



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo social

Máster en Investigación aplicada a la Educación

Trabajo Fin de Máster

**Inteligencia Emocional y Psicología Positiva en la
educación de estudiantes de grado de Educación Infantil de
la UVa**

Presentado por: Alejandra Velázquez Castañeda

Dirigida por: Dra. María del Valle Flores Lucas

Valladolid, Julio de 2012

Índice de Contenidos

Agradecimientos.....	ix
Presentación.....	x
PARTE TEÓRICA	
CAPÍTULO 1. PSICOLOGÍA POSITIVA.....	13
1.1 Antecedentes y estado actual de la Psicología Positiva.....	13
1.2 Definición y propósitos de la Psicología Positiva.....	16
1.3 Esperanza, Optimismo y Sentido del humor:	
Concepto, modelos y aplicaciones.....	26
CAPÍTULO 2. INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	36
2.1 Antecedentes de la Inteligencia Emocional.....	36
2.2 Concepto y modelos explicativos de la Inteligencia Emocional.....	39
2.3 Evaluación de la Inteligencia Emocional.....	46
CAPÍTULO 3. APLICACIONES EDUCATIVAS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA PSICOLOGÍA POSITIVA.....	52
3.1 Grado en Educación Infantil, Universidad de Valladolid.....	52
3.2 Aplicaciones de la IE y PsP en la educación.....	56
PARTE PRÁCTICA	
CAPÍTULO 4. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ASPECTOS DE PSICOLOGÍA POSITIVA EN LA EDUCACIÓN DE ESTUDIANTES DE GRADO DE LA UVa.....	60
4.1 Justificación del Estudio.....	60
4.2 Objetivos e hipótesis.....	61
4.2.1 Objetivos generales y específicos.....	61
4.2.2 Hipótesis.....	62
4.3 Método.....	63
4.3.1 Participantes.....	63
4.3.2 Instrumentos.....	64

4.3.3 Procedimiento.....	69
4.3.4 Análisis de datos.....	70
4.4 Resultados.....	70
CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	100
5.1 Discusión y conclusiones.....	100
5.1.1 Limitaciones del estudio.....	107
5.1.2 Líneas futuras de investigación.....	107
REFERENCIAS.....	cviii
APENDICE A. MATERIAS Y ASIGNATURAS, PLAN DE ESTUDIOS DEL GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL.....	cxxiii
APENDICE B. TMMS-24.....	cxxvi
APENDICE C. LOT-R.....	cxxviii
APENDICE D. ESCALA DE ESPERANZA (SNYDER).....	cxxxix
APENDICE E. ESPERANZA, PARTICIPACIÓN Y BIENESTAR EN EL CONTEXTO ESCOLAR.....	cxliii
APENDICE F. CASH-32.....	cxliii
APENDICE G. CSI.....	cxliii
APENDICE H. NGSES.....	iv

Índice de tablas

Tabla 1.	<i>Clasificación de fortalezas VIA (Retomado y adaptado de Peterson y Park, 2009).....</i>	24
Tabla 2.	<i>Clasificación de modelos de IE (Basada en el artículo de García- Fernández y Giménez-Más (2010).....</i>	40
Tabla 3.	<i>Clasificación de modelos de IE (Basada en el artículo de Mayer, Roberts y Barsade, 2008).....</i>	43
Tabla 4.	<i>División de IE (Con información retomada de Mayer et al., 2000).....</i>	43
Tabla 5.	<i>Habilidades básicas de la IE y características implícitas.....</i>	45
Tabla 6.	<i>Ventajas y desventajas de las medidas de auto informe y de habilidad (Con información de Extremera et al., 2004).....</i>	49
Tabla 7.	<i>Estadísticos descriptivos de la muestra.....</i>	71
Tabla 8.	<i>Edad e Información Previa PsP.....</i>	73
Tabla 9.	<i>Esperanza , Bienestar y Participación en el contexto escolar.....</i>	73
Tabla 10.	<i>Sentido del humor.....</i>	74
Tabla 11.	<i>Optimismo, Esperanza, IE y Autoeficacia.....</i>	74
Tabla 12.	<i>Estrategias de Afrontamiento.....</i>	74
Tabla 13.	<i>Correlaciones Optimismo-Esperanza, participación y bienestar en el contexto escolar.....</i>	75
Tabla 14.	<i>Correlaciones Optimismo-Sentido del humor.....</i>	75
Tabla 15.	<i>Correlaciones Optimismo-Esperanza (Snyder).....</i>	75
Tabla 16.	<i>Correlaciones Optimismo-Inteligencia Emocional.....</i>	76
Tabla 17.	<i>Correlaciones Optimismo- Afrontamiento.....</i>	76
Tabla 18.	<i>Correlaciones Optimismo-Autoeficacia.....</i>	76
Tabla 19.	<i>Correlaciones Esperanza (Gallup)- Participación, Bienestar, ORRIES (Gallup)</i>	76
Tabla 20.	<i>Correlaciones Esperanza (Gallup)- Sentido del Humor.....</i>	77
Tabla 21.	<i>Correlaciones Esperanza (Gallup)-Esperanza (Snyder).....</i>	77
Tabla 22.	<i>Correlaciones Esperanza (Gallup)- Autoeficacia.....</i>	77
Tabla 23.	<i>Correlaciones Participación (Gallup)- Bienestar, ORRIES (Gallup).....</i>	77
Tabla 24.	<i>Correlaciones Participación (Gallup)- Sentido del humor.....</i>	78

Tabla 25.	<i>Correlaciones Participación (Gallup)- Esperanza (Snyder)</i>	78
Tabla 26.	<i>Correlaciones Participación (Gallup)- Inteligencia Emocional</i>	78
Tabla 27.	<i>Correlaciones Participación (Gallup)- Afrontamiento</i>	78
Tabla 28.	<i>Correlaciones Participación (Gallup)- Autoeficacia</i>	79
Tabla 29.	<i>Correlaciones Bienestar (Gallup)-ORRIES (Gallup)</i>	79
Tabla 30.	<i>Correlaciones Bienestar (Gallup)-Sentido del humor</i>	79
Tabla 31.	<i>Correlaciones Bienestar (Gallup)--Esperanza (Snyder)</i>	79
Tabla 32.	<i>Correlaciones Bienestar (Gallup)-Inteligencia Emocional</i>	80
Tabla 33.	<i>Correlaciones Bienestar (Gallup)-Afrontamiento</i>	80
Tabla 34.	<i>Correlación Bienestar (Gallup)-Autoeficacia</i>	80
Tabla 35.	<i>Correlaciones ORRIES (Gallup)-Sentido del humor</i>	81
Tabla 36.	<i>Correlaciones ORRIES(Gallup)-Esperanza (Snyder)</i>	81
Tabla 37.	<i>Correlaciones ORRIES (Gallup)-IE</i>	81
Tabla 38.	<i>Correlaciones ORRIES (Gallup)- Afrontamiento</i>	82
Tabla 39.	<i>Correlaciones ORRIES (Gallup) – Autoeficacia</i>	82
Tabla 40.	<i>Correlaciones Autoevaluación Humor- Sentido del Humor</i>	82
Tabla 41.	<i>Correlaciones Autoevaluación Humor- Esperanza (Snyder)</i>	83
Tabla 42.	<i>Correlaciones Autoevaluación Humor- IE</i>	83
Tabla 43.	<i>Correlaciones Autoevaluación Humor- Afrontamiento</i>	83
Tabla 44.	<i>Correlaciones Autoevaluación Humor- Autoeficacia</i>	83
Tabla 45.	<i>Correlaciones Crear humor- Sentido del Humor</i>	84
Tabla 46.	<i>Correlaciones Crear humor - Esperanza (Snyder)</i>	84
Tabla 47.	<i>Correlaciones Crear humor – IE</i>	84
Tabla 48.	<i>Correlaciones Crear humor – Afrontamiento</i>	84
Tabla 49.	<i>Correlaciones Crear humor –Autoeficacia</i>	85
Tabla 50.	<i>Correlaciones Apreciar humor –Sentido del humor</i>	85
Tabla 51.	<i>Correlaciones Apreciar humor –Esperanza (Snyder)</i>	85
Tabla 52.	<i>Correlaciones Apreciar humor –IE</i>	85
Tabla 53.	<i>Correlaciones Apreciar humor –Afrontamiento</i>	86
Tabla 54.	<i>Correlaciones Apreciar humor –Autoeficacia</i>	86
Tabla 55.	<i>Correlaciones Afrontar problemas –Sentido del humor</i>	86
Tabla 56.	<i>Correlaciones Afrontar problemas –Esperanza (Snyder)</i>	86
Tabla 57.	<i>Correlaciones Afrontar problemas –IE</i>	87

Tabla 58.	<i>Correlaciones Afrontar problemas –Estrategias de Afrontamiento</i>	87
Tabla 59.	<i>Correlaciones Afrontar problemas –Autoeficacia</i>	87
Tabla 60.	<i>Correlaciones Relaciones Positivas–Sentido del humor</i>	87
Tabla 61.	<i>Correlaciones Relaciones Positivas–Esperanza</i>	87
Tabla 62.	<i>Correlaciones Relaciones Positivas–IE</i>	88
Tabla 63.	<i>Correlaciones Relaciones Positivas–Afrontamiento</i>	88
Tabla 64.	<i>Correlaciones Relaciones Positivas–Autoeficacia</i>	88
Tabla 65.	<i>Correlaciones Humor total-Esperanza (Snyder)</i>	88
Tabla 66.	<i>Correlaciones Humor total-IE</i>	89
Tabla 67.	<i>Correlaciones Humor total-Afrontamiento</i>	89
Tabla 68.	<i>Correlaciones Humor total-Autoeficacia</i>	89
Tabla 69.	<i>Correlaciones Agency thinking-Esperanza (Snyder)</i>	89
Tabla 70.	<i>Correlaciones Agency thinking-IE</i>	90
Tabla 71.	<i>Correlaciones Agency thinking-Afrontamiento</i>	90
Tabla 72.	<i>Correlaciones Agency thinking-Autoeficacia</i>	91
Tabla 73.	<i>Correlaciones Pathways thinking -Esperanza total (Snyder)</i>	91
Tabla 74.	<i>Correlaciones Pathways thinking –IE</i>	91
Tabla 75.	<i>Correlaciones Pathways thinking –Afrontamiento</i>	91
Tabla 76.	<i>Correlaciones Pathways thinking-Autoeficacia</i>	91
Tabla 77.	<i>Correlaciones Esperanza total (Snyder)-IE</i>	92
Tabla 78.	<i>Correlaciones Esperanza total (Snyder)-Afrontamiento</i>	92
Tabla 79.	<i>Correlaciones Esperanza total (Snyder)-Autoeficacia</i>	92
Tabla 80.	<i>Percepción emocional (IE)- IE</i>	92
Tabla 81.	<i>Percepción emocional (IE)- Afrontamiento</i>	93
Tabla 82.	<i>Percepción emocional (IE)- Autoeficacia</i>	93
Tabla 83.	<i>Comprensión emocional (IE)- IE</i>	93
Tabla 84.	<i>Comprensión emocional (IE)- Afrontamiento</i>	93
Tabla 85.	<i>Comprensión emocional (IE)- Autoeficacia</i>	93
Tabla 86.	<i>Regulación emocional (IE)- Afrontamiento</i>	94
Tabla 87.	<i>Regulación emocional (IE)- Autoeficacia</i>	94
Tabla 88.	<i>Resolución de problemas (CSI)- Afrontamiento</i>	94
Tabla 89.	<i>Resolución de problemas (CSI)- Autoeficacia</i>	94
Tabla 90.	<i>Autocrítica (CSI)- Afrontamiento</i>	95

Tabla 91.	<i>Expresión emocional (CSI)- Afrontamiento</i>	95
Tabla 92.	<i>Expresión emocional (CSI)- Autoeficacia</i>	95
Tabla 93.	<i>Pensamiento desiderativo(CSI)- Afrontamiento</i>	95
Tabla 94.	<i>Apoyo social (CSI)- Afrontamiento</i>	96
Tabla 95.	<i>Reestructuración cognitiva (CSI)- Afrontamiento</i>	96
Tabla 96.	<i>Reestructuración cognitiva (CSI)- Autoeficacia</i>	96
Tabla 97.	<i>Evitación de problemas (CSI)- Afrontamiento</i>	96
Tabla 98.	<i>Evitación de problemas (CSI)- Autoeficacia</i>	97
Tabla 99.	<i>Resumen del modelo^e</i>	97
Tabla 100.	<i>Variables introducidas/eliminadas^a</i>	98
Tabla 101.	<i>Coefficientes^a</i>	98

Índice de Figuras

Figura 1.	<i>Estructura del bienestar psicológico (Retomado de Vázquez, 2009)</i>	21
Figura 2.	<i>Dimensiones del Sentido del Humor (Retomado de García Larrauri, 2006)</i>	31
Figura 3.	<i>Basada en el Modelo de IE de Mayer y Salovey (1997)</i>	44
Figura 4.	<i>Porcentaje de estudiantes por curso</i>	72
Figura 5.	<i>Porcentaje de estudiantes por sexo</i>	72
Figura 6.	<i>Porcentaje de alumnos por Información previa sobre PsP</i>	73
Figura 7.	<i>Grafico de dispersión</i>	99

AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar mi agradecimiento a la Fundación Carolina y la Universidad de Valladolid por la beca concedida para realizar el máster en Investigación Aplicada a la Educación 2011-2012.

A la Dra. Valle Flores Lucas, mi tutora, por su acompañamiento durante este proceso, así como a los profesores del máster quienes, en su momento, resolvieron dudas, realizaron sugerencias y aportaciones a mi formación.

A mi familia, mi madre Elena, mi hermana Lidia y mi prometido Gabriel quienes, en la distancia, me alentaron y apoyaron para concluir este ciclo más en mi formación académica y en todo momento creyeron en mí. A mis amigos quienes me ofrecieron su cariño y amistad incondicional.

A la vida por darme tanto aprendizaje y experiencias invaluable cada día de mi existencia.

Presentación

En estos párrafos introductorios mostraremos los puntos principales que componen la estructura de este trabajo. Así, durante su desarrollo abordaremos los principales elementos del movimiento de la Psicología Positiva, haciendo especial énfasis en las fortalezas humanas, y el constructo de Inteligencia Emocional, enfocados estos aspectos del ámbito educativo.

La primera parte del trabajo se compone de tres capítulos de carácter teórico. A lo largo del *Capítulo 1* se abordarán la definición, antecedentes y estado actual de la Psicología Positiva, así como los propósitos que persigue en diversos ámbitos de la vida del ser humano. Asimismo, hemos elegido tres fortalezas humanas estudiadas por la Psicología Positiva: Esperanza, el sentido del humor y el optimismo, por lo que ahondamos en el concepto, modelo y aplicaciones de éstas que, junto con los mecanismos relacionados con la mejora del bienestar psicológico, comparten un nexo de unión teórico con el ámbito emocional, ampliamente abordado por la Inteligencia Emocional. Así, en el *Capítulo 2*, presentamos los antecedentes, concepto y modelos explicativos de la Inteligencia Emocional así como los diversos instrumentos de evaluación disponibles hoy en día. En el *Capítulo 3* realizamos una breve revisión de las características generales, objetivos y competencias que persigue el plan de estudios del grado en Educación Infantil de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid, ámbito educativo al que se enfocó este estudio. Dentro de este contexto, exponemos algunas aplicaciones educativas de la Psicología Positiva y la Inteligencia Emocional, específicamente en el ámbito docente por parecernos significativa la relación existente entre la formación profesional recibida y el futuro desempeño laboral docente de los actualmente estudiantes del grado.

En la segunda parte de este trabajo presentamos el estudio empírico desarrollado, el cual comprende los dos últimos capítulos. En el *Capítulo 4*, se expone la justificación del trabajo, así como los objetivos e hipótesis de los cuales partimos. Posteriormente se indican

características de los participantes que conforman la muestra seleccionada, correspondiente a estudiantes del grado de Educación Infantil de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid, así como los instrumentos que se emplearon para la recogida de datos, que en este caso corresponden a siete cuestionarios de autoinforme que evalúan las fortalezas Optimismo, Esperanza y Sentido del humor, las habilidades de Inteligencia Emocional, así como las Estrategias de Afrontamiento y la Autoeficacia (vinculadas con el optimismo y con la esperanza respectivamente). Con base en los resultados de la aplicación de los instrumentos, se desarrollan un análisis descriptivo de los datos, un análisis correlacional de las variables y finalmente, para comprobar qué variables predecían mejor la autoeficacia en la muestra de este estudio, se realizó un análisis de regresión.

Finalmente, el *Capítulo 5* reúne los resultados y conclusiones obtenidas, así como las limitaciones encontradas y las futuras líneas de investigación que pueden plantearse a partir de este trabajo.

Con esta investigación, pretendemos evaluar los niveles de IE, Esperanza, Optimismo y Sentido del humor de los estudiantes universitarios del grado de Educación Infantil de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid, así como la relación entre estas variables y su nivel de autoeficacia y capacidad para afrontar problemas. Así, la relevancia de esta investigación radica en la provisión de datos preliminares para un posterior estudio a mayor escala, así como la posible propuesta de un programa eficaz de mejora de estos aspectos. Aunado a lo anterior, con este trabajo pretendemos que aquellas personas que estén interesadas en el tema puedan recurrir a su lectura y encuentren ideas que les sean de utilidad.

PARTE TEÓRICA

CAPÍTULO 1.

PSICOLOGÍA POSITIVA

1.1 Antecedentes y estado actual de la Psicología Positiva

Con base en una revisión de literatura especializada, sabemos que la Psicología Positiva (de ahora en adelante PsP) se consolida como una rama de la psicología a partir de la iniciativa de Martin Seligman, psicólogo norteamericano, quien siendo presidente de la American Psychological Association en 1998, impulsa este movimiento.

Sin embargo, el interés por los aspectos positivos del ser humano no surge con la PsP en 1998, sino que tiene una trayectoria mucho más larga. Históricamente, el pensamiento occidental sobre la buena vida proviene sobre todo de Grecia, en el siglo V a.C., donde podemos encontrar ideas sobre el bienestar y una vida satisfactoria con los trágicos y posteriormente con grandes pensadores atenienses como Sócrates, Platón y Aristóteles. Destacaremos aquí al filósofo Aristóteles, quien pone a la felicidad en especial relación con el conocimiento, aborda el tema de la eudaimonia, felicidad entendida como la plenitud del ser que vincula a la felicidad con la posesión y desarrollo de virtudes. Posteriormente, estas ideas son retomadas por otros filósofos como el holandés Baruch de Spinoza quien realiza ensayos sobre diversos aspectos humanos y su relación con el bienestar. Finalmente, en esta línea, encontramos a Kant, quien es el último filósofo que pretende salvar el nexo entre virtud y felicidad, aunque éste no considera que la virtud y dicha vayan siempre unidas, planteando que la virtud no es, por sí misma, felicidad o dicha, sino que la precisa como dignidad de llegar a alcanzarla (ver revisión en Fierro, 2009).

Dentro de la propia psicología, y en términos generales, la PsP tiene como antecedente el movimiento humanista, representado por Abraham Maslow y Carl Rogers, el cual pone énfasis en el funcionamiento pleno de las personas, recuperando una visión más positiva del ser humano frente a las visiones dominantes de la época en la psicología: el conductismo y el psicoanálisis. En el campo de la investigación propiamente, también hay

antecedentes importantes por lo que conviene recordar a autores que realizaron valiosas aportaciones previas a la PsP, entre los cuales podemos encontrar a Robert Sternberg, Albert Bandura, Howard Gardner, Carol Ryff y Ed Diener, con sus investigaciones sobre bienestar (Hervás, 2009).

Por su parte, Seligman, precursor principal del movimiento de la PsP, tenía ya una importante trayectoria en el ámbito de la Psicología. Sin embargo, son eventos clave, como él mismo menciona, el encuentro fortuito en 1997 con Mihály Csikszentmihalyi, psicólogo e investigador en temas relacionados con la PsP, y una charla con su hija Nikki mientras se encontraban en el jardín, los que van guiando su interés hacia el desarrollo de la PsP. La conjunción de estos eventos y su previa experiencia producen en Seligman una reflexión respecto a la poca o nula dedicación de la Psicología hacia las dos últimas de sus tres misiones: curar la enfermedad mental, ayudar a las personas a guiar sus vidas de manera más productiva y satisfactoria y la identificación y fomento del talento. No niega que los resultados obtenidos en el manejo y cura de la enfermedad mental son excelentes pero se ha dejado en segundo plano el estudio de los estados que hacen que hacen que merezca la pena vivir (Csikszentmihalyi, 2003; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

Así, Seligman aprovecha su tiempo en la presidencia de la APA para iniciar un cambio en el enfoque de la psicología hacia una psicología más positiva (Seligman, 1999).

De acuerdo con Linley, Joseph, Harrington y Wood (2006), la iniciativa presidencial de Seligman se va concretando mediante una serie de encuentros en Akumal, México, con estudiosos quienes contribuyen a la conceptualización y temprano desarrollo de la PsP y el establecimiento del Comité Directivo de Psicología Positiva (Mihaly Csikszentmihalyi, Ed Diener, Kathleen Hall Jamieson, Chris Peterson y George Vaillant). Más adelante surgen la Red de Psicología Positiva que más adelante se convirtiera en el Centro de Psicología Positiva en la Universidad de Pensilvania; la primera Cumbre de Psicología Positiva en Washington, DC; un número especial de PsP en la publicación *American Psychologist* y más adelante la primer revista dedicada a la PsP, *The Journal of Positive Psychology*.

Con base en lo anterior, podemos decir que la PsP como la conocemos hoy en día, viene a ser el resultado de una conjunción de conocimientos y estudios previos sobre el bienestar humano y los nuevos trabajos realizados a partir de que ésta surge de manera formal a finales de la década de los 90's.

En la actualidad, catorce años después de sus inicios, podemos ver que la PsP se ha concretado y fortalecido en el ámbito de la investigación. Esto se puede corroborar si revisamos la publicación de numerosos libros, manuales, artículos en revistas, etc., de diferentes autores, dando como el establecimiento de redes regionales de PsP que abarcan todo el mundo (Ver Seligman, 2005, para una revisión completa de las actividades referentes a la PsP).

Concretamente en España, podemos mencionar precursores en temas relacionados con la PsP como María Dolores Avia y Carmelo Vázquez quienes en 1998 publican el libro *Optimismo Inteligente. Psicología de las emociones positivas*, y quienes han continuado trabajando en el campo de la PsP.

Asimismo, Fernández-Ríos y Comes (2009,) plantean una división de los autores españoles que han incursionado en la PsP, misma que obedece a cuatro aspectos: a) Reflexiones acerca de la felicidad (Avia, 2008; Fierro 2000); b) Referencias, que se pueden incluir dentro de la PsP, de la relevancia de ciertos aspectos de la filosofía epicúrea, para la psicología actual (Fierro, 2008; Pelechano, 2005, 2006); c) Monográficos de revistas (Carrillo y Prieto-Ursúa, 2006, Vázquez, 2006) y libros (Vázquez y Hervás, 2008, 2009; Poseck, 2008) y d) Críticas a ciertos aspectos de la PsP (Avia, 2006; Prieto-Ursúa, 2006).

La PsP es hasta ahora un movimiento estable, fuerte y en crecimiento por lo que su panorama actual es favorecedor. Paralelamente, como en cualquier otra nueva aproximación científica, hay críticas hacia ella que surgen cuando es entendida, por mencionar algunos ejemplos, como cuando se considera que el estudio del bienestar o de la felicidad deja de lado los aspectos negativos del ser humano o los minimiza, o bien cuando se piensa que niega sus antecedentes en corrientes de pensamiento filosófico y movimientos

científicos previos y se quiere imponer como una nueva ciencia que solucionará los problemas de una manera novedosa sin considerar que el ser humano ha buscado su bienestar desde tiempos inmemorables.

Sin embargo, visto desde otra perspectiva, la de quienes nos encontramos a favor de los planteamientos y desarrollo de la PsP, le atribuimos el gran logro que ha desempeñado de poner énfasis, consolidar y delimitar científicamente aquellos aspectos positivos, conocidos someramente por todos, que son necesarios potenciar para alcanzar un mayor bienestar integral.

Estas discrepancias entre defensores y críticos respecto a qué es y qué no es la PsP nos dan pie al siguiente apartado en el que expondremos diversas concepciones que se han dado al movimiento de la PsP así como sus propósitos.

1.2 Definición y propósitos de la Psicología Positiva

Previo a mencionar los objetivos de la PsP es necesario precisar su definición. De manera general podemos ver que la PsP pone énfasis en los aspectos positivos de los seres humanos.

Revisemos ahora algunas de las definiciones de PsP retomadas de fuentes de autoridad en el tema:

PsP no es sino el estudio científico de fortalezas humanas y virtudes. La PsP redefine a la “persona promedio” con el interés de encontrar lo que funciona, lo correcto y la mejora... La PsP es simplemente Psicología (Sheldon y King, 2001, pp.216).

PsP es el estudio de las condiciones y procesos que contribuyen a la prosperidad o funcionamiento óptimo de la gente, grupo e instituciones (Gable y Haidt, 2005, pp.104).

La PsP es el estudio científico de qué es lo que va bien en la vida, desde el nacimiento a la muerte y en todos los pasos intermedios, así como el ocuparse seriamente de aquellas cosas en la vida que hacen que merezca la pena ser vivida (Peterson, 2006).

PsP se refiere a perspectivas informadas científicamente sobre qué hace que la vida merezca ser vivida. Se focaliza a los aspectos de la condición humana que guían hacia la felicidad, la realización y la prosperidad (Linley et al., 2006).

Finalmente, Seligman y Csikszentmihalyi (2000) establecen los niveles o dimensiones de los que se ocupa la PsP y los elementos básicos que integran dichos niveles y que se refiera al campo de la PsP desde tres niveles. Un *nivel subjetivo* que versa sobre experiencias subjetivas valoradas como el bienestar, la alegría y la satisfacción (en el pasado); la esperanza y el optimismo (para el futuro); el *fluir* y la felicidad en el presente. Un *nivel individual* que se refiere a rasgos positivos individuales como la capacidad de amar y la vocación, el coraje, las habilidades interpersonales, la sensibilidad estética, la perseverancia, el perdón, la originalidad, la previsión, la espiritualidad, el talento de nivel y la sabiduría. Finalmente, hace referencia a un *nivel grupal* compuesto por virtudes cívicas y de las instituciones que impulsan a los individuos hacia una mejor ciudadanía con valores como la responsabilidad, la crianza, el altruismo, la civilidad, la moderación, la tolerancia y el trabajo ético.

Siguiendo a Seligman et.al., (2000) podemos comprender que el propósito de la PsP es comenzar a canalizar un cambio en el foco de la psicología, que vaya más allá de una preocupación única por reparar las peores cosas de la vida, ocupándose también de la construcción de los aspectos y cualidades positivas de los seres humanos.

Para complementar lo anterior, Hervás (2009) hace referencia a la PsP como un movimiento que parte del mismo marco, planteamiento y metodología usados por la Psicología de las últimas décadas. Se caracteriza por ser académico, cualidad que lo diferencian de otros movimientos previos con métodos menos rigurosos, y científico, lo que implica que tome en cuenta únicamente enunciados y conclusiones precisas ya estudiados, y de ser posible replicados, en grupos amplios de personas, siendo para ello fundamental el uso de estudios empíricos más allá de la experiencia u opinión no fundamentada de un autor. No se plantea como un nuevo paradigma sino como una aproximación científica novedosa.

¿Qué incluye la PsP?

Aunque algunos autores identifican a la PsP únicamente con el estudio de la felicidad, sabemos que esto limitaría sus propósitos, por lo que para responder esta pregunta comenzaremos por remitirnos a Seligman (2003) quien propone que los temas esenciales de este campo se podría agrupar en tres grandes bloques: El análisis de las experiencias positivas (estados de bienestar psicológico, estados de flujo o de experiencia óptima, satisfacción con la vida, etc.); el estudio de las fortalezas psicológicas y el estudio de las organizaciones positivas. Aunado a estos aspectos, en los últimos años, algunos autores añaden un elemento más: las relaciones positivas Peterson (2006). Sin embargo, este esquema no es exhaustivo y actualmente los planteamientos iniciales se han ido nutriendo y complementando con diversas aportaciones de nuevos estudios, lo que produce constante crecimiento y desarrollo de los elementos que estudia la PsP.

Un ejemplo de lo anterior nos lo presenta Vázquez (2009), quien retoma y adapta las contribuciones de Diener (2006) y Fredrickson (2006), para enunciar algunas precisiones conceptuales sobre términos comunes empleados en el ámbito de la PsP, los cuales se indican a continuación:

- Felicidad
- Bienestar Psicológico o Bienestar subjetivo
- Satisfacción con la vida
- Áreas de satisfacción
- Afecto positivo
- Afecto negativo
- Placer
- Emociones positivas
- Estados de ánimo positivo
- Calidad de vida

Considerando los conceptos anteriores, podemos ver que éstos se relacionan mutuamente de manera compleja. Por ejemplo, el afecto positivo forma parte del bienestar psicológico pues informan positivamente sobre la marcha de la vida; el placer, estado subjetivo agradable, con frecuencia se acompaña de emociones positivas, éstas a su vez son consideradas respuestas con múltiples componentes que suelen desarrollarse durante una ventana temporal limitada y se diferencian de los estados de ánimos positivos al ser estos últimos menos transitorios y también menos intensos.

Para profundizar más en estos aspectos se han realizado numerosos trabajos que explican de manera más clara las relaciones antes mencionadas y otras que sirven de apoyo a la PsP (ver revisión en Vázquez, 2009).

Cabe mencionar también que otra parte fundamental de la PsP es el estudio de otros aspectos como la resiliencia, que es entendida como la capacidad para afrontar situaciones adversas o potencialmente traumáticas haciéndoles frente como desafíos más que como amenazas, así como el hecho observable de que una persona o grupo no genere reacciones psicopatológicas o problemas de adaptación tras haber vivido un suceso adverso o potencialmente traumático (Bonanno, 2005).

Para los fines teóricos de este trabajo, nos enfocaremos solamente en dos grandes apartados. En primera instancia nos adentraremos en los componentes del bienestar psicológico o bienestar subjetivo destacando la importancia de las emociones positivas y posteriormente explicaremos el ámbito de las fortalezas humanas.

a) El bienestar psicológico o bienestar subjetivo, emociones positivas y felicidad

El concepto de bienestar psicológico o bienestar subjetivo (de ahora en adelante BP) surge como un equivalente más preciso para hacer referencia y englobar a lo que más popularmente llamamos *felicidad* que, al ser un término tan abierto y polisémico, se puede prestar a diferentes interpretaciones y controversias, por lo que para efectos de la investigación científica de sus componentes se ha denominado de esta manera en el campo de la PsP (Vázquez, 2009). Así, dentro del rango de elementos del BP podemos encontrar desde estados de dicha transitorios hasta valoraciones o evaluaciones relativamente abstractas, sobre el sentido de la propia vida (Casas, 1996).

Entre los antecedentes del estudio de las bases del bienestar encontramos trabajos como el de Jahoda (1958) sobre el concepto y modelo de salud mental positiva, y más adelante, planteamientos como el de Ryff (1989) quien propone un modelo de seis dimensiones básicas que delimitan el bienestar: Autoaceptación, Relaciones Positivas, Autonomía, Dominio del entorno, Propósito en la vida y Crecimiento personal.

Asimismo, la investigación en las últimas décadas ha ayudado a decantar algunos componentes básicos que se consideran intrínsecamente unidos al concepto de BP (Diener, Scollon y Lucas, 2003):

- 1) El afecto (positivo y negativo)
- 2) La satisfacción global con la vida, y
- 3) La satisfacción específica en dominios o áreas concretas

Una aportación adicional a lo arriba mencionado es la estructura del BP subjetivo (Diener, et al., 2003; Lyubomirsky, King, y Diener, 2005) planteamiento por medio del cual se establecen relaciones entre satisfacción vital y emociones positivas. En la figura 1 se muestran los elementos de esta estructura.

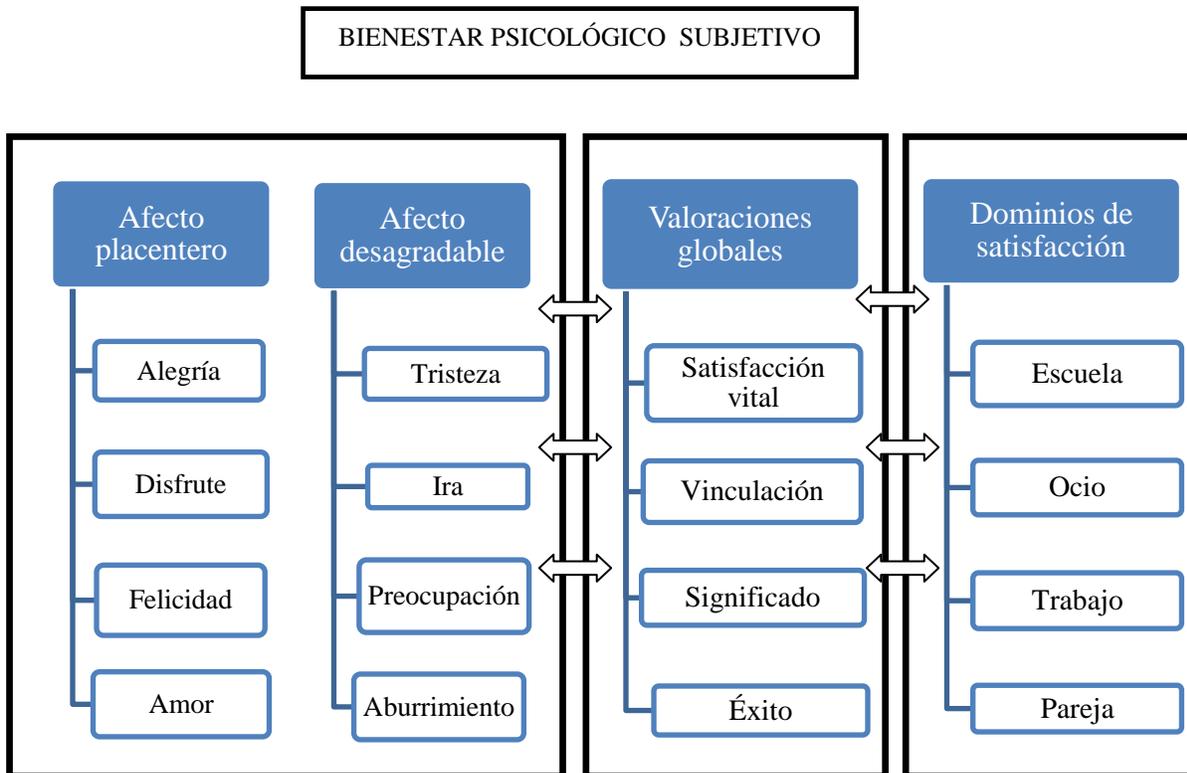


Figura 1. Estructura del bienestar psicológico (Retomado de Vázquez, 2009)

De esta estructura se desprenden dos ideas fundamentales que abordaremos a continuación: las emociones positivas y la felicidad.

Hablar de emociones positivas o negativas es relativo ya que todas las emociones cumplen algún papel en la evolución humana y por tanto se traducen en beneficios para las personas. Sin embargo, es posible identificar diferencias entre la gama de emociones experimentadas en la vida, por ejemplo, el miedo es considerada una emoción negativa sin embargo, es útil para prevenirnos de situaciones de riesgo o peligro vital, con lo cual se

puede concluir que las conocidas emociones negativas, más ampliamente estudiadas y fáciles de identificar, cumplen un papel de supervivencia y adaptación.

Lo que se había estudiado poco, y afortunadamente en las últimas décadas se ha ido desarrollando con mayor fuerza y empuje, es el para qué de las emociones positivas. Ahora sabemos que estas emociones positivas, etiquetadas así debido a que al experimentarlas generan una situación placentera, cumplen una función adaptativa y que poseen un efecto de potenciación de diversas habilidades y efectos empíricamente demostrados de estados afectivos positivos de gran interés en el campo de la investigación (ver revisión en Avia y Vázquez, 1998; Fredrickson, 2001, 2006; Vázquez, Hervás y Ho, 2006).

Aspectos como la mejora en la resolución de problemas y la capacidad para resistir el dolor, el aumento en la creatividad, entre otras, son algunos de los efectos positivos en el funcionamiento psicológico que propician estas emociones, de ahí su importancia para ser consideradas en diversos ámbitos de la vida de las personas, el educativo en nuestro caso.

Otro elemento de gran importancia dentro del BP es la felicidad. Comencemos por decir que el término “felicidad” acorde a la definición en el Diccionario de la Lengua Española se refiere al “Estado de grata satisfacción espiritual y física”, definición que se traduciría en un estado ideal y por ello imposible de alcanzar, situación preocupante pues nadie podría considerarse feliz sino que sólo podría describirse la felicidad en términos retrospectivos (“fui feliz en mi infancia”) o presentes (“hoy soy feliz”) (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009).

Por ello, los investigadores de la PsP consensuaron tres componentes claves para una definición operativa del concepto de felicidad (Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999):

- 1) Experiencias de afecto positivo frecuentes (alegría, placer, amor)
- 2) Experiencias de afecto negativo infrecuentes (tristeza, ansiedad, dolor) y
- 3) Altos niveles de satisfacción vital, entendido como la evaluación cognitiva global de cómo valora su vida una persona.

Con el paso del tiempo y a partir de estos elementos, para la PsP el concepto de felicidad se identifica con bases de pensamiento aristotélico y se ha definido como una mezcla de afecto positivo frecuente, alta satisfacción vital y afecto negativo infrecuente (Lyubomirsky, et al., 2005). Así, la felicidad vendría determinada por la integración de tanto de los aspectos genéticos y de personalidad como los sociodemográficos y circunstanciales, quedando sus componentes de la siguiente manera:

- a. Los genes: suponen el 50% de la varianza.
- b. Las circunstancias (variables sociodemográficas, sexo, raza, edad, etc.): corresponden al 10% de la varianza.
- c. La actividad intencional (de tres tipos: conductual, cognitiva y motivacional): 40 % de la varianza.

Con estos porcentajes y las características de cada componente, es posible decir que la felicidad pese a las situaciones circunstanciales y una carga genética que no podemos cambiar, también se puede aprender a desarrollar; la clave entonces será poner en práctica, inteligentemente, las acciones que se pueden realizar para aprovechar ese porcentaje que hace posible tener estados gratos en los que está presente la felicidad y seguir trabajando en ello para afianzarla.

Pasemos ahora a otro de los grandes aspectos del estudio de la PsP, las fortalezas humanas.

b) Fortalezas humanas

El estudio de las fortalezas comienza en 1999 cuando un grupo de académicos lleva a cabo la creación de una lista tentativa de las fortalezas humanas, proyecto al que dan seguimiento Peterson y Seligman, y que da como resultado una lista inicial que al ser presentada en varios congresos, con lo cual se recibían sugerencias, y alimentada por literatura especializada en el carácter, el desarrollo juvenil la filosofía, la psiquiatría y la psicología, se refinó y enriqueció durante un proceso arduo y sistemático, que contempló

etapas y otros elementos (ver revisión en Peterson y Park, 2009) hasta llegar a ser un planteamiento que ahora es conocido como Proyecto Valores en Acción (Values in Action) VIA, por su relación con una organización – el Instituto VIA- que patrocinó el trabajo inicial (Peterson y Park, 2009).

Este proyecto dio lugar a una clasificación de 24 fortalezas y una familia de instrumentos de medida que evalúan las diferencias individuales en las fortalezas de la clasificación. En la tabla 1 se presentan estas fortalezas, agrupadas en seis bloques, con una breve descripción de cada una.

Tabla 1. *Clasificación de fortalezas VIA* (Retomado y adaptado de Peterson y Park, 2009).

1. Sabiduría y conocimiento.

Fortalezas cognitivas que se basan en la capacidad del individuo para adquirir y usar el conocimiento

Creatividad.- Pensar en formas nuevas y productivas de hacer las cosas.

Curiosidad.- Tener interés sobre todas las experiencias que están teniendo lugar.

Apertura de mente.- Pensar en las cosas con profundidad y desde todos los ángulos.

Amor al aprendizaje.- Buscar el desarrollo de nuevas destrezas, temas y cuerpos de conocimiento.

Perspectiva.- Ser capaz de proporcionar sabios consejos para otros.

2. Coraje.

Fortalezas emocionales que requieren el ejercicio de voluntad individual necesario para lograr metas a pesar de los obstáculos, ya sean externos o internos.

Autenticidad.- Decir la verdad y presentarse uno mismo de una forma genuina.

Valor.- No amedrentarse ante la amenaza, el desafío, la dificultad o el dolor.

Persistencia.- Finalizar lo que uno empieza.

Vitalidad.- Acercarse a la vida con excitación y energía.

3. Humanidad.

Fortalezas interpersonales que se basan en el cuidar y hacerse cercano a los demás.

Bondad.- Hacer favores y ayudar a los demás.

Amor.- Valorar las relaciones cercanas con los demás.

Inteligencia social: ser consciente de los motivos y sentimientos de uno mismo y los demás.

4. Justicia.

Fortalezas cívicas que sustentan una vida social saludable entre los individuos.

Justicia.- Tratar a todo el mundo de la misma forma de acuerdo a las nociones de justicia y equidad.

Liderazgo.- Organizar actividades de grupo y conseguir que sucedan.

Trabajo en equipo.- Trabajar bien como miembro de un grupo o equipo.

5. Contención.

Fortalezas que protegen al individuo frente a los excesos.

Capacidad de perdonar.- Perdonar a aquellos que nos han hecho daño.

Modestia.- Dejar que los logros propios hablen por sí mismos.

Prudencia.- Ser cuidadoso acerca de las propias decisiones; no hacer o decir cosas de las que

luego uno se puede arrepentir.

Autorregulación.- Regular lo que uno siente y hace.

6. *Trascendencia.*

Fortalezas que construyen conexiones con el universo que nos rodea y proporciona sentido a la vida individual.

Apreciación de la belleza y la excelencia.- Percibir y apreciar la belleza, la excelencia o la destreza en todos los ámbitos de la vida.

Gratitud.- Ser consciente y agradecido de las buenas cosas que suceden.

Esperanza.- Esperar lo mejor y trabajar para lograrlo.

Humor: Gusto por la risa y la broma; generar sonrisas en los demás.

Religiosidad.- Tener creencias coherentes sobre un propósito más alto y un sentido de la vida.

De las ideas fundamentales de este proyecto podemos rescatar que plantea la identificación de aquellas fortalezas que de forma natural poseen las personas y desarrollan mediante su aplicación y puesta en práctica constante. Es decir, no se trata de enfocarse en aquellas en las que una persona se considera desfavorecida o deficiente, sino en utilizar los recursos con los que ya se cuenta y con ello concientizar y propiciar crecimiento y bienestar.

Desde esta perspectiva, el desarrollo cada vez mayor de las fortalezas que ya se poseen, de manera indirecta puede mejorar aquellas otras en las que no se es tan competente. Este hecho ha sido significativo para este estudio pues su aplicabilidad en el campo de la educación puede ser de gran utilidad.

Siguiendo a Peterson y Park (2009), encontramos ejemplos dentro de este campo, con base en resultados y evidencias relacionados con las fortalezas vitales de la Clasificación VIA, adicionales a la satisfacción vital, como que el rendimiento académico entre los niños está asociado a las fortalezas relacionadas con la contención, sobre todo con la perseverancia. Asimismo, la efectividad de los profesores, evaluada a través del rendimiento de los alumnos, está asociada a la vitalidad, el sentido del humor y la inteligencia social. En el ámbito profesional, se sabe que el vivir el propio trabajo como una vocación (en contraste con verlo como una forma de ganar algo de dinero) está fuertemente asociado a la fortaleza de la vitalidad.

De todo lo anterior podemos concluir que procurar el bienestar psicológico, el desarrollo de emociones positivas y de fortalezas humanas, entre otros aspectos, no sólo es una tarea posible, sino que las investigaciones científicas dentro del campo de la PsP apuntan a que la potenciación de estos aspectos puede contribuir al beneficio no únicamente en la esfera personal, sino que además pueden mejorar las relaciones con los demás, es decir, este beneficio pueden también extenderse a los ámbitos sociales e institucionales.

1.3 Esperanza, Optimismo y Sentido del humor: Concepto, modelos y aplicaciones

Hasta ahora hemos hablado de manera amplia de los aspectos estudiados por la PsP. En este apartado vamos a profundizar en tres de las fortalezas humanas antes mencionadas: esperanza, optimismo y sentido del humor, considerando su definiciones, principales modelos y aplicaciones, ya que estos elementos nos ayudarán a comprender mejor los instrumentos de evaluación utilizados para más adelante en el presente trabajo.

La Esperanza y el Humor son dos fortalezas altamente valoradas y que forman parte del proyecto VIA (Values in Action), presentado anteriormente.

I. Esperanza

La teoría de Esperanza de Snyder (Snyder et al., 1991, Snyder, 1994; 2000; 2002), ha establecido un extenso marco teórico desde el cual es posible definir, operativizar y medir a la fortaleza denominada Esperanza, por lo cual será a partir de esta teoría que desarrollaremos las ideas referentes a ella en este trabajo.

Con base en esta teoría, la esperanza es la capacidad percibida para a) desarrollar metas claras y viables, b) encontrar las rutas o caminos para alcanzar dichas metas (pathways thinking o pensamiento orientado a caminos) y c) motivarse para utilizar esas rutas o caminos (agency thinking o pensamiento orientado a la agencia) (Snyder, 2000).

Para comprender mejor esta definición, y siguiendo a Snyder (2005), a continuación ampliaremos estos tres componentes de la esperanza.

a) Desarrollo de metas

Las metas son las anclas mentales de pensamiento esperanzador que pueden ser pequeñas o más grandes así como a corto, mediano o largo plazo, pero independientemente del tamaño o lejanía en el tiempo, las metas mantendrán atención si son suficientemente importantes y valiosas para la gente.

b) Pathways thinking

Las metas están vinculadas a otros conceptos en nuestra mente y es entonces cuando tienen lugar los pensamientos orientados a rutas o caminos. Estos pensamientos reflejan la percepción de que podemos encontrar una o más vías eficaces para alcanzar la meta. Además, cuando nos encontramos con obstáculos que bloquean las actividades dirigidas hacia la meta, debemos pensar en rutas alternativas para conseguirla.

c) Agency thinking

El último componente es el pensamiento orientado a la agencia consiste en la habilidad percibida para motivarnos y utilizar esas rutas o alternativas que hemos considerado para alcanzar nuestras metas. En la mayoría de los casos aplicamos esta motivación para favorecer nuestras vías o caminos hacia la meta y perseguirla de forma exitosa.

De acuerdo con esta teoría, todos los componentes son igualmente importantes y necesarios para lograr alcanzar las metas establecidas por cada persona.

Una vez establecida la definición y componentes de la esperanza a partir de este modelo, corresponde indicar los instrumentos de medición que se han desarrollado a partir de ello, que, de acuerdo con Snyder (2002), son tres y se mencionan a continuación:

- ❖ Adult trait Hope Scale o Escala de Esperanza-Rasgo para adultos (Snyder, Harris, et al.,1991)

Este instrumento consiste en 12 ítems en total distribuidos de la siguiente manera: 4 ítems para Hope Agency, 4 ítems para Hope Pathways y 4 ítems distractores. Para su aplicación se le pide al participante que se imagine a sí mismo en un tiempo y contexto situacional. Esta escala ha demostrado adecuados rangos de consistencia interna y consistencia temporal (se revisarán en el capítulo 4).

Gracias a los adecuados niveles de validez y confiabilidad de esta escala, se ha utilizado con muestras de alumnos no graduados y graduados de colegios, con pacientes ambulatorios e internos de psiquiátricos, adultos con lesiones de médula espinal, adultos mayores con ceguera accidental, mujeres bajo tratamiento de cáncer de seno, mujeres de edad avanzada, personas en programas de rehabilitación de drogas, veteranos con desórdenes de estrés postraumático y personas en tratamiento por drogo-dependencia.

Finalmente, cabe mencionar que no se han encontrado diferencias en los puntajes de hombres y mujeres.

- ❖ State Hope Scale o Escala de estado de Esperanza (Snyder et al., 1996)

Esta escala tiene 3 ítems para la subescala Agency y 3 ítems más para la subescala Pathways a los cuales los participantes responden en términos de cómo se sienten en el momento de cumplimentar el instrumento.

Numerosos estudios avalan la consistencia interna (alfas de .90–.95 para toda la escala y .90 o más para los factores *agency* y *pathways*).

La escala se ha utilizado con muestras de veteranos sin hogar bajo tratamiento por abuso de sustancias, con varias muestras de colegios y con atletas universitarios.

- ❖ Children Hope Scale o Escala de Esperanza para niños (Snyder, Hoza, et al., 1997)

Esta escala es utilizada en niños con edades entre 8 y 16 años y se compone de tres ítems para el componente *agency* y tres ítems para el componente *pathways*. La consistencia interna (alfas para toda la escala en rangos desde .72–.86, con una mediana de .77) y test– retest (correlaciones de .71–.73 para más de un mes); la consistencia ha sido documentada al igual que la estructura de dos factores de la escala.

Otro instrumento de la esperanza es la Gallup Student Poll (GPS) que evalúa no sólo la esperanza sino también los ámbitos de participación y bienestar en el contexto escolar. En el capítulo 4 se hace mención especial a sus características.

II. Sentido del humor

A lo largo del tiempo se ha abordado el humor desde diversos enfoques como el filosófico, el antropológico y el psicológico, todos ellos con la intención de explicar esta capacidad única de los seres humanos que, de manera general, podemos identificar con fenómenos como la risa, lo divertido, cómico o ingenioso.

Muchos los estudios sobre el humor comienzan reconociendo que este campo ha estado muy influenciado por dos teóricos del siglo XX: Bergson y Freud; la mayor parte de las aportaciones pueden agruparse en tres grupos de teoría tradicionales: incongruencia, superioridad y liberación de tensión. A finales de los años 70's del siglo pasado inicia una mayor aceleración en líneas de investigación sobre el humor con autores como Paul McGhee (1970) y Stevak (1974), éste último desarrolla y adapta una escala que adecua a una nueva versión en 1996. Es en esta época donde comienzan las aplicaciones educativas del humor. (Carbelo, 2006)

Hoy en día, el sentido del humor es un tema de importancia porque se ha encontrado una relación entre éste y la mejora en diversos ámbitos de la vida de las personas. El

incremento en diversas líneas de investigación relacionadas con el humor se puede ver reflejado en la relación que se establece con el estrés y la depresión, por ejemplo, o en el desarrollo de investigaciones sobre aspectos fisiológicos, relaciones cognitivo-conductuales y humor y estudios sobre la función del humor. Destaquemos algunas aportaciones específicas al respecto.

Martin (2007) considera que el sentido del humor es universal en la especie humana, por lo que está presente en todas las culturas y prácticamente en todas las personas (Erickson & Feldstein, 2007). De acuerdo con Martin, el humor es un rasgo estable de la personalidad y un concepto multidimensional que involucra cuatro componentes: a) contexto social, b) perceptual cognitivo, c) respuesta emocional y d) expresión vocal y conductual de risa (Martin, 2007; Martin, Puhlik-Doriset, Larsen, Fray y Weir, 2003).

Con la concreción y desarrollo de la PsP, desde la perspectiva de Seligman (2003), el sentido del humor, es considerado una fortaleza de las que proporciona mayor bienestar, aunado al optimismo (que revisaremos más adelante), altruismo, previsión y capacidad para aplazar la gratificación.

Se sabe que el sentido del humor opera de forma similar como lo hace el optimismo, es decir como una característica disposicional de la persona que hace de mediadora entre los acontecimientos externos y la interpretación personal de los mismos. De hecho, los individuos con mejor sentido del humor tienden a ser también más optimistas, son más perseverantes y exitosos, e incluso llegan a tener mejor estado de salud física (Seligman, 2003).

Los estudios dentro de la PsP, se refieren al sentido del humor y sus distintos beneficios psicológicos como sensación de alegría, bienestar, satisfacción, activación y armonía. Con base en la descripción de las emociones positivas (realizado con anterioridad) el sentido del humor es una fortaleza que produce una sensación placentera positiva y de gratificación (Peterson y Seligman, 2003), lo cual equipara al humor con otras fortalezas como el valor, la humanidad, la perseverancia, entre otras.

En la actualidad existen diversos instrumentos de medición del sentido del humor, en general o en alguna faceta en particular, entre los cuales encontramos los siguientes:

- Martin et al., (2003) desarrollaron una medida multidimensional denominada *Humor Style Questionnaire HSQ* (Cuestionario sobre el Sentido del Humor) que mide las cuatro dimensiones antes citadas, de manera independiente y formuladas dentro de dos continuos: 1) desde el sentido del humor relativamente benigno y benevolente hasta el humor que se muestra perjudicial e hiriente; y, 2) desde el humor que promueve el desarrollo de uno mismo hasta el orientado al desarrollo de las relaciones con los demás. De esta manera resultan cuatro tipos de humor: afiliativo, orientado al mejoramiento personal, agresivo y de descalificación personal.

- García Larrauri, Monjas, Román, Flores y Cuetos (2004, 2005) desarrollaron un modelo multidimensional del Sentido del Humor en la Universidad de Valladolid con base en la literatura científica existente y la investigación propia del grupo de trabajo. Este modelo de cuatro dimensiones o componentes del Sentido del Humor se representa en la siguiente figura:

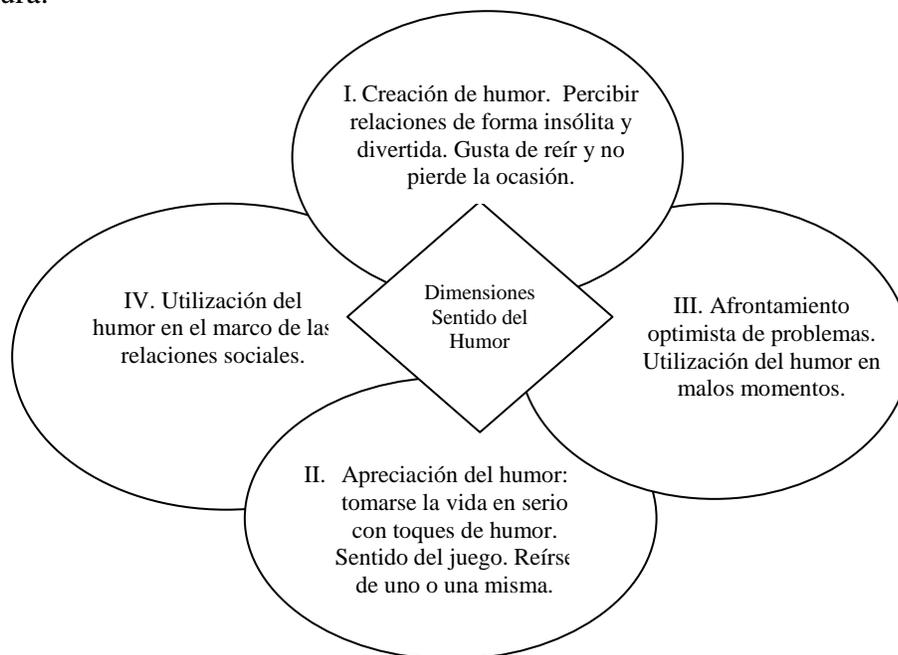


Figura 2. Dimensiones del Sentido del Humor (Retomado de García Larrauri, 2006)

Desde el punto de vista de la PsP, existen escalas que miden aspectos actitudinales o conductuales del humor (Carbelo y Jáuregui, 2006). Entre estas encontramos:

- Sense of Humor Questionnaire (SHQ, Svebak, 1974); “cuestionario del sentido del humor”, cuya última versión es el SHQ-6 (1996);
- The Coping Humor Scale (CHS, Martín y Lefcourt, 1983), la “Escala de humor adaptativo”;
- The Situational Humor Response Questionnaire (SHRQ, Martín y Lefcourt, 1984), “Cuestionario de respuestas humorísticas a una situación”; y
- Multidimensional Humor Sense Scale (MSHS, Thorson y Powell, 1991, 1993a, 1993b; Thorson, Powell, Sarmay-Schuller y Hampes, 1997), o la “Escala multidimensional del sentido del humor”.

Asimismo, existen numerosos estudios que destacan la utilidad del sentido del humor en la vida de las personas. De manera general, el uso del humor es útil como una forma de disminuir el impacto de los eventos estresantes al generar emociones positivas; sirve también para lograr cambios en la valoración de los eventos que inicialmente fueron percibidos como amenazantes, al permitir un procesamiento de la información ambiental más realista e incrementar la percepción de la propia capacidad para manejar situaciones estresantes. Dentro del ámbito educativo, podemos mencionar la mejora en la calidad de las relaciones interpersonales de los niños, el favorecimiento de la conducta asertiva en grupo así como el sentido de competencia social y la mejora en habilidades de comunicación. En población adolescente se asocia con un mejor nivel de ajuste al facilitar las relaciones interpersonales y las relaciones con los padres, así como el incrementar de la autoestima y la competencia social. (Cann & Etzel, 2008; Erickson & Feldstein, 2007).

Barrio y Fernández (2010) consideran que aplicar el sentido del humor en la educación proporciona nuevas perspectivas para contemplar y analizar la realidad; invita a los docentes a descubrir divertidas maneras de enfocar su trabajo, a hacerlo más lúdico e ingenioso mediante la construcción de nuevos y originales materiales. Asimismo el humor

aplicado a los estudiantes genera motivación, cohesión grupal y un ambiente más distendido y alegre en el que se favorece el aprendizaje.

III. Optimismo

Como hemos visto con anterioridad, para Seligman (2003), el optimismo es considerado una fortaleza que, como el sentido del humor y la esperanza, al ser desarrollados proporcionan bienestar a las personas. Para comprender lo que es el optimismo, revisaremos a continuación dos posturas teóricas diferentes pero que también resultan complementarias.

Por un lado tenemos el planteamiento explicativo pesimista-optimista de Peterson y Seligman (1984) y por otro el concepto de optimismo disposicional de Scheier y Carver (1985). Revisemos brevemente en qué consisten ambos.

Peterson y Seligman (1984) plantean un Estilo Explicativo Pesimista (EEP) definido como la tendencia a explicar los malos sucesos o eventos negativos ocurridos en la vida, con una causa interna a uno mismo, estable en el tiempo y con un efecto global a todos los ámbitos de la vida de la persona; en contraposición, el Estilo Explicativo Optimista (EEO) se refieren a la tendencia a explicar los malos sucesos con una causa externa a uno mismo, inestable en el tiempo y específico de ese ámbito concreto que afecta.

Scheier y Carver (1985) desarrollan la Teoría del Optimismo en la que se destacan las expectativas generalizadas de resultados; asimismo los autores distinguen entre un optimismo disposicional y un optimismo situacional. El optimismo disposicional se define como la expectativa o creencia estable y generalizada, de que en la vida ocurrirán cosas positivas. Esta definición se enmarca en el modelo de autorregulación de conducta de Carver y Scheier (1981), en el que se considera que cuando surgen dificultades, las expectativas favorables incrementan los esfuerzos de las personas para alcanzar los objetivos y las expectativas desfavorables reducen tales esfuerzos, a veces hasta el punto de

desentenderse totalmente de la tarea (ver revisión en Armor y Taylor, 1998; Carver y Scheier, 1998).

Para los fines de este trabajo retomaremos la teoría de Scheier y Carver (1985) desde la cual plantean el Life Orientation (or Optimism) Test (LOT) y posteriormente el LOT-R para predecir resultados de tratamientos de salud y terapéuticos. Esta escala LOT mide tanto el optimismo general relativo al hecho de lidiar con vicisitudes de la vida diaria así como la habilidad y creencia de que se puede lidiar con dichas vicisitudes.

Actualmente existe una versión adaptada y traducida al castellano del LOT-R (Otero, Luengo, Romero, Gómez y Castro, 1998) que se utiliza en investigación en España y es el instrumento que utilizaremos para la evaluación del Optimismo.

En su momento se anotaron los usos que se ha dado a los instrumentos de medición de la Esperanza, Optimismo y Sentido del Humor; de manera general podemos decir que es muy amplio el campo de aplicación de estas fortalezas y el ámbito educativo no escapa de ello. Sabemos que existen evidencias de relación entre la puesta en práctica y potenciación de las fortalezas humanas y el rendimiento académico y desarrollo profesional, cuestiones que nos interesan por la orientación que tiene el presente trabajo y que abordaremos más adelante.

A manera de conclusión de este capítulo, podemos decir que la PsP se ha enfocado en aquellos aspectos positivos de los seres humanos que hacen que la vida merezca la pena. Desde este punto de vista, los esfuerzos dedicados a la potenciación de fortalezas y el desarrollo de emociones positivas, pueden contribuir al bienestar personal.

Fernández-Berrocal y Extremera (2009), mencionan que el estudio de las virtudes y fortalezas humanas y la comprensión de los mecanismos relacionados con la mejora del bienestar subjetivo conllevan un nexo de unión teórico con el mundo emocional. Es decir, el éxito o la felicidad del ser humano se encuentran unidos al surgimiento de ciertos estados de ánimo o emociones (de tipo positivo generalmente) que a su vez pueden implicar un

mejor rendimiento individual. En este punto es donde la PsP y la Inteligencia Emocional se dan la mano y plantean un interés compartido, ya que ambos enfoques dirigen su atención hacia el estudio del bienestar en sentido amplio. Por un lado, como ya vimos en este capítulo, la PsP analiza el bienestar subjetivo alcanzado por el individuo tras poner en práctica sus fortalezas y virtudes, siendo así lo relevante, el análisis y estudio de las emociones y la positividad afectiva como un resultado final. Por otro lado, para la Inteligencia Emocional, el estudio de las emociones es un elemento central, no sólo como resultado final, sino como proceso, que al estar indivisiblemente unido al razonamiento, la interacción emoción-cognición y su procesamiento conjunto, facilita un funcionamiento personal y social más adaptativo en las personas y, por ende, un mayor bienestar subjetivo.

Considerando importante para este trabajo dicha vinculación teórica, en el siguiente capítulo ahondaremos en el concepto, modelos y medidas del constructo de la Inteligencia Emocional.

CAPÍTULO 2.

INTELIGENCIA EMOCIONAL

2.1 Antecedentes de la Inteligencia Emocional

Antes de comenzar con los antecedentes teóricos de la inteligencia emocional, es necesario precisar que, históricamente, los conceptos “Emoción” e “Inteligencia” habían sido abordados de manera independiente al considerarse antagónicos o incompatibles.

Para comprender mejor el concepto de “Emoción” es necesario remontarnos a la antigua Grecia, en donde Aristóteles asignaba ya un lugar importante a las emociones, reconociendo su lugar central en la vida humana, pero siempre como un aspecto a dominar y un potencial perturbador del juicio. Asimismo, sabemos que el concepto “Inteligencia” ha evolucionado desde sus primeros planteamientos hasta nuestros días y dependiendo del autor y la teoría a la que se haga mención, ésta abarcará desde dimensiones y habilidades creativas, afectivas, sociales y motivacionales hasta de personalidad (Sosa, 2008).

Como se menciona arriba, detrás de cada concepto por separado encontramos fundamentos teóricos muy importantes que en la actualidad han logrado integrarse en un mismo concepto denominado Inteligencia Emocional (de ahora en adelante IE).

A continuación se presentan los antecedentes que hemos considerado más significativos y que han aportado elementos de gran importancia a la historia de la IE.

Uno de los primeros autores que desarrolló un concepto relacionado con la IE fue Thorndike, quien en 1960 desarrollara el concepto de Inteligencia Social, definiéndola como la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, y actuar sabiamente en las relaciones humanas (Thorndike, 1960). Posteriormente, Gardner, psicólogo y colaborador de la Universidad de Harvard, desarrolla en 1983 la Teoría de las inteligencias múltiples en su libro *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, que será una

referencia importante para los estudiosos de la IE. Posteriormente él mismo se referirá a la IE como el potencial biopsicológico para procesar información que puede generarse en el contexto cultural para resolver los problemas (Gardner, 1993).

Por otro lado, en 1986 Payne presenta un trabajo con el título *A study of emotion: Developing emotional intelligence; Self integration; relating to fear, pain and desire* en el cual propone integrar la inteligencia con la emoción de manera tal que en la escuela se enseñen respuestas emocionales a los niños (citados por Mayer, Salovey y Caruso, 2000; Mayer, Salovey y Caruso, 2000a).

Fueron Salovey y Mayer (1990) quienes hacen un primer planteamiento de la IE, con la publicación del artículo *Emotional Intelligence*, que han ido reformulando hasta llegar a considerarla como una habilidad centrada en el procesamiento de la información emocional que unifica las emociones y el razonamiento, permitiendo utilizar nuestras emociones para facilitar un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente sobre nuestra vida emocional (Mayer y Salovey, 1997).

Con base en lo anterior podemos decir que de manera general, en los años 80 se hace mayor investigación sobre emociones y la interacción emoción-cognición y en los años 90 ya hay planteamientos más concretos y el desarrollo de los primeros modelos de IE.

Veamos ahora algunos de los aportes más relevantes que, a partir del trabajo de Mayer y Salovey, han servido al desarrollo del concepto de IE.

En 1995, Goleman, psicólogo y periodista estadounidense define IE como la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones (Goleman, 1995). Es importante señalar que es a partir de la publicación de su libro “Inteligencia Emocional” que el concepto de IE se populariza, pero esta visión de la IE se aleja de los planteamientos de Salovey y Mayer (1990), asociándose en un primer momento al carácter de la persona y en una segunda

reformulación en la que se concibe a la IE como el conjunto de competencias socio-emocionales relacionadas con el éxito en el ámbito laboral (Goleman, 1998).

A partir de que el concepto de IE se extiende de manera importante. Podemos encontrar otras aportaciones significativas hacia este constructo como la realizada por Sternberg (1996, 2000) quien amplía el estudio de la inteligencia destacando la importancia del contexto sociocultural, distinguiendo varios tipos de inteligencias: la inteligencia práctica (cotidiana y social), la creativa y la analítica (emocional y cognitiva). Más adelante, podemos citar a Bar-On (1997) quien define la IE como un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen la habilidad propia de tener éxito al afrontar aspectos del medio ambiente (citado en García y Giménez-Mas, 2010).

Finalmente, autores como Petrides y Furnham (2000, 2001) distinguen entre IE rasgo (o autoeficacia emocional) e IE capacidad (o capacidad cognitivo-emocional) comprendiéndolos como dos constructos distintos. El primero es medido a través de cuestionarios de auto informes mientras que el segundo debe ser medido a través de tests de rendimiento, lo cual tiene implicaciones teóricas y prácticas de gran importancia (Pérez-González, Petrides y Furnham, 2007).

Todas las aportaciones arriba mencionadas van dando lugar a un creciente interés por conocer e investigar más sobre la IE. A partir de los planteamientos iniciales realizados, estos autores y otros han realizado precisiones al concepto de IE desde la postura que adoptan y con ello han permitido el avance de nuevas ideas que intentan profundizar y, como finalidad última, desarrollar este constructo.

Como se ha puesto de manifiesto en las páginas anteriores, de la revisión bibliográfica realizada, de manera global podemos decir que en 22 años, desde 1990 y hasta 2012, la investigación sobre este tema ha pasado de unos pocos artículos y capítulos de libros a convertirse en un área de investigación activa, centrada en la interacción existente entre las emociones y la inteligencia. Hay un número creciente de personas involucradas e interesadas, tanto en España como en el resto del mundo, por seguir avanzando en el

desarrollo del tema, con publicaciones y participación en eventos como los tres congresos internacionales que se han celebrado en torno a la IE (el primero en 2007 en Málaga, España, el segundo en Septiembre de 2009 en Santander, España, y el tercero en Septiembre de 2011 en Opatija, Croacia).

2.2 Concepto y Modelos explicativos de la Inteligencia Emocional

Como cualquier constructo, el de la IE se encuentra en constante movimiento y desarrollo. Ante una diversidad de posturas y planteamientos, tantos como autores han escrito sobre el tema, podemos decir que no existe una definición única de IE, sino que ésta depende del autor y del modelo explicativo en el que éste se suscriba.

De manera general se puede ver que este concepto se refiere a una forma de interacción con nosotros mismos y con el mundo. Sin embargo, no es la intención de este trabajo plantear un nuevo concepto de IE, sino comprenderlo mejor. Para ello, en este apartado se profundizará en los principales modelos explicativos de la IE.

Estos modelos obedecen a divisiones o clasificaciones de acuerdo con sus características y ámbitos de aplicación:

García-Fernández y Giménez-Más (2010) realizan una clasificación de los modelos, en a) mixtos (que en su conceptualización de IE incluyen rasgos de personalidad como el control del impulso, la motivación, la tolerancia a la frustración, el manejo del estrés, la ansiedad, la asertividad, la confianza y/o la persistencia, entre otros), b) modelos de habilidades (que fundamentan el constructo de IE en habilidades para el procesamiento de la información emocional no incluyendo los factores de personalidad) y c) otros modelos, indicando que éstos últimos complementan a ambos e incluyen componentes de personalidad, habilidades cognitivas y otros factores de aportaciones de personales, que en algunos casos son fruto de constructos creados con la finalidad de enfatizar el sentido popular y divulgativo del constructo IE.

La tabla 2 muestra a los representantes de cada uno de estos modelos.

Tabla 2. *Clasificación de modelos de IE*
(Basada en el artículo de García-Fernández y Giménez-Más, 2010)

Clasificación	Modelos integrantes
Modelos mixtos	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de Goleman (1995) • Modelo de Bar-On (1997)
Modelos de habilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de Salovey y Mayer (1990). Éste ha sido reformulado y los autores le han hecho aportaciones en 1997 y 2000.
Otros modelos	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de Cooper y Sawaf (1997) • Modelo de Bocardó, Sasia y Fontenla (1999) • Modelo de Matineaud y Engelhartn (1996) • Modelo de Elías, Tobías y Friedlander (1999) • Modelo de Rovira (1998) • Modelo de Vallés y Vallés (1999) • Modelo Secuencial de Autorregulación Emocional (2001) • Modelo Autorregulatorio de las experiencias Emocionales (1999)

Con base esta la clasificación que plantean García-Fernández y Giménez-Más (2010), a continuación se explican las características de los modelos mixtos de Bar-On (1997, 2000) y Goleman (1995, 1998). Más adelante ahondaremos en el Modelo de habilidad de Salovey y Mayer (1990).

a) Modelo de Goleman

Goleman plantea la existencia de un Cociente Emocional (CE) que no se contrapone al Cociente Intelectual (CI) clásico sino que se complementan e interrelacionan. Los componentes que constituyen la IE según Goleman (1995) son:

- Conciencia de uno mismo. Conciencia que se tiene de los propios estados internos, recursos e intuiciones.
- Autorregulación. Control de los estados, impulsos y recursos internos.
- Motivación. Tendencias emocionales que guían o que facilitan el logro de objetivos.
- Empatía. Conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas.
- Habilidades sociales. Capacidad para inducir respuestas deseables en los demás.

Este modelo tiene su aplicación en diferentes ámbitos como el organizacional y el laboral.

b) Modelo de Bar-On

Bar-On realiza su tesis doctoral en 1988, titulada “*The developmnet of a concept of psychological well-being*”, la cual constituye la base de los subsecuentes planteamientos sobre la IE (Bar-On, 1997) y su medida a través del inventario EQ-I (*Bar-On Emotional Quotient Inventory*). Este modelo está representado por los siguientes componentes:

I) Componente intrapersonal:

- Comprensión emocional de sí mismo: habilidad para comprender sentimientos y emociones, diferenciarlos y, conocer el porqué de los mismos.
- Asertividad: habilidad para expresar sentimientos, creencias, sin dañar los sentimientos de los demás y, defender nuestros derechos de una manera no destructiva.
- Autoconcepto: capacidad para comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, aceptando los aspectos positivos y negativos, así como las limitaciones.
- Autorrealización: habilidad para realizar lo que realmente podemos, deseamos y se disfruta. Independencia: capacidad para autodirigirse, sentirse seguro de sí mismo en nuestros pensamientos, acciones y, ser independientes emocionalmente para tomar decisiones.

II) Componente interpersonal:

- Empatía: habilidad para sentir, comprender y apreciar los sentimientos de los demás.
- Relaciones interpersonales: capacidad para establecer y mantener relaciones satisfactorias, caracterizadas por una cercanía emocional.
- Responsabilidad social: habilidad para mostrarse como una persona cooperante, que contribuye, que es un miembro constructivo, del grupo social.

III) Componentes de adaptabilidad:

- Solución de problemas: capacidad para identificar y definir los problemas y, generar e implementar soluciones efectivas.
- Prueba de la realidad: habilidad para evaluar la correspondencia entre los que experimentamos y lo que en realidad existe.
- Flexibilidad: habilidad para realizar u ajuste adecuado de nuestras emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes.

IV) Componentes del manejo del estrés:

- Tolerancia al estrés: capacidad para soportar eventos adversos, situaciones estresantes y fuertes emociones.
- Control de los impulsos: habilidad para resistir y controlar emociones.

V) Componente del estado de ánimo en general:

- Felicidad: capacidad para sentir satisfacción con nuestra vida.
- Optimismo: habilidad para ver el aspecto más positivo de la vida.

Este modelo emplea la expresión “IE y Social” haciendo referencia a las competencias sociales que se deben tener para desenvolverse en la vida. Según Bar-On (1997), la modificabilidad de la IE y social es superior a la Inteligencia Cognitiva.

Este modelo, como puede apreciarse, presenta estrechas relaciones entre ciertos aspectos de la IE y la PsP.

Otra clasificación de los modelos de IE es la propuesta por Mayer, Roberts y Barsade (2008). De acuerdo con los autores, las aproximaciones teóricas de la IE pueden dividirse de acuerdo con el enfoque que plantean. Así, la clasificación que proponen de los modelos de IE se divide en Modelos centrados en habilidades específicas, Modelos integradores y Modelos mixtos.

En la tabla 3 se mencionan las principales características de éstos:

Tabla 3. Clasificación de modelos de IE (*Basada en el artículo de Mayer, Roberts y Barsade, 2008*).

Modelos centrados en habilidades específicas (enfocados en las capacidades mentales individuales)	Modelos integradores (consideran a la IE como una habilidad global cohesiva)	Modelos mixtos (mezcla de una variedad de cualidades no propias de la IE)
- Modelos centrados en la percepción de emociones. Evalúan si el sujeto es capaz de descifrar la información social como la energía, intimidad en las relaciones, expresión facial y postura.	- Modelo de Izard (2001); ofrece una medida integradora de la IE centrada en la percepción y comprensión de emociones. Izard	- Modelo de Goleman (1995, 1998): Teoría de la ejecución de competencias emocionales (personal y social).
- Modelos centrados en el razonamiento y comprensión emocional. Evalúan si el sujeto es capaz de valorar, etiquetar emociones y entender qué las provoca.	- Modelo de cuatro ramas de Salovey y Mayer (1990) y Mayer y Salovey (1997). Plantea una conjunción de habilidades divididas en 4 áreas: Percepción emocional, Facilitación emocional, Comprensión emocional y Regulación emocional.	- Modelo multifactorial (Bar-On, 1997, 2000), dividido cinco componentes: Estado de ánimo, Factores interpersonales, Adaptabilidad, Manejo del estrés y Factores intrapersonales.
- Modelos centrados en la regulación emocional. Plantean la regulación emocional a través de la reestructuración cognitiva.		

De acuerdo con Mayer et al (2000), actualmente la división más admitida en IE distingue entre un modelo de habilidad y modelos de rasgos o mixtos. A continuación se mencionan las principales características de cada uno.

Tabla 4. *División de IE (Con información retomada de Mayer et al., 2000)*

Modelo de habilidad	Modelos de rasgos o mixtos
Centrado en la capacidad para percibir, comprender y manejar la información que nos proporcionan las emociones.	Incluyen en su conceptualización una combinación de variables no estrictamente relacionadas con las emociones o la inteligencia.
Es una visión más restringida en la que se concibe a la IE como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento.	Plantean un acercamiento amplio de la IE, entendiéndola como un conjunto de rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas.
La propuesta de Mayer y Salovey se encuentra en esta clasificación.	Los modelos de Bar-On y Goleman se encuentran en esta clasificación.

En España, en el ámbito organizacional específicamente, el modelo mixto había sido hasta hace poco el más extendido debido al éxito editorial y mediático de Goleman

(Fernández-Berrocal y Extremera, 2009). Sin embargo, en la actualidad el modelo de habilidad de Salovey y Mayer (1990; Mayer y Salovey, 1997) ha sido retomado por Fernández Berrocal y Extremera (2009), colaboradores en la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga. Desde una perspectiva científica, como se plantearía desde un inicio, han realizado nuevas investigaciones con población española con la intención de difundir y desarrollar este modelo que no restringe sus planteamientos al ámbito organizacional, como el caso de Goleman, sino que encuentra aplicaciones en otros ámbitos como el de la salud, las relaciones interpersonales y el profesional.

Anteriormente se hizo mención a los componentes de los modelos mixtos de Goleman (1995) y Bar-On (1997). A continuación corresponde explicar el modelo de habilidad que Mayer y Salovey (1997) plantean, el cual se compone de cuatro habilidades de complejidad ascendente, que esquemáticamente se puede representar como sigue:

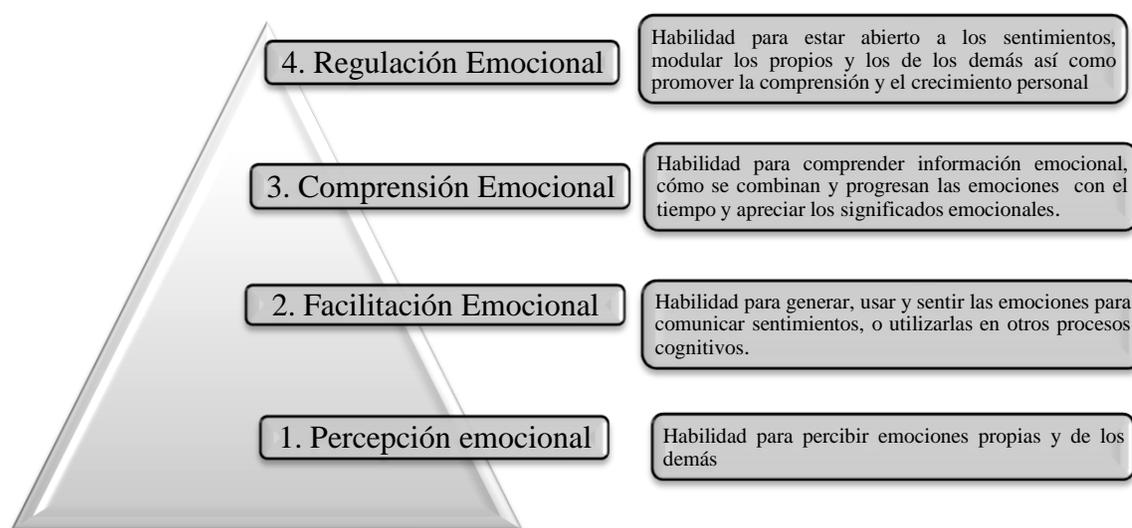


Figura 3. Modelo de habilidad de Mayer y Salovey *Basada en el Modelo de IE de Mayer y Salovey (1997)*

Siguiendo esta jerarquización, a continuación se mencionan estas habilidades generales así como las características o componentes implícitos en cada una de éstas, de acuerdo con el modelo propuesto por Mayer y Salovey (1997).

Tabla 5. *Habilidades básicas de la IE y características implícitas*

Habilidades generales	Características implícitas
Regulación Emocional	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidad más compleja que conlleva un crecimiento emocional e intelectual. - Capacidad para estar abierto a los sentimientos, positivos y negativos, y reflexionar sobre ellos para descartar o aprovechar la información que los acompaña en función de su utilidad. - Habilidad para regular emociones propias y ajenas, moderando las emociones negativas e intensificando las positivas. - Capacidad para regular las emociones de los demás poniendo en práctica diversas estrategias de regulación emocional que modifican tanto nuestros sentimientos como los de los demás.
Comprensión Emocional	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidad para desglosar el amplio y complejo repertorio de señales emocionales, etiquetar las emociones y reconocer en qué categoría se agrupan los sentimientos. - Identificar las causas generadoras del estado anímico y las futuras consecuencias de nuestras acciones. - Identificar cómo se combinan los diferentes estados emocionales dando lugar a las emociones secundarias. - Habilidad para interpretar el significado de las emociones complejas. - Destreza para reconocer las transiciones de unos estados emocionales a otros, así como la aparición de sentimientos simultáneos y contradictorios.
Facilitación o Asimilación Emocional	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidad para tener en cuenta los sentimientos cuando razonamos o solucionamos un problema. - Priorizar procesos cognitivos básicos focalizando nuestra atención en lo efectivamente importante. - Habilidad para lograr que nuestras emociones actúen de forma positiva sobre nuestro razonamiento y nuestra forma de procesar la información.
Percepción Emocional	<ul style="list-style-type: none"> - Base de la pirámide. - Identificar y reconocer sentimientos propios y de los demás - Identificar y descodificar las señales emocionales de la expresión facial, movimientos corporales y tono de voz. - Grado en el que los individuos identifican sus propias emociones así como los estados y sensaciones fisiológicas y cognitivas que éstas conllevan.

A partir de este modelo de IE podemos ver que la IE está compuesta por un conjunto de habilidades emocionales que abarcan desde aquellas de nivel más básico, que ejecutan funciones fisiológicas fundamentales tales como la percepción y atención a nuestros estados fisiológicos o expresivos, a otras de mayor complejidad cognitiva que buscan el manejo personal e interpersonal (Mayer, Caruso y Salovey, 2008).

Así, este modelo de habilidad defendido por Mayer y Salovey, conciben a la IE como una habilidad centrada en el procesamiento de la información emocional que unifica las emociones y el razonamiento, permitiendo utilizar nuestras emociones para facilitar un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente sobre nuestra vida emocional (Mayer y Salovey, 1997). Adicionalmente, la IE se considera un sistema inteligente que

forma parte de otras inteligencias tradicionales establecidas, principalmente relacionada con la inteligencia verbal, por su vinculación con la expresión y comprensión de los sentimientos (Mayer, Caruso y Salovey, 1999).

Fernández-Berrocal et. al., (2009) indican que este modelo de IE presenta ventajas teóricas y prácticas superiores a las otras conceptualizaciones existentes. De manera general, esta formulación teórica es la que mayor evidencia ha mostrado sobre validez divergente y diferencia con teorías y rasgos de personalidad, es el planteamiento que mejor relación ha revelado con otros tipos de inteligencias y, finalmente, esta postura y su forma de medición es la que menores sesgos plantea en cuanto a problemas de deseabilidad social.

Consideramos que a partir de la visión de IE de este modelo, aunado a su aplicación y desarrollo con población española, es posible encontrar una vinculación entre la IE y los procesos de enseñanza-aprendizaje, al estar presente en ellos un procesamiento cognitivo que tiene presente el manejo de emociones para tomar decisiones en el ámbito personal y académico-profesional. No minimizamos el aporte que otros modelos teóricos ofrecen, sin embargo, para los fines de este trabajo, las características y manejo científico de la información que ofrece el modelo de Mayer y Salovey permitió nuestra decantación hacia este modelo.

Una vez planteados diversos modelos explicativos de la IE, a continuación se presentan las características de las principales medidas de evaluación de la IE, las diferencias entre ellas así como la exposición de ventajas y desventajas.

2.3 Evaluación de la Inteligencia Emocional

Extremera y Fernández- Berrocal (2004) presentan una visión del estado de la cuestión en cuanto a los procedimientos de evaluación de la IE. Así, en un primer momento se destaca el uso de cuestionarios, inventarios y escalas en investigaciones sobre IE, ya sea mediante la propia evaluación o a través de observadores externos. De manera general, se puede decir con estos instrumentos se obtiene un índice de las creencias y expectativas de

las personas sobre si pueden percibir, discriminar y regular sus emociones. Esto se realiza a través de una serie de preguntas o enunciados cortos en formato tipo Likert.

Los autores señalan que para llevar a cabo la evaluación de la IE, las medidas de auto-informe obedecen a las distintas conceptualizaciones de la IE. Por un lado podemos distinguir las basadas en la formulación original de IE desarrollada en 1990 por Salovey y Mayer y por otro, las herramientas resultado de revisión extensiva de la literatura sobre los factores esenciales para el funcionamiento emocional y social de las personas (Bar-On, 1997; Petrides y Furnham, 2003) o bien sobre aspectos fundamentales para el éxito laboral y organizacional (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000).

Así, entre los instrumentos de IE basados en cuestionarios o escalas más utilizados en investigación destacan los siguientes:

- a) Trait Meta-Mood Scale (TMMS; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995), adaptación al castellano por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004)
- b) Schutte Self Report Inventory (SSRI; Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J. Cooper, J.T., Golden, C.J. & Dorn-heim, L.(1998): adaptación al castellano por Chico, 1999).
- c) Emotional Quotient Inventory de Bar-On (EQ-i, Bar-On, 1997; adaptado al castellano por MHS, Toronto, Canadá).
- d) Emotional Competence Inventory (ECI, Boyatzis, Goleman y Rhee, 2001; adaptado al castellano por Haygroup)
- e) Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue; Petrides y Furnham, 2001; adaptado al castellano por Pérez, 2003).

Para los fines de este trabajo únicamente se profundizará en las características del Trait Meta-Mood Scale (TMMS) que es considerada como una medida de la IE percibida que incluye las creencias y actitudes, estables en el tiempo, que las personas poseen acerca de la importancia de atender a sus emociones y sentimientos, de su capacidad para comprender las propias emociones y de su habilidad para regular los estados emocionales

negativos y prolongar los positivos. El TMMS ha mostrado adecuadas propiedades psicométricas y evidencias de una estructura de tres factores tanto en su versión original (Salovey et al., 1995) como en diferentes adaptaciones a otras poblaciones.

En España, una se desarrolló una versión abreviada del TMMS, conocida como TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004), la cual ha mostrado una alta fiabilidad para cada componente así como evidencias de estabilidad temporal para un intervalo de 4 semanas. Asimismo, diferentes estudios han encontrado evidencias de validez discriminante (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005; Otto, Döring-Seipel, Grebe y Lantermann, 2001; Palomera y Brackett, 2006) y predictiva (para una mayor revisión ver Fernández- Berrocal y Extremera, 2008).

Adicionalmente a estas herramientas de auto informe, se han desarrollado otras denominadas medidas de habilidad o ejecución de la IE. En general, estas medidas se han implementado desde la perspectiva de Mayer y Salovey con el objetivo de medir la IE como una inteligencia clásica, es decir mediante tareas de ejecución, intentando con ello evitar disminuir los sesgos perceptivos así y de memoria provocados por la evaluación subjetiva del propio sujeto sobre su capacidad de manejo de emociones y también la distorsión de las respuestas por cuestiones de deseabilidad social.

De acuerdo Mayer y Salovey, mediante diferentes ejercicios que ponen a prueba las distintas habilidades emocionales de los participantes es posible evaluar si realmente una persona es competente en dichos ámbitos. Las respuestas se comparan posteriormente con objetivos establecidos y criterios de puntuación determinados (los cuales se mencionan más adelante).

Existen actualmente dos medidas de habilidad para evaluar la IE:

1) MEIS (Multifactor Emotional Intelligence Scale; Mayer, Caruso y Salovey 1999) basada en el modelo de Mayer y Salovey (1997).

2) El MSCEIT (Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test; Mayer, Salovey y Caruso 2001; Mayer, Salovey, Caruso, y Sitarenios, 2003). El MSCEIT es la versión reducida y mejorada del MEIS.

Por tanto, el MSCEIT es una batería mejorada respecto al MEIS; es más corto, está mejor baremado y en términos de utilidad científica y aplicada presume ventajas respecto al MEIS, por lo que para los autores es posible considerarlo como el instrumento más apropiado para operacionalizar el modelo de IE planteado por Mayer y Salovey (Mayer, Caruso y Salovey, 2000b)

Actualmente se cuenta con dos versiones: el MSCEIT v 1.1. (Mayer, Salovey y Caruso, 1999) y el MSCEIT v.2.0 (Mayer, Salovey y Caruso, 2001; adaptación española, Extremera y Fernández-Berrocal, 2002)

Extremera et al., (2004), mencionan ventajas y desventajas de estos instrumentos, los cuales se sintetizan a continuación:

Tabla 6. *Ventajas y desventajas de las medidas de auto informe y de habilidad*
(Con información de Extremera et al, 2004)

Medidas de auto informe TMMS	Medidas de habilidad MEIS y MSCEIT
Realizan una evaluación más subjetiva y menos directa de la IE al basarse en la autopercepción que tienen las personas respecto al tema.	Realizan una evaluación más objetiva de las destrezas emocionales y están menos sesgadas por la capacidad de introspección y memoria.
Requieren menor cantidad de tiempo en su administración en comparación con las medidas de habilidad (en la mayoría de los casos, la cumplimentación total del cuestionario no sobrepasa los 15 minutos).	Requieren la realización de mayor número de tareas y más complejas (MEIS-402 ítems-aproximadamente 1 hora en cumplimentar; MSCEIT-141 ítems-aproximadamente 35 min).
Son de fácil administración y se pueden realizar en forma colectiva en un aula.	Necesitan explicaciones detalladas en cada una de las tareas y su realización generalmente se lleva a cabo de forma individual (aunque se utiliza versión papel y lápiz en EUA se está fomentando la versión informatizada que pero requiere ordenador y aparatos audiovisuales).
Considerando que las personas tienen algún tipo de insight sobre sus propios niveles de IE, es muy probable que se encuentren personas que no tengan una comprensión adecuada o no sean conscientes de aspectos concretos de sus niveles de IE.	No es necesario que el sujeto sea consciente de su capacidad emocional ya que se miden habilidades emocionales implícitas y subyacentes.

Aunque pueden proporcionar datos sobre experiencias y vivencias internas y evaluar procesos de conciencia relacionados con el pensamiento emocional, que difícilmente se consigue mediante medidas de ejecución, presentan el problema de deseabilidad social	Tienen la ventaja de que, al desconocer la finalidad de una tarea, los participantes no pueden falsear una buena ejecución y el problema de deseabilidad social no está presente.
Presentan correlaciones moderadas y a veces incluso altas con variables de personalidad consolidadas como los cinco grandes (Davies, Stankov y Roberts, 1998; Dawda y Hart, 2000).	Presentan cierta correlación con medidas de inteligencia verbal, debido a que las tareas utilizadas requieren una carga verbal elevada (Mayer et. al., 1999; Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000).
Evalúan comportamientos típicos de la persona y muestran relaciones con un amplio abanico de capacidades socio-emocionales (autoestima, optimismo, etc.).	En el caso del MSCEIT, especialmente la rama de manejo emocional, evalúan aspectos de afrontamiento emocional de tipo reactivo y no tanto proactivo. Se centra en las habilidades emocionales y las estrategias de las personas ante un conflicto interpersonal pero no en las estrategias emocionales y acciones que se llevan a cabo para evitar la aparición de sucesos negativos.
Son más proclives a sesgos debido al problema de aquiescencia, es decir, responder siempre la misma casilla de respuesta independientemente del ítem.	Presentan problemas en cuanto a criterios de puntuaciones: respuestas evaluadas por el método consenso podrían determinar una respuesta de conformidad social más que una respuesta emocionalmente inteligente; las puntuaciones por el criterio experto se critican porque la muestra total de expertos utilizada no es demasiado extensa ni representativa.
Requieren un coste mínimo en su administración (papel y lápiz).	El MEIS o MSCEIT, en su formato impreso tienen un mayor número de páginas, se utilizan fotografías y rostros faciales a color hacen más costoso su empleo a muestras amplias.

Ciarrochi, Deane y Anderson (2002) mencionan que hay una escasa correlación existente entre la percepción de emociones autoestimada y su ejecución real, lo cual representaría una desventaja para las medidas de auto informe. Por otro lado, algunos autores han puntualizado que tanto el MEIS como el MSCEIT más bien evalúan el conocimiento de las estrategias emocionales efectivas para manejar diferentes situaciones y no la capacidad o habilidad actual para implementar esas estrategias en la vida cotidiana (Lopez, Coté y Salovey en prensa)

Como vimos anteriormente, tanto las medidas de auto informe como las de habilidad, desarrolladas ambas bajo el modelo de Salovey y Mayer, presentan características propias que pueden representar ventajas y desventajas al momento de decidir cuál de ellas utilizar en un estudio. Cabe mencionar que la elección de una de ellas dependerá también de los

objetivos de la investigación, la población con la que se cuente para realizar el estudio y los recursos (humanos y económicos) de los que se disponga para llevarse a cabo.

Hasta este momento hemos expuesto los puntos que consideramos más importantes dentro de la PsP y la IE, los esfuerzos realizados en su estudio científico de las cualidades y emociones de los seres humanos para contribuir a un bienestar personal y social, así como los ámbitos en los que tienen aplicaciones. Así, con el empuje que han logrado alcanzar la PsP y la IE, algunas instituciones educativas consideran en sus planes de estudio la inclusión de temas alusivos a estos aspectos con la intención de beneficiarse de los resultados que ya se han comprobado al manejar contenidos de esta índole tanto en los docentes como en sus estudiantes.

En el siguiente capítulo se revisará el Plan de Estudios del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Valladolid con la intención de verificar si se consideran en él el desarrollo de habilidades de la IE y/o las fortalezas (particularmente en las que hicimos hincapié anteriormente) estudiadas por la PsP.

CAPÍTULO 3.

APLICACIONES EDUCATIVAS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA PSICOLOGÍA POSITIVA

En este capítulo se realizará una breve reseña de los antecedentes y los principales elementos que conforman del Plan de Estudios actual del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Valladolid, el cual contiene una adaptación al proceso Bolonia en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (Grado en Educación Infantil, verificado por la ANECA en 2007). Posteriormente, se mencionarán algunos trabajos en los que se han desarrollado aplicaciones de la IE y PsP al ámbito educativo.

3.1 Grado en Educación Infantil, Universidad de Valladolid

De acuerdo con el artículo 92 de la Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, se conforma la profesión de Maestro en Educación Infantil (primer ciclo 0-3 años y segundo ciclo 3-6 años) como profesión regulada cuyo ejercicio requiere estar en posesión del correspondiente título oficial de Grado. Asimismo, las condiciones a las que se sujetan los planes de estudio que conducen a la obtención del título de grado fueron reguladas mediante el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, publicado en el Boletín Oficial del Estado del 21 de diciembre de 2007.

Es importante mencionar que la universidad de Valladolid comprende cuatro centros: la Escuela Universitaria de Palencia, la Escuela Universitaria de Soria, la Escuela Universitaria de Magisterio y la Facultad de Educación y Trabajo Social.

En estos centros, previo al acuerdo arriba mencionado, se venían impartiendo los títulos de la Diplomatura de Maestro, especialidad en Educación Infantil, que son considerados los antecesores del Título de Grado en Educación Infantil. Cabe mencionar que la tradición de estudios de Magisterio tiene sus orígenes en las Escuelas Normales

Elementales y Superiores (una en cada provincia) hoy escuela y Facultades de Educación, surgidas a mediados del siglo XIX.

Este título se ha justificado por la necesidad de formar profesionales que impartirán docencia tanto en el nivel de Educación Infantil como Educación Primaria que demandan el Sistema Educativo Español. Entre las razones más importantes que apoyan esta justificación se encuentran la jubilación de un 30% aproximadamente de la plantilla de maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria durante el periodo 2008-2015 lo cual implicará la necesidad de un número importante de egresados (as); el aumento de población escolar motivado por la incorporación a las aulas de alumnado procedente de otros países como consecuencia del movimiento migratorio en las comunidades autónomas de España y en la Europa comunitaria en general; el surgimiento de iniciativas y perspectivas de carácter educativo destinadas a propiciar una mayor equidad e igualdad de oportunidades, por mencionar algunas.

El minucioso proceso de elaboración del proyecto del Plan de Estudios incluyó aspectos como la determinación de su duración, el número de créditos y la estructuración de materias articuladas en torno a las áreas del currículo oficial, junto con materias formativas en el ámbito psicopedagógico. Posteriormente se sometió a una evaluación de revisores externos a la UVa, se atendieron las sugerencias más pertinentes realizadas por los revisores y finalmente se elaboró la versión del plan de estudios definitivo que está en vigor actualmente.

Objetivos generales y competencias del título de Grado Maestro o Maestra en Educación Infantil

En el plan de estudios se indican los objetivos y orientación general del título, competencias generales y competencias específicas. A continuación citaremos únicamente aquellos aspectos que consideramos tienen mayor vinculación con los ámbitos estudiados por la IE y la PsP, desarrollados en los capítulos anteriores.

a) Objetivos y Orientación General del Título

Formar profesionales con capacidad para la atención educativa directa a los niños y niñas del primer ciclo de educación infantil para la elaboración y seguimiento de la propuesta pedagógica a la que hace referencia el artículo 14 de la Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación y para impartir el segundo ciclo de Educación Infantil en conformidad con lo establecido en el artículo 92 de la Ley Orgánica de Educación.

Formación de profesionales con diversas capacidades como: afrontar los retos del sistema educativo; adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas y para la realización de funciones bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo; desarrollar estrategias didácticas tanto para promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva, como para diseñar y regular espacios y situaciones de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, equidad y respeto de los derechos humanos.

b) Competencias generales

- Poseer y comprender conocimientos del área de estudio: Educación en términos de características psicológicas, sociológicas y pedagógicas del alumnado en las distintas etapas y enseñanzas del sistema educativo y principales técnicas de enseñanza-aprendizaje.
- Aplicar conocimientos mostrando el desarrollo de competencias que se concretan en habilidades como: ser capaz de integrar la información y los conocimientos necesarios para resolver problemas educativos, principalmente mediante procesos colaborativos; coordinarse y cooperar con otras personas de diferentes áreas de estudio a fin de crear una cultura de trabajo interdisciplinar partiendo de objetivos centrados en el aprendizaje
- Reunir e interpretar datos para emitir juicios reflexivos sobre temas sociales, científicos y éticos.

- Transmitir información, ideas, problemas y soluciones mediante habilidades de comunicación oral y escrita en nivel C1 en lengua castellana y nivel B1 en una o más lenguas extranjeras, esto con base en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas; habilidades interpersonales, asociadas a la capacidad de relación con otras personas y de trabajo en grupo.
- Habilidades de aprendizaje autónomo mediante la adquisición de estrategias y técnicas correspondientes así como de la formación para el aprendizaje continuo a lo largo de la vida y el fomento del espíritu de iniciativa y actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión.
- Desarrollo de un compromiso ético con actitudes críticas y responsables y los valores de una cultura de la paz y valores democráticos; el conocimiento de la realidad intercultural y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad hacia los diferentes grupos sociales y culturales.

c) Competencias específicas

Éstas se subdividen en tres módulos: de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum y trabajo de fin de grado. Al ser éstas más específicas del currículo oficial del Grado no se desarrollarán en este espacio, únicamente se destacamos la mención que se realiza en el plan de estudios sobre el hecho de que éstas se deberán reflejar en el Trabajo fin de Grado.

Posterior a las competencias, se indica la secuenciación de materias y asignaturas del Plan de Estudios, divididas indicando el curso y el semestre al que pertenecen así como el número de créditos. Finalmente se indican las materias optativas que para el caso de la Facultad de Educación y Trabajo Social (ver anexo 2).

De lo anterior rescatamos cuatro asignaturas que consideramos podrían guardar relación con los aspectos de IE y PsP en los términos establecidos en los capítulos 1 y 2.

1º semestre: Psicología del desarrollo

2º semestre: Educación para la paz y la igualdad

5º semestre: Observación sistemática y análisis de los contextos educativos, y

6º semestre: Psicología del aprendizaje en contextos educativos

Adicionalmente, se ofrece la asignatura optativa denominada Psicología de la educación familiar, correspondiente al departamento de Psicología.

Al hacer una revisión de los contenidos de las cuatro asignaturas arriba indicadas, se puede apreciar que en ninguna de ellas se manejan aspectos explícitos relacionados con los ámbitos de la IE y PsP ni se menciona que se aborden tampoco como contenidos transversales que apoyen la formación de los estudiantes más allá del aprendizaje específico de contenidos del grado.

Con base en la necesidad del desarrollo de competencias básicas como parte de la formación universitaria, así establecido en el plan de estudios del grado, consideramos que sería posible y pertinente la incorporación de aspectos estudiados por la IE y la PsP. Esta consideración es viable en términos de la aplicación que el constructo de la IE y el movimiento de la PsP tienen en diversos ámbitos entre los cuales se encuentra el educativo, hecho que puede ser constatado en publicaciones referentes a estos temas. A continuación revisamos algunos ejemplos.

3.2 Aplicaciones de la IE y PsP en la educación

Fernández-Berrocal, Extremera y Palomera (2008) mencionan que en España son pocos los programas socio-emocionales destinados a fomentar la IE del profesorado, no sólo como beneficio que recae directamente sobre ellos, sino también sobre la práctica docente y, por tanto, sobre el alumnado de modo indirecto.

Cabello, Ruíz-Aranda y Fernández-Berrocal (2010), destacan la importancia de desarrollar más programas en el ámbito de las emociones en el ámbito español. Citan la

labor realizada en Santander por la Fundación Marcelino Botín, a través de la experiencia educativa *Educación Responsable*, consistente en un proceso de investigación, creación, implementación, apoyo y evaluación de recursos y técnicas que se puedan ofrecer a los jóvenes como contribución al aprendizaje cognitivo y socio-emocional; una actuación integral con políticas públicas de promoción de la IE en Guipúzcoa ; y finalmente el trabajo realizado por GROPE (Grop de Recerca en Orientació Psicopedagògica) del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Universidad de Barcelona, fundado con la finalidad de investigar sobre orientación psicopedagógica en general y específicamente sobre educación emocional.

Así, Cabello, et al., (2010), basándose en el modelo de Mayer y Salovey (1997), abordado en el capítulo anterior, presentan una propuesta en formato de curso práctico y vivencial desarrollado por el *Laboratorio de Emociones* de la Universidad de Málaga, el cual se ha puesto en práctica con grupos de docentes de diferentes provincias españolas. Los autores destacan que aunque la duración del curso deber resultar flexible para adecuarse a las necesidades de los grupos docentes, el formato que proponen tiene una duración de 45 horas, cuarenta presenciales y cinco horas de seguimiento online, con sesiones distribuidas en seis meses aproximadamente, cuatro horas cada 15 días, siendo así un total de 10 sesiones.

De igual forma, Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador (2010), a partir de una intensa revisión bibliográfica, tanto de referentes teóricos como prácticos, señalan que existe la necesidad de difundir mayormente entre el profesorado las aportaciones de la PsP. Con base en dicha necesidad, estos autores han elaborado el programa de distribución libre y gratuita, *Aulas Felices*, constituido por un conjunto de amplio y flexible de recursos aplicable a alumnos entre 3 y 18 años. Considerando que dentro del marco de la Ley Orgánica de Educación en España (LOE, 2006) existe un especial énfasis en el desarrollo de competencias básicas, este proyecto plantea el abordaje por medio de la PsP de competencias transversales tales como la autonomía e iniciativa personal, la competencia social y ciudadana y la competencia para aprender a aprender. Los autores señalan incluso la posibilidad de retomar desde esta perspectiva competencias específicas del currículum de

manera que el desarrollo global de todas las competencias permita en los alumnos un desarrollo equilibrado e integral.

Asimismo, otra publicación que merece la pena señalar es el libro *Aplicaciones Educativas de la Psicología Positiva*, trabajo que supone un acercamiento desde aspectos de la PsP como las bases del bienestar psicológico, la felicidad, fortalezas y virtudes humanas, a la comunidad educativa. En este libro se conjunta el trabajo de numerosos autores que contribuyen con sus ideas a clarificar diversas maneras de aplicar la PsP en el ámbito escolar (Caruana, 2010).

Con base en los ejemplos anteriores, que constituyen esfuerzos desarrollados por diversos autores que apuestan a mejoras dentro de la esfera académica mediante el uso de conocimientos y experiencias estudiadas desde la IE y la PsP, consideramos que no sólo los docentes que ejercen la profesión actualmente pudieran beneficiarse con este tipo de apoyos como una alternativa para su trabajo diario. Es viable pensar que los estudiantes universitarios, es decir, los futuros profesores de los diferentes grados educativos, desde su formación académica, puedan conocer cuáles son las opciones que presentan la IE y la PsP para su desarrollo personal y más allá, para su futura labor docente.

PARTE PRÁCTICA

CAPÍTULO 4.

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ASPECTOS DE PSICOLOGÍA POSITIVA EN LA EDUCACIÓN DE ESTUDIANTES DE GRADO DE LA UVa

4.1 Justificación del estudio

De manera general, y con base en los planteamientos teóricos revisados con anterioridad, se puede decir que la falta de autoconocimiento, funcionamiento y manejo en término de emociones y fortalezas pueden derivar en dificultades en las relaciones inter e intra personales de los seres humanos. En el ámbito educativo particularmente, el desarrollo de estas competencias es fundamental en los docentes, tanto a nivel personal como en su influencia hacia la motivación, formación y rendimiento de sus estudiantes. Así, forma parte de la responsabilidad de un docente propiciar un ambiente armónico para el aprendizaje haciendo uso de dichas competencias.

He vivido la experiencia de la docencia en México y considero que hay un área de oportunidad muy importante respecto a la identificación y manejo de emociones así como el desarrollo de fortalezas en los docentes de niveles educativos básicos (educación infantil y primaria). Considerando la oportunidad de contrastar dicha realidad en un contexto diferente en Valladolid, España, me interesa conocer cuál es la situación de los estudiantes del grado de Educación Infantil en lo tocante a estos aspectos emocionales y de fortalezas humanas tanto desde su auto percepción como desde lo que el currículo del grado proporciona.

Como vimos en los capítulos anteriores, los datos indican que estas habilidades y fortalezas se promueven poco en el sistema educativo español, por lo cual se ha intentado tener un mayor alcance mediante la investigación y su vinculación con el ámbito práctico, esfuerzos que están cobrando fuerza pero que en la actualidad aún están en proceso de desarrollo y potenciación. Por ello, con el presente trabajo pretendemos aportar mayores

evidencias al respecto, intentando establecer cuál es la relación entre las fortalezas de Esperanza, Sentido del Humor y Optimismo y la capacidad de afrontamiento de problemas y autoeficacia, en estudiantes del grado en Educación Infantil, a partir de los datos obtenidos de la muestra con la que se trabajó.

Ante estos planteamientos, el marco teórico de la PsP y la IE, revisado en los capítulos previos, nos ofrece tanto las herramientas conceptuales como los instrumentos para abordar un estudio como el desarrollado en este trabajo, el cual se describirá a continuación.

4.2 Objetivos e hipótesis

4.2.1 Objetivos general y específicos

General:

Evaluar los niveles de IE, Esperanza, Optimismo y Sentido del humor de los estudiantes universitarios del grado de Educación Infantil de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid, así como la relación entre estas variables y su nivel de autoeficacia y capacidad para afrontar problemas.

Específicos:

- a. Evaluar el grado de IE, Esperanza, Optimismo y Sentido del humor de estudiantes del grado de Educación Infantil de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid.
- b. Identificar las posibles relaciones entre la IE, Esperanza, Humor y Optimismo con la autoeficacia y capacidad de afrontamiento de problemas de estudiantes del grado de Educación Infantil de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid.

c. Identificar la incidencia de contenidos relacionados con la IE y fortalezas de PsP seleccionadas, en el plan de estudios del grado de Educación Infantil de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid, como competencias propias del grado o transversales durante su proceso de educación y formación.

4.2.2 Hipótesis

1. Existen relaciones entre las fortalezas estudiadas y el nivel de IE en los estudiantes universitarios del grado en Educación Infantil de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid.

2. Existen relaciones entre las fortalezas estudiadas y la IE y el nivel de autoeficacia percibida en los estudiantes universitarios del grado en Educación Infantil de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid.

3. Existen relaciones entre las fortalezas estudiadas y la IE y la capacidad de afrontamiento de problemas en los estudiantes universitarios del grado en Educación Infantil de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid.

4. Las habilidades de IE y fortalezas estudiadas, auto percibidos por estudiantes del grado de Educación Infantil de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid, no forman parte de los contenidos propios del grado o como competencias transversales a desarrollar durante su educación y formación universitaria.

4.3 Método

4.3.1 Participantes

En este estudio han participado 100 estudiantes del grado en Educación Infantil de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid, correspondientes al 24.8 % de un total de 403 estudiantes matriculados, distribuidos en los ciclos primero a cuarto (114, 110, 100 y 79, respectivamente). La selección de los participantes se ha llevado a cabo mediante un muestreo no probabilístico incidental.

Del total de la muestra, el 98% son mujeres y el 2% son hombres. Al respecto, cabe mencionar que, de acuerdo con los últimos datos del Instituto Nacional de Estadística (2011), correspondientes al curso 2010-2011, se puede observar que hay prevalencia del género femenino en los estudios de grado correspondiente al área de Ciencias Sociales y Jurídicas en Valladolid reportándose un total de 3.619 estudiantes matriculados de los cuales 2, 478, correspondientes al 68.47 %, son mujeres y 1, 141, correspondientes al 31.42%, son hombres. Este hecho puede influir de manera significativa también en nuestra población y por tanto, en la muestra con la que se trabajó.

En su totalidad los estudiantes son de nacionalidad Española. Sus edades oscilaron entre 18 y 32 años, situándose la media de edad en 21.95 años (DE=2.645). El 17% de los estudiantes cursan el primer ciclo mientras que el 73 % cursan el tercer ciclo.

Finalmente, en cuanto a tener información previa sobre PsP, el 13% no respondió, el 40% indica tener información previa mientras el 47% señala que no la posee.

Los datos aquí presentados podrán ser corroborados en la tabla de estadísticos descriptivos de la muestra (Tabla 7).

4.3.2 Instrumentos

Los instrumentos de autoinforme utilizados para este trabajo que evalúan los niveles de IE, Optimismo, Esperanza y Sentido del humor (así como Estrategias de afrontamiento y Autoeficacia) son siete en total y sus características se mencionan a continuación:

Optimismo

1. LOT-R (Life Orientation Test- Revised version)

El LOT (Scheier y Carver, 1992) fue desarrollado para evaluar las diferencias individuales en el optimismo generalizado frente al pesimismo. Al encontrarse algunas dificultades, la principal consistente en que sus ítems no se focalizaban explícitamente en las expectativas hacia el futuro tal como la teoría dictaba, se desarrolló la versión revisada, el LOT-R (Scheier, Carver, y Bridges, 1994) el cual valora el optimismo disposicional y consiste en una serie de declaraciones tanto afirmativas como invertidas hacia las cuales las personas indican su acuerdo o desacuerdo en una escala de múltiples puntuaciones. El rango de correlación de ítems de la escala es de .43 a .63. Presenta un aceptable nivel de consistencia interna con un alfa de Cronbach para los 6 ítems que se puntúan de 0.78. Las correlaciones test-retest se llevaron a cabo en 4 meses (N=96), 12 meses (N=96), 24 meses (N=52), 28 meses (N=21) y las correlaciones resultantes fueron .68, .60, .56 y .79 respectivamente.

La versión española que nosotros utilizamos fue desarrollada por Otero, Luengo, Romero, Gómez y Castro (1998), la cual consiste en diez declaraciones, tres en sentido afirmativo, tres en sentido negativo codificados a la inversa previo a su puntuación, y cuatro distractores, con puntuaciones en una escala del 1 al 10 donde se indica el acuerdo o desacuerdo con diversas situaciones. Ver apéndice

La versión completa del LOT-R se incluye en el apéndice B.

Inteligencia Emocional

2. TMMS-24 (Trait Meta-Mood Scale-24)

Esta escala es una versión abreviada del TMMS, cuya adaptación y traducción al castellano se realizó en España por Fernández-Berrocal et al., (2004), y que evalúa el meta-conocimiento de las personas sobre su atención, claridad y reparación emocional (Salovey et al, 1995; Fernández-Berrocal et al, 1998). El TMMS-24 contiene 24 ítems divididos en tres secciones de 8 ítems cada una que recogen datos sobre la Percepción, Comprensión y Regulación emocional percibida por las personas, en el marco del modelo de habilidad de Inteligencia Emocional (Salovey y Mayer, 1990).

La versión completa de TMMS-24 se incluye en el apéndice C.

Esperanza

3. Escala de Esperanza (Snyder, 2002).

Esta escala de medida del aspecto rasgo de esperanza en adolescentes y adultos de edades de 15 años y más, consiste en 12 ítems en total distribuidos de la siguiente manera: 4 ítems para Hope Agency thinking (esperanza con base en el pensamiento orientado a la agencia), 4 ítems para Hope Pathways (esperanza con base el pensamiento orientado a caminos) y 4 ítems distractores. Los participantes puntúan del 1 al 8 (totalmente falso-totalmente verdadero) las declaraciones establecidas y la corrección del instrumento se realiza sumando los primeramente los ítems agency, posteriormente los ítems pathways y finalmente ambos para la suma total de Esperanza.

Esta escala ha demostrado adecuados rangos de consistencia interna (alfas entre .74–.88 para toda la escala, alfas of .70–.84 para la subescala hope agency y .63–.86 para la subescala hope pathways por separado) y consistencia temporal (rangos de tests–retests desde .85 por 3 semanas a .82 por 10 semanas. Además, ha recibido amplio y concurrente apoyo de validez discriminatoria así como validación convergente basada en manipulación experimental. Todos estos datos corresponden a estudios con población norteamericana,

para el caso de población española, la traducción y adaptación se ha realizado por Flores y Valdivieso, y la validación está en preparación.

La versión completa de la Escala de Esperanza se encuentra en el Apéndice D.

4. GSP (Gallup Student Poll, Lopez y Calderon, 2011).

La versión original de este instrumento se encuentra en inglés y evalúa la Esperanza (participación y bienestar) en el ámbito escolar. La versión que se utilizó en este estudio corresponde a una adaptación y traducción al castellano de la versión original, realizada por Neto, Marujo, Flores y García-Larrauri (2011) denominada *Esperanza, Participación y Bienestar en el contexto escolar*. Contiene 17 ítems distribuidos en cuatro secciones: Esperanza (6 ítems), Participación (5 ítems), Bienestar (2 ítems) y ORRIES, correspondiente a los aspectos de sentirse respetado, risa, interés y energía en la escuela, (4 ítems), para las cuales los participantes deben puntuar en una escala del 1 al 10, de acuerdo con el nivel de descripción de sí mismos, respecto a las declaraciones que se plantean.

La versión completa de este instrumento se localiza en el Apéndice E.

Sentido del humor

5. CASH-32 (Cuestionario de Autoevaluación del Sentido del Humor-32)

Escala elaborada en el Departamento de Psicología (García-Larrauri, Monjas, Román, Cuetos, Polo y Muñoz, 2005). Consiste 1 ítem de autoevaluación global del grado de sentido del humor en un rango del 1 al 10 (1 nada de humor-10 muy elevado) y 32 ítems, divididos en cuatro dimensiones de 8 ítems cada una: Creación o generación de humor, Apreciación del humor (disfrute de la vida), Afrontamiento optimista de los problemas y Establecimiento de relaciones positivas que se puntúan en una escala tipo Likert del 1 al 4 respecto a la frecuencia con la que los participantes consideran estar de acuerdo con las afirmaciones planteadas.

La versión completa de este cuestionario se incluye en el Apéndice F.

Estrategias de afrontamiento

6. CSI (Coping Strategies Inventory, Tobin, Holroyd, Reynolds y Kigal, 1989)

El Inventario de Estrategias de Afrontamiento (CSI) es una adaptación al ámbito español por Cano, Rodríguez y García (2007) que de acuerdo con los autores, se realizó motivada por la escasez de instrumentos disponibles en castellano aunado a las excelentes potencialidades que ofrece el CSI. Fue traducido al castellano y aplicado a una muestra de 337 personas adultas de características sociodemográficas diversas, recogida de forma incidental en actividades formativas en la provincia de Sevilla.

Los resultados mostraron unas excelentes propiedades psicométricas superando incluso las del estudio original: ocho factores explicaron un 61 % de la varianza con sólo 40 ítems (frente a los 72 que explicaban un 47% en el instrumento original) y obtuvieron coeficientes de consistencia interna entre 0,63 y 0,89. La validez convergente se comprobó utilizando las intercorrelaciones entre escalas y las correlaciones con disposiciones de personalidad (NEO-FFI) y eficacia percibida del afrontamiento.

Este instrumento consta de 40 ítems divididos en 8 factores (con 5 ítems cada uno) denominados como sigue:

- 1) REP.- Resolución de problemas; estrategias cognitivas y conductuales encaminadas a eliminar el estrés modificando la situación que lo produce.
- 2) AUT.-Autocrítica; estrategias basadas en la autoinculpción y la autocrítica por la ocurrencia de la situación estresante o su inadecuado manejo.
- 3) EEM.- Expresión emocional; estrategias encaminadas a liberar las emociones que acontecen en el proceso de estrés.
- 4) PSD.- Pensamiento desiderativo; estrategias cognitivas que reflejan el deseo de que la realidad no fuera estresante.
- 5) APS.- Apoyo Social; estrategias referidas a la búsqueda de apoyo emocional.
- 6) REC.- Reestructuración cognitiva; estrategias cognitivas que modifican el significado de la situación estresante.

- 7) EVP.- Evitación de problemas; estrategias que incluyen la negación y evitación de pensamientos o actos relacionados con el acontecimiento estresante, y
- 8) RES Retirada social; estrategias de retirada de amigos, familiares, compañeros y personas significativas asociada con la reacción emocional en el proceso estresante.

La inclusión de las estrategias de afrontamiento obedece al hecho de que se asocia frecuentemente con el optimismo, contribuyendo así al bienestar psicológico. La versión completa del CSI se encuentra en el Apéndice G.

Autoeficacia

7. NGSES (New General Self-Efficacy Scale, Chen, Gully y Eden, 2001).

La NGSES (Nueva Escala de Autoeficacia General), fue diseñada para aprovechar la definición de Eden (2001), sobre la Autoeficacia General como “la creencia en uno mismo sobre la competencia general para llevar a cabo el desempeño requerido a través de una amplia variedad de situaciones de logro”. Así, esta escala consiste en 8 ítems que se puntúan del 1 al 5 con los anclajes “muy en desacuerdo” hasta “totalmente de acuerdo”.

De acuerdo con los autores (Chen, Gully y Eden, 2001), la evidencia psicométrica inicial para esta medida es positiva. La consistencia interna de la respuesta a estos ítems va desde .85 hasta .90, lo cual se localiza por encima del límite general aceptado de .70 para investigación exploratoria. Los coeficientes de estabilidad han oscilado entre $r=.62$ a $r=.65$ lo cual es razonablemente alto para rasgos como variables de diferencia individual. La evidencia inicial sugiere una estructura factorial unidimensional, como varios estudios han replicado una solución de un solo factor utilizando ambas técnicas tanto de análisis exploratorio como confirmatorio. Por lo tanto, los 8 ítems resultantes del trabajo de validación del instrumento dio como resultado esta escala que es basada en la teoría, unidimensional, y consistente internamente así como estable en el tiempo.

La escala que nosotros utilizamos ha sido traducida y adaptada por la Flores (2011) en el Departamento de Psicología de la UVa y se encuentra en proceso de validación para población española.

La inclusión del constructo de Autoeficacia obedece al hecho de que se relaciona con la fortaleza Esperanza. La versión completa de la NGSES se incluye en el Apéndice H.

Cabe mencionar que la elección de estos instrumentos, obedeció al hecho de considerarlos adecuados para evaluar las habilidades de IE, así como las tres fortalezas, previamente elegidas, estudiadas por la PsP que, de acuerdo con el marco teórico, se relacionan de manera importante con aspectos referentes al ámbito educativo en términos de una visión más positiva del desarrollo emocional, mejoras en el bienestar psicológico y rendimiento académico.

4.3.3 Procedimiento

Para realizar el presente estudio, una vez seleccionados los instrumentos a utilizar arriba citados, se procedió a localizar a la muestra de participantes de entre la población de estudiantes del grado de Educación Infantil, de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid, Campus Valladolid. El siguiente paso consistió en contactar a algunos profesores del Grado a los que se les explicó el objetivo del estudio y solicitó un espacio de su clase la aplicación de los cuestionarios, planificándose así las fechas de aplicación de manera tal que no irrumpiéramos demasiado en sus labores diarias.

Para obtener los datos de los participantes, se llevó a cabo el procedimiento de consentimiento informado de manera oral, asegurando la confidencialidad de los datos proporcionados y su tratamiento únicamente con fines de investigación. Posteriormente se les presentaron los siete cuestionarios dando una breve explicación introductoria respecto a éstos así como la finalidad de la investigación y la importancia de su colaboración en ella. Finalmente se dio pie a la cumplimentación de estos siete instrumentos de autoinforme de

forma grupal a los estudiantes de 1º y 3º curso del Grado en Educación Infantil a los que tuvimos acceso.

4.3.4 Análisis de los datos

El análisis estadístico de los datos, obtenidos a través de los siete instrumentos, se llevó a cabo mediante el paquete estadístico SPSS (*Statistical Package for the Social Science*) v. 18.0.

Las variables predictoras principales son las siguientes: *Optimismo generalizado* (Scheier, Carver, & Bridges, 1994; Otero Luengo, Romero, Gómez y Castro, 1998); *Esperanza* (López y Calderon, 2011; Neto, Marujo, Flores y García Larrauri, 2011; Snyder 2002; Flores y Valdivieso, en preparación); *Sentido del Humor* (García-Larrauri, Monjas, Román, Cuetos, Polo y Muñoz, 2005); e *Inteligencia Emocional* (Salovey et al, 1995; Fernández-Berrocal et al, 1998).

También utilizamos como variables de asociación otros constructos muy afines al Optimismo como es el caso de las *Estrategias de afrontamiento* (Tobin, Holroyd, Reynolds y Kigal, 1989; Cano, Rodríguez y García, 2006) y finalmente la *Autoeficacia* (Chen, Gully y Eden, 2001; Flores, 2011) que se relaciona con la Esperanza.

4.4 Resultados

En los siguientes apartados describimos los análisis realizados con objeto de contrastar los hallazgos indicados en el marco teórico así como las hipótesis planteadas en el apartado 4.2.2.

a) Análisis descriptivo

En primer lugar realizamos un análisis descriptivo de los datos. La Tabla 7 ilustra los resultados obtenidos.

Tabla 7. Estadísticos descriptivos de la muestra

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Curso	100	1	3	2.64	.772
Sexo	100	1	2	1.03	.171
Edad	100	18	32	21.95	2.645
Nacionalidad	100	1	1	1.00	.000
Información Previa PsP	87	1	2	1.54	.501
LOT-R (Optimismo)	100	24	58	39.71	7.908
Esperanza (Gallup)	100	36	59	50.61	4.893
Participación (Gallup)	100	19	53	36.91	6.708
Bienestar (Gallup)	100	11	20	16.54	2.052
ORRIES (Gallup)	100	17	44	33.59	5.282
Sentido del Humor Autoevaluación	72	4	10	8.14	1.092
SH1 Crear Humor	100	13	32	24.91	4.013
SH2 Apreciar Humor	100	15	32	24.91	3.406
SH3 Afrontamiento de los problemas	100	14	32	22.78	3.852
SH4 Relaciones positivas	100	20	32	27.68	2.902
Sentido del Humor Total	100	71	128	100.27	11.928
Agency Thinking (Snyder)	100	16	32	25.59	3.459
Pathways Thinking (Snyder)	100	17	32	25.89	3.048
Esperanza Total (Snyder)	100	36	63	51.48	5.999
TMMS Percepción	100	16	40	28.77	5.964
TMMS Comprensión	100	13	40	28.34	6.362
TMMS Regulación	100	15	40	27.56	5.917
CSI Resolución Problemas	100	0	20	15.03	4.251
CSI Autocrítica	100	0	20	6.85	6.272
CSI Expresión Emocional	100	1	20	13.61	4.656
CSI Pensamiento Desiderativo	100	1	20	14.74	5.277
CSI Apoyo Social	100	0	20	15.49	4.859
CSI Reestructuración Cognitiva	100	1	20	11.91	4.805
CSI Evitación de problemas	100	0	18	6.67	4.351
CSI Retirada Social	100	0	18	4.91	4.212
NGSES (Autoeficacia)	100	16	40	31.03	4.906
N válido (según lista)	62				

b) Análisis de puntuaciones, percentiles y tablas de frecuencia

Posteriormente realizamos un análisis estadístico descriptivo incorporando los percentiles y frecuencias de los datos. A continuación, y para complementar la información

arriba citada, se presentan de manera gráfica los porcentajes de estudiantes por curso, sexo y el hecho de poseer o no información sobre PsP.

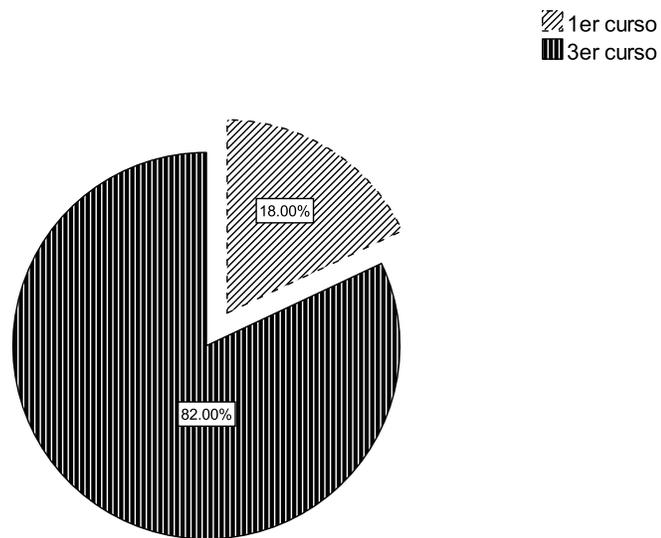


Figura 4. *Porcentaje de estudiantes por curso*

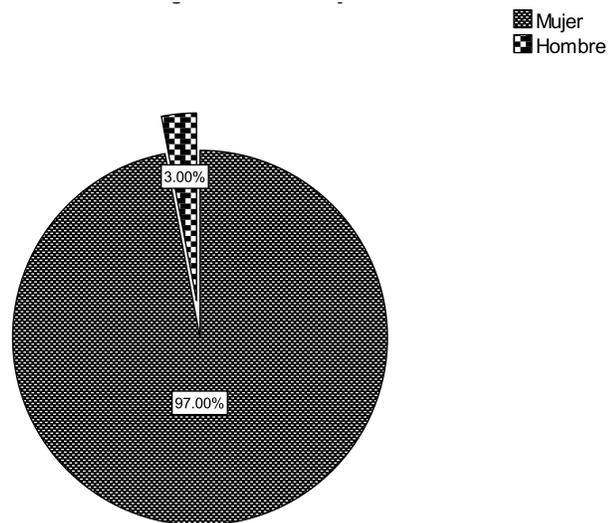


Figura 5. *Porcentaje de estudiantes por sexo*



 Sí

 No

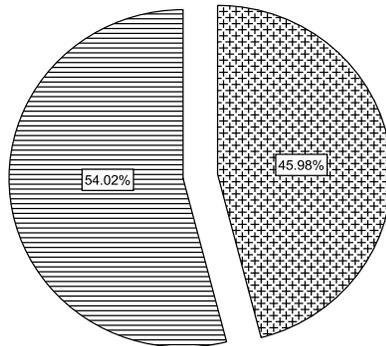


Figura 6. Porcentaje de alumnos por Información previa sobre PsP

Las siguiente tabla corresponden a los valores percentiles (cuartiles) de Edad e Información previa sobre PsP que complementan las figuras anteriores.

Tabla 8. Edad e Información Previa PsP

		Edad	Información Ps.P
N	Válidos	100	87
	Perdidos	0	13
Percentiles	25	20.00	1.00
	50	21.00	2.00
	75	24.00	2.00

Las tablas que se presentan a continuación corresponden a los valores de percentiles de los siete instrumentos de autoinforme que se aplicaron.

Tabla 9. Esperanza , Bienestar y Participación en el contexto escolar

		Esperanza (Gallup)	Participación	Bienestar	ORRIES
N	Válidos	100	100	100	100
	Perdidos	0	0	0	0
Percentiles	25	47.00	33.00	16.00	31.00
	50	51.00	38.00	17.00	35.00
	75	54.00	41.75	18.00	37.00

Tabla 10. *Sentido del humor*

		Humor Autoevaluación	SH1	SH2	SH3	SH4	SH Total
N	Válidos	72	100	100	100	100	100
	Perdidos	28	0	0	0	0	0
Percentiles	25	8.00	22.25	23.00	21.00	26.00	92.25
	50	8.00	25.00	25.50	24.00	28.00	102.00
	75	9.00	28.00	27.00	25.00	30.00	108.00

Tabla 11. *Optimismo, Esperanza, IE y Autoeficacia*

		Agency LOT-R	Pathways Thinking	Esperanza Total	TMMS Percepción	TMMS Comprensión	TMMS Regulación	NGSES
N	Válidos	100	100	100	100	100	100	100
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Percentiles	25	34.00	23.25	24.00	48.00	25.00	23.00	28.00
	50	41.00	26.00	26.00	52.00	28.50	29.00	31.00
	75	45.00	28.00	28.00	56.00	32.00	33.00	35.00

Tabla 12. *Estrategias de Afrontamiento*

		CSI REP	CSI AUT	CSI EEM	CSI PSD	CSI APS	CSI REC	CSI EVP	CSI RES
N	Válidos	100	100	100	100	100	100	100	100
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0
Percentiles	25	12.00	1.00	10.00	12.00	13.00	8.00	3.00	1.00
	50	16.00	5.00	15.00	17.00	17.00	12.00	6.50	4.00
	75	19.00	11.75	17.00	19.00	20.00	16.00	9.00	7.75

c) Estudio correlacional

Adicionalmente, realizamos un estudio correlacional bivariado de las variables, por medio del coeficiente de correlación *Pearson*, por tratarse de variables continuas. Este análisis evidencia resultados que nos permiten observar qué variables son significativas entre sí para sacar conclusiones al respecto.

En las siguientes tablas solamente se muestran los valores de correlaciones significativas de cada una de las dimensiones que componen los instrumentos respecto a los demás. Los niveles de significatividad que aparecen en las tablas se marcan como sigue y considerando que el N=100 en todos los casos:

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

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

LOT-R- Optimismo

Tabla 13. *Correlaciones Optimismo-Esperanza, participación y bienestar en el contexto escolar*

		LOT-R
Esperanza	Correlación de Pearson	.355**
	Sig. (bilateral)	.000
Participación	Correlación de Pearson	.327**
	Sig. (bilateral)	.001
Bienestar	Correlación de Pearson	.478**
	Sig. (bilateral)	.000
ORRIES	Correlación de Pearson	.257**
	Sig. (bilateral)	.010

Tabla 14. *Correlaciones Optimismo-Sentido del humor*

		LOT-R
SH Dimensión 1	Correlación de Pearson	.276**
	Sig. (bilateral)	.005
SH Dimensión 2	Correlación de Pearson	.391**
	Sig. (bilateral)	.000
SH Dimensión 3	Correlación de Pearson	.558**
	Sig. (bilateral)	.000
SH Dimensión 4	Correlación de Pearson	.254*
	Sig. (bilateral)	.011
SH TOTAL	Correlación de Pearson	.446**
	Sig. (bilateral)	.000

Tabla 15. *Correlaciones Optimismo-Esperanza (Snyder)*

		LOT-R
Agency thinking	Correlación de Pearson	.413**
	Sig. (bilateral)	.000
Pathways thinking	Correlación de Pearson	.500**
	Sig. (bilateral)	.000
Esperanza total	Correlación de Pearson	.492**
	Sig. (bilateral)	.000

Tabla 16. *Correlaciones Optimismo-Inteligencia Emocional*

		LOT-R
TMMS Comprensión	Correlación de Pearson	.311**
	Sig. (bilateral)	.002
TMMS Regulación	Correlación de Pearson	.486**
	Sig. (bilateral)	.000

Tabla 17. *Correlaciones Optimismo- Afrontamiento*

		LOT-R
CSI REP	Correlación de Pearson	.287**
	Sig. (bilateral)	.004
CSI REC	Correlación de Pearson	.236*
	Sig. (bilateral)	.018

Tabla 18. *Correlaciones Optimismo-Autoeficacia*

		LOT-R
NGSES	Correlación de Pearson	.456**
	Sig. (bilateral)	.000

Esperanza (Gallup)

Tabla 19. *Correlaciones Esperanza (Gallup)- Participación, Bienestar, ORRIES (Gallup)*

		Esperanza
Participación	Correlación de Pearson	.462**
	Sig. (bilateral)	.000
Bienestar	Correlación de Pearson	.467**
	Sig. (bilateral)	.000
ORRIES	Correlación de Pearson	.225*
	Sig. (bilateral)	.025

Tabla 20. *Correlaciones Esperanza (Gallup)- Sentido del Humor*

		Esperanza
Humor Autoevaluación	Correlación de Pearson	.326**
	Sig. (bilateral)	.005
SH Dimensión 1	Correlación de Pearson	.208*
	Sig. (bilateral)	.038
SH Dimensión 2	Correlación de Pearson	.456**
	Sig. (bilateral)	.000
SH Dimensión 3	Correlación de Pearson	.394**
	Sig. (bilateral)	.000
SH Dimensión 4	Correlación de Pearson	.243*
	Sig. (bilateral)	.015
SH Total	Correlación de Pearson	.387**
	Sig. (bilateral)	.000

Tabla 21. *Correlaciones Esperanza (Gallup)-Esperanza (Snyder)*

		Esperanza
Agency Thinking	Correlación de Pearson	.523**
	Sig. (bilateral)	.000
Pathways Thinking	Correlación de Pearson	.440**
	Sig. (bilateral)	.000
Esperanza Total	Correlación de Pearson	.546**
	Sig. (bilateral)	.000

Tabla 22. *Correlaciones Esperanza (Gallup)- Autoeficacia*

		Esperanza
NGSES	Correlación de Pearson	.570**
	Sig. (bilateral)	.000

Participación (Gallup)

Tabla 23. *Correlaciones Participación (Gallup)- Bienestar, ORRIES (Gallup)*

		Participación
Bienestar	Correlación de Pearson	.310**
	Sig. (bilateral)	.002
ORRIES	Correlación de Pearson	.535**
	Sig. (bilateral)	.000

Tabla 24. *Correlaciones Participación (Gallup)- Sentido del humor*

		Participación
Humor Autoevaluación	Correlación de Pearson	.392**
	Sig. (bilateral)	.001
SH Dimensión 1	Correlación de Pearson	.429**
	Sig. (bilateral)	.000
SH Dimensión 2	Correlación de Pearson	.391**
	Sig. (bilateral)	.000
SH Dimensión 3	Correlación de Pearson	.420**
	Sig. (bilateral)	.000
SH Dimensión 4	Correlación de Pearson	.311**
	Sig. (bilateral)	.002
SH Total	Correlación de Pearson	.467**
	Sig. (bilateral)	.000

Tabla 25. *Correlaciones Participación (Gallup)- Esperanza (Snyder)*

		Participación
Agency Thinking	Correlación de Pearson	.455**
	Sig. (bilateral)	.000
Pathways Thinking	Correlación de Pearson	.305**
	Sig. (bilateral)	.002
Esperanza Total	Correlación de Pearson	.390**
	Sig. (bilateral)	.000

Tabla 26. *Correlaciones Participación (Gallup)- Inteligencia Emocional*

		Participación
TMMS Comprensión	Correlación de Pearson	.394**
	Sig. (bilateral)	.000
TMMS Regulación	Correlación de Pearson	.414**
	Sig. (bilateral)	.000

Tabla 27. *Correlaciones Participación (Gallup)- Afrontamiento*

		Participación
CSI APS	Correlación de Pearson	.220*
	Sig. (bilateral)	.028

Tabla 28. *Correlaciones Participación (Gallup)- Autoeficacia*

		Participación
NGSES	Correlación de Pearson	.398**
	Sig. (bilateral)	.000

Bienestar (Gallup)

Tabla 29. *Correlaciones Bienestar (Gallup)-ORRIES (Gallup)*

		Bienestar
ORRIES	Correlación de Pearson	.380**
	Sig. (bilateral)	.000

Tabla 30. *Correlaciones Bienestar (Gallup)-Sentido del humor*

		Bienestar
Humor Autoevaluación	Correlación de Pearson	.235*
	Sig. (bilateral)	.046
SH Dimensión 1	Correlación de Pearson	.207*
	Sig. (bilateral)	.039
SH Dimensión 2	Correlación de Pearson	.438**
	Sig. (bilateral)	.000
SH Dimensión 3	Correlación de Pearson	.411**
	Sig. (bilateral)	.000
SH Dimensión 4	Correlación de Pearson	.207*
	Sig. (bilateral)	.038
SH Total	Correlación de Pearson	.379**
	Sig. (bilateral)	.000

Tabla 31. *Correlaciones Bienestar (Gallup)-Esperanza (Snyder)*

		Bienestar
Agency Thinking	Correlación de Pearson	.541**
	Sig. (bilateral)	.000
Pathways Thinking	Correlación de Pearson	.455**
	Sig. (bilateral)	.000
Esperanza Total	Correlación de Pearson	.535**
	Sig. (bilateral)	.000

Tabla 32. *Correlaciones Bienestar (Gallup)-Inteligencia Emocional*

		Bienestar
TMMS Comprensión	Correlación de Pearson	.476**
	Sig. (bilateral)	.000
TMMS Regulación	Correlación de Pearson	.447**
	Sig. (bilateral)	.000

Tabla 33. *Correlaciones Bienestar (Gallup)-Afrontamiento*

		Bienestar
CSI REP	Correlación de Pearson	.220*
Resolución de Problemas	Sig. (bilateral)	.028
CSI EEM	Correlación de Pearson	.284**
Expresión emocional	Sig. (bilateral)	.004
CSI APS	Correlación de Pearson	.257**
Apoyo Social	Sig. (bilateral)	.010
CSI REC	Correlación de Pearson	.404**
Reestructuración cognitiva	Sig. (bilateral)	.000
CSI RES	Correlación de Pearson	-.248*
Retirada social	Sig. (bilateral)	.013

Cabe señalar la correlación negativa de la variable Bienestar con la correspondiente a Retirada social, lo cual nos indica que cuando se experimenta mayor bienestar menor es la tendencia a utilizar una estrategia de retirada consistente en el alejamiento de amigos, familiares, compañeros y personas significativas asociado con la reacción emocional en un proceso estresante, producto de una dificultad o problema experimentado.

Tabla 34. *Correlación Bienestar (Gallup)-Autoeficacia*

		Bienestar
NGSES	Correlación de Pearson	.390**
	Sig. (bilateral)	.000

ORRIES (Gallup)

Tabla 35. *Correlaciones ORRIES (Gallup)-Sentido del humor*

		ORRIES
Humor Autoevaluación	Correlación de Pearson	.420**
	Sig. (bilateral)	.000
SH1	Correlación de Pearson	.305**
	Sig. (bilateral)	.002
SH2	Correlación de Pearson	.404**
	Sig. (bilateral)	.000
SH3	Correlación de Pearson	.269**
	Sig. (bilateral)	.007
SH Dimensión 4	Correlación de Pearson	.200*
	Sig. (bilateral)	.046
SH Total	Correlación de Pearson	.354**
	Sig. (bilateral)	.000

Tabla 36. *Correlaciones ORRIES(Gallup)-Esperanza (Snyder)*

		ORRIES
Agency Thinking	Correlación de Pearson	.330**
	Sig. (bilateral)	.001
Pathways Thinking	Correlación de Pearson	.295**
	Sig. (bilateral)	.003
Esperanza Total	Correlación de Pearson	.298**
	Sig. (bilateral)	.003

Tabla 37. *Correlaciones ORRIES (Gallup)-IE*

		ORRIES
TMMS Comprensión	Correlación de Pearson	.276**
	Sig. (bilateral)	.006
TMMS Regulación	Correlación de Pearson	.316**
	Sig. (bilateral)	.001

Tabla 38. *Correlaciones ORRIES (Gallup)- Afrontamiento*

		ORRIES
CSI AUT	Correlación de Pearson	-.197*
Autocrítica	Sig. (bilateral)	.050
CSI APS	Correlación de Pearson	.234*
Apoyo Social	Sig. (bilateral)	.019
CSI RES	Correlación de Pearson	-.206*
Reestructuración cognitiva	Sig. (bilateral)	.039

En la tabla 38 podemos destacar dos correlaciones negativas respecto a la dimensión ORRIES y las Estrategias de afrontamiento señaladas. Esto nos indica que la mejora en las estrategias de reestructuración cognitiva (por medio de la cual se modifica el significado de la situación estresante) y autocrítica (la autoinculpación y la autocrítica por la ocurrencia de la situación estresante o su inadecuado manejo) corresponderían al detrimento en ORRIES, y visceversa.

Tabla 39. *Correlaciones ORRIES (Gallup) - Autoeficacia*

		ORRIES
NGSES	Correlación de Pearson	.283**
	Sig. (bilateral)	.004

Autoevaluación Sentido del Humor

Tabla 40. *Correlaciones Autoevaluación Humor- Sentido del Humor*

		Humor Autoevaluación
SH1	Correlación de Pearson	.690**
Crear humor	Sig. (bilateral)	.000
SH2	Correlación de Pearson	.519**
Apreciar humor	Sig. (bilateral)	.000
SH3	Correlación de Pearson	.324**
Afrontar problemas	Sig. (bilateral)	.005
SH 4	Correlación de Pearson	.569**
Relaciones positivas	Sig. (bilateral)	.000
SH Total	Correlación de Pearson	.622**
	Sig. (bilateral)	.000

Tabla 41. *Correlaciones Autoevaluación Humor- Esperanza (Snyder)*

		Humor Autoevaluación
Agency Thinking	Correlación de Pearson	.300*
	Sig. (bilateral)	.010
Pathways Thinking	Correlación de Pearson	.333**
	Sig. (bilateral)	.004
Esperanza Total	Correlación de Pearson	.335**
	Sig. (bilateral)	.004

Tabla 42. *Correlaciones Autoevaluación Humor- IE*

		Humor Autoevaluación
TMMS Comprensión	Correlación de Pearson	.352**
	Sig. (bilateral)	.002
TMMS Regulación	Correlación de Pearson	.450**
	Sig. (bilateral)	.000

Tabla 43. *Correlaciones Autoevaluación Humor- Afrontamiento*

		Humor Autoevaluación
CSI REP	Correlación de Pearson	.277*
	Sig. (bilateral)	.019
CSI EEM	Correlación de Pearson	.350**
	Sig. (bilateral)	.003
CSI REC	Correlación de Pearson	.369**
	Sig. (bilateral)	.001

Tabla 44. *Correlaciones Autoevaluación Humor- Autoeficacia*

		Humor Autoevaluación
NGSES	Correlación de Pearson	.444**
	Sig. (bilateral)	.000

Sentido del humor dimensión 1, Crear humor

Tabla 45. *Correlaciones Crear humor- Sentido del Humor*

		SH Dimensión 1
SH Dimensión 2	Correlación de Pearson	.615**
Apreciar humor	Sig. (bilateral)	.000
SH Dimensión 3	Correlación de Pearson	.550**
Afrontar problemas	Sig. (bilateral)	.000
SH Dimensión 4	Correlación de Pearson	.726**
Relaciones positivas	Sig. (bilateral)	.000
SH Total	Correlación de Pearson	.865**
	Sig. (bilateral)	.000

Tabla 46. *Correlaciones Crear humor - Esperanza (Snyder)*

		SH Dimensión 1
Agency Thinking	Correlación de Pearson	.360**
	Sig. (bilateral)	.000
Pathways Thinking	Correlación de Pearson	.397**
	Sig. (bilateral)	.000
Esperanza Total	Correlación de Pearson	.397**
	Sig. (bilateral)	.000

Tabla 47. *Correlaciones Crear humor - IE*

		SH Dimensión 1
TMMS Comprensión	Correlación de Pearson	.296**
	Sig. (bilateral)	.003
TMMS Regulación	Correlación de Pearson	.505**
	Sig. (bilateral)	.000

Tabla 48. *Correlaciones Crear humor - Afrontamiento*

		SH Dimensión 1
CSI REP	Correlación de Pearson	.296**
Resolución de problemas	Sig. (bilateral)	.003
CSI EEM	Correlación de Pearson	.306**
Expresión emocional	Sig. (bilateral)	.002
CSI REC	Correlación de Pearson	.292**
Reestructuración cognitiva	Sig. (bilateral)	.003

Tabla 49. *Correlaciones Crear humor -Autoeficacia*

SH Dimensión 1		
NGSES	Correlación de Pearson	.393**
	Sig. (bilateral)	.000

Sentido del humor Dimensión 2- Apreciar humor

Tabla 50. *Correlaciones Apreciar humor –Sentido del humor*

SH Dimensión 2		
SH3	Correlación de Pearson	.666**
Afrontar problemas	Sig. (bilateral)	.000
SH4	Correlación de Pearson	.567**
Relaciones positivas	Sig. (bilateral)	.000
SH Total	Correlación de Pearson	.845**
	Sig. (bilateral)	.000

Tabla 51. *Correlaciones Apreciar humor –Esperanza (Snyder)*

SH Dimensión 2		
Agency Thinking	Correlación de Pearson	.569**
	Sig. (bilateral)	.000
Pathways Thinking	Correlación de Pearson	.573**
	Sig. (bilateral)	.000
Esperanza Total	Correlación de Pearson	.594**
	Sig. (bilateral)	.000

Tabla 52. *Correlaciones Apreciar humor –IE*

SH Dimensión 2		
TMMS Percepción	Correlación de Pearson	.203*
	Sig. (bilateral)	.043
TMMS Comprensión	Correlación de Pearson	.434**
	Sig. (bilateral)	.000
TMMS Regulación	Correlación de Pearson	.613**
	Sig. (bilateral)	.000

Tabla 53. *Correlaciones Apremiar humor –Afrontamiento*

		SH Dimensión 2
CSI REP	Correlación de Pearson	.319**
Resolución de problemas	Sig. (bilateral)	.001
CSI EEM	Correlación de Pearson	.344**
Expresión emocional	Sig. (bilateral)	.000
CSI APS	Correlación de Pearson	.266**
Apoyo social	Sig. (bilateral)	.008
CSI REC	Correlación de Pearson	.480**
Reestructuración cognitiva	Sig. (bilateral)	.000

Tabla 54. *Correlaciones Apremiar humor –Autoeficacia*

		SH Dimensión 2
NGSES	Correlación de Pearson	.487**
	Sig. (bilateral)	.000

Sentido del humor Dimensión 3. Afrontar problemas con optimismo

Tabla 55. *Correlaciones Afrontar problemas –Sentido del humor*

		SH Dimensión 3
SH4	Correlación de Pearson	.546**
Relaciones positivas	Sig. (bilateral)	.000
SH Total	Correlación de Pearson	.831**
	Sig. (bilateral)	.000

Tabla 56. *Correlaciones Afrontar problemas –Esperanza (Snyder)*

		SH Dimensión 3
Agency Thinking	Correlación de Pearson	.500**
	Sig. (bilateral)	.000
Pathways Thinking	Correlación de Pearson	.659**
	Sig. (bilateral)	.000
Esperanza Total	Correlación de Pearson	.623**
	Sig. (bilateral)	.000

Tabla 57. *Correlaciones Afrontar problemas –IE*

		SH Dimensión 3
TMMS Comprensión	Correlación de Pearson	.442**
	Sig. (bilateral)	.000
TMMS Regulación	Correlación de Pearson	.761**
	Sig. (bilateral)	.000

Tabla 58. *Correlaciones Afrontar problemas –Estrategias de Afrontamiento*

		SH Dimensión 3
CSI REP	Correlación de Pearson	.265**
	Sig. (bilateral)	.008
CSI REC	Correlación de Pearson	.330**
	Sig. (bilateral)	.001

Tabla 59. *Correlaciones Afrontar problemas –Autoeficacia*

		SH Dimensión 3
NGSES	Correlación de Pearson	.446**
	Sig. (bilateral)	.000

Sentido del humor Dimensión 4 Establecer Relaciones Positivas

Tabla 60. *Correlaciones Relaciones Positivas–Sentido del humor*

		SH Dimensión 4
SH Total	Correlación de Pearson	.825**
	Sig. (bilateral)	.000

Tabla 61. *Correlaciones Relaciones Positivas–Esperanza*

		SH Dimensión 4
Agency Thinking	Correlación de Pearson	.407**
	Sig. (bilateral)	.000
Pathways Thinking	Correlación de Pearson	.449**
	Sig. (bilateral)	.000
Esperanza Total	Correlación de Pearson	.463**
	Sig. (bilateral)	.000

Tabla 62. *Correlaciones Relaciones Positivas–IE*

		SH Dimensión 4
TMMS Percepción	Correlación de Pearson	.254*
	Sig. (bilateral)	.011
TMMS Comprensión	Correlación de Pearson	.370**
	Sig. (bilateral)	.000
TMMS Regulación	Correlación de Pearson	.523**
	Sig. (bilateral)	.000

Tabla 63. *Correlaciones Relaciones Positivas–Afrontamiento*

		SH Dimensión 4
CSI REP	Correlación de Pearson	.314**
Resolución de problemas	Sig. (bilateral)	.001
CSI EEM	Correlación de Pearson	.293**
Expresión emocional	Sig. (bilateral)	.003
CSI APS	Correlación de Pearson	.215*
Apoyo social	Sig. (bilateral)	.032
CSI REC	Correlación de Pearson	.379**
Reestructuración cognitiva	Sig. (bilateral)	.000

Tabla 64. *Correlaciones Relaciones Positivas–Autoeficacia*

		SH Dimensión 4
NGSES	Correlación de Pearson	.482**
	Sig. (bilateral)	.000

Sentido del humor Total

Tabla 65. *Correlaciones Humor total-Esperanza (Snyder)*

		SH Total
Agency Thinking	Correlación de Pearson	.544**
	Sig. (bilateral)	.000
Pathways Thinking	Correlación de Pearson	.618**
	Sig. (bilateral)	.000
Esperanza Total	Correlación de Pearson	.616**
	Sig. (bilateral)	.000

Tabla 66. *Correlaciones Humor total-IE*

		SH Total
TMMS Comprensión	Correlación de Pearson	.456**
	Sig. (bilateral)	.000
TMMS Regulación	Correlación de Pearson	.717**
	Sig. (bilateral)	.000

Tabla 67. *Correlaciones Humor total-Afrontamiento*

		SH Total
CSI REP	Correlación de Pearson	.353**
	Sig. (bilateral)	.000
Resolución de problemas	Correlación de Pearson	.320**
	Sig. (bilateral)	.001
CSI EEM	Correlación de Pearson	.236*
	Sig. (bilateral)	.018
CSI APS	Correlación de Pearson	.435**
	Sig. (bilateral)	.000
Apoyo social	Correlación de Pearson	.435**
	Sig. (bilateral)	.000
CSI REC	Correlación de Pearson	.435**
	Sig. (bilateral)	.000
Reestructuración cognitiva	Correlación de Pearson	.435**
	Sig. (bilateral)	.000

Tabla 68. *Correlaciones Humor total-Autoeficacia*

		SH Total
NGSES	Correlación de Pearson	.532**
	Sig. (bilateral)	.000

Agency thinking, Esperanza Snyder

Tabla 69. *Correlaciones Agency thinking-Esperanza (Snyder)*

		Agency Thinking
Pathways Thinking	Correlación de Pearson	.574**
	Sig. (bilateral)	.000
Esperanza Total	Correlación de Pearson	.873**
	Sig. (bilateral)	.000

Tabla 70. *Correlaciones Agency thinking-IE*

		Agency Thinking
TMMS Percepción	Correlación de Pearson	.225*
	Sig. (bilateral)	.024
TMMS Comprensión	Correlación de Pearson	.599**
	Sig. (bilateral)	.000
TMMS Regulación	Correlación de Pearson	.571**
	Sig. (bilateral)	.000

Tabla 71. *Correlaciones Agency thinking-Afrontamiento*

		Agency Thinking
CSI REP	Correlación de Pearson	.331**
Resolución de problemas	Sig. (bilateral)	.001
CSI EEM	Correlación de Pearson	.356**
Expresión emocional	Sig. (bilateral)	.000
CSI PSD	Correlación de Pearson	-.213*
Pensamiento desiderativo	Sig. (bilateral)	.033
CSI APS	Correlación de Pearson	.276**
Apoyo social	Sig. (bilateral)	.005
CSI REC	Correlación de Pearson	.326**
Reestructuración cognitiva	Sig. (bilateral)	.001
CSI RES	Correlación de Pearson	-.222*
Retirada social	Sig. (bilateral)	.027

Nuevamente nos encontramos con dos correlaciones negativas, correspondientes al componente Agency thinking con las Estrategias de afrontamiento Pensamiento desiderativo y Retirada social. Este hecho es adecuado y se puede explicar considerando que una mejora en la habilidad percibida para motivarse y utilizar diversas alternativas en la solución de un problema disminuyen los pensamientos de agobio y deseo de evitación de una realidad estresante así como el alejamiento de amigos, familiares, etc., cuando se enfrenta un problema. Por el contrario, la disminución en esta dimensión de la esperanza aumenta la recurrencia a estrategias de afrontamiento de evitación y huida, lo cual no contribuiría positivamente a la resolución de las dificultades.

Tabla 72. *Correlaciones Agency thinking-Autoeficacia*

		Agency Thinking
NGSES	Correlación de Pearson	.639**
	Sig. (bilateral)	.000

Pathways thinking, Esperanza (Snyder)

Tabla 73. *Correlaciones Pathways thinking -Esperanza total (Snyder)*

		Pathways Thinking
Esperanza Total	Correlación de Pearson	.850**
	Sig. (bilateral)	.000

Tabla 74. *Correlaciones Pathways thinking -IE*

		Pathways Thinking
TMMS Percepción	Correlación de Pearson	.270**
	Sig. (bilateral)	.007
TMMS Comprensión	Correlación de Pearson	.447**
	Sig. (bilateral)	.000
TMMS Regulación	Correlación de Pearson	.643**
	Sig. (bilateral)	.000

Tabla 75. *Correlaciones Pathways thinking -Afrontamiento*

		Pathways Thinking
CSI REP	Correlación de Pearson	.410**
	Sig. (bilateral)	.000
CSI EEM	Correlación de Pearson	.327**
	Sig. (bilateral)	.001
CSI REC	Correlación de Pearson	.285**
	Sig. (bilateral)	.004

Tabla 76. *Correlaciones Pathways thinking-Autoeficacia*

		Pathways Thinking
NGSES	Correlación de Pearson	.618**
	Sig. (bilateral)	.000

Esperanza total Snyder

Tabla 77. *Correlaciones Esperanza total (Snyder)-IE*

		Esperanza Total
TMMS Percepción	Correlación de Pearson	.284**
	Sig. (bilateral)	.004
TMMS Comprensión	Correlación de Pearson	.583**
	Sig. (bilateral)	.000
TMMS Regulación	Correlación de Pearson	.658**
	Sig. (bilateral)	.000

Tabla 78. *Correlaciones Esperanza total (Snyder)-Afrontamiento*

		Esperanza Total
CSI REP	Correlación de Pearson	.418**
Resolución de problemas	Sig. (bilateral)	.000
CSI EEM	Correlación de Pearson	.372**
Expresión emocional	Sig. (bilateral)	.000
CSI APS	Correlación de Pearson	.247*
Apoyo social	Sig. (bilateral)	.013
CSI REC	Correlación de Pearson	.322**
Reestructuración cognitiva	Sig. (bilateral)	.001

Tabla 79. *Correlaciones Esperanza total (Snyder)-Autoeficacia*

		Esperanza Total
NGSES	Correlación de Pearson	.697**
	Sig. (bilateral)	.000

Percepción emocional, Inteligencia Emocional

Tabla 80. *Percepción emocional (IE)- IE*

		TMMS Percepción
TMMS Comprensión	Correlación de Pearson	.221*
	Sig. (bilateral)	.027
TMMS Regulación	Correlación de Pearson	.259**
	Sig. (bilateral)	.009

Tabla 81. *Percepción emocional (IE)- Afrontamiento*

		TMMS Percepción
CSI REP	Correlación de Pearson	.244*
Resolución de problemas	Sig. (bilateral)	.015
CSI EEM	Correlación de Pearson	.295**
Expresión emocional	Sig. (bilateral)	.003

Tabla 82. *Percepción emocional (IE)- Autoeficacia*

		TMMS Percepción
NGSES	Correlación de Pearson	.243*
	Sig. (bilateral)	.015

Comprensión emocional, Inteligencia Emocional

Tabla 83. *Comprensión emocional (IE)- IE*

		TMMS Comprensión
TMMS Regulación	Correlación de Pearson	.469**
	Sig. (bilateral)	.000

Tabla 84. *Comprensión emocional (IE)- Afrontamiento*

		TMMS Comprensión
CSI EEM	Correlación de Pearson	.369**
Expresión emocional	Sig. (bilateral)	.000
CSI APS	Correlación de Pearson	.211*
Apoyo social	Sig. (bilateral)	.035

Tabla 85. *Comprensión emocional (IE)- Autoeficacia*

		TMMS Comprensión
NGSES	Correlación de Pearson	.461**
	Sig. (bilateral)	.000

Regulación emocional, Inteligencia emocional

Tabla 86. *Regulación emocional (IE)- Afrontamiento*

		TMMS Regulación
CSI REP	Correlación de Pearson	.389**
Resolución de problemas	Sig. (bilateral)	.000
CSI EEM	Correlación de Pearson	.302**
Expresión emocional	Sig. (bilateral)	.002
CSI APS	Correlación de Pearson	.217*
Apoyo social	Sig. (bilateral)	.030
CSI REC	Correlación de Pearson	.356**
Reestructuración cognitiva	Sig. (bilateral)	.000

Tabla 87. *Regulación emocional (IE)- Autoeficacia*

		TMMS Regulación
NGSES	Correlación de Pearson	.552**
	Sig. (bilateral)	.000

Resolución de problemas, Estrategias de afrontamiento

Tabla 88. *Resolución de problemas (CSI)- Afrontamiento*

		CSI REP
CSI EEM	Correlación de Pearson	.216*
Expresión emocional	Sig. (bilateral)	.031
CSI REC	Correlación de Pearson	.388**
Reestructuración cognitiva	Sig. (bilateral)	.000

Tabla 89. *Resolución de problemas (CSI)- Autoeficacia*

		CSI REP
NGSES	Correlación de Pearson	.417**
	Sig. (bilateral)	.000

Autocrítica, Estrategias de afrontamiento

Tabla 90. *Autocrítica (CSI)- Afrontamiento*

		CSI AUT
CSI EEM	Correlación de Pearson	.197*
Expresión emocional	Sig. (bilateral)	.049
CSI PSD	Correlación de Pearson	.283**
Pensamiento desiderativo	Sig. (bilateral)	.004
CSI RES	Correlación de Pearson	.329**
Retirada social	Sig. (bilateral)	.001

Expresión emocional, Estrategias de afrontamiento

Tabla 91. *Expresión emocional (CSI)- Afrontamiento*

		CSI EEM
CSI APS	Correlación de Pearson	.443**
	Sig. (bilateral)	.000
CSI RES	Correlación de Pearson	-.178
	Sig. (bilateral)	.076

Tabla 92. *Expresión emocional (CSI)- Autoeficacia*

		CSI EEM
NGSES	Correlación de Pearson	.294**
	Sig. (bilateral)	.003

Pensamiento desiderativo, Estrategias de afrontamiento

Tabla 93. *Pensamiento desiderativo(CSI)- Afrontamiento*

		CSI PSD
CSI REC	Correlación de Pearson	-.267**
Reestructuración cognitiva	Sig. (bilateral)	.007
CSI RES	Correlación de Pearson	.249*
Retirada social	Sig. (bilateral)	.012

La correlación negativa entre el pensamiento desiderativo y la reestructuración cognitiva es adecuada considerándose que mientras se mayor sea la estrategia de

modificación del significado de una situación estresante menor será el deseo de evasión de una realidad, y en sentido inverso.

Apoyo social, Estrategias de afrontamiento

Tabla 94. *Apoyo social (CSI)- Afrontamiento*

		CSI APS
CSI RES	Correlación de Pearson	-.276**
Retirada social	Sig. (bilateral)	.005

La correlación negativa entre las estrategias de afrontamiento Apoyo social y Retirada social es adecuada, indicándonos este hecho que a medida que se busca el apoyo en las personas durante la ocurrencia de un evento problemático, menos probable es que los participantes opten por alejarse o aislarse de este apoyo que pueden encontrar en su entorno.

Reestructuración cognitiva, Estrategias de afrontamiento

Tabla 95. *Reestructuración cognitiva (CSI)- Afrontamiento*

		CSI REC
CSI EVP	Correlación de Pearson	.314**
Evitación de problemas	Sig. (bilateral)	.001

Tabla 96. *Reestructuración cognitiva (CSI)- Autoeficacia*

		CSI REC
NGSES	Correlación de Pearson	.421**
	Sig. (bilateral)	.000

Evitación de problemas, Estrategias de afrontamiento

Tabla 97. *Evitación de problemas (CSI)- Afrontamiento*

		CSI EVP
CSI RES	Correlación de Pearson	.356**
	Sig. (bilateral)	.000

Tabla 98. *Evitación de problemas (CSI)- Autoeficacia*

		CSI EVP
NGSES	Correlación de Pearson	.293**
	Sig. (bilateral)	.003

d) Análisis de regresión

Finalmente, para comprobar qué variables predecían mejor la autoeficacia en la muestra de este estudio, se realizó un análisis de regresión con el método por pasos, del cual se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 99. *Resumen del modelo^e*

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.718 ^a	.515	.508	3.662
2	.761 ^b	.579	.567	3.435
3	.781 ^c	.610	.593	3.331
4	.797 ^d	.635	.613	3.249

a. Variables predictoras: (Constante), Esperanza Total

b. Variables predictoras: (Constante), Esperanza Total, SH Dimensión 1

c. Variables predictoras: (Constante), Esperanza Total, SH Dimensión 1, CSI EVP

d. Variables predictoras: (Constante), Esperanza Total, SH Dimensión 1, CSI EVP, Esperanza (Gallup)

e. Variable dependiente: NGSES

Tabla 100. Variables introducidas/eliminadas^a

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	Esperanza Total		.Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= .050, Prob. de F para salir >= .100).
2	SH Dimensión 1		.Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= .050, Prob. de F para salir >= .100).
3	CSI EVP		.Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= .050, Prob. de F para salir >= .100).
4	Esperanza (Gallup)		.Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= .050, Prob. de F para salir >= .100).

a. Variable dependiente: NGSES

Tabla 101. Coeficientes^a

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados			Intervalo de confianza de 95.0% para B	
	B	Error típ.	Beta	t	Sig.	Límite inferior	Límite superior
1 (Constante)	.790	3.497		.226	.822	-6.184	7.765
Esperanza Total	.583	.068	.718	8.625	.000	.448	.718
2 (Constante)	-2.845	3.466		-.821	.415	-9.760	4.071
Esperanza Total	.459	.074	.565	6.196	.000	.311	.607
SH Dimensión 1	.401	.123	.296	3.247	.002	.155	.647
3 (Constante)	-2.816	3.361		-.838	.405	-9.523	3.891
Esperanza Total	.444	.072	.547	6.159	.000	.300	.588
SH Dimensión 1	.377	.120	.279	3.142	.002	.138	.617
CSI EVP	.214	.092	.178	2.322	.023	.030	.398
4 (Constante)	-8.115	4.128		-1.966	.053	-16.354	.124
Esperanza Total	.359	.081	.442	4.436	.000	.198	.521
SH Dimensión 1	.370	.117	.273	3.154	.002	.136	.604
CSI EVP	.225	.090	.188	2.498	.015	.045	.405
Esperanza (Gallup)	.194	.092	.189	2.113	.038	.011	.378

a. Variable dependiente: NGSES

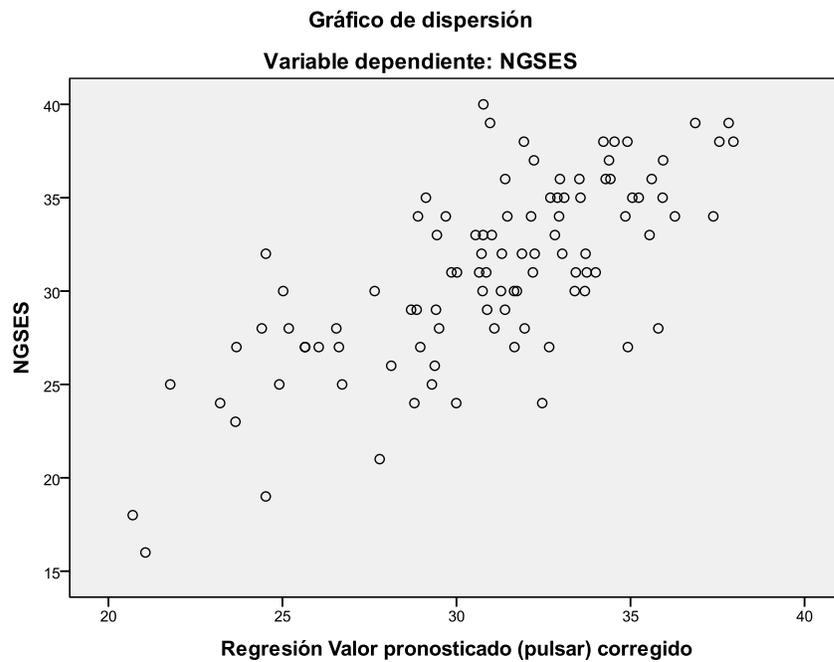


Figura 7. *Grafico de dispersión*

Con base en los datos del análisis de regresión, podemos ver que la fortaleza que mejor predice la autoeficacia es la Esperanza Total (Snyder); asimismo, el modelo que mejor la predice la autoeficacia es el 4, el cual contiene las variables predictoras: Esperanza Total, SH Dimensión 1, CSI EVP, Esperanza (Gallup) (ver Tablas 99 y 100).

CAPÍTULO 5.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1 Discusión y conclusiones

Con base en los resultados obtenidos de los análisis realizados en el capítulo anterior, en este apartado discutiremos éstos en relación con las hipótesis establecidas para este estudio.

Así, respecto a la primera hipótesis:

Existen relaciones entre las fortalezas estudiadas y las habilidades de IE en los estudiantes universitarios del grado en Educación Infantil de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid, podemos decir lo siguiente:

De manera general, una o más habilidades de IE están relacionadas con el Optimismo, la Esperanza y el Sentido del humor. De forma específica, las tres habilidades de la IE tienen presencia en la dimensión Esperanza (Gallup) en el contexto escolar; en la apreciación del sentido del humor y el establecimiento de relaciones positivas y las tres dimensiones (Agency thinking, Pathways thinking y esperanza total) de la escala de Esperanza (Snyder, 2002).

Por otro lado, encontramos también correlaciones positivas entre las tres dimensiones de la Esperanza, de acuerdo con Snyder (2002), y el Optimismo. Esto es consistente con evidencias empíricas previas al respecto en donde se ha constatado que los participantes en una condición de humor, puntúan más alto en la escala de la Esperanza Westburg (1999); Asimismo, se han establecido relaciones entre la Esperanza, el Optimismo y la Autoeficacia como un sistema de competencia y mejora del control y bienestar académico en estudiantes afroamericanos (Robinson y Snipes, 2009).

También pudimos observar correlaciones positivas entre el Optimismo y las cuatro dimensiones del Sentido del Humor y el Humor total. Esto se puede corroborar en estudios previos donde participantes con un alto sentido del humor indican también un alto nivel de optimismo (Thorsen, Powell, Sarmany-Schuller, y Hampes, 1997; Hughes, 2008) En su estudio, Thorsen, et al., encuentran que las puntuaciones de la escala multidimensional de sentido del humor (MSHS) se relacionan positivamente con factores asociados con la salud psicológica como el optimismo y la autoestima, y negativamente con signos de trastornos psicológicos como la depresión, con lo cual concluyen que el humor es un constructo multidimensional que parece estar íntimamente relacionado con la calidad de vida.

Respecto a la segunda hipótesis:

Existen relaciones entre las fortalezas estudiadas y la IE y el nivel de autoeficacia percibida en los estudiantes del grado en Educación Infantil de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid, podemos decir que:

La autoeficacia correlaciona positivamente con el Optimismo, los cuatro ámbitos de la Esperanza en el ámbito escolar, las dos dimensiones de la escala de Esperanza, las cuatro dimensiones del Sentido del Humor, así como con las tres habilidades de IE. Esto nos indica que mientras se mantengan niveles adecuados de desarrollo de dichas fortalezas así como de habilidades de IE, la autoeficacia se desarrollará también.

En cuanto a la relación entre Autoeficacia, Optimismo y Esperanza, existen evidencias empíricas que apuntan a una relación de estos aspectos. Robinson y Snipes (2009) llevan a cabo un estudio en el que encuentran correlación positiva entre estos tres elementos, lo cual apoya también nuestros resultados.

Específicamente en lo correspondiente a la IE y su relación la autoeficacia podemos decir que, de acuerdo con Epstein (2001) las personas que puntúan alto en IE tienen una estructura de pensamiento flexible que les permite adaptar sus modos de pensar a las

diferentes situaciones, en las que incluso evalúan su conducta como eficaz o ineficaz para conseguir una finalidad específica.

En lo tocante a la tercera hipótesis:

Existen relaciones entre las fortalezas estudiadas y la IE y la capacidad de afrontamiento de problemas en los estudiantes universitarios del grado en Educación Infantil de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid.

De manera general podemos decir que las ocho dimensiones de las estrategias de afrontamiento guardan relación con el Optimismo, Sentido del humor, Esperanza e IE en uno o más de sus componentes.

Presentamos de forma particular las relaciones entre las fortalezas y habilidades arriba mencionadas y las estrategias de afrontamiento.

Así, respecto al Optimismo, es la reestructuración cognitiva la estrategia de afrontamiento que tiene una correlación significativa. Estudios previos muestran resultados que apoyan los obtenidos en este trabajo. Martínez-Correa, Reyes del Paso, García-León y González-Jareño, (2006), en un estudio correlacional de Optimismo y Afrontamiento del estrés, encuentran una correlación positiva del optimismo con determinadas estrategias de afrontamiento activo (resolución de problemas y reestructuración cognitiva). Estos resultados son consistentes también con otros estudios previos, según los cuales los sujetos optimistas manifiestan un estilo de afrontamiento del estrés definido en términos de una mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo, en comparación con los pesimistas, que optan por las estrategias de afrontamiento pasivo (Avia y Vázquez, 1998; Carver y Scheier, 2001).

De las dimensiones del Sentido del humor son el aprecio del humor, la creación de relaciones positivas y el Sentido del humor en su totalidad las que mayor número de relaciones tienen con estrategias de afrontamiento. Los cinco componentes de la escala

correlacionan con la estrategia de afrontamiento Resolución de Problemas por lo que podemos decir que el Sentido del humor se asocia fuertemente con esta estrategia. Otros estudios respaldan esta correlación demostrando que el humor es una estrategia eficaz de afrontamiento, así, por ejemplo, se ha encontrado que individuos con un puntaje alto en las medidas de humor que experimentan menos síntomas de estrés, y que el uso del humor puede mejorar el funcionamiento del sistema inmune y la recuperación de la ayuda de enfermedad (Lefcourt, 2001, 2002).

En cuanto a las cuatro dimensiones de la Esperanza en el contexto escolar, es la de Bienestar la que se relaciona con un mayor número de estrategias de afrontamiento (cinco, incluyendo la correlación negativa con la retirada social que ya se comentó en el capítulo anterior).

La dimensión Agency thinking de la fortaleza Esperanza, es la que mayor número de correlaciones positivas guarda con las estrategias de afrontamiento. Las tres dimensiones (Agency thinking, Pathways thinking y Esperanza total) de la Esperanza presentan correlación con Resolución de Problemas, Expresión emocional y Reestructuración cognitiva. Este hecho es consistente con las consideraciones de Snyder (1991) en las cuales se hace referencia al hecho de que los diferentes niveles de Esperanza pueden disponer en las personas una visión de los factores de estrés de diferentes maneras. Por ejemplo, las personas con altos niveles de Esperanza, son propensas a tener una visión de los factores estresantes más como un reto que como una amenaza. Así, la relación teórica entre la Esperanza y el Afrontamiento está basada en el supuesto de que la valoración de los factores de estrés afectan los esfuerzos de afrontamiento (Lazarus y Folkman, 1984).

En lo tocante a la IE, es la habilidad Percepción emocional la que se encuentra vinculada positivamente con la Resolución de problemas y la Expresión emocional; la Comprensión (o claridad) emocional, advierte una correlación con la regulación emocional y con estrategias de afrontamiento como la expresión emocional y el apoyo social; finalmente, la habilidad de regulación emocional, se vincula con estrategias de afrontamiento como la resolución de problemas, la expresión emocional, el apoyo social y

la reestructuración cognitiva. Estos hallazgos son coincidentes con los referenciados por Martínez, Piqueras e Inglés (2011), en donde se menciona que algunas dimensiones de la IE están asociadas con el apoyo social. Concretamente, la claridad emocional está relacionada de forma positiva con el apoyo social que proporcionan los demás. Del mismo modo, el apoyo emocional se relaciona con la dimensión de reparación emocional y con una mejor salud mental. Por lo tanto, el rol de algunas de las dimensiones de la IE en las estrategias de afrontamiento al estrés, es decisivo para preservar tanto la salud mental como la búsqueda de apoyo social ante una situación de estrés (Montes-Berges y Augusto, 2007).

Las tres habilidades de la IE tienen una vinculación con la estrategia de afrontamiento Expresión emocional, lo cual es adecuado para este estudio ya que al hacer una revisión de otros anteriores que relacionan la IE con los tipos de estrategias de afrontamiento, sugieren que las personas con niveles altos en IE utilizan estrategias de afrontamiento basadas en la aceptación y la participación en actividades con el resto de iguales (Chan, 2003), así como a utilizar estrategias basadas en la reflexión, evaluación de la situación y destacan por sus habilidades sociales/interpersonales (Pau, Croucher, Sohanpal, Muirhead y Seymour, 2004)

A manera de conclusión final respecto a estas tres hipótesis primeras, y retomando el análisis de regresión realizado en el capítulo anterior, podemos mencionar que la fortaleza que mejor ha predicho la Autoeficacia es la Esperanza (Snyder, 2002). Este dato corrobora el obtenido en estudios anteriores en donde se acentúa la relación existente entre la Esperanza y la Autoeficacia (Carifio y Rhodes ,2002; Magaletta y Oliver, 1999).

Finalmente, hacemos mención a la última hipótesis:

Las habilidades de IE y fortalezas seleccionadas, auto percibidos por estudiantes del grado de Educación Infantil de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid, no forman parte de los contenidos propios del grado o como competencias transversales a desarrollar durante su educación y formación universitaria.

Como se ha comentado en el capítulo 3, no se observa la presencia de aspectos estudiados por la PsP o la IE en los contenidos del Plan de Estudios del Grado en Educación Infantil.

Si bien, dentro de las competencias generales se mencionan la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades propias de su área de estudio: Educación a nivel Infantil, es cierto que aspectos como “*la capacidad de elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de dicha área de estudios*” está relacionada con el ámbito personal en primera instancia. Así, habilidades como la identificación, expresión y regulación emocional juegan un papel importante en la resolución de problemas, con lo cual la IE podría considerarse parte de los conocimientos transversales que apoyen el desarrollo de este tipo de competencias.

De igual manera, se mencionan “*la adquisición de estrategias y técnicas de aprendizaje autónomo y la disposición al aprendizaje continuo a lo largo de la vida, así como el fomento de espíritu de iniciativa y una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio profesional*”. Encontramos importante destacar aquí la incidencia de la Esperanza como una fortaleza cuya presencia y potenciación contribuye al desarrollo de la habilidad de motivarse y encontrar diversas vías eficaces para alcanzar las metas que se propongan (Snyder, 2005). Estos planteamientos, que en un primer acercamiento se enfocan a un plano personal, pero pueden trasladar también al académico reflejándose en la contribución a esa disposición hacia el aprendizaje continuo a lo largo de la vida y la creatividad para encontrar alternativas ante las situaciones o retos que se van presentando. En consistencia con estos planteamientos sobre esperanza y rendimiento escolar, los estudios nos indican que mayores niveles de esperanza están relacionada el aumento de promedios generales en estudiantes universitarios (Chang, 1998; Curry, Snyder, Cook, Ruby, y Rehm, 1997) y el aumento en las tasas de graduación y menores tasas de abandono escolar en un periodo de seis años (Snyder, Shorey, Cheavens, Pulvers Adams y Wiklund, en prensa; Snyder, Wiklund y Cheavens, 1999). La esperanza es predictora de aprovechamiento escolar en todos los niveles educativos (Curry, Maniar, Sondag y Sandstedt, 1999; Curry et al., 1997; Lopez, Bouwkamp, Edwards y Teramoto-Pedrotti, 2000; McDermott y Snyder, 2000;

Snyder et al., 1991; Snyder, Hoza, Pelham, et al., 1997); así como la mejora en habilidades de estudio (Onweugbuzie y Snyder, 2000) y el mantenimiento de metas en situaciones académicas adversas (Yoshinobu, 1989).

Visto desde esta perspectiva, tanto el constructo de la IE y las fortalezas estudiadas por la PsP representan opciones a considerar para complementar los conocimientos propios de cualquier área de estudio, a partir de contribución al logro de las competencias (generales y específicas) que se planteen, en término de contenidos transversales. En este caso nuestro énfasis se ha puesto en el Grado de Educación Infantil, sin embargo consideramos que se puede hacer extensivo a otras áreas de conocimiento.

Ya se han indicado en el capítulo 3 algunas de las aplicaciones de la PsP y la IE al ámbito educativo. Para que se puedan constatar resultados y avances significativos en un proceso educativo que contempla estos elementos, es necesario un sistema escolar organizado en el cual se establezcan propósitos y objetivos claros encaminados a la promoción y desarrollo de habilidades emocionales y fortalezas, así como un cuerpo docente que conozca y maneje los temas para poder transmitirlos adecuadamente. Hay algunos planteamientos encaminados hacia la implementación de estos aspectos en la esfera educativa en España, sin embargo son limitados aún, lo cual no demerita en lo absoluto un camino ya marcado y que muy probablemente se irá siguiendo por quienes apuestan por estas aportaciones.

Los estudiantes del grado de Educación Infantil se encuentran en un proceso de formación profesional y en un futuro desempeñarán su labor docente haciendo uso de las competencias que adquieran a lo largo de dicha formación. El hecho de que casi la mitad de los estudiantes participantes (45.98%) haya mencionado tener información previa sobre PsP (principalmente estudiantes de primer grado) indica que este movimiento está teniendo un mayor alcance. Atribuimos este hecho principalmente a la presencia del posgrado en PsP y Sentido del Humor ofrecido durante el periodo Septiembre 2011-Febrero 2012 en la Facultad de Educación y Trabajo Social y el conocimiento que algunos profesores de la facultad poseen al respecto.

5.1.1 Limitaciones del estudio

Consideramos que las principales limitaciones del estudio desarrollado en este trabajo residen en el tamaño de la muestra a la que tuvimos acceso. Hubiera sido interesante haber obtenido muestra de participantes de los otros centros de la Universidad de Valladolid en donde se imparte el Grado en Educación Infantil. Sin embargo, debido a los escasos recursos económicos con los que contamos, aunado a las limitaciones en términos de tiempo para la realización de este Trabajo de Fin de Máster, esto no fue posible.

Otra limitación consiste en que solamente obtuvimos datos por medio de instrumentos de autoinforme lo cual nos proporciona la autopercepción de los estudiantes respecto al nivel de habilidades de IE y fortalezas de PsP, que hubiera sido posible complementar con instrumentos de habilidad o ejecución como el MSCEIT, para el caso de la IE.

Finalmente, cabe destacar que los análisis estadísticos realizados en este estudio son preliminares y se pretende que formen parte de una investigación más amplia en donde se puedan incorporar los datos aquí obtenidos, integrar otros realizados en otros espacios académicos y así enriquecer la investigación, tanto en diversidad de muestras como análisis estadísticos de mayor alcance.

5.1.2 Líneas futuras de investigación

Para un futuro contemplamos el diseño de un programa de intervención educativa de mejora de las habilidades de IE y las fortalezas aquí expuestas con la finalidad de encontrar evidencias significativas que apoyen los planteamientos hasta ahora desarrollados respecto a las aplicaciones de estos aspectos al ámbito escolar y con ello también contribuir a la investigación que se hace en el país.

REFERENCIAS

Referencias

- Arguís, R., Bolsas, A.P., Hernández, S. y Salvador, M. (2010). *Programa Aulas felices. Psicología Positiva Aplicada a la Educación*. Recuperado de: <http://catedu.es/psicologiapositiva/Aulas%20felices.pdf>
- Armor, D.A. y Taylor, S.E. (1998). Situated optimism: specific outcome expectancies and self-regulation. En M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (309-379). San Diego, CA: Academic Press.
- Avia, M. D. y Vázquez, C. (1998). *Optimismo inteligente. Psicología de las emociones positivas*. Madrid: Alianza.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Barrio, J. L., y Fernández, J. D. (2010). Educación y humor: Una experiencia pedagógica en la educación de adultos. *Revista Complutense de Educación*, 21(2), 365-385.
- Bonanno, G. A. (2005). Resilience in the face of potential trauma. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 135-138.
- Boyatzis., R., Goleman., D. y Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory (ECI). En R. Bar-On y J.D. A. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence* (343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cabello, R., Ruíz- Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13 (1), 41-49.

- Cann, A. y Etzel, K. (2008). Remembering and anticipating stressors: Positive personality mediates the relationship with sense of humor. *Humor: International Journal of Humor Research*, 2(2), 157-178.
- Cano, F.J., Rodríguez, L. y García, J. (2007). Adaptación española del Inventario de Estrategias de Afrontamiento. *Actas españolas de psiquiatría*, 35(1), 29-39.
- Carifio, J. y Rhodes, L. (2002). Construct validities and the empirical relationships between optimism, hope, self-efficacy, and locus of control. *Work (reading, Mass.)*, 19 (2), 125-36.
- Caruana, A. (Coord) (2010). *Aplicaciones Educativas de la Psicología Positiva*. [Versión Adobe Reader X] Recuperado de:
http://www.lavirtu.com/eniusimg/enius4/2010/11/adjuntos_fichero_695709_a48810d27731bb0b.pdf
- Carbelo, B. (2006). *Estudio del sentido del humor: validación de un instrumento para medir el sentido del humor, análisis del cuestionario y su relación con el estrés*. (Tesis doctoral). Recuperada de Dialnet:
<http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/438>
- Carbelo, B. y Jáuregui E. (2006). Emociones positivas: Humor positivo. *Papeles del Psicólogo: revista del Colegio Oficial de Psicólogos*, 27 (1), 18-30.
- Carver, C.S. y Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. New York: Cambridge University Press.
- Carver, C.S. y Scheier, M. F. (2001). Optimism, pessimism and self-regulation. En E.C. Chang (Ed.), *Optimism and pessimism. Implications for theory research and practice* (31-51). Washington: American Psychological Association.

- Casas, F. (1996). *Bienestar social. Una introducción psicosocial*. Barcelona: PPU.
- Chang, E. C. (1998). Hope, problem-solving ability, and coping in a college, student population: Some implications for theory and practice. *Journal of Clinical Psychology, 54*, 953–962.
- Chen, G., Gully, S. M. y Eden. D. (2001). Validation of a New General Self-Efficacy Scale. *Organization Research Methods, 4* (1), 62-83.
- Chico, E. (1999). Evaluación psicométrica de una escala de Inteligencia Emocional. *Boletín de Psicología, 62*, 65-78.
- Ciarrochi, J.V., Chan, A.C., y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences, 28*, 539-561.
- Ciarrochi, J.V., Deane. F y Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences, 32*, 197-209.
- Csikszentmihalyi, M. (2003). Legs or wings? A reply to R. S. Lazarus. *Psychological Inquiry, 14*, 113–115.
- Curry, L. A., Maniar, S. D., Sondag, K. A. y Sandstedt, S. (1999). An optimal performance academic course for university students and student-athletes. Unpublished manuscript, University of Montana, Missoula.
- Curry, L. A., Snyder, C. R., Cook, D. L., Ruby, B. C. y Rehm, M. (1997). The role of hope in student-athlete academic and sport achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*, 1257–1267.

- Davies, M., Stankov, L. y Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: In Search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. y Smith, H. E. (1999). Subjective well-being. Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Diener, E., Scollon, C.N. y Lucas, R.E. (2003). The evolving concept of subjective well-being. The multifaceted nature of happiness. *Advances in Cell Aging & Gerontology*, 15, 187-219.
- Epstein, S. (2001). *Inventario de Pensamiento Constructivo*. Madrid: TEA Ediciones.
- Erickson, S. y Feldstein, S. (2007). Adolescent humor and its relationship to coping, defense strategies, psychological distress, and well-being. *Child Psychiatry and Human Development*, 37, 255- 271.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). *Adaptación al castellano del Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): User's Manual*. Toronto: Multi-Health Systems, Inc.
- Extremera, N y Fernández-Berrocal, P. (2004, Marzo). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional. Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología*, 80, 59-77.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y Estrés*, 11(2-3), 101-122.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Palomera, R. (2008). Emotional Intelligence as a crucial mental ability on educational context. En A. Valle, y J. C, Nuñez. (Eds.), *Handbook of Instructional Resources and their applications in the classroom* (67–88). New York: Nova.

- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2008). A review of trait meta-mood research. *International Journal of Psychology Research*. 2(1), 39-67.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66 (23,3), 85-108.
- Fierro, A. (2009). La filosofía del buen vivir. En C. Vázquez y G. Hervás (Eds.) *La ciencia del bienestar. Fundamentos de una psicología positiva* (255-277). Madrid: Alianza.
- Fredrickson, B.L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226.
- Fredrickson, B.L. (2006). The broaden-and-build theory of positive emotions. En Csikszentmihalyi, M., y Csikszentmihalyi, I. S. (Eds). *A life worth living: Contributions to positive psychology* (85-103). New York: Oxford University Press.
- Gable, S. L., y Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9, 103–110.
- García-Fernández, M. y Giménez-Mas, S.I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del*

Profesorado, 3(6), 43-52 [en línea]. Recuperado de:
<http://www.cepcuevasolula.es/espinal>.

García Larrauri, B. (2006). *Programa para mejorar el sentido del humor: ¡porque la vida con humor merece la pena!* Madrid: Pirámide.

García Larrauri, B., Monjas, M.I., Román, J.M., Cuetos, A., Polo, A. y Muñoz, M.I. (2005). *CASH: Cuestionario de Autoevaluación del Sentido del Humor*. Departamento de Psicología. Universidad de Valladolid.

García Larrauri, B., Monjas, M.I., Román, J.M., Flores, V. y Cuetos, A. (2004). Sentido del humor: delimitación conceptual, evaluación y propuestas de intervención. En M.I. Ruiz y otros (eds.), *Aportaciones psicológicas al desarrollo difícil* (387-430). Badajoz: Edita Psicoex.

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, Traducción española en Ed. Paidós.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books. (Trad. Cast. Kairós, 1996).

Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books. (Trad. Cast. Kairós, 1999).

Hernández-Ríos, L. y Comes, J.M. (2009). Una revisión crítica de la historia y situación actual de la Psicología Positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 7-13.

Hervás, G. (2009). Psicología positiva: una introducción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66 (23, 3), 23-41.

- Hughes, L.W. (2008). A Correlational Study of the Relationship Between Sense of Humor and Positive Psychological Capacities. *Economics & Business Journal: Inquiries & Perspective*, 1(1), 46-55.
- Instituto Nacional de Estadística (2011). *Revisión del alumnado matriculado en estudios de grado por universidades, sexo, tipo de grado y Rama de enseñanza (Valladolid, ambos sexos y mujeres)*. Recuperado de: <http://www.ine.es/jaxi/tabla.do>
- Jahoda, M. (1958). *Current Concepts of Positive. Mental Health*. New York: Basic Books.
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lefcourt, H. M. (2001). *Humor: The psychology of living buoyantly*. New York: Kluwer Academic.
- Lefcourt, H. (2002). Humor. En C.R. Snyder, y S.J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (619-631). New York: Oxford University.
- Linley, P.A., Joseph, S., Harrington, S y Wood, A.M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology*, 1(1), 3-16.
- Lopez, S. J., Bouwkamp, J., Edwards, L. E. y Teramoto Pedrotti, J. (2000). Making hope happen via brief interventions. Presented at the 2nd Positive Psychology Summit in Washington, DC.
- Lopez, S. J. y Calderon, V. (2011). The Gallup Student Poll: Measuring and promoting what is right with students. En S. I. Donaldson, M, Csikszentmihalyi y J. Nakamura (Eds.), *Applied positive psychology: Improving everyday life, schools, work, health, and society* (117-134). New York: Psychology Press.

- Lyubomirsky, S., King, L.A. y Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect. Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 803-855.
- Magaletta, P. R. y Oliver, J. M. (1999). The hope construct, will, and ways: Their relations with self-efficacy, optimism, and general well-being. *Journal of Clinical Psychology*, 55(5), 539-551.
- McDermott, D. y Snyder, C. R. (2000). *The great big book of hope*. Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- Martin, R. (2007). *The psychology of humor: An integrative approach*. San Diego: Elsevier.
- Martin, R., Puhlik-Doris, P., Larsen, W., Gray, J. y Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37, 48-75.
- Martínez-Correa, A., Reyes del Paso, G.A., García-León, A. y González-Jareño, M.A. (2006). Optimismo/pesimismo disposicional y estrategias de afrontamiento del estrés. *Psicothema, Universidad de Oviedo*, 18 (1), 66-72.
- Martínez, A.E., Piqueras, J.A., e Inglés, C. J. (2011). Relaciones entre Inteligencia Emocional y Estrategias de Afrontamiento ante el Estrés. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, REME*, 37, 1-24. Recuperado de: <http://reme.uji.es/articulos/numero37/article6/article6.pdf>
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997): What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (3-31). New York: Basic Books
- Mayer, J. D., Caruso, D., Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.

- Mayer, J.D., Caruso, D. y Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability testing. En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.), *Hand-book of emotional intelligence* (320-342). New York: Jossey-Bass.
- Mayer, J. D., Roberts, Richard. D. y Barsade, Sigal. G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*. 59, 507-536.
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D. (1999). *MSCEIT Item Booklet* (Research Version 1.1.) Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (2nd ed.) (396-420). New York: Cambridge.
- Mayer, J.D. Salovey, P. y Caruso, D. (2000a). Emotional Intelligence as Zeigeist, as Personality, an as Mental Ability. En R. Bar-On y J.D.A Parker. *The handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at home, School and in the Workplace* (92-117). San Francisco, Ca: Jossey Bass.
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D. (2001). *Technical Manual for the MSCEIT v. 2.0*. Toronto. Canada: MHS Publishers.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic mix of traits? *American Psychologist*, 63, 503-517.
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D. y Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V.2.0. *Emotion*. 3, 97-105.
- Montes-Berges, B. y Augusto, J.M. (2007). Exploring the relationship between perceived emotional intelligence, coping, social support and mental health in nursing students. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 14 (2), 163-171.

- Onweugbuzie, A. J. y Snyder, C. R. (2000). Relations between hope and graduate students' coping strategies for studying and examination taking. *Psychological Reports*, 86, 803-806.
- Otero, J.M., Luengo, A., Romero, E. Gómez, J.A. y Castro, C. (1998). *Psicología de personalidad. Manual de prácticas*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Palomera, R. y Brackett, M. (2006). Frecuencia del afecto positivo como posible mediador entre la inteligencia emocional percibida y la satisfacción vital. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 231-239.
- Pau, A.K.H., Croucher, R., Sohanpal, R., Muirhead, V. y Seymour, K. (2004). Emotional intelligence and stress coping in dental undergraduates. A qualitative study. *British Dental Journal*, 197 (4), 205-209.
- Pérez, J.C. (2003). Adaptación y validación española del "Trait Emotional Intelligence Questionnaire" (TEIQue) en población universitaria. *Encuentros en Psicología Social*, 5, 278-283.
- Pérez-González, J.C., Petrides, K.V. y Furnham. A. (2007). La medida de la inteligencia emocional rasgo en J.M, Mestre, y P. Fernández –Berrocal (Coord.), *Manual de Inteligencia Emocional* (81-98). España: Ediciones Pirámide.
- Peterson, C. (2006). *A Primer in Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Peterson, C., y Park, N. (2009). El estudio científico de las fortalezas humanas. En C. Vázquez y G. Hervás (Coords.), *La ciencia del bienestar. Fundamentos de una psicología positiva* (181-207). Madrid: Alianza.
- Peterson, C., y Seligman, M.E.P. (2003). Character strengths before and after September 11. *Psychological Science*, 14, 381-384.

- Petrides, K.V y Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality, 17*, 39-57.
- Robinson, C. y Snipes, K. (2009) Hope, Optimism and Self-Efficacy: A System of Competence and Control Enhancing African American College Students Academic Well-Being. *Multiple Linear Regression Viewpoints, 35* (2)16-26.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 1069-1081.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990): Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality, 9*, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C. y Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J.W, Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure y Health* (125-151). Washington: American Psychological Association.
- Scheier, M.F., y Carver, C.S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology, 4*(3), 219-247.
- Scheier, M. F., y Carver, C. S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research, 16*, 201–228.
- Scheier, M. F., Carver, C. S., y Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A reevaluation of

the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1063–1078.

Schutte, N. S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J., Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.

Seligman, M. E. P. (1999). The president's address. *American Psychologist*, 54, 559-562.

Seligman, M.E.P. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B.

Seligman, M. E. P. (2005). Positive Psychology Network Progress Report. *Positive Psychology Network 2004 Report*. Recuperado de <http://www.positivepsychology.org/progressreport2004.pdf>

Seligman, M. E. P., y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.

Sheldon, K. M., y King, L. (2001). Why positive psychology is necessary? *American Psychologist*, 56, 216-217.

Snyder, C. R. (1994). *The psychology of hope: You can get there from here*. New York: Free Press

Snyder, C. R. (Ed.) (2000). *Handbook of hope: Theory, measures, and applications*. San Diego, CA: Academic Press.

Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13, 249-275.

- Snyder, C.R (2005). Teaching: the lesson of hope. *Journal of Social and Clinical Psychology, 24*, 72-84.
- Snyder, C.R., Harris, C., Anderson, J.R., Hollerand, S.A., Irving, L.M., Sigmon, S.T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C. y Harney, P (1991). The will and the ways. Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of personality and Social Psychology, 60*, 560-585.
- Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M., Ware, L., Danovsky, M., et al. (1997). The development and validation of the Children's Hope Scale. *Journal of Pediatric Psychology, 22*, 399-421.
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams, V. y Wiklund C. (en prensa). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology*.
- Snyder, C. R., Sympson, S. C., Ybasco, F. C., & Borders, T. F., Babyak, M. A. y Higgins, R. L. (1996). Development and validation of the State Hope Scale. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 321–335.
- Snyder, C. R., Wiklund, C. y Cheavens, J. (1999, August). Hope and success in college. Paper presented at the annual Convention of the American Psychological Association, Boston.
- Sosa, M. (2008). *Escala autoinformada de Inteligencia Emocional (EAIE). Validación de la Escala de Inteligencia Emocional Autoinformada.* (Tesis doctoral). Recuperada de TESEO <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarSeleccion.do>
- Sternberg, R. J. (1996). *Successful intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life.* New York: Simon and Schuster.

- Sternberg, R. J. (2000). The concept of intelligence. En R. J. Sternberg (Ed.), *The handbook of Intelligence* (3-15). New York: Cambridge University Press.
- Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Thorson, J., Powell, F., Sarmany-Schuller, I., y Hampes, W. (1997). Psychological health and sense of humor. *Journal of Clinical Psychology*, 53, 605-619.
- Tobin D.L, Holroyd, K. A., Reynolds, R.V. y Kigal, J.K. (1989). The hierarchical factor structure of the Coping Strategies Inventory. *Cognitive Therapy and Research*, 13 (4), 343-361.
- Vázquez, C. (2009). La ciencia del bienestar psicológico. En C. Vázquez y G. Hervás (Eds.), *La ciencia del bienestar. Fundamentos de una psicología positiva* (13-46) Madrid: Alianza.
- Vázquez, C., Hervás, G. y Ho, S. (2006). Intervenciones clínicas basadas en la psicología positiva: fundamentos y aplicaciones. *Psicología Conductual*, 14, 401-432.
- Yoshinobu, L. R. (1989). *Construct validation of the Hope Scale: Agency and pathways components*. (Unpublished master's thesis). University of Kansas, Lawrence.
- Westburg, N. (1999). Hope and humor: Using the Hope Scale in outcome studies. *Psychological Reports*, 84, 1014-1020.