la sombra: la formación del yo enajenado en la familia. En *Encuentro con la sombra. El poder del lado oscuro de la naturaleza humana* (10ª Ed.). Barcelona: Kairós.

APÉNDICES

APÉNDICE 2

Escala de Afectividad Positiva y Negativa PANAS

Nombre..... Edad..... Sexo.....

A continuación se indican una serie de palabras que describen diversos sentimientos y emociones. Lea cada una de ellas y conteste con un número (del 1 al 5) indicando hasta qué punto Ud. suele sentirse HABITUALMENTE de la forma que indica cada expresión. Por favor, conteste en el espacio reservado delante de cada descripción.

	1	2	3	4	5
nada		un poco	bastante	mucho	muchísimo

Generalmente me siento (escriba el número que corresponda):

- ___ 1. Interesado (que muestro interés)
- ___ 2. Tenso o estresado
- ___ 3. Animado, emocionado
- ___ 4. Disgustado o molesto
- ___ 5. Enérgico, con vitalidad
- ___ 6. Culpable
- ___ 7. Asustado
- ___ 8. Enojado, enfadado
- ___ 9. Entusiasmado
- ___ 10. Orgullosa (de algo), satisfecho
- ___ 11. Irritable o malhumorado
- ___ 12. Dispuesto, despejado
- ___ 13. Avergonzado
- ___ 14. Inspirado
- ___ 15. Nervioso
- ___ 16. Decidido a atrevido
- ___ 17. Atento, esmerado
- ___ 18. Intranquilo o preocupado
- ___ 19. Activo
- ___ 20. Temeroso, con miedo

Esta escala consiste en una serie de palabras que describen diferentes sentimientos y emociones. Lea cada palabra y marque en el espacio correspondiente la respuesta apropiada para usted. Indique cómo se ha sentido usted durante LA ÚLTIMA SEMANA. Utilice la siguiente escala para registrar sus respuestas.

1	2	3	4	5
nada	un poco	bastante	mucho	muchísimo

Esta última semana me he sentido (escriba el número que corresponda):

- ___ 1. Interesado (que muestro interés)
- ___ 2. Tenso o estresado
- ___ 3. Animado, emocionado
- ___ 4. Disgustado o molesto
- ___ 5. Enérgico, con vitalidad
- ___ 6. Culpable
- ___ 7. Asustado
- ___ 8. Enojado, enfadado
- ___ 9. Entusiasmado
- ___ 10. Orgullosa (de algo), satisfecho
- ___ 11. Irritable o malhumorado
- ___ 12. Dispuesto, despejado
- ___ 13. Avergonzado
- ___ 14. Inspirado
- ___ 15. Nervioso
- ___ 16. Decidido a atrevido
- ___ 17. Atento, esmerado
- ___ 18. Intranquilo o preocupado
- ___ 19. Activo
- ___ 20. Temeroso, con miedo

APÉNDICE 3

Cuestionario de calidad de vida WHOQOL-BREF

Este cuestionario sirve para conocer su opinión acerca de la calidad de vida, la salud, y otras áreas de la vida de su amigo, familiar o compañero de trabajo. Por favor, conteste a todas las preguntas. Si no está seguro sobre qué respuesta dar a una pregunta, escoja la que le parezca más apropiada. A veces, ésta puede ser su primera respuesta.

Tenga presente su modo de vivir, expectativas, placeres y preocupaciones. Le pedimos que piense en su vida durante las dos últimas semanas. Gracias por su ayuda.

Por favor, lea cada pregunta, valore sus sentimientos respecto a su amigo, familiar o compañero de trabajo y marque en el número de la escala para cada pregunta que sea su mejor respuesta.

		Muy mal	Poco	Lo normal	Bastante bien	Muy bien
1	¿Cómo puntuaría su calidad de vida?	1	2	3	4	5
		Muy insatisfecho	Poco	Lo normal	Bastante satisfecho	Muy satisfecho
2	¿Cuán satisfecho está con él con su salud?	1	2	3	4	5

Las siguientes preguntas hacen referencia a cuánto ha experimentado ciertos hechos en las dos últimas semanas

		Nada	Un poco	Lo normal	Bastante	Extremadamente
3	¿Hasta qué punto piensa que el dolor físico le impide a él hacer lo que necesita?	1	2	3	4	5
4	¿Cuánto necesita él de cualquier tratamiento médico para funcionar en su vida diaria?	1	2	3	4	5
5	¿Cuánto disfruta él de la vida?	1	2	3	4	5
6	¿Hasta qué punto siente usted que su vida tiene sentido?	1	2	3	4	5
7	¿Cuál es su capacidad de concentración?	1	2	3	4	5
8	¿Cuánta seguridad siente él en su vida?	1	2	3	4	5
9	¿Cuán saludable es el ambiente físico a su alrededor?	1	2	3	4	5

Las siguientes preguntas hacen referencia sobre en qué medida su amigo, familiar o com-

pañero de trabajo experimentó **AL COMPLETO** o fue capaz de hacer ciertas cosas en las dos últimas semanas, por ejemplo, actividades de la vida diaria tales como lavarse, vestirse o comer. Si ha sido capaz de hacer estas cosas totalmente, marque el número de «Totalmente». Si no ha sido capaz de hacer estas cosas, marque el número de «Nada», o en los números intermedios si su respuesta está entre dichos extremos. Las preguntas hacen referencia a las dos últimas semanas.

		Nada	Un poco	Lo normal	Bastante	Extremadamente
10	¿Tiene energía suficiente para la vida diaria?	1	2	3	4	5
11	¿Es capaz de aceptar su apariencia física?	1	2	3	4	5
12	¿Tiene suficiente dinero para cubrir sus necesidades?	1	2	3	4	5
13	¿Qué disponible tiene la información que necesita en su vida diaria?	1	2	3	4	5
14	¿Hasta qué punto tiene oportunidad para realizar actividades de ocio?	1	2	3	4	5
15	¿Es capaz de desplazarse de un lugar a otro?	1	2	3	4	5

Las siguientes preguntas hacen referencia a su percepción de lo **SATISFECHO, FELIZ O BIEN** que se siente su amigo, familiar o compañero de trabajo en las dos últimas semanas en varios aspectos de su vida. Por ejemplo, sobre su vida familiar o su energía. Decida qué satisfecho o insatisfecho está con cada aspecto de su vida y marque el número que mejor indica cómo se siente sobre ello. Las preguntas hacen referencia a las dos últimas semanas.

		Muy satisfecho	Poco	Lo normal	Bastante satisfecho	Muy satisfecho
16	¿Cuál es su percepción de lo satisfecho que está con su sueño?	1	2	3	4	5
17	¿Cuál es su percepción de lo satisfecho que está con su habilidad para realizar sus actividades de la vida diaria?	1	2	3	4	5
18	¿Cuál es su percepción de lo satisfecho que está con su capacidad de trabajo?	1	2	3	4	5
19	¿Cuál es su percepción de lo satisfecho que está de sí mismo?	1	2	3	4	5
20	¿Cuál es su percepción de lo satisfecho que está con sus relaciones personales?	1	2	3	4	5
21	¿Cuál es su percepción de lo satisfecho que está con su vida sexual?	1	2	3	4	5
22	¿Cuál es su percepción de lo satisfecho que está él con el apoyo que obtiene de sus amigos?	1	2	3	4	5

23	¿Cuál es su percepción de lo satisfecho que está él de las condiciones del lugar donde vive?	1	2	3	4	5
24	¿Cuál es su percepción de lo satisfecho que está él con su transporte?	1	2	3	4	5
25	¿Cuál es su percepción de lo satisfecho que está con su sueño?	1	2	3	4	5

Las siguientes preguntas hacen referencia a la **FRECUENCIA** con que su amigo, familiar o compañero de trabajo ha sentido o experimentado ciertos hechos, por ejemplo, el apoyo de su familia o amigos, o experiencias negativas tales como sentirse inseguro. Si él no ha experimentado estos hechos en las dos últimas semanas, marque la respuesta «Nunca». Si ha experimentado estos hechos decida la frecuencia y marque el número apropiado. Así, por ejemplo, si ha tenido dolor continuamente en las dos últimas semanas, marque el número de «Siempre». Las preguntas hacen referencia a las dos últimas semanas.

		Nunca	Rara-mente	Mediana-mente	Frecuente-mente	Siempre
1	¿Con qué frecuencia tiene él sentimientos negativos, tales como tristeza, desesperanza, ansiedad, depresión?	1	2	3	4	5

APÉNDICE 4

NEO PI-R. Inventario de Personalidad Neo Revisado

INSTRUCCIONES

Por favor, antes de comenzar, lea cuidadosamente estas instrucciones. Marque sus contestaciones en la Hoja de respuestas y escriba solamente en el lugar que se le indica. NO escriba nada en este Cuadernillo.

Este Inventario consta de 240 frases. Lea cada frase con atención y marque en la Hoja de respuestas la alternativa que refleje mejor su acuerdo o desacuerdo con lo que dice la frase. Señale:

- A. si la frase es completamente falsa en su caso, si está en total desacuerdo con ella.
- B. si la frase es frecuentemente falsa, si está en desacuerdo con ella.
- C. si la frase es tan cierta como falsa, si no puede decidirse, o si Vd. se considera neutral en relación con lo que se dice en ella.
- D. si la frase es frecuentemente cierta, si Vd. está de acuerdo con ella.
- E. si la frase es completamente cierta, si está totalmente de acuerdo con ella.

No hay respuestas correctas ni incorrectas, y no se necesita ser un experto para contestar a este Cuestionario. Conteste de forma sincera y exprese sus opiniones de la manera más precisa posible.

Dé una respuesta a todas las frases. Observe que en la Hoja de respuestas los espacios para contestar están numerados, y asegúrese de que marca cada respuesta en el espacio correspondiente al número adecuado. Si se equivoca o si cambia de opinión, borre completamente lo que haya escrito primero.

	En total desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
No soy una persona que se preocupe mucho.	A	B	C	D	E
La mayoría de la gente que conozco me cae muy simpática.	A	B	C	D	E
Tengo una imaginación muy activa.	A	B	C	D	E
Tiendo a ser cínico y escéptico respecto a las intenciones de los demás.	A	B	C	D	E
Se me conoce por mi prudencia y sentido común.	A	B	C	D	E
Con frecuencia me irrita la forma en que me trata la gente.	A	B	C	D	E
Huyo de las multitudes.	A	B	C	D	E
Los aspectos estéticos y artísticos no son muy importantes para mí.	A	B	C	D	E
No soy astuto ni disimulador.	A	B	C	D	E

Prefiero dejar abiertas posibilidades más que planificarme todo de antemano.	A	B	C	D	E
Rara vez me siento solo o triste.	A	B	C	D	E
Soy dominante, enérgico y defiendo mis opiniones.	A	B	C	D	E
Sin emociones fuertes la vida carecería de interés para mí.	A	B	C	D	E
Algunas personas creen que soy egoísta y egocéntrico.	A	B	C	D	E
Trato de realizar concienzudamente todas las cosas que se me encomiendan.	A	B	C	D	E
Al tratar con los demás siempre temo hacer una patochada.	A	B	C	D	E
Tanto en el trabajo como en la diversión tengo un estilo pausado.	A	B	C	D	E
Tengo unas costumbres y opiniones bastante arraigadas.	A	B	C	D	E
Preferiría cooperar con los demás a competir con ellos.	A	B	C	D	E
No me enfado por nada, soy un poco pasota.	A	B	C	D	E
Rara vez me excedo en algo.	A	B	C	D	E
A menudo anhelo tener experiencias emocionantes.	A	B	C	D	E
Con frecuencia disfruto jugando con teorías o ideas abstractas.	A	B	C	D	E
No me importa hacer alarde de mis talentos y logros.	A	B	C	D	E
Soy bastante bueno en organizarme para terminar las cosas a tiempo.	A	B	C	D	E
Con frecuencia me siento indefenso y quiero que otro resuelva mis problemas.	A	B	C	D	E
Literalmente, nunca he saltado de alegría.	A	B	C	D	E
Considero que dejar que los jóvenes oigan a personas cuyas opiniones son polémicas sólo puede confundirles o equivocarles.	A	B	C	D	E
Los líderes políticos deberían ser más conscientes del lado humano de sus programas.	A	B	C	D	E
He hecho bastantes tonterías a lo largo de mi vida.	A	B	C	D	E
Me asusto con facilidad.	A	B	C	D	E
No me gusta mucho charlar con la gente.	A	B	C	D	E
Intento que todos mis pensamientos sean realistas y no dejar que vuele la imaginación.	A	B	C	D	E
Creo que la mayoría de la gente tiene en general buena intención.	A	B	C	D	E
No me tomo muy en serio mis deberes cívicos, como ir a votar.	A	B	C	D	E
Soy una persona apacible.	A	B	C	D	E
Me gusta tener mucha gente alrededor.	A	B	C	D	E
A veces me quedo totalmente absorto en la música que escucho.	A	B	C	D	E

Si es necesario, estoy dispuesto a manipular a la gente para conseguir lo que quiero.	A	B	C	D	E
Tengo mis cosas bien cuidadas y limpias.	A	B	C	D	E
A veces me parece que no valgo absolutamente nada.	A	B	C	D	E
A veces no soy capaz de defender mis opiniones todo lo que debiera.	A	B	C	D	E
Rara vez experimento emociones fuertes.	A	B	C	D	E
Trato de ser cortés con todo el que conozco.	A	B	C	D	E
A veces no soy tan formal ni fiable como debiera.	A	B	C	D	E
Rara vez me siento cohibido cuando estoy con gente.	A	B	C	D	E
Cuando hago cosas, las hago con energía.	A	B	C	D	E
Creo que es interesante aprender y desarrollar nuevas aficiones.	A	B	C	D	E
Puedo ser sarcástico y mordaz si es necesario.	A	B	C	D	E
Tengo unos objetivos claros y me esfuerzo por alcanzarlos de forma ordenada.	A	B	C	D	E
Me cuesta resistirme a mis deseos.	A	B	C	D	E
No me gustaría pasar las vacaciones en los centros de juego de Las Vegas.	A	B	C	D	E
Encuentro aburridas las discusiones filosóficas.	A	B	C	D	E
Prefijo no hablar de mis éxitos o de mí mismo.	A	B	C	D	E
Pierdo mucho tiempo hasta que me pongo a trabajar.	A	B	C	D	E
Creo que soy capaz de enfrentarme a la mayoría de mis problemas.	A	B	C	D	E
A veces he experimentado una intensa alegría o arrebatado.	A	B	C	D	E
Considero que las leyes y normas sociales deberían cambiar para reflejar las necesidades de un mundo cambiante.	A	B	C	D	E
Soy duro y poco sentimental en mis actitudes.	A	B	C	D	E
Pienso muy bien las cosas antes de tomar una decisión.	A	B	C	D	E
Rara vez me siento con miedo o ansioso.	A	B	C	D	E
Se me conoce como una persona cálida y cordial.	A	B	C	D	E
Tengo mucha fantasía.	A	B	C	D	E
Creo que la mayoría de la gente se aprovecharía de uno si se la dejara.	A	B	C	D	E
Me mantengo informado y por lo general tomo decisiones inteligentes.	A	B	C	D	E
Me consideran colérico y de genio vivo.	A	B	C	D	E
En general prefiero hacer las cosas solo.	A	B	C	D	E
Me aburre ver ballet clásico o danza moderna.	A	B	C	D	E
Aunque quisiera, no podría engañar a nadie.	A	B	C	D	E
No soy una persona muy metódica.	A	B	C	D	E
Rara vez estoy triste o deprimido.	A	B	C	D	E
A menudo he sido un líder en los grupos en que he estado.	A	B	C	D	E

Cómo siento sobre las cosas es algo importante para mí.	A	B	C	D	E
Algunas personas piensan de mí que soy frío y calculador.	A	B	C	D	E
Pago mis deudas puntualmente y en su totalidad.	A	B	C	D	E
En ocasiones he estado tan avergonzado que he querido esconderme.	A	B	C	D	E
Probablemente mi trabajo sea lento pero constante.	A	B	C	D	E
Cuando encuentro la manera de hacer algo, me aferro a ella.	A	B	C	D	E
Me resulta difícil expresar rabia, aunque lleve razón.	A	B	C	D	E
Cuando empiezo un programa para mejorar algo mío, lo habitual es que lo abandone a los pocos días.	A	B	C	D	E
Me cuesta poco resistir a una tentación.	A	B	C	D	E
A veces he hecho cosas por mera excitación, buscando emociones.	A	B	C	D	E
Disfruto resolviendo problemas o rompecabezas.	A	B	C	D	E
Soy mejor que la mayoría de la gente, y estoy seguro de ello.	A	B	C	D	E
Soy una persona productiva, que siempre termina su trabajo.	A	B	C	D	E
Cuando estoy bajo un fuerte estrés, a veces siento que me voy a desmoronar.	A	B	C	D	E
No soy un alegre optimista.	A	B	C	D	E
Considero que deberíamos contar con las autoridades religiosas para tomar decisiones sobre cuestiones morales.	A	B	C	D	E
Hagamos lo que hagamos por los pobres y los ancianos, nunca será demasiado.	A	B	C	D	E
En ocasiones primero actúo y luego pienso.	A	B	C	D	E
A menudo me siento tenso e inquieto.	A	B	C	D	E
Mucha gente cree que soy algo frío y distante.	A	B	C	D	E
No me gusta perder el tiempo soñando despierto.	A	B	C	D	E
Creo que la mayoría de la gente con la que trato es honrada y fidedigna.	A	B	C	D	E
Muchas veces no preparo de antemano lo que tengo que hacer.	A	B	C	D	E
No se me considera una persona quisquillosa o de mal genio.	A	B	C	D	E
Si estoy solo mucho tiempo, siento mucha necesidad de la gente.	A	B	C	D	E
Me despiertan la curiosidad las formas que encuentro en el arte y en la naturaleza.	A	B	C	D	E
Ser absolutamente honrado no es bueno para hacer negocios.	A	B	C	D	E
Me gusta tener cada cosa en su sitio, de forma que sepa exactamente dónde está.	A	B	C	D	E

A veces he sentido una sensación profunda de culpa o pecado.	A	B	C	D	E
En reuniones, por lo general prefiero que hablen otros.	A	B	C	D	E
Rara vez pongo mucha atención en mis sentimientos del momento.	A	B	C	D	E
Por lo general trato de pensar en los demás y ser considerado.	A	B	C	D	E
A veces hago trampas cuando me entretengo con juegos solitarios.	A	B	C	D	E
No me avergüenzo mucho si la gente se ríe de mí y me toma el pelo.	A	B	C	D	E
A menudo siento como si estuviera explotando de energía.	A	B	C	D	E
Con frecuencia pruebo comidas nuevas o de otros países.	A	B	C	D	E
Si alguien no me cae simpático, se lo digo.	A	B	C	D	E
Trabajo mucho para conseguir mis metas.	A	B	C	D	E
Cuando como las comidas que más me gustan, tiendo a comer demasiado.	A	B	C	D	E
Tiendo a evitar las películas demasiado violentas y terroríficas.	A	B	C	D	E
A veces pierdo el interés cuando la gente habla de cuestiones muy abstractas y teóricas.	A	B	C	D	E
Trato de ser humilde.	A	B	C	D	E
Me cuesta forzarme a hacer lo que tengo que hacer.	A	B	C	D	E
En situaciones de emergencia mantengo la cabeza fría.	A	B	C	D	E
A veces rebose felicidad.	A	B	C	D	E
En mi opinión, las distintas ideas sobre lo que está bien y lo que está mal que tienen otras sociedades pueden ser válidas para ellas.	A	B	C	D	E
Los mendigos no me inspiran simpatía.	A	B	C	D	E
Antes de emprender una acción, siempre considero sus consecuencias.	A	B	C	D	E
Rara vez me inquieta el futuro.	A	B	C	D	E
Disfruto mucho hablando con la gente.	A	B	C	D	E
Me gusta concentrarme en un ensueño o fantasía y, dejándolo crecer y desarrollarse, explorar todas sus posibilidades.	A	B	C	D	E
Cuando alguien es agradable conmigo, me entran celos.	A	B	C	D	E
Estoy orgulloso de mi sensatez.	A	B	C	D	E
Con frecuencia acabo sintiéndome a disgusto con las personas con las que tengo que tratar.	A	B	C	D	E
Prefiero los trabajos que me permiten trabajar solo, sin que me molesten los demás.	A	B	C	D	E
La poesía tiene poco o ningún efecto sobre mí.	A	B	C	D	E

Detestaría que alguien pensara de mí que soy un hipócrita.	A	B	C	D	E
Parece que nunca soy capaz de organizarme.	A	B	C	D	E
Cuando algo va mal, tiendo a culpabilizarme.	A	B	C	D	E
Con frecuencia, los demás cuentan conmigo para tomar decisiones.	A	B	C	D	E
Experimento una gran variedad de emociones o sentimientos.	A	B	C	D	E
No se me conoce por mi generosidad.	A	B	C	D	E
Cuando me comprometo a algo, siempre se puede contar conmigo para llevarlo a término.	A	B	C	D	E
A menudo me siento inferior a los demás.	A	B	C	D	E
No soy tan vivo ni tan animado como otras personas.	A	B	C	D	E
Prefiero pasar el tiempo en ambientes conocidos.	A	B	C	D	E
Cuando me han ofendido, lo que intento es perdonar y olvidar.	A	B	C	D	E
No me siento impulsado a conseguir el éxito.	A	B	C	D	E
Rara vez cedo a mis impulsos momentáneos.	A	B	C	D	E
Me gusta estar donde está la acción.	A	B	C	D	E
Me gusta hacer rompecabezas de los que te cuesta bastante resolverlos.	A	B	C	D	E
Tengo una opinión muy alta de mí mismo.	A	B	C	D	E
Cuando empiezo un proyecto, casi siempre lo termino.	A	B	C	D	E
Con frecuencia me resulta difícil decidirme.	A	B	C	D	E
No me considero especialmente alegre.	A	B	C	D	E
Considero que la fidelidad a los propios ideales y principios es más importante que tener una mentalidad abierta.	A	B	C	D	E
Las necesidades humanas deberían estar siempre por delante de consideraciones económicas.	A	B	C	D	E
A menudo hago cosas siguiendo el impulso del momento.	A	B	C	D	E
Me preocupo con frecuencia por cosas que podrían salir mal.	A	B	C	D	E
Me resulta fácil sonreír y ser abierto con desconocidos.	A	B	C	D	E
Si noto que mi mente comienza a divagar y a soñar, generalmente me ocupo en algo y empiezo a concentrarme en una tarea o actividad alternativa.	A	B	C	D	E
Mi primera reacción es confiar en la gente.	A	B	C	D	E
No parece que haya tenido éxito completo en algo.	A	B	C	D	E
Es difícil que yo pierda los estribos.	A	B	C	D	E
Preferiría pasar las vacaciones en una playa muy frecuentada que en una cabaña aislada en el bosque.	A	B	C	D	E
Ciertos tipos de música me producen una fascinación sin límites.	A	B	C	D	E

A veces consigo con artimañas que la gente haga lo que yo quiero.	A	B	C	D	E
Tiendo a ser algo quisquilloso en el orden.	A	B	C	D	E
Tengo una baja opinión de mí mismo.	A	B	C	D	E
Preferiría ir a mi aire a ser el líder de otros.	A	B	C	D	E
Rara vez me doy cuenta del humor o de las emociones que existen en cada ambiente.	A	B	C	D	E
A la mayoría de las personas que conozco les caigo simpático.	A	B	C	D	E
Me atengo de forma estricta a mis principios éticos.	A	B	C	D	E
Me siento a gusto en presencia de mis jefes u otras figuras de autoridad.	A	B	C	D	E
Habitualmente me parece tener prisa.	A	B	C	D	E
A veces hago cambios en la casa sólo para probar algo diferente.	A	B	C	D	E
Si alguien empieza a pelearse conmigo, yo también estoy dispuesto a pelear.	A	B	C	D	E
Me esfuerzo por conseguir aquello para lo que estoy capacitado.	A	B	C	D	E
A veces como tanto que me pongo malo.	A	B	C	D	E
Adoro la excitación de las montañas rusas en los parques de atracciones.	A	B	C	D	E
Tengo poco interés en andar pensando sobre la naturaleza del universo o de la condición humana.	A	B	C	D	E
Pienso que no soy mejor que los demás, independientemente de cuál sea su condición.	A	B	C	D	E
Cuando un proyecto se pone demasiado difícil, me siento inclinado a empezar uno nuevo.	A	B	C	D	E
Puedo comportarme bastante bien en una crisis.	A	B	C	D	E
Soy una persona alegre y animosa.	A	B	C	D	E
Me considero de mentalidad abierta y tolerante con los estilos de vida de los demás.	A	B	C	D	E
Creo que todos los seres humanos merecen respeto.	A	B	C	D	E
Casi nunca tomo decisiones precipitadas.	A	B	C	D	E
Tengo menos miedos que la mayoría de la gente.	A	B	C	D	E
Tengo unos fuertes lazos emocionales con mis amigos.	A	B	C	D	E
De niño rara vez me divertía jugando a ser otra persona (policía, padre, profesor, etc.).	A	B	C	D	E
Tiendo a pensar lo mejor de la gente.	A	B	C	D	E
Soy una persona muy competente.	A	B	C	D	E
A veces me he sentido amargado y resentido.	A	B	C	D	E
Las reuniones sociales normalmente me resultan aburridas.	A	B	C	D	E
A veces, cuando leo poesía o contemplo una obra de arte, siento una profunda emoción o excitación.	A	B	C	D	E
A veces intimidado o adulo a la gente para que haga lo que yo quiero.	A	B	C	D	E

No soy compulsivo sobre la limpieza.	A	B	C	D	E
A veces las cosas me parecen demasiado sombrías y sin esperanza.	A	B	C	D	E
En las conversaciones tiendo a ser el que más habla.	A	B	C	D	E
Me parece fácil simpatizar, sentir yo lo que sienten los demás.	A	B	C	D	E
Me considero una persona caritativa.	A	B	C	D	E
Trato de hacer mis tareas con cuidado, para que no haya que hacerlas otra vez.	A	B	C	D	E
Si he dicho o hecho algo mal a una persona, me cuesta mucho poder enfrentarme a ella de nuevo.	A	B	C	D	E
Mi vida lleva un ritmo rápido.	A	B	C	D	E
En vacaciones prefiero volver a un sitio conocido y fiable.	A	B	C	D	E
Soy cabezota y testarudo.	A	B	C	D	E
Me esfuerzo por llegar a la perfección en todo lo que hago.	A	B	C	D	E
A veces hago las cosas impulsivamente y luego me arrepiento.	A	B	C	D	E
Me atraen los colores llamativos y los estilos ostentosos.	A	B	C	D	E
Tengo mucha curiosidad por los temas intelectuales.	A	B	C	D	E
Preferiría elogiar a otros que ser elogiado.	A	B	C	D	E
Hay tantas pequeñas cosas que hacer que a veces lo que hago es no atender a ninguna.	A	B	C	D	E
Cuando parece que todo va mal, todavía puedo tomar buenas decisiones.	A	B	C	D	E
Rara vez uso palabras como fantástico o sensacional para describir mis experiencias.	A	B	C	D	E
Creo que si una persona no tiene claras sus creencias a los 25 años, algo no le va bien.	A	B	C	D	E
Me inspiran simpatía los que son menos afortunados que yo.	A	B	C	D	E
Cuando voy de viaje, lo planifico cuidadosamente con antelación.	A	B	C	D	E
A veces me vienen a la mente pensamientos aterradores.	A	B	C	D	E
Me tomo un interés personal por la gente con la que trabajo.	A	B	C	D	E
Tendría dificultad para dejar que mi pensamiento vagara sin control o dirección.	A	B	C	D	E
Tengo mucha fe en la naturaleza humana.	A	B	C	D	E
Soy eficiente y eficaz en mi trabajo.	A	B	C	D	E
Hasta las mínimas molestias me pueden resultar frustrantes.	A	B	C	D	E
Disfruto en las fiestas en las que hay mucha gente.	A	B	C	D	E
Disfruto leyendo poesías que se centran más en sentimientos e imágenes que en acontecimientos.	A	B	C	D	E

Estoy orgulloso de mi astucia para tratar con la gente.	A	B	C	D	E
Gasto un montón de tiempo buscando cosas que he perdido.	A	B	C	D	E
Con demasiada frecuencia cuando las cosas van mal me siento desanimado y a punto de tirar la toalla.	A	B	C	D	E
No me parece fácil asumir el control de una situación.	A	B	C	D	E
Cosas raras o singulares (como ciertos olores o los nombres de lugares lejanos) pueden evocarme fuertes estados de ánimo.	A	B	C	D	E
Me aparto de mi camino por ayudar a los demás, si puedo.	A	B	C	D	E
Tendría que estar realmente enfermo para perder un día de trabajo.	A	B	C	D	E
Cuando alguien que conozco hace tonterías, siento vergüenza ajena.	A	B	C	D	E
Soy una persona muy activa.	A	B	C	D	E
Cuando voy a alguna parte sigo siempre el mismo camino.	A	B	C	D	E
Con frecuencia me enzarzo en discusiones con mi familia y mis compañeros.	A	B	C	D	E
Soy un poco adicto al trabajo.	A	B	C	D	E
Siempre soy capaz de mantener mis sentimientos bajo control.	A	B	C	D	E
Me gusta ser parte del público en los acontecimientos deportivos.	A	B	C	D	E
Tengo una gran variedad de intereses intelectuales.	A	B	C	D	E
Soy una persona superior.	A	B	C	D	E
Tengo mucha auto-disciplina.	A	B	C	D	E
Soy bastante estable emocionalmente.	A	B	C	D	E
Me río con facilidad.	A	B	C	D	E
Considero que la nueva moralidad sobre lo que está permitido no es de ninguna manera una moralidad.	A	B	C	D	E
Antes preferiría ser conocido como una persona misericordiosa que como una persona recta.	A	B	C	D	E
Antes de contestar una pregunta, me lo pienso dos veces.	A	B	C	D	E

APÉNDICE 5

Cuestionario demográfico, de salud y de ciudadanía

Datos Demográficos

Sexo (*Hombre o Mujer*)

Edad (*28-45*)

¿Qué estudios tiene? (*Sin estudios, Primaria, Secundaria, Formación Profesional, Bachillerato, Universidad*)

¿Cuál es su estado civil? (*Soltero, Separado, Casado, Divorciado, En pareja, Viudo*)

¿Ha tenido algún suceso o acontecimiento que considere ha alterado el transcurso normal de su vida? (*Nacimiento, boda, defunción, divorcio, accidente, etc.*)

Datos de Salud

¿Tiene algún problema de salud en este momento?

¿Cuál es su diagnóstico? (*Problema de corazón, Tensión arterial alta, Artritis o Reuma, Cáncer, Enfisema o bronquitis crónica, Diabetes, Catarata, Embolia, Fractura ósea, Problemas en recto y hemorragias, etc.*)

¿Está actualmente en tratamiento psicoterapéutico?

¿Está actualmente en tratamiento psiquiátrico?

¿Se está medicando diariamente por problemas de carácter psicológico o psiquiátrico?

¿Ha sido hospitalizado en los últimos 10 años por enfermedad mental?

¿Le ha sido diagnosticado alguna vez una enfermedad de tipo mental o alguna condición psicológica fuera de lo normal?

¿Ha intentado en alguna ocasión cometer suicidio?

En determinadas ocasiones en las que la meditación se ve envuelta, hay gente que experimenta emociones intensas desde tristeza o pena profunda hasta euforia o éxtasis. ¿Confía usted en poder manejar ese tipo de emociones en caso de aparecer?

¿Considera que pueda tener experiencias traumáticas relativas a su infancia o con posterioridad que pueda sentir como potencialmente problemáticas de cara al trabajo meditativo?

Datos de Ciudadanía

¿Cuán interesado diría usted que está en la política? (1-10)

¿Ha votado usted con regularidad en las elecciones europeas, nacionales o autonómicas? (Sí-No)

¿Qué grado de participación diría que tiene en la política? (Miembro, Participación, Aportación económica, Voluntario, Ninguna)

¿Cuán interesado diría usted que está en la religión? (1-10)

¿Qué grado de participación diría que tiene en relación a la religión? (Miembro, Participación en algunas de sus actividades, Aportación económica, Voluntario, Ninguna)

¿Cuán interesado diría usted que está en la acción sindical? (1-10)

¿Qué grado de participación diría que tiene en formaciones sindicales? (Miembro, Participación en algunas de sus actividades, Aportación económica, Voluntario, Ninguna)

¿Cuán interesado diría usted que está en los derechos humanos? (1-10)

¿Qué grado de participación diría que tiene en asociaciones u ONG para los derechos humanos? (Miembro, Participación en algunas de sus actividades, Aportación económica, Voluntario, Ninguna)

¿Cuán interesado diría usted que está en el medioambiente? (1-10)

¿Qué grado de participación diría que tiene en asociaciones u ONG medioambientales? (Miembro, Participación en algunas de sus actividades, Aportación económica, Voluntario, Ninguna)

¿Cuán interesado diría usted que está en el mundo empresarial y económico? (1-10)

¿Qué grado de participación diría que tiene en asociaciones empresariales o económicas? (Miembro, Participación en algunas de sus actividades, Aportación económica, Voluntario, Ninguna)

¿Cuán interesado diría usted que está en la cultura? (1-10)

¿Qué grado de participación diría que tiene en asociaciones culturales? (Miembro, Participación en algunas de sus actividades, Aportación económica, Voluntario, Ninguna)

¿Cuán interesado diría usted que está en el deporte? (1-10)

¿Qué grado de participación diría que tiene en asociaciones deportivas? (Miembro, Participación en algunas de sus actividades, Aportación económica, Voluntario, Ninguna)

¿Cuán interesado diría usted que está en su comunidad? (1-10)

¿Qué grado de participación diría que tiene en otras organizaciones sociales (vecinal, ampa, etc.)? (Miembro, Participación en algunas de sus actividades, Aportación económica, Voluntario, Ninguna)

¿Colabora en algún tipo de ayuda comunitaria no organizada? (Sí-No)

¿Ha realizado en alguna ocasión algún tipo de protesta (firma de peticiones, boicotear productos, consumo ético, contactar con un político, etc.)? (Sí-No)

Durante los últimos 12 meses ¿Ha asistido a algún curso, conferencia o taller con la intención de mejorar sus cualificaciones laborales? (Sí-No)

APÉNDICE 6

Entrevista semiestructurada

Introducción

¿Podrías describirme lo más detalladamente posible qué es lo que crees que te ha traído aquí?

¿Podrías contarme qué significa para ti Calidad de Vida? ¿Y Bienestar? ¿Crees que son sinónimos?

Dimensión Cognitiva

[Cur]. Recientemente se ha realizado un estudio que pone de manifiesto la dificultad de los españoles para ocupar su tiempo libre. Se estima que más del 60% se aburre en periodos de tiempo en los que disfrutan de más de 15 días. ¿Cuál es tu opinión al respecto? ¿Consideras difícil encontrar algo que te entretenga?

[Lov]. ¿Se puede decir, entonces, que tienes/no tienes un interés natural por aprender cosas nuevas? ¿Recuerdas alguna ocasión que pueda ilustrarlo?

[Jud]. ¿Te gusta reunirte con tus amigos o familiares para hablar de cualquier cosa, o de temas que te interesan o eres experto? En esas charlas improvisadas o debates, ¿Hay cambios de bando o todos acaban la charla con la misma opinión? ¿Quieres decir que tanto tú como los demás soléis/no soléis posicionarnos en la misma línea argumental del principio? ¿Podrías darme un ejemplo?

[Per]. Y si has de tomar una decisión importante ¿Observas la situación con una visión amplia y global, valorando todas las opiniones, o, al final prevalece la tuya? ¿Podrías decirme algo más sobre eso?

Dimensión Física

[Ton]. ¿Hacer ejercicio físico? ¿Cuáles son tus razones para hacerlo/no hacerlo ejercicio físico? ¿Qué sensaciones experimentas tras haberlo realizado?

[Con]. ¿Te ha ayudado a reconocer las sensaciones corporales, los toques de atención de tu cuerpo? ¿Y de tu respiración? ¿Cuándo lo notas con mayor intensidad?

Dimensión Emocional

[Res]. Todo ser humano comete fallos, tiene errores, se equivoca en el trabajo, con los seres que más quiere.... ¿De qué manera reflexionas sobre ello? ¿Sueles revivir más tarde la situación para averiguar cómo podrías haber actuado mejor? ¿Estás dándole vueltas mucho tiempo? ¿Recuerdas algún caso?

[Act]. ¿Te gusta viajar? ¿Cuál es tu lugar preferido? Si te pidieran en el trabajo o en la familia que

cambiaras tu residencia habitual a ese lugar, ¿lo harías? ¿Cómo te haría sentir? ¿Crees que te duraría ese sentimiento mucho tiempo? ¿Te pasa a menudo (que un sentimiento decaiga rápidamente o se prolongue mucho)? ¿Puedes ponerte en otra situación que te pase lo mismo (p.e. cuando va a una fiesta, una quedada o sale con gente no habitual, empieza pasándolo bien, y ese sentimiento dura/no dura mucho)?

[Aut]. ¿Cuál es tu actividad preferida, lo que más te gusta hacer? ¿Es habitual elegir actividades que supongan/no supongan la inclusión de personas? ¿Tienes muchos amigos? ¿Hay alguno de esos amigos que te conozca mejor que tú mismo? ¿Acierta cuando señala lo triste o enfadado que estás? ¿Se da cuenta antes que tú? ¿Recuerdas alguna ocasión en la que te pasara esto?

Dimensión Social

[IntS]. ¿Qué haces para matar el tiempo si estás sólo en un espacio público? ¿Por qué? ¿Has jugado a adivinar lo que le pasa a una u otra persona? ¿Lo haces a menudo? ¿Con gente próxima? ¿Qué crees que te mueve a hacerlo/no hacerlo?

[Sen]. ¿Te has sorprendido alzando la voz en lugares públicos? ¿Es algo frecuente? ¿Y opinando sobre personas que no están presentes? ¿Es algo frecuente? ¿Qué crees que denota? ¿Consideras que es de personas que muy pocas veces son sensibles a los sentimientos de otras personas?

Dimensión Psicológica

[Int]. ¿Te pasa que de repente decides marcharte a un lugar indeterminado un día de descanso? ¿Puedes darme una descripción más detallada de lo ocurrido? ¿Recuerdas alguna otra situación similar en la que prevaleciera lo emocional a lo racional? ¿Dirías que es más habitual que lo contrario, esto es, que prevalezca lo racional a lo emocional? ¿Podrías argumentármelo brevemente?

[Ori]. ¿Te has encontrado estancado en alguna decisión que requiriera de una solución poco convencional? ¿Cómo lograste salir de ella? ¿Es habitual en tu proceder pensar en formas alternativas de hacer lo mismo? ¿Tienes más ejemplos de eso?

Dimensión Espiritual

[Com]. ¿Te importa que la gente no haga sus actividades pensando en el bien de todos y del mundo en general? Y tú, ¿Haces tus actividades pensando en el bien de todos y del mundo? ¿De qué manera? Ponme ejemplos ¿Qué implicaciones tiene esto en tu día a día?

[Tra]. ¿Te has marcado algún objetivo a largo plazo en tu vida? ¿Podrías decirme algo más sobre eso? ¿Es correcto decir que tu vida tiene un propósito sólido o una misión? ¿Y el resto de las personas?

APÉNDICE 7

Memoria final

La memoria final de módulo tiene como sentido recoger, entender y elaborar la experiencia de estos meses. Es parte de ella responder a preguntas de carácter básico como:

¿Qué formato de aprendizaje me ha resultado más atractivo: Las dinámicas experimentales de las sesiones, las dinámicas intersemanales que están más en contacto con mis vivencias personales, Las sesiones en foros de reflexión y debate o la lectura de los documentos teóricos? (Elige y razona aquellos que más se adaptan a tu estilo de aprendizaje).

¿A cuántas sesiones he asistido? ¿Qué ha impedido mi asistencia?

¿Cuántas dinámicas intersemanales he completado? ¿Qué me ha impedido completarlas?

¿Cuánto he meditado aparte de las sesiones? ¿Qué calidad, según los estándares explicados en clase, he percibido en mi práctica? ¿Cuántas formas diferentes de meditación he practicado?

¿Qué conclusión saco de mi paso por el curso? (Que he descubierto de mí mismo)

Además, y dado que el programa SADAR tiene un aspecto eminentemente experiencial, queremos igualmente que la Memoria acentúe los aspectos vivenciales: qué me ha ido pasando, de qué me he ido dando cuenta o que me ha resonando, en cada una de las sesiones; qué he ido descubriendo en cada dimensión del programa; dificultades personales-grupales con que me he topado, etc.

El aspecto teórico también ha de estar presente, aunque su proporción sea menor, de forma que quede expresado lo que has ido aprendiendo, echando mano de la propia reflexión y de los apuntes y lecturas.

En el aspecto formal, pedimos un mínimo de 1000 palabras (el máximo queda a vuestra voluntad) en un documento digital tipo Word o Pdf, donde puedan también estar incluidos trabajos gráficos (fotocopia del *rosal*, o de la *sombra*, etc.). Una posibilidad de estructura puede ser la cronológica (mes a mes) o por dimensiones (física, psicológica, emocional, etc.) independientemente de las sesiones que haya ocupado una determinada dimensión.

La presentación de la Memoria se hará después de terminado el Módulo y es requisito imprescindible para poder seguir la formación en módulos posteriores.

APÉNDICE 8

Cartel promocional del Estudio I

Curso de

Calidad de Vida

y Bienestar

en el Centro Cívico Casa Cuna, Arturo Escries
con la siguiente Propuesta:

Educación Integral

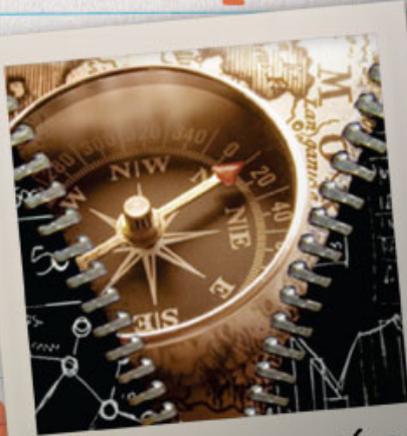
para Adultos

a nivel Psicológico, Emocional, Espiritual
Social, Cognitivo y Físico!

Cuándo?

22 OCTUBRE
A
21 DICIEMBRE

Horario flexible y precio
GRATUITO!!!



Inscripción y + información en:
sadar.jancruy.com

Colaboran



Ayuntamiento de Valladolid Universidad de Valladolid
Departamento de Psicología

APÉNDICE 9

Consentimiento informado

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Carlos de Frutos Diéguez, de la Universidad de Valladolid. La meta de este estudio es *diseñar y validar el Programa de Educación Integral para Adultos SADAR centrado en la mejora del Bienestar Psicológico y el Bienestar Subjetivo*.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder a una serie de preguntas en una entrevista, que será convenientemente grabada, durante un periodo de tiempo no superior a 40 minutos. Deberá completar una batería de cuestionarios que le tomarán aproximadamente 120 minutos de su tiempo. Deberá llevar registro de su actividad en un diario que será recogido y analizado al final del curso. Así mismo, se le podrá grabar en una o varias de las sesiones colectivas de las que está compuesto el Curso de Calidad de Vida y Bienestar. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario y la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. El diario, también codificado usando el mismo número de identificación, será devuelto al propietario tras ser analizado. Una vez transcritas las entrevistas y las sesiones grabadas, los medios con las grabaciones serán destruidos.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Carlos de Frutos Diéguez. He sido informado/a de que la meta de este estudio es *diseñar y validar el Programa de Educación Integral para Adultos SADAR centrado en la mejora del Bienestar Psicológico y el Bienestar Subjetivo*.

Me han indicado también que tendré que completar unos cuestionarios lo cual tomará aproximadamente 120 minutos; responder a las preguntas de una entrevista, que será convenientemente grabada, durante no más de 40 minutos; llevar registro de mi actividad en un diario que será recogido y analizado al final del curso y que podré ser grabado/a durante la consecución de las sesiones colectivas que componen la totalidad del Curso de Calidad de Vida y Bienestar basado en el Programa de Educación Integral para Adultos SADAR

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado/a de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar con Carlos de Frutos Diéguez en el teléfono 622335509 o a través de su correo electrónico personal carlos.frutos@psi.uva.es

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Carlos de Frutos Diéguez al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

(en letras de imprenta)

APÉNDICE 10

Encuesta de satisfacción

Global

Expresé el grado de satisfacción global con el Curso de Calidad de Vida y Bienestar

Nada Satisfecho	Poco satisfecho	Satisfecho	Bastante satisfecho	Muy satisfecho
1	2	3	4	5

Sirviéndose de las vivencias analizadas y descritas en el diario, dígame de forma resumida cuáles serían los beneficios personales que ha obtenido gracias al Curso de Calidad de Vida y Bienestar.

Ya sabe que este programa se ha diseñado para fomentar la mejora de la calidad de vida y el bienestar de las personas ¿Lo considera útil para susodicho propósito?

Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
1	2	3	4	5

Le agradeceríamos que especificara más detalladamente en que aspectos considera que resultaría útil el Curso de Calidad de Vida y Bienestar para las personas.

¿Cree que alguna de las secciones del programa (Seminarios, Talleres, Meditación, Yoga/Tai Chi y Dinámicas) podría ser suprimida sin disminuir la calidad del Programa y sin socavar el objetivo del

mismo? ¿Cuál o cuáles?

Seminarios

Expresar el grado de satisfacción obtenido con los Seminarios.

<small>Nada Satisfecho</small>	<small>Poco satisfecho</small>	<small>Satisfecho</small>	<small>Bastante satisfecho</small>	<small>Muy satisfecho</small>
1	2	3	4	5

¿En qué aspectos considera que se podrían mejorar los Seminarios?

De forma resumida, dígame cuáles serían los beneficios a título personal que ha obtenido gracias a los Seminarios.

Independientemente de los beneficios que haya obtenido de los Seminarios, ¿cree que el trabajo realizado en éstos fomenta la mejora de la calidad de vida y el bienestar personal?

<small>Nada Satisfecho</small>	<small>Poco Satisfecho</small>	<small>Suficiente</small>	<small>Bastante</small>	<small>Mucho</small>
1	2	3	4	5

Talleres

Expresar el grado de satisfacción obtenido con los Talleres.

<small>Nada Satisfecho</small>	<small>Poco satisfecho</small>	<small>Satisfecho</small>	<small>Bastante satisfecho</small>	<small>Muy satisfecho</small>
1	2	3	4	5

¿En qué aspectos considera que se podrían mejorar los Talleres?

De forma resumida, dígame cuáles serían los beneficios a título personal que ha obtenido gracias a los Talleres.

Independientemente de los beneficios que haya obtenido de los Talleres, ¿cree que el trabajo realizado en éstos fomenta la mejora de la calidad de vida y el bienestar personal?

	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
	1	2	3	4	5

Sesiones de Meditación

Expresé el grado de satisfacción obtenido con las sesiones de Meditación.

	Nada Satisfecho	Poco satisfecho	Satisfecho	Bastante satisfecho	Muy satisfecho
	1	2	3	4	5

¿En qué aspectos considera que se podrían mejorar las sesiones de Meditación?

De forma resumida, dígame cuáles serían los beneficios a título personal que ha obtenido gracias a las sesiones de Meditación.

Independientemente de los beneficios que haya obtenido de las sesiones de Meditación, ¿cree que el trabajo realizado en éstos fomenta la mejora de la calidad de vida y el bienestar personal?

	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
	1	2	3	4	5

Sesiones de Yoga/Tai Chi

Expresa el grado de satisfacción obtenido con las sesiones de Yoga/Tai Chi.

	Nada satisfecho	Poco satisfecho	Satisfecho	Bastante satisfecho	Muy satisfecho
	1	2	3	4	5

¿En qué aspectos considera que se podrían mejorar las sesiones de Yoga/Tai Chi?

De forma resumida, dígame cuáles serían los beneficios personales que ha obtenido gracias a las sesiones de Yoga/Tai Chi.

Independientemente de los beneficios que haya obtenido de las sesiones de Yoga/Tai Chi, ¿cree que el trabajo realizado en éstos fomenta la mejora de la calidad de vida y el bienestar personal?

	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
	1	2	3	4	5

Dinámicas

Expresa el grado de satisfacción obtenido con las Dinámicas

	Nada satisfecho	Poco satisfecho	Satisfecho	Bastante satisfecho	Muy satisfecho
	1	2	3	4	5

¿En qué aspectos considera que se podrían mejorar las Dinámicas?

De forma resumida, dígame cuáles serían los beneficios personales que ha obtenido gracias a las Dinámicas.

Independientemente de los beneficios que haya obtenido de las Dinámicas, ¿cree que el trabajo realizado en éstos fomenta la mejora de la calidad de vida y el bienestar personal?

Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
1	2	3	4	5

OTROS APÉNDICES

Apéndice 11. Cronograma y fichas de Yoga

Véase en el CD-ROM adjunto.

Apéndice 12. Programación Tai Chi

Véase en el CD-ROM adjunto.

Apéndice 13. Cronograma y fichas de Meditaciones

Véase en el CD-ROM adjunto.

Apéndice 14. Fichas de Talleres

Véase en el CD-ROM adjunto.

Apéndice 15. Fichas de Seminarios

Véase en el CD-ROM adjunto.

Apéndice 16. Fichas de Otras Dinámicas

Véase en el CD-ROM adjunto.

Apéndice 17. Tablas y análisis cuantitativos

Véase en el CD-ROM adjunto.

Apéndice 18. Diarios de participantes

Véase en el CD-ROM adjunto.

Apéndice 19. Grupos de debate

Véase en el CD-ROM adjunto (Audio).

Apéndice 20. Encuestas de satisfacción cumplimentadas

Véase en el CD-ROM adjunto.

Apéndice 21. Entrevistas del estudio II

Véase en el CD-ROM adjunto (Audio).

Apéndice 22. Meditaciones guiadas

Véase en el CD-ROM adjunto (Audio).