



---

# **Universidad de Valladolid**

**Facultad de Educación y Trabajo Social**

**Máster en Investigación aplicada a la Educación**

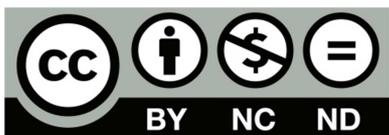
**Trabajo Fin de Máster**

## **FORTALEZAS PERSONALES, INTELIGENCIA EMOCIONAL Y BIENESTAR PSICOLÓGICO EN ESTUDIANTES DE GRADO DE LA UVA**

**Autor: Airam Vadillo Larios**

**Directora: Prof. Dra. Valle Flores Lucas**

**Valladolid, Junio de 2013**



Esta obra está sujeta a una licencia Creative Commons:  
Reconocimiento – No comercial – Con Obra Derivada  
(cc-by-nc-nd) <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores. No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer otras derivadas.

Este Trabajo Fin de Máster se encuentra almacenado en el Repositorio Institucional de la Universidad de Valladolid <http://uvadoc.uva.es/>

# Índice de Contenidos

<b>PRESENTACIÓN.....</b>	<b>9</b>
--------------------------	----------

## **PARTE TEÓRICA**

### **CAPÍTULO 1. PSICOLOGÍA POSITIVA**

1.1 Introducción a la Psicología Positiva.....	12
1.2 Definiciones de Psicología Positiva.....	14
1.3 La ciencia del Bienestar.....	16
1.4 Tradiciones sobre el bienestar: Hedonia y Eudaimonia.....	18
1.5 Fortalezas personales.....	22

### **CAPÍTULO 2. FORTALEZAS DE GRATITUD Y ESPERANZA**

2.1 Gratitud.....	29
2.1.1 Concepto y definición.....	28
2.1.2 Características y efectos.....	29
2.1.3 Ingratitud y gratitud ante la adversidad.....	31
2.2 Esperanza.....	34
2.2.1 Concepto y definición.....	34
2.2.2 Teoría de la Esperanza.....	35
2.2.3 Efectos positivos.....	36
2.2.4 Instrumentos para medir Esperanza.....	37

### **CAPÍTULO 3. INTELIGENCIA EMOCIONAL**

3.1 Introducción a la Inteligencia Emocional: surgimiento y desarrollo.....	39
3.2 Características y modelos.....	40
3.3 Instrumentos de evaluación.....	44

### **CAPÍTULO 4. PSICOLOGÍA POSITVA E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EDUCACIÓN**

4.1 Aplicaciones Educativas.....	46
----------------------------------	----

## **PARTE EMPÍRICA**

### **CAPÍTULO 5: PSICOLOGÍA POSITIVA E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE MAGISTERIO DE LA UVA**

5.1	Justificación, motivación y problemática.....	51
5.2	Objetivos e hipótesis.....	53
5.2.1.	Objetivo.....	53
5.2.2.	Hipótesis.....	53
5.3	Método.....	54
5.3.1	Participantes.....	54
5.3.2	Instrumentos de evaluación.....	55
5.3.3	Procedimiento.....	58
5.4	Resultados.....	58

### **CAPÍTULO 6: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

6.1	Discusión y conclusiones.....	69
6.1.1	Limitaciones de estudio.....	72
6.1.2	Líneas futuras de investigación.....	73

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 75**

### **AGRADECIMIENTOS..... 97**

### **APÉNDICE A. CONSENTIMIENTO INFORMADO..... 98**

### **APÉNDICE B. CUESTIONARIO DE GRATITUD..... 100**

### **APÉNDICE C. CUESTIONARIO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL..... 102**

### **APÉNDICE D. CUESTIONARIO DE ESPERANZA..... 105**

### **APÉNDICE E. CUESTIONARIO DE AUTOCONCEPTO..... 107**

### **APÉNDICE F. CUESTIONARIO DE BIENESTAR..... 110**

## Índice de tablas

Tabla 1. <i>Estadísticos de la muestra</i> .....	59
Tabla 2. <i>Percentiles: Gratitude, TMMS-24 Atención, TMMS-24 Claridad, TMMS-Reparación</i> .....	61
Tabla 3. <i>Percentiles: Hope Agency, Hope Pathways, Hope Total, LAEA</i> .....	61
Tabla 4. <i>Percentiles: Autoaceptación, Relaciones Positivas, Autonomía, Dominio del entorno</i> .....	62
Tabla 5. <i>Percentiles: Crecimiento Personal, Propósito en la Vida, Total</i> .....	62
Tabla 6. <i>Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra. Gratitude (CG-6) e IE (TMMS24)</i> .....	63
Tabla 7. <i>Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra. Esperanza y Autoconcepto (LAEA)</i> .....	63
Tabla 8. <i>Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra: Autoaceptación, Relaciones positivas, Autonomía y dominio del entorno</i> .....	64
Tabla 9. <i>Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra: Crecimiento Personal, Propósito en la vida y Bienestar Total</i> .....	64
Tabla 10. <i>Correlaciones de Pearson entre las diferentes subescalas</i> .....	66
Tabla 11. <i>Correlaciones de Pearson entre las diferentes subescalas</i> .....	67
Tabla 12. <i>Correlaciones de Spearman entre las diferentes subescalas</i> .....	68

## Índice de Figuras

<i>Figura 1. Los tres factores de la felicidad (retomado de Lyubomirsky et al. 2005, p. 116)</i> .....	17
<i>Figura 2: Tradiciones en Bienestar (adaptado de Hervás, Rahona y Gómez, 2009, p.17)</i> .....	20
<i>Figura 3. Modelos de la IE, (retomado de Ramos et al 2012a, p. 35)</i> .....	42

<i>Figura 4.</i> Porcentaje de estudiantes por centro y titulación de Magisterio.....	60
<i>Figura 5.</i> Porcentaje de estudiantes por sexo.....	60
<i>Figura 6.</i> Porcentaje de estudiantes por Conocimientos previos de PsP.....	61

# Presentación

A continuación se mostrará la estructura general del presente Trabajo Fin de Máster, con la finalidad de ganar una mayor comprensión global y general.

En el *primer capítulo* comenzamos hablando de la Psicología Positiva de forma introductoria e indagando en sus antecedentes. Trataremos de comprender y analizar en qué consiste esta corriente, procurando conceptualizar y desglosar los componentes del bienestar humano. Esto irá desembocando al estudio y análisis de nuestras fortalezas personales, las cuales iremos explicando y desarrollando. Una vez llegados al *capítulo dos*, enlazamos dos de las fortalezas explicadas para estudiarlas con mayor profundidad. Por tanto, abordaremos las fortalezas de *Gratitud* y *Esperanza*, describiendo sus principales características y efectos positivos, así como sus relaciones e instrumentos de evaluación.

En el *capítulo tres* nos centramos específicamente en la Inteligencia Emocional con una revisión sobre características generales, modelos e instrumentos de evaluación. Posteriormente enlazamos la Psicología Positiva con la Inteligencia Emocional como corrientes que procuran brindar una mejora en el bienestar. Entendemos que una forma eficaz de implementar la teoría es a través de la educación dentro del ámbito docente.

Por ello, dedicamos un capítulo exclusivo (*capítulo cuatro*) sobre las aplicaciones educativas tanto de la Psicología Positiva como de la Inteligencia Emocional. Esto nos hace comprender la relevancia que éstas tienen hacia los universitarios que se forman y que se encuentran en la antesala de la docencia, enfatizando los efectos positivos tanto personales como profesionales en el alumnado universitario. De esta manera nos preguntamos cuál es el *grado* de Bienestar Psicológico, de Gratitud, Esperanza, Inteligencia Emocional y Autoconcepto, hilando de esta manera con nuestra motivación y justificación para establecer el siguiente trabajo.

En la parte empírica o práctica dentro del *Capítulo cinco*, exponemos las razones y motivaciones, los instrumentos de evaluación, procedimiento, metodología y análisis de datos

El *sexto* y último capítulo reúne los resultados y las conclusiones derivadas de los resultados obtenidos, así como las limitaciones de estudio y perspectivas futuras de investigación.

Por consiguiente, esta investigación se encarga de cuantificar los niveles de Gratitud, Esperanza, Bienestar, Inteligencia Emocional y Autoconcepto en estudiantes de Educación Infantil de la Universidad de Valladolid y en estudiantes de Educación Primaria de la Escuela de Magisterio del Campus de Segovia.

Este Trabajo Fin de Máster trata de arrojar unos resultados que ayuden en este campo, a la vez que aquellas personas interesadas en estas corrientes puedan acudir al presente trabajo, con la finalidad de que nuestros resultados sirvan como impulsor para estudios de mayor envergadura, así como la aplicación e implementación de programas de intervención.

---

# PARTE TEÓRICA

---

# CAPÍTULO 1: PSICOLOGÍA POSITIVA

## 1.1. Introducción a la Psicología Positiva

*Una mañana un viejo Indio Cherokee le contó a su nieto de una batalla que ocurre en el interior de las personas:*

*"Hijo mío, la batalla es entre dos lobos dentro de todos nosotros:*

*Uno es Malvado - Está lleno de ira, intranquilidad, amargura, envidia, celos, pesar, codicia, arrogancia, culpa, resentimiento, superioridad, ego.*

*El otro es Bueno - Está lleno de amor, gozo, alegría, gratitud, verdad, justicia, esperanza, serenidad, humildad, bondad, empatía, generosidad, compasión."*

*El nieto pensó en ello unos minutos y preguntó a su abuelo: "¿Qué lobo gana?"*

*El viejo Cherokee respondió, "Aquél al que tú alimentes"*

(adaptado de Germer, 2011, p.165, cursiva nuestra)

Conforme a una revisión de la literatura vigente, la Psicología Positiva (en adelante PsP) nace en 1998 mediante la iniciativa de Martin Seligman como Presidente de la *American Psychological Association*. Esto supuso el punto de partida y comienzo a lo que es en la actualidad la PsP.

Sin embargo, los antecedentes de la PsP fuera del terreno sean seguramente tan antiguos como la propia existencia del ser humano. Podemos establecer una línea base o punto de partida en la antigua Grecia del siglo V a.C. Nos debemos a los grandes filósofos como Sócrates, Platón y Aristóteles como pensadores del bienestar humano (ver revisión de Fierro, 2009).

Por otro lado, el filósofo Brauch de Spinoza resalta el bienestar personal y su conexión con aptitudes humanas, tales como el fomento de emociones positivas (citado en Larrauri, 2003). Según Spinoza, la conquista de la felicidad pasa por una alegría y acción que nos desborde, procurando elevarnos y cargarnos de buen humor, energía y acciones positivas.

Si nos remontamos al siglo XX, resulta sorprendente encontrar a Arthur Schopenhauer, filósofo de corte eminentemente pesimista, con un tratado llamado: *El*

*arte de ser feliz: explicado en cincuenta reglas para la vida* (Schopenhauer, 2000). En dicho trabajo, el filósofo nos invita a través de unas reglas prácticas el cultivo de virtudes positivas y el sopeso de los golpes de las circunstancias. Estas cincuenta reglas suponen toda una revolución tanto por su innovación en la época como su pragmatismo aún vigente en la actualidad.

Una vez dicho esto, es pertinente comenzar con los antecedentes de la PsP dentro del propio campo de la psicología. Tal y como citan Duckwirth, Steen y Seligman (2005) la PsP ha estado influenciada por vertientes de la psicología tan dispares entre sí como psicoanálisis, conductismo y cognitivismo. Sin embargo, es evidente que el nexo de unión más estrecho y relacionado es el de la Psicología Humanista. Esto es comprobable por el legado dejado por los psicólogos humanistas en cuestiones de autorrealización y de aspectos positivos del ser humano (Gimeno, 1986). Destaca la corriente de Abraham Maslow (1954) sobre las motivaciones, necesidades de desarrollo y autorrealización (*self-actualization*), así como la de Rogers (1972), en su gran obra *centrada en el cliente*, contribuyendo así al entendimiento integral del ser humano, sobre una vida plena, con confianza y autoaceptación. Sin embargo, y considerando los aspectos anteriores, posiblemente el antecedente más claro de la PsP sea el libro *Current concept of positive mental health* de Jahoda (1959) en el que presenta una innovadora perspectiva en torno al incentivo y optimización de la salud.

Centrándonos ya en el origen propio de la PsP, no será hasta el año 1998 a través de Martin Seligman, como presidente de la *American Psychological Association* cuando nazca la corriente de la PsP, tal y como la conocemos en la actualidad. Habría que remontarse hasta el año 2000 para encontrar un número especial dedicado a la nueva disciplina aún emergente en la prestigiosa revista *American Psychologist*, coordinada por el propio Seligman, en la cual vierte y muestra todos los principios de la PsP (Seligman, Steen, Park, y Peterson, 2005).

De igual manera y en el mismo año 2000, en Akumal, México se cimienta los pilares básicos de lo que es hoy la PsP (Solano, Cosentino y Pawelski, 2010). Saltando a otro país, en Argentina la Doctora Casullo mediante su libro *Prácticas en Psicología Positiva* conceptualiza la PsP a través de la participación en varias investigaciones (Casullo 2001; Casullo y Fernández Liporace, 2007).

Sin embargo, aún no existía una revista específica en torno a esta nueva disciplina. Habría que esperar hasta el 2006 para ver nacer la primera revista de PsP bajo el nombre de *The Journal of Positive Psychology*. Cabe destacar que, también en ese mismo año, aparece en la revista *Papeles del psicólogo* un número monográfico sobre la Psicología Positiva (citado en Ferrero y Rico, 2010)

Finalmente, el punto de partida de la PsP en España, lo encontramos en el libro de Dolores Avia y Carmelo Vázquez llamado *Optimismo Inteligente*, con una última revisión en 2011 (Avia y Vázquez, 1998).

Como se ha puesto de manifiesto en todo este breve análisis de los antecedentes y origen de la PsP, ésta se encuentra en una posición de plena expansión y crecimiento. Es el presente y futuro del estudio riguroso de nuestro bienestar en todo su contexto, por lo que no podemos sino pensar en un panorama francamente esperanzador

## **1.2. Definiciones de Psicología Positiva**

Una vez llegados a este punto, realizaremos una serie de definiciones sobre la PsP con la finalidad de comprender mejor esta nueva corriente.

Una definición reciente y que recoge muy fielmente el concepto de PsPb la encontramos de la mano de Tarragona, de forma que “la Psicología Positiva estudia científicamente el funcionamiento óptimo de las personas y se propone descubrir y promover los factores que les permiten a los individuos y a las comunidades vivir plenamente” (Tarragona, 2013, p. 115)

Esta definición nos señala el carácter investigador de la PsP, así como el estudio de los atributos positivos, para su identificación e incentivo. Esta forma de entender el buen funcionamiento de las personas tiene su respaldo en la investigación que le caracteriza a la PsP. Esto viene resaltado en la definición de Sheldon y King, en el que “la Psicología Positiva no es más que el estudio científico de las fortalezas y virtudes humanas. Analiza al “hombre promedio” con un interés en buscar que funciona, que es correcto, que mejora(...) (Sheldon y King, 2001, p. 216).

Una vez planteadas estas definiciones, éstas nos conducen a entender que la PsP procura delimitar los elementos básicos del bienestar humano, ocupándose de las

cualidades positivas y aquellos aspectos que mejoran la calidad de vida, a través del método científico. De esta manera, la PsP da un giro a la psicología hacia la concepción de la salud mental basado en la optimización de lo que se considera normalidad o salud mental, del incentivo de lo positivo, así como de una actitud preventiva. En otras palabras, el foco de atención cambia de dirección y se focaliza en aquellas situaciones y aspectos positivos del ser humano (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

Desde esta óptica, y para comprender mejor lo mencionado, es momento de hacer referencia al significado del término *Salud*. Esto posibilita sentar una línea de base, así como unos límites sobre lo que entendemos los términos fronterizos salud y enfermedad.

De esta manera, la Organización Mundial de la Salud (en adelante OMS), en 1949 definió la salud como “un estado completo de bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de enfermedad” (citado en Schwartzmann, 2003, p. 14). La OMS, al articular una definición de la Salud, marca un punto de partida hacia el entendimiento y delimitación de la dicotomía salud *versus* enfermedad. Sin embargo, aún continúa difusa la línea en torno qué significa saludable o qué deja de serlo, puesto que hay determinadas conductas sociales que pueden generar bienestar pese a que se alejan de ser *prosociales*, tales como el placer por el dolor ajeno (Leach, Spears, Branscombe y Doosje, 2003). No obstante, existe un consenso para aceptar de manera casi unánime la definición de salud que arroja la OMS. Se trata pues, de adoptar un paradigma salugénico o basado en la salud hacia la vida misma.

Esto nos invita a pensar las razones por las cuales la psicología ha estado más centrada en la resolución de la enfermedad que en la optimización de la salud. Para poder explicar las razones del énfasis en el estudio y tratamiento de la enfermedad, Seligman y Csikszentmihalyi (2000) arrojan una serie de datos sobre el posicionamiento de la psicología antes de la Segunda Guerra Mundial. Dicha psicología tenía tres misiones:

- a) Curar la enfermedad mental
- b) Hacer las vidas de las personas más plenas
- c) Identificar y alimentar el talento.

A tenor de estas razones y dado el trágico suceso que marcó el devenir de la humanidad con el holocausto, parece entendible e incluso aceptable el foco de atención en el primer aspecto. Sin embargo, los autores reflejan que la única vía que prosperó y continúa vigente como la más significativa en la actualidad es la del propio tratamiento de la enfermedad. El precio a pagar por el avance de un posicionamiento ha sido obviando las dos vertientes restantes, relegándolas a una posición secundaria.

### **1.3. La ciencia del Bienestar**

A la psicología positiva también se la ha llamado la ciencia del bienestar o de la felicidad, ya que el estudio de este tema es uno de los objetivos centrales de esta aproximación. Uno de los primeros trabajos rigurosos en torno a la felicidad es el de *The structure of psychological well-being* (Bradburn, 1969), en el cual hace una distinción entre los constructos felicidad e infelicidad, así como estudios sobre la identificación de rasgos que promueven la felicidad (Fordyce, 1983).

Más recientemente, existen importantes investigaciones en torno a la felicidad con sustento investigador (Argyle y Lu, 1990; Myers, 1993; Eysenck, 1990; Lyubomirsky, King y Diener 2005), así como del bienestar (Diener y Ryan, 2009; Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999).

Uno de los estudios más relevantes gira en torno a los porcentajes que influyen en la felicidad (Lyubomirsky, Sheldon y Schake, 2005). En la siguiente figura, encontramos que:

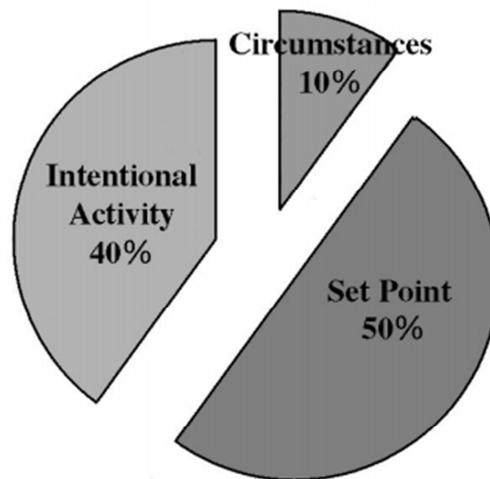


Figura 1. Los tres factores de la felicidad (retomado de Lyubomirsky et al. 2005, p. 116)

- a. *Set Point*. Alude a la carga genética existente que predispone a nuestro bienestar. De esta forma, se estima que un 50% del total depende de un rango fijo en torno a una disposición determinada por los genes que nos han sido legados. Sería un error obviar esta parte importante, puesto que aglutina la mitad de la gráfica, el mismo error pensar que sólo esta dotación genética determina nuestro bienestar.
- b. *Circumstances*. Por tanto y sin quedarnos aquí, lo interesante es que sólo un 10% está determinado por las circunstancias vitales, esto es, acontecimientos y devenires que acaecen en nuestra vida.
- c. *Actividad intencional*. Finalmente, nos queda ese restante 40% el cual recoge y determina nuestros propios hábitos, comportamientos y pensamientos hacia la vida y es ahí donde entra de lleno la PsP.

Cabe destacar que esta referencia gráfica está siendo tomada por numerosos científicos incluso ajenos a la psicología, como punto de partida hacia lo que podemos hacer intencionalmente en nuestra mejora de la felicidad.

Uno de los escritos más importantes data de 2002 bajo las ideas de Seligman en su libro *La auténtica felicidad* que, bajo una fórmula del significado de felicidad entendida ésta como duradera o mantenida en el tiempo:

$$F = R + C + V$$

F = nivel de felicidad duradera

R = rango fijo

C = circunstancias de la vida

V = factores que dependen del control de la voluntad

Seligman (2002) refiere que el bienestar puede ser mejorado pese a la carga genética que pudiera existir. De igual manera, las situaciones vitales favorables o adversas producen un desajuste en el individuo, pero a la larga se tiende a volver a nivel habitual de felicidad. Este fenómeno se le conoce como adaptación o *rueda de molino hedonista*. Por consiguiente, tenemos cierta tendencia adaptativa de las circunstancias tanto adversas como favorables. Esto apoya la creencia popular de la felicidad efímera o provisional, o que la felicidad *no dura para siempre*.

En su último libro reformula su teoría del bienestar, bajo el nombre de PERMA (utilizado como acrónimo de las iniciales en inglés) en el que engloba cinco componentes los cuales Seligman (2011) considera los elementos para el bienestar:

- Emociones positivas o vida placentera (*Positive emotions*)
- Entrega o vida comprometida (*Engagment*)
- Relaciones (*Relationships*)
- Sentido o vida significativa (*Meaning*)
- Logros (*Achievements*)

Una vez realizado un breve recorrido sobre el estudio de la Felicidad, es momento para echar la vista atrás y comprender mejor las tradiciones en torno al bienestar humano. De esta forma, identificamos dos vertientes que beben de las corrientes filosóficas antiguas: la *Hedonia* y la *Eudaimonia*.

#### **1.4. Tradiciones sobre el bienestar: Hedonia y Eudaimonia**

Comenzando con la revisión de la tradición hedónica es inevitable hablar de Epicuro como el iniciador y máximo estandarte de la perspectiva hedonista según sus escritos (McMahon, Cuéllar y Gordo del Rey, 2006). La tradición hedónica trata el

bienestar como una interacción entre las el ambiente y sus características, y el nivel de satisfacción o placer experimentado (Campbell, Converse y Rogers, 1976). Más concretamente en la PsP, es definida como el disfrute de emociones positivas, del placer así como de la satisfacción vital (Atienza, Pons, Balaguer y García-Mérta, 2000; Cabañero et al, 2004; Diener, 1994; Veenhoven, 1994;).

Los principios de la felicidad hedónica quedan bien definidos de la siguiente manera (Diener et al., 1999):

- 1) Experiencias de afecto positiva 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.

En definitiva, la tradición hedónica se basa en un bienestar de tipo *subjetivo* con una clara inclinación e interés en el estudio del placer y satisfacción en todo su contexto.

Por su parte, surge otra tradición la cual se denomina *Eudaimonia*. Desde esta perspectiva, aparece el entendimiento del bienestar referido a vivir de forma plena o dar sentido a los potenciales humanos más valiosos (Ryan, Huta y Deci, 2008).

Para remontarnos al origen del término *Eudaimonia*, tenemos que volvernos a ir a la antigua Grecia, en la que Sócrates hace referencia de su *guía interno* o su *daimon*. (Mayor, 2001). Sin embargo y seguramente por la falta de documentación que legó Sócrates, el significado de eudaimonia está más adherido en Aristóteles, en el tratado de *Ética a Nicómano* (citado en Hervás, 2009, p. 25) por lo que es grato rescatar un postulado antiguo para una nueva disciplina científica. Aristóteles se encarga de otorgar importancia sobre el arte de encomendarse a la vida, como vía ideal hacia lo que uno siente como valía o Autorrealización.

En base a la literatura especializada, la eudaimonia se entiende como bienestar *psicológico*, mientras que el bienestar *subjetivo* está relacionado con la concepción hedonista de la felicidad de una corte más efímera y basada en las emociones positivas (Seligman, 2002).

Adicionalmente, el bienestar eudaimónico o bienestar psicológico está relacionado con mecanismo de regulación afectiva a medio y largo plazo, de forma que

damos sentido a la experiencia, tenemos un propósito y un mayor ajuste vital. En contraposición, el bienestar hedónico se encuentra en relación con la satisfacción y disfrute de circunstancias más inmediatas (Vázquez, Valverde y Castilla, 2007).

No obstante, hay que señalar cómo también existen líneas de investigación que abogan por una unión de hedonia y eudaimonia, tanto de los costes que suponen separar ambas corrientes como de las propias similitudes que éstas poseen entre sí (Biswas-Diener, Kashdan, King, 2009; Kashdan, Biswas-Diener, King, 2008; Waterman, Schwartz y Conti, 2008).

De acuerdo a lo referido, en la siguiente figura se mostrará las principales diferencias entre la tradición hedónica y eudaimónica:

	Tradición hedónica	Tradición eudaimónica
Autores representativos	Epicureo, Hobbes, Sade, Benham, Bradburn, D. Watson, Kanheman	Aristóteles, Ryff, Maslow, Frankl, Seligman
Conceptos	Placer, Afecto positivo/negativo, Balance afectivo, Emociones Positivas Afecto neto, Satisfacción Vital	Autorrealización, Virtudes, Crecimiento psicológico, Metas y necesidades, Fortalezas psicológicas
Instrumentos de medida	Satisfaction with Life Scale (SWLS) (Diener, Emmons, Larse y Griffin, 1985) Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) (Watson, Clark y Tellegen, 1988), Muestras emocionales	Psychological Well-being Scale (PWBS) (Ryff, 1989), Values in Action Inventory of Strengths (VIA) (Park, Peterson y Seligman, 2004)
Tipo de bienestar	Subjetivo	Psicológico

*Figura 2: Tradiciones en Bienestar (adaptado de Hervás, Rahona y Gómez, 2009, p.17)*

De cara al presente trabajo, es momento de decantarnos y profundizar más sobre el bienestar eudaimónico. Por tanto, nos centraremos en la propuesta de Carol Ryff consistente en un modelo multidimensional de bienestar psicológico, en la cual cada dimensión o subcomponente supone una aptitud intrínseca de la persona a desarrollar y

fomentar (Keyes, Shmorkin y Ryff, 2002). De esta manera utilizaremos la escala de Bienestar de Ryff (1989) la cual versa sobre *seis componentes* tanto diferenciados como interrelacionados:

- a) Autoaceptación. Es el primero y uno de los criterios centrales del bienestar. Una persona con altos niveles de autoaceptación se siente bien consigo misma incluso a sabiendas de sus propios defectos o limitaciones.
- b) Relaciones positivas con los otras personas: versa sobre el establecimiento y desarrollo de relaciones adaptativas con el resto. La capacidad de amar es un signo de salud mental.
- c) Dominio del entorno: versa sobre buena sensación de control y manejo del medio según sus necesidades. Es la aptitud personal para seleccionar situaciones favorables para la consecución de sus deseos y necesidad propias (Díaz et al., 2006)
- d) Autonomía: existencia de un sentido de individualidad, libertad personal e independencia. Son individuos con capacidad autorreguladora, así como individuos que mantienen una adecuada convicción personal (Ryff y Singer, 2010).
- e) Propósito en la vida: dar un sentido y propósito vital, el cual guía y encamina hacia nuestras metas y retos personales. Son personas con una clara demarcación de metas, así como de objetivos a implementar que den sentido a su vida.
- f) Crecimiento personal: aprendizaje sobre la autorrealización personal, así como el permanente desarrollo de unas aptitudes personales para llevar al máximo las capacidades humanas.

Con base a la descripción de los seis subcomponentes, Ryff (1989) desarrolla un instrumento llamado *Escalas de Bienestar Psicológico* (Scales of Psychological Well-Being, SPWB) el cual se encarga de medir cada uno de ellos. Dicha escala fue construida inicialmente con 80 ítems por dimensión, evaluando cada uno de ellos en función de su ambigüedad, así como del ajuste definitorio. Fueron escogidos 32 por cada escala (16 de tipo positivo y 16 de tipo negativo), aplicándose en un estudio de 321 participantes adultos. Finalmente, la escala utilizada en el este trabajo es la primera y única desarrollada al castellano, de tipo abreviada (39 ítems en total) facilitándose así la

aplicación (Díaz et al., 2006). Todas sus propiedades psicométricas serán explicadas en el apartado de *instrumentos de evaluación*.

Para comprender mejor todo lo explicado, encontramos que la escala de medida SPWB de Ryff (1989) va en línea paralela con la escala VIA de fortalezas personales, tal y como hemos descrito en la figura 2, en el que se emparejan ambas escalas como medición de bienestar psicológico o eudaimónico. De hecho, los subcomponentes del PSWB tales como propósito en la vida o crecimiento personal guardan una estrecha relación con las fortalezas personales (Park et al., 2004).

Por consiguiente, y finalizando este capítulo, se aprecia como el bienestar eudaimónico y las fortalezas humanas van en consonancia hacia una vida con propósito y hacia el cultivo de las virtudes personal, esto es, de los potenciales humanos más valiosos (Ryan et al., 2008) tal y como describiremos en el siguiente punto.

## **1.5. Fortalezas personales**

El estudio de las fortalezas personales comienza en 1999 bajo la tutela de Peterson y Seligman, los cuales trataron de consensuar un listado de una serie de virtudes desglosadas en forma de fortalezas personales las cuales existen en todos los seres humanos.

El manual *Character Strengths and Virtues: A handbook and Classification* de Park et al. (2004) sienta las bases de un complejo listado de virtudes y fortalezas personales, recogiendo de siglos atrás numerosa sabiduría desde Sócrates, Platón, Aristóteles, hasta China a través del Confucianismo, Taoísmo; Asia en torno al Budismo e Hinduismo hasta las tradiciones Islámicas y Judeo-Cristianas (citado en Arguis, Bolsas, Hernández y Salvador, 2012). Sin embargo, las fortalezas no son ni exclusivas ni exhaustivas (Peterson y Seligman, 2006), de ahí que el rediseño y demarcación de cada fortaleza continúe aún vigente, a merced de las consultas e investigaciones recibidas, tratadas en el *Proyecto Valores en Acción (Values in Action)* (en adelante, VIA), el cual es un proyecto que recoge y estudia dichas fortalezas (ver revisión de Niemiec 2013).

Visto de otra forma, las fortalezas forman aquellos principios fundamentales de la condición humana y de una actividad que vaya en consonancia a ellas (Martínez, 2006; Peterson y Seligman, 2006).

Las virtudes humanas aquellas características centrales del carácter que fueron valoradas por filósofos morales y teólogos, tales como el coraje, sabiduría, templanza y trascendencia. Dichas virtudes se consideran universales, y éstas se posicionan por encima de un valor determinado. Asimismo, las fortalezas son aquellos aspectos psicológicos que articulan las propias virtudes y que las hace diferenciables (Consentino, 2009; Martínez Martí, 2006)

Con base a lo expuesto, el proyecto VIA ha mostrado una clasificación de 24 fortalezas, así como unos instrumentos de medida para su medición psicométrica, con la finalidad de cuantificar los niveles de cada fortaleza o bien en su conjunto. Por supuesto y tal y como hemos mencionado esta clasificación no es definitiva. En palabras de Peterson y Seligman “no tenemos manera de pronosticar el eventual éxito de esta clasificación, pero estaremos satisfechos si esta provee a los psicólogos de caminos para pensar sobre las fortalezas, nombrarlas y medirlas” (Peterson y Seligman, 2006, p. 9).

Para entender a las fortalezas, éstas son los ingredientes psicológicos que forman a la virtud. Señalando un ejemplo, *la virtud Humanidad* recoge o se manifiesta a través de las fortalezas *Bondad, Amor e Inteligencia Social*. Dichas fortalezas poseen similitud a la vez que son diferenciables entre sí, con el fin de poder categorizarlas (Consentino, 2009). De igual manera, la clasificación debe responder a una serie de criterios establecidos y consensuados, con la finalidad de reconocer e identificar qué se considera por fortaleza humana en torno a una serie de normas (Peterson y Seligman, 2006), a saber:

1. Ubicuidad: la fortaleza es considerada universalmente aceptada y valorada como acto *prosocial* en cualquier cultura.
2. Satisfacción: la fortaleza en sí misma constituye un estado de bienestar.
3. Moralidad: la fortaleza responde a criterios morales universalmente aceptados.
4. Ética: excluye cualquier proceso discriminatorio hacia las personas
5. Existe correspondencia en su lado negativo.

6. Existe un grado de generalización y una disposición regular que la mantienen el tiempo.
7. La fortaleza puede ser cuantificada mediante instrumentos de evaluación adecuados.
8. Debe estar delimitada y ser mutuamente excluyente frente a otras fortalezas.
9. Debe existir un modelo a seguir en cada una de las poblaciones.
10. Puede existir la aparición de niños prodigio en esa fortaleza.
11. Asimismo, se puede identificar a personas con ausencia de la fortaleza.
12. Puede existir organismos o religiones que promuevan la fortaleza.

De acuerdo a lo expuesto, en el siguiente bloque mostraremos las 24 fortalezas a razón de la Clasificación de fortalezas VIA, retomado y adaptado de Peterson y Park (2009):

- 1. Sabiduría y conocimiento:** Fortalezas cognitivas que conllevan buscar, disfrutar y compartir el conocimiento con otros. Se basan en la capacidad del individuo para adquirir y usar el conocimiento.
  - Curiosidad, interés por el mundo. Ese intenso deseo y motivación por explorar información novedosa y desafiante. Deseo intrínseco por experimentar y conocer. Implica el reconocimiento activo, búsqueda y gestión de la experiencia ante situaciones que supongan un reto. Se considera un estado motivacional positivo dirigidos hacia un objetivo específico estimulante.
  - Amor por el aprendizaje. Alude al modo en que una persona se relaciona con la información novedosa, así como el interés con determinadas actividades. Las personas que poseen esta fortaleza psicológica están motivadas para adquirir nuevas habilidades, conocimientos o experiencias.
  - Creatividad. Conforman las nuevas formas de producir ideas o comportamientos originales que contribuyan de manera notable en nuestra vida o en la de otras personas. Dicha producción de ideas o comportamientos novedosos son de carácter sorprendente o inusual. Incluye la creación artística, pero no se limita a ella.

- **Perspectiva.** Atiende a la capacidad de proporcionar sabios consejos a otros. Permite al individuo manejar preguntas difíciles e importantes sobre el desarrollo y significado de la vida.
- **Apertura de mente.** Pensar con profundidad y desde todos los ángulos y perspectivas. Es la voluntad de buscar de forma activa evidencias contrarias a nuestras creencias, planes o metas y en base a estas evidencias, evaluarlas de modo imparcial, ampliándose así el punto de vista holístico y sistémico.

**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.** Versa sobre la integridad y honestidad consigo mismo, esto es, con los valores que uno propugna. Implica aceptar y hacerse cargo de los sentimientos y conductas propias. La persona con autenticidad se presenta de forma genuina
- **Valor.** Disposición para actuar de forma voluntaria en presencia de una situación peligrosa y/o desafiante, en un esfuerzo por conseguir o mantener el bien percibido. Incluye la valentía física, pero no se limita a ella.
- **Persistencia.** Continuación de un comportamiento de tipo voluntario dirigido hacia una meta dada y a pesar de los obstáculos o desalientos en el camino, sintiendo placer por la tarea terminada.
- **Vitalidad.** Trata de la experiencia de sentirse vivo y con energía. Representa asimismo un estado emocional activo y positivo el cual refleja experiencias volitivas, de eficiencia e integrativas de sí mismo. Las personas con vitalidad viven la vida con excitación y energía.

**3. Humanidad:** Fortalezas interpersonales que se basan en el cuidar y hacerse cercano a los demás.

- **Bondad.** Orientación de uno mismo hacia el otro con una vinculación humana compartida en la que se presta atención, ayuda y consideración

sin un motivo de correspondencia. Versa sobre la ofrenda de favores y ayuda al resto.

- Amor. Recoge un componente emocional, conductual y cognitivo hacia los demás en el que se vierte y recoge el significado de amor en todo su contexto. Envuelve un deseo de tipo emocional, físico y sexual.
- Inteligencia social. Capacidad de razonamiento sobre la información emocional tanto interna como externa en relación a otras personas. Estas personas comprenden y evalúan de forma concisa la situación y disposición tanto suya propia como la del resto.

**4. Justicia:** Fortalezas cívicas que sustentan una vida social saludable entre los individuos.

- Justicia. Esta fortaleza conlleva el desarrollo de habilidades para el consenso equitativo, la sensibilización con la justicia social, la expresión de compasión y la comprensión de las relaciones y resultados justos y equitativos.
- Liderazgo. Alude a las cualidades personales que ayudan a influenciar positivamente a los miembros del grupo. Personas con altos índices de liderazgo ocupan roles motivantes que conducen al éxito.
- Ciudadanía. Individuos que se orientan hacia el resto tanto o más que hacia su propio interés. El civismo conlleva una participación con la comunidad, la búsqueda de igualdad, cooperación y cohesión social.

**5. Contención:** Fortalezas que protegen al individuo frente a los excesos

- Capacidad de perdonar. Atiende a una serie de circunstancias en que se muestra clemencia, perdón o misericordia. Son personas no vengativas sobre aquellas personas que les han infligido algún tipo de daño físico o emocional.
- Modestia. Estimación precisa sobre los logros, talentos o méritos acaecidos o por llegar. Implica asimismo hacer poca alusión sobre el yo y tener la capacidad de olvidarse de uno mismo.

- Prudencia. Orientación cognitiva hacia el futuro en forma de gestión y razonamiento sobre posibles consecuencias. Poseen buena contención de impulsos, flexibilidad cognitiva y son cuidadosos acerca de sus propias decisiones.
- Autorregulación. Gestión y regulación con la finalidad de adaptarse ante las situaciones actuales. Ven las historias personales con perspectivas y distanciándose cuando precise.

**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. Es la capacidad de encontrar y reconocer admiración, asombro e incluso éxtasis, sobre la belleza. Encontramos esta fortaleza tanto en la naturaleza como en las artes, matemáticas o en cualquier tipo de nimiedad o experiencia cotidiana.
- Gratitud. Forja un sentimiento o emoción de agradecimiento consecuente al reconocimiento de un beneficio de tipo tangible o situacional. Asimismo puede ser entendida como una alegría expansiva y pacífica evocada por recuerdos o experiencias más existenciales.
- Esperanza. Representa una actitud expectante en la producción de caminos y motivos, con la finalidad de obtener unos resultados deseados y favorables. Son personas que actúan de una manera que hacen que los acontecimientos sucedan, con confianza y optimismo en el proceso.
- Humor. Reconocimiento lúdico y disfrute risueño ante las incongruencias que resultan divertidas para la persona. Visión alegre y serena sobre el lado positivo de las situaciones. Predisposición a hacer bromas de buen gusto, hacer reír o sonreír a los demás.
- Espiritualidad. Creencias coherentes ante un propósito más alto y un sentido de la vida. Convicción de la existencia de una dimensión trascendente de la vida, en forma de propósitos y significados superiores que dan sustento a sus emociones, cogniciones y conductas.

Tras describir todas las fortalezas personales, es momento de focalizarse en el bagaje investigador en torno a ellas. Así, en el año 2000, se creó el VIA *Institute on*

*Character* ([www.viacharacter.org](http://www.viacharacter.org)) (Peterson y Seligman, 2004). Desde esta plataforma, se alienta la colaboración activa especialmente a través de internet, en la que voluntarios participan como amplias muestras de población. Los cuestionarios que se utilizan son los siguientes:

a. *Values in Action Inventory of Strengths* (VIA-IS): consta de 240 ítems en una escala Likert de cinco opciones.

b. *Inventory of Strengths for Youth* (VIA-Youth): consta de 198 ítems adaptados a niños y adolescents de 8 a 17 años.

Dichos cuestionarios cuentan con amplia validación científica debida principalmente a la numerosa muestra poblacional la cual posee. En [www.222.authentic happiness.org](http://www.222.authentic happiness.org) se puede acceder a estos cuestionarios. La traducción al idioma castellano corre a cargo de Vázquez, catedrático y principal propulsor de la PsP en España.

Una vez definida cada una de las fortalezas y tratado su carácter investigador, es momento de centrarnos en las dos fortalezas personales que hemos creído pertinentes para este trabajo, que son la Gratitud y la Esperanza y las cuales pasaremos a explicar y desarrollar.

## CAPÍTULO 2: FORTALEZAS DE GRATITUD Y ESPERANZA

### 2.1. Gratitud

#### 2.1.1. Concepto y definición

La fortaleza gratitud tiene un pasado muy largo pero su estudio y análisis es muy reciente. En los últimos años dentro del marco de la psicología, la gratitud comienza a tomar forma y a posicionarse en el lugar que merece. Se configura así como una fortaleza dentro de la virtud *trascendencia*, avaladas por diversos estudios que desglosaremos en este capítulo.

La gratitud o capacidad de ser agradecidos se manifiesta en nuestras vidas de múltiples maneras, tanto como una emoción instantánea o como una fortaleza. Asimismo, la gratitud actúa de barrera hacia las emociones negativas, promoviendo así estados de bienestar (Emmons, 2013). Desde el punto de vista ético, es también entendida como disposición moral que denota buen comportamiento (McCullough, Kilpatrick, Emmons y Larson, 2001). Posee igualmente un componente cognitivo a causa de una interpretación causal sobre la vivencia de una época pasada que revoque satisfacción al recordarla (McCullough, Emmons y Tsang, 2002).

Al movernos sobre la gratitud y su bagaje investigador, encontramos a Emmons (2008; 2013) como el máximo estandarte del análisis y estudio de las cualidades de esta fortaleza. Una definición completa y de corte más psicológica es la siguiente:

*La gratitud exige la buena voluntad de reconocer que uno ha sido el beneficiario de la generosidad de otra persona, que el benefactor ha dispensado un beneficio incurriendo a menudo en algún grado de coste personal y que el beneficio tiene valor a ojos del beneficiario* (Emmons 2008, p. 15).

Tal y como nos referimos anteriormente, parece que el estudio de la gratitud ha estado relegado en un segundo plano en la psicología (McCullough et al, 2001). Posiblemente, algunas razones para dicho abandono y devaluación hayan sido esa sensación de simpleza que proporcionamos al complejo acto de agradecer, así como las connotaciones religiosas que parecen ir en disonancia en un contexto científico. Sin

embargo, parece que se está enmendando este error y la gratitud comienza a tomarse en serio (Emmons, 2008).

### **2.1.2. Características y efectos**

Como se ha puesto de manifiesto, el acto de ser agradecidos cumple con un cometido social, con más envergadura e importancia de la que pueda parecer, ya que garantiza una serie de efectos positivos. Así, agradecer supone reconocer y advertir el beneficio logrado, sin que pudiera ser pedido o esperado (Nunes y Pilar, 2003).

La gratitud impulsa y motiva a responder de forma amable y bondadosa, lo que hace inhibir conductas destructivas o inmorales. Por otro lado, supone un barómetro moral, regulando así las relaciones sociales e incentivando respuestas igualmente agradables y bondadosas. Este tipo de relaciones recíprocas de carácter positivo son en la mayoría de veces ascendentes, es decir, se devuelve el favor de forma acrecentada. En definitiva, a través del agradecimiento se impulsa e incentiva relaciones éticas y morales (Fredrickson, 2004).

Siguiendo este hilo, encontramos los puntos de unión entre bondad o generosidad y la propia gratitud (Sheldon y Lyubomirsky, 2006), con una cierta complementariedad. Es factible que este intercambio recíproco sea una forma cooperativa de generar emociones y afectos positivos entre todos nosotros (Bartlett y DeSteno, 2006; McCullough, Kimeldorf y Cohen, 2008; Nowak y Roch, 2007).

El propio reconocimiento apreciación a la situación o persona que nos brindó ayuda no supone que nos endeudemos con ella. Algunos han propuesto que la gratitud supone una especie de endeudamiento (Watkins, Scheer, Ovnicek y Kolts, 2006) cuando realmente no estamos en disposición de creerlo así. En realidad, la gratitud va más allá de todo esto, pues el propio acto bondadoso del dador no recoge implícitamente que se deba de devolver el favor de los contrario no estaríamos hablando de gratitud tal y como la estamos definiendo. En otras palabras, la acción es esencialmente generosa y desinteresada.

De acuerdo a lo expuesto, la gratitud es una fortaleza que posee una serie de rasgos característicos, tal y como definieron McCullough, et al (2001):

- a) Intensidad de la gratitud. las personas más dispuestas a ser agradecidas, lo serán más que otros ante hechos similares.
- b) Frecuencia de la gratitud. La cantidad de veces que una persona se siente agradecida durante un determinado periodo de tiempo.
- c) Amplitud de la gratitud. Circunstancias o lugares en las que una persona se siente agradecida en un momento determinado, ya sea en su familia, trabajo, salud, o por la vida misma.
- d) Densidad de la gratitud: Número de personas o situaciones de las que sentirse agradecido por una circunstancia vital o una experiencia vivida.

Teniendo en cuenta las características, la gratitud es un ejercicio práctico de estrategias, que generen y promuevan un estado de disposición hacia el agradecimiento mantenido en el tiempo. Por ello, la práctica de la gratitud nos brinda poder identificar y sentir más fácilmente y con mayor frecuencia aquellas situaciones en las que podamos estar y sentirnos agradecidos. Por otro lado, la realización de actos altruistas y bondadosos desarrolla sentimientos bondadosos tanto hacia los demás como a uno mismo (Emmons, 2008).

Con base en los estudios científicos recogidos por McCullough, Tsang y Emmons (2004) existe una clara correspondencia entre altos niveles de gratitud y bienestar. Por otro lado, encontramos efectos beneficiosos en el bienestar y salud en pacientes con enfermedades neuromusculares (Emmons y McCullough, 2003), alivio de síntomas depresivos (Seligman et al. 2005) y las relaciones entre alegría, entusiasmo y optimismo (Watkins, Woodward, Stone, y Kolts 2003). La gratitud en España ha sido muy poco investigada, únicamente investigada por Martínez-Martí, Avia y Hernández-Lloreda (2010) basándose en el programa sobre las razones por las que estar agradecido de Emmons y McCullough (2003).

Recientemente, Emmons (2013) en su nuevo libro hace balance de todos los estudios recogidos en torno al agradecimiento, así como de la creación de un programa generador de gratitud dependiendo de los niveles iniciales que posea el participante.

### **2.1.3. Ingratitud y gratitud ante la adversidad**

Una vez llegados a este punto, Rosenberg (1998) se encargó de señalar una serie de rasgos afectivos los cuales predisponen a percibir o experimentar gratitud. Existen personas con mayor tendencia a experimentar falta de gratitud o ingratitud que otras, apoyando así la idea de una predisposición de agradecimiento (McCullough et al., 2002), evidenciadas por las correlaciones negativas entre gratitud y afecto negativo, tales como resentimiento, envidia y depresión (Watkins, 2004).

En base a la literatura sobre nuestra capacidad innata de percibir gratitud, parece que estamos más predispuestos a ver los aspectos negativos o lo que nos falta, más que la valoración agradecida sobre lo que poseemos. Por consiguiente, la mente humana actúa como si estuviera trabajando en contra de la tendencia a percibir gratitud. Es posible que, viviendo en una sociedad en las que los peligros primitivos son casi inexistentes, aún mantengamos esa inercia en focalizarnos en lo negativo, y obviar así lo que poseemos o lo que deberíamos de estar agradecido (Emmons, 2008).

Para comprender mejor esta idea, la ingratitud está formada de una serie de variables que actúan como barrera o impedimento sobre un gesto de gratitud:

- a) Prejuicios negativos. Sugiere que se atiende por defecto a la información entrante como desagradable a modo de prejuicio inicial. Sin embargo, existen evidentemente diferencias individuales, de tal forma que las personas con altos índices de prejuicio negativo tienden a ser ingratos, no así las personas que tienen gran disposición a ser agradecidos. El envejecimiento parece jugar a en contra de este prejuicio, por lo que a medida que nos hacemos mayores, el prejuicio negativo va disminuyendo.
- b) Gestos de gratitud inapropiados. Si prestamos atención a los efectos que tienen los regalos, éstos sacan a la luz una interpretación dependiente del contexto, esto es, puesto que un regalo u ofrecimiento lejos de aportar gratitud, puede traer consigo humillación, resentimiento o una interpretación situacional errónea. Es fácil localizar regalos de forma protocolaria en navidades y otras épocas señaladas del año, esto supone una incomodidad extra a la hora de llevar a cabo las conductas socialmente preestablecidas (Emmons, 2008; Sheibe, 2000).
- c) Pensamiento comparativo: dependiendo de cómo nos enfoquemos sobre nuestra falta o abundancia, nuestros pensamientos y emociones varían

considerablemente. En un experimento a cargo de Myers y Davis (2002) se el grupo asignado en focalizar en lo que le gustaría tener, son significativamente menos agradecidos respecto al grupo que resalta todo lo que ya poseen. Por consiguiente, emplear el lenguaje de escasez *versus* pertenencia determina considerablemente nuestra percepción de gratitud.

Este último punto sobre el pensamiento comparativo resulta relevante, puesto que dependiendo de la forma en que nos enfoquemos ante una situación dada, nuestra manera de sentirnos cambia considerablemente. Pese a que situaciones adversas nos inviten a sentir malestar, impotencia o ira, estudios revelan que la gratitud puede florecer incluso en aquellas situaciones que parezcan imposibles. Es ahí donde nace la gratitud ante la adversidad, estudiado por Fredrickson, Tugade, Waugh, y Larkin (2003). En dicho estudio, se centra en las secuelas del atentado del 11S en el WorldTrade Center, concretamente en el modo en que las personas llegaban a sentir gratitud por sentirse vivas o saber que sus seres queridos estaban a salvo en situaciones en las que *a priori* no se debería sentir agradecimiento. De las emociones positivas predominantes, la gratitud fue la segunda en mencionarse.

En referencia al crecimiento post-traumático, ser agradecidos ante aquellos gestos minúsculos ayuda a sobreponerse. Páez, Bilbao y Javaloy (2008) aluden a la reevaluación positiva del hecho traumático con este ilustrativo ejemplo “(...)lo peor que me ha ocurrido en mi vida es la violación que sufrí, aunque lo mejor ha sido la reacción de mi novio y mi familia después del trauma” (Páez, Bilbao y Javalloy, 2008, p. 182).

Una vez comprendidos los aspectos básicos de gratitud, y antes de centrarnos en la fortaleza *Esperanza*, es conveniente centrarse brevemente en los posibles aspectos comunes entre las dos fortalezas.

En un interesante trabajo llevado a cabo por Andersson, Giacalone y Jurkiewicz (2007) a través de un estudio longitudinal, midieron los niveles de gratitud y esperanza en un contexto laboral. En sus resultados, los empleados con niveles altos de esperanza y gratitud tienen mayor sentido de responsabilidad hacia sus compañeros de trabajos y por asuntos sociales (no así hacia la responsabilidad en temas económicos). En otro estudio llevado a cabo por McCoy (2005) encontró que tanto el humor como la

esperanza y gratitud eran buenos predictores hacia las actitudes con personas con discapacidad.

Pese a que estos estudios indican una relación entre estas dos fortalezas, creemos que no existe un gran sustento investigador en torno a estas dos fortalezas, razón por la que las hemos incluido.

Dicho lo cual, es momento de pasar a la siguiente fortaleza.

## **2.2. Esperanza**

### **2.2.1. Concepto y definición**

Continuando en las virtudes de *trascendencia*, nos centraremos a continuación en la Esperanza cuyo máximo exponente es Snyder (1994; 2000; 2002) y su teoría de la Esperanza la cual desarrollaremos más adelante.

Ya en 1987, Julián Marías en su libro *La felicidad humana* (1987) señalaba la importancia de vernos bien en el futuro. Tanto es así, que digérimos bien estar mal en el presente si pensamos que en el mañana estaremos mejor. En la otra cara de la moneda, si estamos bien pero creemos que mañana estaremos mal, dejamos de sentirnos bien.

Encontramos una definición muy completa de la esperanza de la mano de Snyder (2002) el cual define la esperanza como “un estado motivacional positivo que se basa en una energía orientada a metas y vías de acción (planificación para lograr las metas) derivados interactivamente” (Snyder, 2002. p.250). En efecto, la esperanza es entendida como una variable de disposición ante una valoración de aptitudes y ante una situación por llegar (Valle, Huebner y Suldo, 2006).

Cabe destacar que la Esperanza, en sí misma, no es considerada una emoción, sino que activa emociones positivas dentro del proceso de consecución del objetivo a perseguir (Shorey, Snyder, Rand, Hockemeyer y Feldman, 2002). Asimismo, la esperanza puede ser también entendida como una disposición del ser humano hacia la vida (Horton y Wallander, 2001).

Po su parte, Pereyra (2006) habla de la esperanza como una disposición optimista del futuro con un temple adaptativo y perseverante. Esto nos conduce a

visionar las situaciones futuras de forma halagüeña, a con la finalidad de alcanzarlas; de igual manera, las adversidades son tomadas como retos y desafíos, más que como obstáculos. Si un acontecimiento no ocurre, se buscan estrategias diferentes para llevar a su consecución o alternativa (Pereyra, 1997).

Centrándonos en los orígenes de la Esperanza, éstos se configuran y se establecen en la niñez (Grewal y Porter, 2007). Desde la infancia, el individuo integra e interioriza cada proceso causa-efecto en relación a las metas, e incorpora la potencialidad de que una situación deseada ocurra en el futuro. En un estudio realizado por Horton y Wallander (2001) en niños, se aprecia una correlación negativa entre el nivel de esperanza y los síntomas depresivos. En los resultados, se puede concluir que la esperanza protege a los niños de experimentar ansiedad por el grado de dificultad al enfrentarse ante situaciones estresantes.

Las personas esperanzadas perciben más posibilidades de resolver los problemas. Por ello, demuestran más confianza y tienen una mejor actitud ante la vida, y se perciben a sí mismos con menor ansiedad acerca de la muerte, más saludables y con más control respecto sus vidas (Chang y Banks, 2007), así como niveles altos de autoestima y de percepción positiva ante las situaciones de la vida (Snyder, 2002).

Una vez explicado la esperanza, nos encontramos en una posición en el que podremos entender mejor el siguiente punto: la teoría de la Esperanza.

### **2.2.2. Teoría de la Esperanza**

La teoría de la Esperanza (Snyder et al., 1991; Snyder, 1994; 2000; 2002) abarca un amplio marco sobre su definición, elementos característicos y medición. Es asimismo un referente dentro de los estudios sobre esta fortaleza.

Sus dos componentes principales son los siguientes:

a. *PathwaysThinking*. Alude a los caminos o rutas los cuales se configuran para los objetivos o metas deseadas. Suele recibir de mensajes internos como *Encontraré la forme de conseguirlo* o *Sé de qué manera tengo que actuar para alcanzarlo* (Snyder, Lapointe, Crowson y Early, 1998). Las personas con altos índice de esperanza encuentran no solo una meta viable y plausible, sino que tienen mayores

facilidades de generar metas alternativas (Shorey et al., 2002). Cabe destacar que dichos caminos o rutas a implementar son más efectivas cuando son más concretas, manejables y apropiadas al objetivo.

b. *Agency thinking*. Forma el elemento motivador que empuja, direcciona y redirige hacia la consecución de la meta u objetivos deseados. Provee la capacidad de generar una creencia desde la cual se empieza y mantiene el movimiento de las vías meta-dirigidas. Los individuos con niveles altos de esperanza son capaces de mantenerse en movimiento en dirección hacia la meta. *Agency thinking* actúa como motivador hacia el camino a seguir, permitiéndonos tener esa fuerza y empuje para la consecución de nuestros deseos o requerimientos (Snyder, 2002; López, Snyder y Pedrotti, 2003).

### **2.2.3. Efectos positivos**

Una vez planteada la teoría de la esperanza, conviene hacer un repaso de la literatura existente en torno a los beneficios de esta fortaleza

Park et al. (2004) hacen referencia a la estrecha relación que existe entre Esperanza y Bienestar Subjetivo. Más concretamente en el ajuste psicológico, encuentran a la esperanza como factor predictor del mismo. En dicho estudio, se aprecia como unos determinados sucesos estresantes impactan de manera más intensa en adolescentes con bajos niveles de esperanza (Ciarrochi, Heaven y Davies 2007). Magaletta y Oliver (1999) demostraron que la esperanza es incluso mejor predictor sobre el bienestar comparado con constructos similares, tales como autoeficacia y optimismo. Por otro lado, se puede identificar a la esperanza con un rol positivo en diferentes dominios, tales como en la sensación de logro (Peterson, Gerhardt y Rode, 2005; Rand, 2009) y en la consecución de los objetivos personales (Hartley, Vance, Elliot, Cuckler y Berry, 2008).

Para complementar lo anterior, los individuos con altos niveles de esperanza se sienten más competentes con sus propias habilidades y confían en que éstas producen los caminos correctos y adecuados para la consecución de sus metas (Diener, Gohm, Suh y Oishi, 2000; Lyubomirsky et al., 2005), así como de la resolución de conflictos (Scheier, Weintraub y Carver, 1986, Aspinwall y Brunhart, 1996).

Para finalizar, recientemente ha aparecido el concepto *Locus de Esperanza* como una extensión de la Teoría de la Esperanza. Entre sus premisas, se encuentra la inclinación de practicar esperanza como vehículo para generar las rutas y la motivación propias de la Teoría de Snyder (García, Sisón, 2012).

Una vez establecidos tanto, definición, teoría y efectos positivos, es momento de hacer mención a los cuatro instrumentos de medida que se han desarrollado, de acuerdo con Snyder (2002).

#### **2.2.4. Instrumentos de evaluación de la Esperanza**

##### **1. Adult trait Hope Scale o Escala de Esperanza-Rasgo para adultos (Snyder, 2002)**

Este instrumento consta de doce ítems, los cuales están distribuidos de la siguiente manera:

- Agency thinking. Está formado por cuatro ítems los cuales miden el propio elemento motivador sobre la orientación e implementación de metas.
- Hope Pathways. Consta igualmente de cuatro ítems que cuantifica la esperanza con base al pensamiento orientado a las rutas a seguir
- Finalmente encontramos cuatro ítems de carácter distractor.

Los participantes puntúan de 1 a 8, el cual 1 es totalmente falso y 8 totalmente verdadero. La corrección del instrumento consiste en la suma de los primeros ítems de *agency*, posteriormente los ítems *pathways* para finalizar con el total.

Esta escala posee buenos rasgos de consistencia interna y consistencia temporal. Los rangos oscilan entre alfas de .74-.88 para toda la escala, alfas de .70-.84 para la subescala *hope agency* y .63-.86 para la subescala *hope pathways*. Su consistencia temporal es de .85 rango test-retest en tres semanas a .82 en 10 semanas. En añadido, posee apoyo de validez discriminatória, así como validación convergente basada en manipulación experimental (Snyder, 2002).

La muestra ha sido muy diversa, mayoritariamente de población Norteamericana desde pacientes, adultos con lesiones medulares, tratamientos

oncológicos, personas drogodependientes, etcétera. No existen diferencias significativamente diferentes entre género.

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

En esta escala encontramos tres ítems para la escala *Agency* y tres ítems más para la escala *Pathways*. En referencia a su consistencia interna, posee unos alfas de .90-.95 para toda la escala y .90 o más para los factores *agency* y *pathways*.

La escala fue utilizada con persona sin hogar, drogodependientes, así como en deportistas universitarios.

## 3. Children Hope Scale o Escala de Esperanza para niño (Snyder, et al., 1997)

Esta escala está indicada para niños con edades comprendidas entre los 8 y 16 años y se componen de tres ítems para el componente *pathways*. En cuanto a la consistencia interna, posee alfas para toda la escala entre .72-.86, con una mediana de .77 y test-retest (correlaciones de .71-.73 para más de un mes).

Una vez comentados los instrumentos de evaluación, es momento de hacer balance sobre la relación entre la PsP y la Inteligencia Emocional.

Así, Fernández-Berrocal y Extremera (2009) refieren cómo el bienestar y ese cultivo de fortalezas se encuentran estrechamente relacionados con las habilidades emocionales. Por consiguiente, ciertos afectos y emociones repercuten positivamente en el propio bienestar.

Es en esta tesitura donde la PsP y la Inteligencia Emocional convergen y aúnan puntos de vistas bajo un enfoque centrado en el bienestar. En estudios recientes se demuestra una clara correspondencia ente la PsP y la Inteligencia Emocional, siendo ésta partícipe de ciertos niveles de bienestar subjetivo (Rey y Extremera, 2012)

Este interesante enfoque nos conduce a preparar un capítulo específico de la Inteligencia Emocional, con el fin de profundizar más sobre sus términos, modelos y medidas.

## CAPÍTULO 3: INTELIGENCIA EMOCIONAL

### 3.1. Introducción a la Inteligencia Emocional: Surgimiento y desarrollo

El término de Inteligencia Emocional (en adelante IE) comienza a tener reconocimiento e incluso asentamiento, tanto a nivel científico como divulgativo. Se ha ganado un lugar que se merece dentro de los estudios de vertiente socioemocional y afectiva. Pese a esto, aún continúa en plena expansión.

Haciendo un repaso de la información publicada sobre los antecedentes de la IE, nos remontamos hasta 1966 a través de los trabajos de Leuner en el que ya aparece el título de *Inteligencia Emocional y Emancipación* en el que refiere cómo muchas mujeres rechazan un determinado rol social debido a su baja inteligencia emocional. Payne en 1985 incluyó el término Inteligencia Emocional en su tesis (citado en Mayer, Salovey y Caruso, 2000). Por su parte, Bar-On utilizó la terminología EQ (Emotional Quotient) definida en 1980, pese a que su difusión no llegó hasta 1997 en su modelo del *The Emocional Quotient Inventorry* (Bar-On 1997)

Sin embargo, en 1990 nace la IE tal y como la entendemos en la actualidad, de la mano de Salovey y Mayer, los cuales desarrollaron la *teoría de la inteligencia emocional* basado en el modelo general de inteligencia estándar, esto es, como habilidad mental (citado en Sánchez-Asela, 2009).

Con esta revolucionaria definición, se da un giro sobre el concepto de inteligencia. Dicha definición inicial de IE fue reformulada en 1997 por los mismos autores, presentada de esta manera:

*La Inteligencia Emocional es la habilidad de percibir con exactitud, valorar y expresar emociones, la habilidad de acceder o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; habilidad de comprensión emocional y conocimiento emocional; y la habilidad de regular emociones para promover el crecimiento intelectual y emocional.* (Salovey y Mayer, 1997; citado en Ramos, Enríquez, Recondo, 2012a; pp. 27-28)

Sin embargo, la IE despunta a nivel divulgativo a través de Goleman, desde que en 1995 publicara su ya famoso libro *La Inteligencia Emocional*. Dicho autor define la

IE como la capacidad de reconocer nuestro propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones (Goleman, 1995). En el libro se vierte información sobre el cerebro, las emociones y la conducta humana, tratando de evitar la violencia y falta de autocontrol emocional que se estaba evidenciando en aquella época.

El rápido éxito de la IE a nivel mediático se debió, según Epstein (1998) a diversos factores:

- d) La necesidad de un cambio de paradigma en referencia al clásico cociente intelectual (CI) el cual no predice el éxito sociolaboral.
- e) La evidencia de personas con alto CI y falta de habilidades socioemocionales.
- f) Mala utilización de los resultados arrojados de los CI en las escuelas

En definitiva, podemos concluir que la IE es objeto de un interés notorio, a razón de la propia evidencia que muestra en la relación afecto-éxito (Goleman, 1995), adaptación social (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000; Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000), ámbito educativo (Culver y Yokomoto, 1999; Lam y Kirby, 2002) y en el terreno clínico de la salud mental (Ciarrochi, Deane, Anderson, 2002; Parker, Taylor y Bagby, 2001).

Esto nos conduce a poner de manifiesto cómo la investigación en la IE ha pasado de unos pocos artículos a que, en el 2013 sea una de las mayores áreas de estudios en la educación en general y en la psicología en particular.

### **3.2. Características y modelos de la Inteligencia Emocional**

A través del recorrido de las características de la IE y recogiendo lo postulado de Mayer y Salovey (1997), encontramos que la IE es:

- a) Conocimiento de las propias emociones. Este componente aboga por una aprehensión emocional sobre lo que nos acontece, para saber identificar y tener conciencia sobre las emociones. En su polo puesto, nos encontramos con el déficit de reconocimiento emocional, esto es, no saber identificar qué tipo de emoción sentimos

- b) Manejo emocional. Supone la habilidad de gestión eficaz de las emociones con el fin de llevar a cabo una correcta expresión. Guarda relación con el manejo y regulación emocional de difícil manejo, tales como la ira, la tristeza o el miedo.
- c) Motivarse a sí mismo. Dada su conexión con las motivaciones, la presencia o ausencia de una emoción determinada y condiciona dicha motivación. Esta interrelación abarca conceptos como demora de gratificaciones, impulsividad, entre otras.
- d) Reconocimiento emocional en los demás. Guarda estrecha relación con la empatía, así como el fomento de actos pro-sociales como el altruismo, la bondad o la generosidad.
- e) Establecer relaciones. Encuentra su relación con las habilidades sociales o la inteligencia social formulada por Goleman (1995). La propia competencia social sustenta los cimientos del liderazgo.

El debate sobre el modelo de la IE continúa vigente, esto es, se sigue barajando la posición teórica que nos concierne brindar a la IE, para así adecuar un consenso. Esto conlleva el entendimiento de que existen variedad de posiciones dentro de la IE, por lo que se trata de acercar posturas de cara a una mayor precisión. Dentro de los modelos existentes, se diferencian principalmente dos:

- a) Un modelo que entiende a la IE como una *habilidad* (Mayer et al., 2000).
- b) Por otro lado, un modelo que aglutina dimensiones de la personalidad tales como optimismo, asertividad, con habilidades emocionales a las que denominan *modelo mixto* (Bar-On, 2000; Goleman, 2001).

A través de esta figura, se verá esquematizado los diversos modelos pertenecientes a la IE:

<b>Mayer y Salovey (1997)</b>	<b>Bar-On (1997)</b>	<b>Goleman (1995)</b>
<b>Definición</b>	<b>Definición</b>	<b>Definición</b>
Es un conjunto de habilidades que explican las diferencias individuales en el modo de percibir y/o comprender nuestras emociones. Más formalmente, es la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento para comprender emociones y razonar emocionalmente, y, finalmente, la habilidad para regular emociones propias y ajenas (Salovey y Mayer, 1997, p. 10)	IE es [...] un conjunto de capacidades no-cognitivas, competencias y destrezas que influyen en nuestra habilidad para afrontar exitosamente las presiones y demandas ambientales. (Bar-On, 1997, p. 14)	IE incluye autocontrol, entusiasmo, persistencia y la habilidad para motivarse uno mismo [...]. Hay una palabra pasada de moda que engloba todo el abanico de destrezas que integran la IE: el carácter (Goleman, 1995, p. 28).
<b>Habilidades integrantes</b>	<b>Habilidades integrantes</b>	<b>Habilidades integrantes</b>
Percepción, evaluación y expresión de las emociones Asimilación de las emociones en nuestro pensamiento Comprensión y análisis de las emociones Regulación reflexiva de las emociones	Habilidades interpersonales Habilidades intrapersonales Adaptabilidad Manejo del estrés Estado de ánimo general	Conocimiento de las propias emociones Manejo emocional Automotivación Reconocimiento de las emociones en otros Manejo de las relaciones interpersonales
<b>Tipo de modelo</b>	<b>Tipo de modelo</b>	<b>Tipo de modelo</b>
Modelo de habilidad	Modelo mixto	Modelo mixto

Figura 3. Modelos de la IE, (retomado de Ramos et al 2012a, p. 35)

Pese a la popularidad y divulgación entre medios que ha suscitado el modelo mixto de Daniel Goleman (1995), el modelo de habilidad de Salovey y Mayer (1997) parece estar siendo más utilizado en las investigaciones.

De esta manera, nos centraremos en el modelo de habilidades ya que será el que utilizaremos en este estudio. Dicho modelo plantea una serie de aptitudes las cuales tienen una complejidad de orden ascendente (Mayer et al, 2000):

1. Percepción, evaluación y expresión de las emociones. Esta habilidad menciona el grado de agudeza y exactitud a la hora de identificar correctamente las emociones, tanto propias como ajenas. Comprende movimientos corporales, gestos faciales, así como tonos de voz. También engloba la manera de expresar las emociones de forma adecuada.
2. Facilitación o asimilación emocional. Tiene en cuenta cómo las emociones inciden en nuestros pensamientos y éstos condicionan nuestra forma de procesar la información recibida. Así, esta habilidad tiene en cuenta los sentimientos cuando razonamos o resolvemos un problema. Por otro lado, las variaciones emocionales posibilitan el cambio de perspectiva situacional ante los desafíos. Es la capacidad para lograr que nuestras emociones actúen eficientemente sobre nuestro razonamiento y nuestra forma de procesarlas.
3. Comprensión emocional. Capacidad para entender y utilizar el conocimiento adquirido a nivel emocional. Es la habilidad para desglosar el repertorio de señales emocionales, etiquetaje reconocimiento emocional. Comprende también la aprehensión de emociones complejas y/o secundarias, tales como la interpretación de una emoción primaria.
4. Regulación emocional. Habilidad más compleja, ya que reviste la capacidad de estar abierto a las emociones, tanto positivas como negativas, sin reprimir o exagerar la información. Es la habilidad de gestionar eficazmente emociones

En esta clasificación, observamos como aumenta la dificultad de forma paulatina. Todo este espectro abarca desde el nivel más básico a nivel fisiológico, hasta la mayor complejidad a nivel interpretativo y regulador emocional.

Una vez planteados los diversos modelos explicativos de la IE, es momento de presentar los diversos instrumentos de medida existentes, así como las posibles ventajas y desventajas sobre los mismos

### 3.3. Instrumentos de evaluación

En la medición de la IE, destacan las medidas de autoinforme (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre, y Guil, 2004). Mediante dichos instrumentos, se obtiene un índice de creencias y expectativas en torno a las emociones. Entre los instrumentos de IE basados en cuestionarios de autoinformes, lo más utilizados son los descritos a continuación

- a) Trait Meta-Mood Scale (TMMS) (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995). La adaptación al castellano corre a cargo de Fernández-berrocal et al. (1998).
- b) Schutte Seld Report Inventory (SSRI) (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dorn-heim, 1998). La adaptación al castellano es llevada a cabo por Chico (1999).
- c) Emotional Quotient Inventory de Bar-On (EQ-i) (Bar-On, 1997).
- d) Emotional Competence Inventory (ECI) (Boyatzis et al., 2000).
- e) Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) (Petrides y Funham, 2001; adaptado al castellano por Pérez, 2003).

Trabajaremos con el cuestionario el *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS) el cual es una medida de la IE que incluye creencias y actitudes que las personas poseen sobre:

1. Atención emocional (ocho primeros ítems) en la que la persona tiene que puntuar la evaluación subjetiva sobre su capacidad de prestar atención a sus sentimientos (por ejemplo: *pienso en mi estado de ánimo constantemente*),
2. Claridad emocional (ocho siguientes ítems) en el que tienen que hacer referencia sobre cómo creen percibir sus emociones las personas (por ejemplo: *frecuentemente me equivoco con mis sentimientos*).
3. Reparación emocional (ocho siguientes y últimos ítems) alude a la creencia percibida sobre su capacidad de interrupción de emociones negativas y

prolongación de las positivas (por ejemplo: *aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista*).

La traducción, adaptación y validación española corre a cargo de Fernández-Berrocal et al., (1998) la cual mantiene una alta fiabilidad, estabilidad temporal, así como evidencias de validez discriminante y predictiva (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005; Fernández-berrocal, Extremera y Ramos, 2004; Palomera y Brackett, 2006).

Teniendo en cuenta todo lo dicho, debemos tener en cuenta que la medición de la IE es percibida por la propia persona, lo cual denominamos *Inteligencia Emocional Percibida* (IEP) con objeto y finalidad de diferenciar estas pruebas sobre las pruebas de ejecución o de habilidad (Mayer et al, 2000). En la actualidad existen dos medidas de habilidad o ejecución para la medición de la IE:

- 1) MEIS (Multifactor Emotional Intelligence Scale) basado en el modelo de Salovey y Mayer (1997).
- 2) El MSCEIT (Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test; Mayer, Slovey y Caruso, 2001; Mayer, Salovey y Sitarenios, 2003). El MSCEIT es la versión reducida y mejorada del MEIS.

Existe una controversia sobre la autopercepción de las competencias emocionales y su ejecución real. Por tanto, las dudas existentes sobre la capacidad predictiva de las medidas de autoinforme (Brackett y Geher, 2006), llevaron a la realización de medidas de ejecución comentadas anteriormente, pese a que también están sujetas a errores (Ramos et al., 2012a), por lo que sigue sin resolverse la polémica sobre cuál es la mejor forma de evaluar IE, de hecho hoy en día la posición mayoritaria es que ambas medidas se refieren y miden a aspectos diferentes de la IE. Por ello, encontramos cómo las medidas de autoinforme y de ejecución están presumiblemente midiendo diferentes constructos, evidenciado por la falta de correlación entre ellas (Brackett et al., 2003; Bachard y Hakstian, 2004).

Llegados a este punto y una vez comprendidos tantos los postulados de la IE como de la PsP, nos centraremos específicamente en sus aplicaciones educativas, en consonancia al presente trabajo.

## **CAPITULO 4: PSICOLOGÍA POSITIVA E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EDUCACIÓN**

### **4.1. Aplicaciones Educativas**

Antes de comenzar a mostrar los programas y postulados vigentes tanto de la IE como de la PsP, conviene volver a poner sobre la mesa sus semejanzas y diferencias.

Así, sendas disciplinas procuran el fomento de emociones que sean beneficiosas para el ser humano, positivas tanto en su término como en su función adaptativa. De esta manera, encontramos varios estudios que tratan de relacionar la IE con el bienestar personal y su predicción del rendimiento académico, encontrándose así correlaciones entre Bienestar Personal y los componentes de Claridad y Reparación emocional (Ferragut y Fierro, 2012), lo que viene a reflejar y corroborar el gran bagaje de estudios entre salud psicológica y ajustados niveles de IE entre población adolescente (Martín, Harillo y Mora, 2008) y adulta (Fernández-berrocal, Salovey, Vera, Ramos y Extremera, 2001; Jiménez y López-Zafra, 2008)

Los pequeños matices de divergencias se encuentra en el análisis y foco de atención de la PsP en emociones positivas y fortalezas humanas, mientras que la IE abarca todas las emociones como núcleo central y las emociones positivas no son un fin en sí mismo, sino un proceso (Fernández-Berrocal, Extremera. 2009).

En esta línea, la IE sugiere la adaptabilidad y necesidad de las emociones negativas en determinados contexto, algo que tampoco reniega la PsP (Hervás, 2009). De esta manera, las emociones negativas no dejan de ser tratadas en la PsP, ya que no obvia o relega su importancia. Sin embargo, su principal objetivo es dirigir el foco de atención a lo relevante: las emociones positivas y el bienestar.

Uno de las premisas fundamentales en la educación es que ésta debe ser conducente a la promoción del bienestar. Parece incluso incongruente cualquier propuesta educativa en la que no se parta de unos principios sobre la promoción y desarrollo de un ser humano feliz. En esta línea de pensamiento, Fredrickson y Branigan (2005) hacen referencia al término *ensanchar* y *construir* en torno a pensamientos

positivos, como apertura a nuestras habilidades que tenemos de forma intrínseca y de recursos personales para desarrollarnos en la vida diaria.

Nos debemos a Vaello (2005) como el hacedor de una intervención en educación socioemocional. Así, el *Entrenamiento incidental planificado* (EIP) o técnica del caso, versa sobre la presentación en el aula de cualquier acontecimiento relacionado con la felicidad. Por otro lado, Bisquerra y Pérez Escoda (2007) aglutinan muy acertadamente principios del bienestar y educación emocional, así como Gil y Alarcón (2004) sobre *Educar la inteligencia emocional en el aula*.

La importancia de la formación del profesorado en esta temática la consideramos fundamental con el fin de garantizar la promoción y desarrollo del bienestar hacia los alumnos. Fernández-Berrocal, Extermera y Palomera (2008) hacen referencia a España como el único país con un programa socio-emocional destinado al profesorado, en beneficio tanto a nivel personal como docente, repercutiendo así positivamente al alumnado directa o indirectamente.

Cabello, Ruíz-Aranda y Fernández-Berrocal (2010) refieren a la importancia de implementar más programas en torno a las emociones. Existen propuestas como la de Barrera, Donolo, Acosta y González (2012) en el que la IE juega un papel central dentro de los ambientes escolares desfavorecidos en Argentina, así como el GROPE (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) de la Universidad de Barcelona en el que investigan la práctica de la educación emocional.

En España, posiblemente el grupo más reconocido nacional e internacionalmente en el ámbito de la IE es el *Laboratorio de Emociones* de la Universidad de Málaga, de la mano de Fernández Berrocal y Extremera (2009) que parte como una de las principales líneas de investigación en IE prácticamente desde el nacimiento de ésta, así como de implementación de programas educativos en grupos docentes. Recientemente han puesto en marcha el Máster en *Inteligencia Emocional* como título propio de la misma universidad.

Asimismo, y sin movernos de la universidad de Málaga, existe el *Programa en Inteligencia Emocional Plena* (PINEP) el cual es un programa sobre la regulación de las emociones a través de la Atención Plena o Mindfulness (Ramos, Enríquez y Recondo 2012b). Este programa destaca que “la educación actual comete el error de estar

“centrada en las metas y no en los procesos” (Ramos et al., 2012b, pp. 15). Esto quiere decir que el sistema educativo da más importancia al rendimiento calificativo en vez de la orientación al dominio, así como de una educación eminentemente racional, analítica y de corte cognitiva, en detrimento de las emociones.

Finalmente, y fuera de nuestro continente, una manera de promover la gestión eficaz de las emociones es a través de programas de aprendizaje, tales como el SEL *Social emotional learning* (aprendizaje social y emocional) como herramienta en las escuelas y familias. En el país norteamericano, en una encuesta realizada en 2007 por la organización *Partnership for 21<sup>o</sup> Century Skills* reveló que un 66% de los estudiantes necesitan aprender mucho más que escritura, lectura o matemáticas. El 80% afirma que las aptitudes que se requieren para enfrentarse en el mundo actual son muy diferentes sobre las de hace 30 años (citado en Bisquerra y Punset, 2012). El SEL es una forma de brindar destrezas fundamentales para alcanzar no solo el éxito en la escuela, sino también el éxito en la vida cotidiana. En Inglaterra encontramos el programa *Social and Emotional Aspects of Learning* (SEAL), similar al SEL estadounidense (Aguilera, 2009).

Centrándonos en aplicaciones educativas en torno a la PsP, encontramos la publicación *Aplicaciones Educativas de la Psicología Positiva*, el cual vierte la importancia de las bases del bienestar psicológico, fortalezas y virtudes humanas dentro de las instituciones educativas (Caruana, 2010), así como la *Psicología Positiva en Primaria* con una serie de juegos y actividades (Vopel, 2006). De la mano de Miravalles y Ortega (2012) aparecen las aportaciones socioeducativas en torno a la resiliencia humana y recientemente encontramos un estudio sobre el bienestar subjetivo ante las buenas prácticas educativas con TIC (Berrocoso y Fernández, 2013).

Finalizando, en Zaragoza el Equipo SATI formado por Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador (2012) han creado el programa de libre difusión y reproducción denominado *Aulas Felices*, aplicable a niños y adolescentes. Dicho programa trabaja las 24 Fortalezas Personales a través de la Atención Plena o Mindfulness. Asimismo, nos vienen a recordar la necesidad de desarrollar e implementar una serie de competencias básicas recogidas en la Ley Orgánica de Educación en España, las cuales la PsP se desenvuelve en el desarrollo de las competencias de *Autonomía*, la *Ciudadana* y la competencia para *Aprender a Aprender*. En esta línea, y en palabras del Equipo SATI:

*Uno de los propósitos de la Psicología Positiva consiste en sentar las bases de una ciencia de la felicidad. De ahí que sus aportaciones puedan favorecer el objetivo esencial de todo educador: capacitar a los niños y jóvenes para desplegar al máximo sus aspectos positivos –sus fortalezas personales- y potenciar su bienestar presente y futuro (Arguís et al., 2012, p. 3).*

De acuerdo a lo planteado en este marco teórico, recalcamos la importancia de los afectos, sentimientos y emociones como esfera académica, la cual ha sido subestimada y obviada, tanto del alumnado, como del docente.

Es en este punto en el que resulta pertinente comprobar cómo el alumno universitario en magisterio que, en su particular antesala hacia la docencia, entiende y comprende la IE y PsP desde su posición actual y cómo esas herramientas pueden ser utilizadas en su futuro tanto a nivel personal como profesional. Esto nos encamina hacia la justificación, motivación y problemática.

---

# PARTE EMPÍRICA

---

## **CAPÍTULO 5: PSICOLOGÍA POSITIVA E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE MAGISTERIO DE LA UVA**

### **5.1. Justificación, motivación y problemática**

Teniendo como punto de partida lo explicado en el marco teórico, la posición que justifica este estudio se encuentra bien delimitada, la cual vamos a desglosar a continuación. De esta manera, el presente trabajo trata de aportar conocimiento y evidencias sobre la utilidad y determinación que tienen entre nosotros la PsP e IE procurando así arrojar unos resultados que den énfasis en su importancia y de pie a futuras investigaciones.

La Psicología Positiva se está estabilizando como disciplina relevante en torno al estudio del bienestar humano. Sin embargo, aún queda mucho por comprender y desentrañar, por lo que la investigación es crucial y determinante para establecer el rango que se merecen tanto la IE como la PsP.

Sin embargo, se aprecia una escasez en la población general y en los estudiantes universitarios en particular sobre autoconocimiento, aprehensión y entendimiento de los componentes esenciales de la IE y PsP, tales como la gestión eficaz de las emociones, o la promoción y cultivo de las fortalezas humanas, por citar ejemplos. La investigación tiene la llave para avanzar en el camino del saber. Parte de dicha investigación ya está siendo notoria como hemos ido comentando, lo que también suscita diversas críticas.

Es importante mencionar que la que la PsP no es un movimiento puntual filosófico ni espiritual en búsqueda de un estado superior de bienestar o autorrealización eterna. Tampoco trata de encontrar o buscar la felicidad de forma inmediata o desesperada, puesto que no es la manera a la que se refiere. Cualquier dogmatismo o imposición sobre cuál es el camino para ser feliz es erróneo dada la complejidad de la que reviste la felicidad. Igualmente, no se trata de imponer qué tipo de vida llevar a cabo, sino de mostrar qué factores determinan nuestro bienestar.

Por ello, las investigaciones sobre el bienestar son sólidas y publicadas en revistas internacionales, por lo que deja atrás ese vislumbre de corriente sobre el crecimiento personal, *New Age* o autoayuda, como algunos la han tildado (Díaz y

González, 2012). Dichas críticas únicamente reflejarían la poca indagación bibliográfica en el terreno de la PsP llegando incluso a llamar a la PsP como *La magia simpática* en un tono desafortunado (Pérez-Álvarez, 2012).

De forma adicional, la PsP no trata de negar el dolor ni de obviar las situaciones negativas que ocurren al ser humano, puesto lo que trata es de entender de diferente manera el modelo de salud *versus* enfermedad. Uno de los ejemplos de estudio es la resiliencia humana, en la que busca qué aspectos hacen que la persona logre sobreponerse óptimamente al dolor emocional (Hervás, 2009). La PsP abarca también las situaciones adversas, como trampolín y condición indispensable hacia nuestro aprendizaje y reparación emocional.

Se suele achacar, asimismo, en que la PsP no incorpora nuevos conceptos sobre cómo vivir bien la vida, pues se presupone que muchos de sus postulados ya son de por sí beneficiosos. Esto en realidad es contradictorio e insuficiente, puesto que la propia investigación y rigurosidad en la que se mueve es lo que hace a la PsP innovadora (Vázquez, 2013).

La psicología, en palabras de Ruut Veenhoven (1994) ha logrado mayores éxitos en las cogniciones que en las emociones, debido seguramente a la atención desigual depositada en los procesos cognitivos y conductuales básicos, en detrimento de los afectos y emociones. Es obvio que los pensamientos están moldeados por experiencias afectivas, y dichas fabricaciones siguen siendo aún un misterio. De alguna manera, parece que estamos enmendando y corrigiendo ese error.

Las perspectivas futuras son esperanzadoras. La PsP está creciendo de forma considerable, tanto de forma divulgativa como a nivel investigador y aplicado. Actualmente existen varias revistas científicas en torno a la PsP tales como *The Journal of Happiness Studies*, *The Journal of Positive Psychology* y *The Journal of Health and Well-being*. La difusión de la PsP es un hecho innegable, a merced de toda la publicación existente y la estimable futura.

Posiblemente, y a tenor de los últimos cambios que están existiendo en torno al diagnóstico y tratamiento de los trastornos mentales (Maser et al., 2009; Oakes, Lovejoy, 2013) estemos ante un cambio de paradigma en la salud mental y es aquí donde la PsP tiene mucho que decir.

## **5.2. Objetivos e hipótesis**

### **5.2.1. Objetivos**

*General:*

Analizar el grado de Bienestar, los niveles de algunas fortalezas personales, Inteligencia Emocional y Autoconcepto de los estudiantes universitarios de los grados.

*Específicos:*

- a. Evaluación del nivel de Bienestar, Gratitud, Esperanza, Inteligencia Emocional de los estudiantes universitarios del grado de Educación Infantil de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid y grado de Educación Primaria en la Escuela de Magisterio en el Campus de Segovia.
- b. Detectar posibles relaciones entre Bienestar, Gratitud, Esperanza, Inteligencia Emocional y Autoconcepto en estudiantes universitarios del grado de Educación Infantil de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid y grado de Educación Primaria en la Escuela de Magisterio en el Campus de Segovia.

### **5.2.2. Hipótesis**

1. Existe relación entre Gratitud y Esperanza en estudiantes universitarios del grado de Educación Infantil de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid y grado de Educación Primaria en la Escuela de Magisterio en el Campus de Segovia.
2. Existe relación entre las fortalezas de Gratitud y Esperanza con el Bienestar Psicológico en estudiantes universitarios del grado de Educación Infantil de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid y grado de Educación Primaria en la Escuela de Magisterio en el Campus de Segovia.
3. Existe relación entre las fortalezas de Gratitud y Esperanza y Autoconcepto en estudiantes universitarios del grado de Educación Infantil de la Facultad de Educación y

Trabajo Social de la Universidad de Valladolid y grado de Educación Primaria en la Escuela de Magisterio en el Campus de Segovia.

4. Existe relación entre las fortalezas de Gratitud y Esperanza e Inteligencia Emocional en estudiantes universitarios del grado de Educación Infantil de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid y grado de Educación Primaria en la Escuela de Magisterio en el Campus de Segovia.

5. Existe relación entre Bienestar Psicológico e Inteligencia Emocional en estudiantes universitarios del grado de Educación Infantil de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid y grado de Educación Primaria en la Escuela de Magisterio en el Campus de Segovia.

6. Existe relación entre Bienestar Psicológico y Autoconcepto en estudiantes universitarios del grado de Educación Infantil de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid y grado de Educación Primaria en la Escuela de Magisterio en el Campus de Segovia

### **5.3. Método**

#### **5.3.1. Participantes**

Para este Trabajo Fin de Máster, han participado 120 estudiantes del grado de Educación Infantil de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid y grado de Educación Primaria en la Escuela de Magisterio en el Campus de Segovia.

Del total de la muestra, el 30% son hombres, mientras que el 70% son mujeres. Esta diferencia de sexos es congruente con el mayor número de matriculaciones de sexo femenino que la Facultad de Educación y obtienecada año. En su totalidad, los estudiantes son de nacionalidad Española. Las edades están comprendidas entre los 18 y 50 años, en el que la media de edad es 21,33.

Del total de la muestra, 58 estudiantes pertenecen a Educación Primaria, mientras que 62 pertenecen a Educación Infantil. Sobre los conocimientos previos de la PsP, un 60 personas respondieron que sí, mientras que un 60 personas respondieron que no.

Todos estos datos serán mostrados posteriormente en los estadísticos descriptivos dentro de la tabla de resultados.

### 5.3.2. Instrumentos de evaluación

A continuación vamos a hacer referencia a los instrumentos de evaluación utilizados, los cuales evalúan los niveles de IE, Esperanza, Autoconcepto, Bienestar y Gratitude. A continuación describimos las características de los mismos

#### Inteligencia Emocional

##### 1. TMMS-24

El *Trait Meta-Mood Scale* o TMMS ha sido traducido y adaptado al castellano por Fernández-Berrocal et al., (1998). Esta escala trata de evaluar la inteligencia emocional analizando tres aspectos sobre la reflexión o meta-cognición de las emociones, tales como la atención, claridad y reparación emocional (Salovey et al, 1995).

El TMMS está constituido por veinticuatro ítems los cuales están divididos en:

- Atención, percepción o capacidad para sentir y expresar de forma adecuada las emociones
- Claridad, comprensión o capacidad de entender bien las emociones
- La regulación o capacidad para regular las emociones correctamente

El TMMS posee buenas propiedades psicométricas en su versión al castellano, con una fiabilidad alpha en Atención de .90; Claridad .90 y Reparación .86; así como con una adecuada fiabilidad test-retest (atención, alpha .60, claridad .70 y reparación .83) (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005).

#### Gratitude

## 2. GQ-6 (Cuestionario de Gratitud)

El cuestionario de gratitud fue creado por McCullough et al., (2002) con el fin de evaluar la gratitud disposicional. Consta de 6 ítems, los cuales fueron asignados para medir las diferencias individuales en cuanto a la tendencia en experimentar gratitud en la vida diaria. Se puntúa bajo una escala Likert de 1 a 7, en el que la persona evaluada debe asignar el grado de acuerdo existente sobre actos de agradecimiento, siendo 1 fuertemente en desacuerdo y 7 fuertemente de acuerdo (Chen, Chen, Kee y Tsai, 2009) La traducción al castellano corre a cargo de Beléndez de la Universidad de Alicante (2011).

En su versión original posee buenas propiedades psicométricas, obteniéndose así unos rangos de .90 a .95 mediante análisis factorial confirmatorio. Su consistencia interna oscila entre .76 y .84 mediante el alpha de Cronbach (McCullough et al., 2002)

### Autoconcepto

## 3. Listado de Adjetivos para la Evaluación del Autoconcepto (Garaigordobil, 2011)

Para medir el autoconcepto, se utilizó la escala LAEA creada por Maite Garaigordobil, Catedrática de la Universidad del País Vasco. De acuerdo a las características del cuestionario LAEA, éste es un listado de adjetivos encargados de evaluar el autoconcepto en adolescentes y adultos.

Consta de un total de cincuenta y siete adjetivos positivos, los cuales versan sobre el autoconcepto físico, social, emocional e intelectual. La escala posee una estimación de 0 a 4, siendo 0 nada y 4 mucho la descripción del ítem hacia sí mismo. Presenta un alpha de Cronbrach de .92 con un coeficiente de Spearman-Brown de .84 (Garaigordobil, Maganto, 2011). Sobre la validez de LAEA, fueron realizadas una serie de correlaciones con otra escala de autoconcepto, en concreto la AF-5 de García y Ochoa (1999) y la escala de autoestima de Rosenberg (1965). Se consiguieron correlaciones significativas ente el LAEA y el AF-5 ( $r = .71, p < .001$ ) y la RS ( $r = .63, p < .001$ ) lo que nos arroja una validez de constructo aceptable (Garaigordobil, Pérez y Mozaz, 2008).

### Bienestar Psicológico

4. Escala de Bienestar Psicológico. (Ryff, 1989; validado por Díaz et al., 2006)

La Escala de Bienestar Psicológico fue creada por Ryff en 1989, con el objeto de desarrollar un instrumento de medida del Bienestar Psicológico (en inglés, *Scales of Psychological Well-Being*, SPWB). Posee un total de seis escalas y treinta y nueve ítems, posicionados en una escala Likert en la que 1 significa totalmente en desacuerdo y 6 totalmente de acuerdo. A su vez, se divide en una serie de criterios: auto-aceptación, autonomía, relaciones positivas con otras personas, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal.

El alpha de Cronbach de la versión española muestran una buena consistencia interna con valores que oscilan entre 0,71 y 0,83; excepto el criterio de Crecimiento Personal, el cual tiene una consistencia aceptable (alpha de 0,68). Si nos ceñimos a la validez factorial, ésta fue medida mediante análisis factorial confirmatorio y muestran buenos resultados similares al modelo original de Ryff (Díaz et al. 2006).

La escala, tal y como indican los traductores al castellano, es “una buena herramienta para el estudio del bienestar psicológico en el campo de la psicología positiva desde el enfoque paradigmático de la felicidad eudaimónica” (Díaz et al. 2006, p. 576).

## Esperanza

5. Adult trait Hope Scale o Escala de Esperanza-Rasgo para adultos (Snyder, 2002; adaptado por Flores, Valdivieso y Martín).

Este instrumento consta de doce ítems, los cuales están distribuidos de la siguiente manera:

- *Agency thinking*. Está formado por cuatro ítems los cuales miden el propio elemento motivador sobre la orientación e implementación de metas.
- *Hope Pathways*. Consta igualmente de cuatro ítems que cuantifica la esperanza con base al pensamiento orientado a las rutas a seguir
- Finalmente encontramos cuatro ítems de carácter distractor.

Los participantes puntúan de 1 a 8, el cual 1 es totalmente falso y 8 totalmente verdadero. La corrección del instrumento consiste en la suma de los primeros ítems de *agency*, posteriormente los ítems *pathways* para finalizar con el total. La forma en que opera este test es en la solicitud de que el participante se imagine a sí mismo en una situación determinada.

Esta escala posee buenos rasgos de consistencia interna y consistencia temporal. Los rangos oscilan entre alfas de Cronbach de .74-.88 para toda la escala, alfas de .70-.84 para la subescala *hope agency* y .63-.86 para la subescala *hope pathways*. Su consistencia temporal es de .85 rango test-retest en tres semanas a .82 en 10 semanas. Posee apoyo de validez discriminativa, así como validación convergente basada en manipulación experimental (Snyder, 2002).

### **5.3.3. Procedimiento**

Para la consecución del presente trabajo y en base a los instrumentos seleccionados, seleccionamos una muestra de estudiantes de grado de Educación Infantil, de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid y del grado en Educación Primaria en la Escuela de Educación del Campus de Segovia.

Para la recogida de datos, se crearon tres tipos de cuadernillos de evaluación con los cuestionarios antes citados, se cambió el orden de los cinco cuestionarios en cada cuadernillo para contrabalancear el orden de presentación. Asimismo, antes de presentar los cuestionarios, en la primera hoja se daba una breve explicación sobre la finalidad de la investigación, la importancia de ser honesto y dando las gracias por colaborar.

Se contactó previamente con los profesores explicando el procedimiento, así como todos los aspectos pertinentes a la confidencialidad de los datos, utilizados con la finalidad investigadora. Una vez acordados día y hora, se procedió a la presentación del estudio en el grupo aula, y a pedir su colaboración y consentimiento. Finalmente, se aplicaron de forma colectiva los cuadernillos de evaluación con los cinco cuestionarios.

## **5.4. Resultados**

Para el análisis de los datos recogidos se utilizó el programa estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Science) v.19.

Tras la corrección de los cuadernillos de evaluación, se procedió al análisis estadístico de los resultados.

- a) Primeramente, realizamos un análisis descriptivo de los datos. La tabla muestra los resultados que hemos obtenido.

Tabla 1. *Estadísticos de la muestra*

Ítem	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Edad	120	18	50	21.90	4.959
Gratitud	120	12	42	34.89	4.920
TMMS-24 Atención	120	17	39	28.80	5.058
TMMS-24 Claridad	120	15	40	28.67	4.652
TMMS-24 Reparación	120	13	40	28.83	5.169
Esperanza Agency	120	13	32	24.22	3.607
Esperanza Pathways	120	15	32	24.96	3.305
Esperanza Escala Total	120	35	64	49.10	5.964
LAEA	120	108	215	167.69	20.583
BP Autoaceptación	120	13	35	27.27	4.428
BP Relaciones Positivas	120	14	36	29.30	5.016
BP Autonomía	120	9	48	34.00	6.795
BP Dominio del entorno	120	15	36	26.78	3.771
BP Crecimiento Personal	120	23	58	33.85	4.839
BP Propósito en la Vida	120	16	43	28.50	5.371
BP Total	120	124	224	179.68	20.598
N válido (según lista)	120				

- b) Análisis de puntuaciones, percentiles y tablas de frecuencia

Posteriormente, incorporamos los percentiles y frecuencias de los datos. Presentamos de manera gráfica los porcentajes de estudiantes por curso, sexo y conocimientos previos sobre PsP.

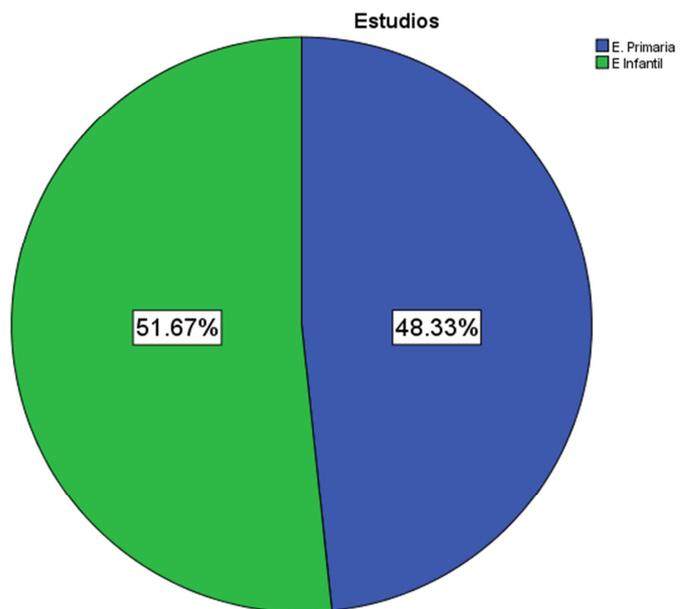


Figura 4. Porcentaje de estudiantes por centro y titulación de Magisterio

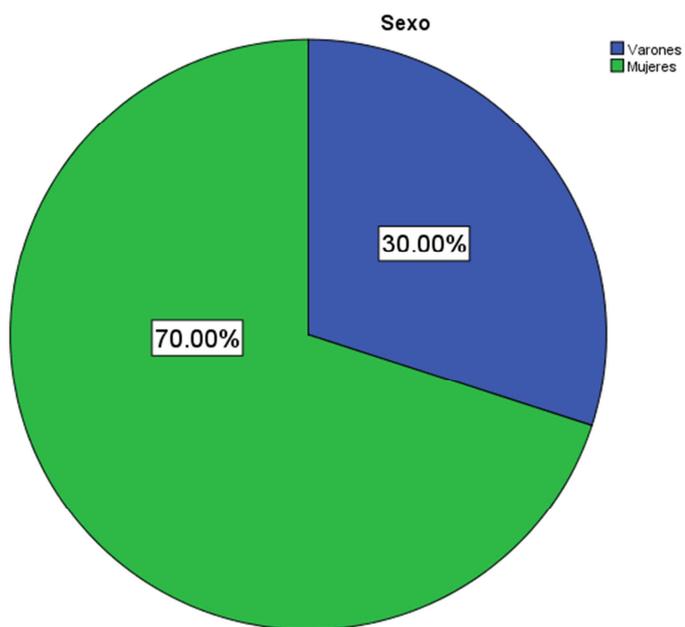
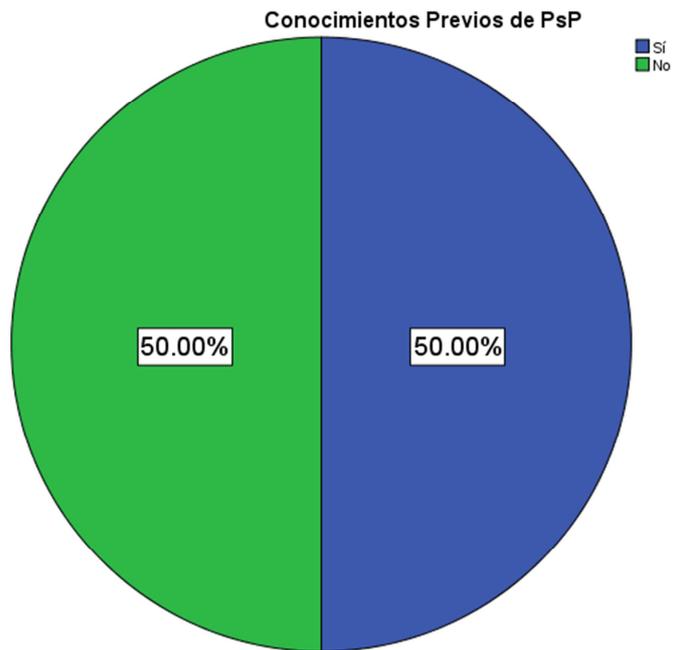


Figura 5. Porcentaje de estudiantes por sexo



*Figura 6.* Porcentaje de estudiantes por Conocimientos previos de PsP

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

*Tabla 2.* Percentiles: *Gratitud, TMMS-24 Atención, TMMS-24 Claridad, TMMS-Reparación*

		Gratitud	TMMS-24 Atención	TMMS-24 Claridad	TMMS-24 Reparación
Percentiles	25	32.25	26.00	25.00	25.00
	50	35.50	29.00	29.00	29.00
	75	38.00	32.00	31.00	32.00

*Tabla 3.* Percentiles: *Hope Agency, Hope Pathways, Hope Total, LAEA*

		Esperanza Agency	Esperanza Pathways	Esperanza Total	LAEA
Percentiles	25	32.25	26.00	25.00	25.00
	50	35.50	29.00	29.00	29.00
	75	38.00	32.00	31.00	32.00

Tabla 4. *Percentiles: Autoaceptación, Relaciones Positivas, Autonomía, Dominio del entorno*

Percentiles		BP	BP Relaciones	BP Dominio del	
		Autoaceptación	Positivas	BP Autonomía	entorno
	25	25.00	27.00	30.00	25.00
	50	28.00	30.00	33.50	27.00
	75	31.00	33.75	40.00	29.00

Tabla 5. *Percentiles: Crecimiento Personal, Propósito en la Vida, Total*

Percentiles		BP Crecimiento	BP Propósito en	BP Total
		Personal	la Vida	
	25	31.00	25.00	167.25
	50	34.00	29.00	179.50
	75	37.00	32.00	193.75

c) Pruebas de normalidad

Se llevará a cabo la prueba de Kolmogorov-Smirnov para conocer cómo se distribuyen las puntuaciones de nuestros participantes en cada prueba de autoinforme.

Tabla 6. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra. Gratitud (CG-6) e IE (TMMS-24)

		Gratitud CG-6	TMMS-24 Atención	TMMS-24 Claridad	TMMS-24 Reparación
N		120	120	120	120
Parámetros normales	Media	34.89	28.80	28.68	28.83
	Desviación típica	4.921	5.059	4.653	5.170
Diferencias más extremas	Absoluta	.142	.096	.084	.067
	Positiva	.074	.064	.084	.067
	Negativa	-.142	-.096	-.076	-.062
Z de Kolmogorov-Smirnov		1.557	1.046	.916	.728
Sig. asintót. (bilateral)		.016	.224	.371	.663

En referencia a la tabla, se observa cómo los subcomponentes de la IE (Atención, Claridad, Reparación) se ajustan a las normalidad. Sin embargo, en el cuestionario de Gratitud (CG-6) obtenemos un nivel de significación de .016, teniendo en cuenta que  $.016 < 0.05$  consideramos que la distribución de los datos recogidos en el cuestionario de Gratitud no se ajustan a los supuestos de normalidad.

Tabla 7. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra. Esperanza y Autoconcepto (LAEA)

		Esperanza Agency	Esperanza Pathways	Esperanza Total	LAEA
N		120	120	120	120
Parámetros normales	Media	24.23	24.97	49.11	168.18
	Desviación típica	3.608	3.305	5.965	19.837
Diferencias más extremas	Absoluta	.150	.096	.079	.035
	Positiva	.086	.069	.074	.035
	Negativa	-.150	-.096	-.079	-.029
Z de Kolmogorov-Smirnov		1.159	1.048	.860	.378
Sig. asintót. (bilateral)		.009	.222	.450	.997

Con base a los resultados, el subcomponente de la escala de Esperanza denominado de Agency posee un nivel de significación de .009, teniendo en cuenta que  $.009 < 0.05$  consideramos que la distribución de los datos recogidos en este subcomponente no se ajustan a los supuestos de normalidad.

Tabla 8. Prueba de *Kolmogorov-Smirnov para una muestra: Autoaceptación, Relaciones positivas, Autonomía y dominio del entorno*

		BP	BP Relaciones	BP	BP Dominio del
		Autoaceptación	Positivas	Autonomía	entorno
N		120	120	120	120
Parámetros normales	Media	27.28	29.30	34.00	26.78
	Desviación típica	4.429	5.017	6.796	3.771
Diferencias más extremas	Absoluta	.106	.134	.077	.090
	Positiva	.068	.091	.072	.085
	Negativa	-.106	-.134	-.077	-.090
Z de Kolmogorov-Smirnov		1.159	1.473	.848	.981
Sig. asintót. (bilateral)		.136	.026	.469	.291

En referencia a la escala de Bienestar Psicológico, el subcomponente *Relaciones Positivas* posee un nivel de significación de .026, teniendo en cuenta que  $.026 < 0.05$  consideramos que la distribución de los datos recogidos en este subcomponente no se ajustan a los supuestos de normalidad.

Tabla 9. Prueba de *Kolmogorov-Smirnov para una muestra: Crecimiento Personal, Propósito en la vida y Bienestar Total*

		BP Crecimiento	BP Propósito	
		Personal	en la Vida	BP Total
N		120	120	120
Parámetros normales	Media	33.85	28.50	179.68
	Desviación típica	4.840	5.372	20.598
Diferencias más extremas	Absoluta	.071	.082	.062
	Positiva	.071	.049	.061
	Negativa	-.051	-.082	-.062
Z de Kolmogorov-Smirnov		.777	.895	.676
Sig. asintót. (bilateral)		.581	.400	.751

Respecto a la última tabla, observamos que todos los tres últimos subcomponentes de Bienestar Psicológico se ajustan a los supuestos de normalidad

De forma global y a tenor de lo resultados, el cuestionario de *Gratitud* (CG-6), el subcomponente *Agency Thinking* del cuestionario *Esperanza* y el subcomponente *Relaciones Positivas* del cuestionario *Bienestar* no cumplen los supuestos de normalidad. Para estas variables utilizaremos la prueba de Spearman para establecer la posible relación entre variables. Las relaciones entre el resto de variables serán analizadas con la prueba de Pearson puesto que cumplen los criterios para el uso de esta prueba.

#### d) Estudio correlacional Pearson

Una vez llegados a este punto, realizaremos un estudio correlacional bivariado a través del coeficientes de correlación Pearson. Este análisis nos permite sacar conclusiones sobre qué relaciones entre pares de variables son significativas.

Mostraremos en las siguientes tablas las correlaciones significativas de cada una de las dimensiones. Los niveles de significatividad que aparecen se siguen correspondiendo a la muestra de N=120 en todos los casos. En el capítulo de discusión analizaremos las correlaciones obtenidas.

Tabla 10. *Correlaciones de Pearson entre las diferentes subescalas*

		TMMS-24 Atención	TMMS-24 Claridad	TMMS-24 Reparación
TMMS-24 Claridad	Correlación de Pearson	.299**	1	
	Sig. (bilateral)	.001		
TMMS-24 Reparación	Correlación de Pearson	.183 <sup>†</sup>	.368**	1
	Sig. (bilateral)	.045	.000	
Esperanza Pathways	Correlación de Pearson	.100	.294**	.443**
	Sig. (bilateral)	.279	.001	.000
Esperanza Escala Total	Correlación de Pearson	.121	.290**	.460**
	Sig. (bilateral)	.189	.001	.000
LAEA	Correlación de Pearson	.219 <sup>†</sup>	.372**	.373**
	Sig. (bilateral)	.016	.000	.000
BP Autoaceptación	Correlación de Pearson	.030	.303**	.409**
	Sig. (bilateral)	.743	.001	.000
BP Autonomía	Correlación de Pearson	-.081	.186 <sup>†</sup>	.271**
	Sig. (bilateral)	.380	.042	.003
BP Dominio del entorno	Correlación de Pearson	.084	.340**	.424**
	Sig. (bilateral)	.359	.000	.000
BP Crecimiento Personal	Correlación de Pearson	.287**	.347**	.357**
	Sig. (bilateral)	.001	.000	.000
BP Propósito en la Vida	Correlación de Pearson	.044	.255**	.482**
	Sig. (bilateral)	.632	.005	.000
BP Total	Correlación de Pearson	.066	.401**	<b>.539**</b>
	Sig. (bilateral)	.476	.000	.000

Tabla 11. Correlaciones de Pearson entre las diferentes subescalas

		Esperanza		
		Pathways	Esperanza Total	LAEA
Esperanza Pathways	Correlación de Pearson	1		
	Sig. (bilateral)			
Esperanza Escala Total	Correlación de Pearson	.850**	1	
	Sig. (bilateral)	.000		
LAEA	Correlación de Pearson	.289**	.405**	1
	Sig. (bilateral)	.001	.000	
BP Autoaceptación	Correlación de Pearson	.327**	.506**	.297**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.001
BP Autonomía	Correlación de Pearson	.234*	.309**	.197*
	Sig. (bilateral)	.010	.001	.031
BP Dominio del entorno	Correlación de Pearson	.355**	.481**	.366**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000
BP Crecimiento Personal	Correlación de Pearson	.368**	.418**	.259**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.004
BP Propósito en la Vida	Correlación de Pearson	.501**	.621**	.370**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000
BP Total	Correlación de Pearson	.479**	.644**	.446**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000

a) Estudio correlacional Spearman

A continuación realizaremos un estudio correlacional Spearman para aquellas variables que no se ajustan a los supuestos de normalidad, tal y como citamos anteriormente

Tabla 12 *Correlaciones de Spearman entre las diferentes subescalas*

		Gratitud	HOPE Agency	BP Relaciones Positivas
Gratitud	Correlación de Spearman	1	.369**	.479**
	Sig. (bilateral)		.000	.000
TMMS-24 Atención	Correlación de Spearman	.113	.099	.023
	Sig. (bilateral)	.218	.284	.805
TMMS-24 Claridad	Correlación de Spearman	.216*	.249**	.257**
	Sig. (bilateral)	.018	.006	.005
TMMS-24 Reparación	Correlación de Spearman	.453**	.291**	.219*
	Sig. (bilateral)	.000	.001	.016
HOPE Agency	Correlación de Spearman	.369**	1	.302**
	Sig. (bilateral)	.000		.001
HOPE Pathways	Correlación de Spearman	.382**	.421**	.200*
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.029
HOPE Escala Total	Correlación de Spearman	.431**	.809**	.290**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.001
LAEA	Correlación de Spearman	.221*	.354**	.190*
	Sig. (bilateral)	.015	.000	.037
BP Autoaceptación	Correlación de Spearman	.297**	.495**	.371**
	Sig. (bilateral)	.001	.000	.000
BP Relaciones Positivas	Correlación de Spearman	.479**	.302**	1
	Sig. (bilateral)	.000	.001	
BP Autonomía	Correlación de Spearman	.226*	.233*	.296**
	Sig. (bilateral)	.013	.010	.001
BP Dominio del entorno	Correlación de Spearman	.343**	.520**	.356**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000
BP Crecimiento Personal	Correlación de Spearman	.336**	.339**	.358**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000
BP Propósito en la Vida	Correlación de Spearman	.388**	.479**	.347**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000
BP Total	Correlación de Spearman	.468**	.531**	.646**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000

## CAPITULO 6: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

### 6.1. Discusión y conclusiones

Una vez obtenido los resultados, a continuación discutiremos las hipótesis planteadas.

Respecto a la primera hipótesis:

*Existe relación entre Gratitud y Esperanza en estudiantes universitarios del grado en Educación Infantil de la Facultad de Valladolid y del grado en Educación Primaria en la Escuela de Magisterio del Campus de Segovia.* Podemos concluir que:

Encontramos una relación positiva de .431 entre ambas variables, por lo que se cumple la hipótesis planteada. Ya existían ciertas evidencias empíricas sobre Gratitud y Esperanza (Andersson et al., 2007; McCullough, et al., 2002; McCoy, 2005). No hay muchos estudios que hayan relacionado estas dos fortalezas, pero nuestros datos son congruentes con los obtenidos en la literatura previa existente entre Gratitud y Esperanza.

En cuanto a la segunda hipótesis:

*Existe relación entre las fortalezas de Gratitud y Esperanza con el Bienestar Psicológico en estudiantes universitarios del grado en Educación Infantil de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid y grado de Educación Primaria en la Escuela de Magisterio del Campus de Segovia.* Concluimos que:

Obtenemos una correlación de .468 entre Gratitud y Bienestar Psicológico. En este caso, existe un gran bagaje el cual demuestra el estrecho vínculo entre Gratitud e índices de bienestar (Emmons, 2013; Emmons y McCullough 2003, McCullough, et al., 2004, Wood, Froh y Geraghty, 2010; Watkins, 2004). Nuestro presente trabajo ayuda a enfatizar esta relación existente.

Respecto a la Esperanza, observamos una correlación positiva de .644 entre Esperanza Total y Bienestar Psicológico Total. Nuestros datos apoyan el estrecho vínculo entre bienestar y esperanza (Carson, Soeken, Shanty y Terry, 1990; Magaletta y

Oliver, 1999; Namm y Kaufman, 2011; Park et al., 2004). Asimismo, el subcomponente de Bienestar Psicológico denominado *Propósito en la vida* posee una correlación de .621 respecto a Esperanza Total. Esto arroja una coherencia dada a la similitud hallada entre los ítems de *Propósito en la vida* y Esperanza.

Centrándonos en la tercera hipótesis:

*Existe relación entre las fortalezas Esperanza y Gratitud con Autoconcepto en estudiantes universitarios del grado de Educación Infantil de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid y grado de Educación Primaria en la Escuela de Magisterio del Campus de Segovia.* Nuestros resultados dicen que:

Existe una relación de .405 entre la variable Esperanza Total y el cuestionario LAEA. En nuestro conocimiento, no hay ningún estudio que haya relacionado Esperanza con Autoconcepto, sí tenemos datos de las relaciones entre esta fortaleza y la Autoeficacia (Carvajal, Clair, Nash y Evans, 1998; Carifio y Rhodes, 2000; Rego, Sousa, Marques y Cunha, 2012; Snyder, et al., 1991) y Autoestima (Ciarrochi, et al., 2007; Ferrari, Stevens, Legler y Jason, 2012; Foote, Piazza, Holcombe, Paul y Daffin, 1990).

La fortaleza Gratitud obtiene .221 de correlación débil con Autoconcepto, pero estadísticamente significativa.

Teniendo en cuenta la cuarta hipótesis:

*Existe relación entre las fortalezas de Gratitud y Esperanza y los niveles de Inteligencia Emocional en estudiantes universitarios del grado de Educación Infantil de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid y grado de Educación Primaria en la Escuela de Magisterio del Campus de Segovia.* Se ha obtenido lo siguiente:

Respecto a la Esperanza, encontramos relación .460 con el subcomponente *Reparación Emocional* y .290 con el subcomponente *Claridad Emocional*. Estos resultados apoyan los obtenidos en un estudio similar, en el que de igual manera correlacionan positivamente Esperanza con Reparación emocional y Claridad Emocional (Velázquez, 2012).

Con la fortaleza Gratitude, identificamos una correlación positiva de .453 con el subcomponente de Regulación en IE. Estudios de Emmons corroboran una estrecha relación entre gratitud y todo el abanico de emociones positivas (ver revisión de Emmons, 2013). Sin embargo, son inexistentes los estudios que hayan relacionado expresamente la Gratitude con la IE.

La quinta hipótesis:

*Existe relación entre Bienestar Psicológico e Inteligencia Emocional en estudiantes universitarios del grado de Educación Infantil de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid y grado de Educación Primaria en la Escuela de Magisterio del Campus de Segovia.* Podemos concluir que:

Respecto a los resultados obtenidos, existe una correlación entre el Bienestar Psicológico de .539 con la habilidad *Reparación Emocional* y .401 con *Claridad emocional*. Los estudios en torno a la IE son conocedores de la conexión existente entre unos adecuados niveles de IE y bienestar (Fernández-Berrocal et al., 2009; Ferragut y Fierro, 2012; Rey y Extremera, 2012).

La sexta y última hipótesis:

*Existe relación entre Bienestar Psicológico y Autoconcepto en estudiantes universitarios del grado de Educación Infantil de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid y grado de Educación Primaria en la Escuela de Magisterio del Campus de Segovia.* Podemos concluir que:

Obtenemos una correlación positiva de .446 entre el cuestionario de Autoconcepto (LAEA) y Bienestar Psicológico (PSWB), siendo de .370 la correlación más alta dentro de los subcomponentes de PSWB, concretamente en el subcomponente *Propósito en la vida*. Estos resultados evidencian cómo unos índices altos en Autoconcepto contribuyen a mantener unos adecuados niveles de Bienestar, apoyados por amplios estudios empíricos (Goñi, 2009; Herrero, Musitu y Gracia, 1995; Rodríguez-Fernández, 2008; Rosenberg, 1985).

Una vez planteada y analizada cada hipótesis, de manera global y general podemos concluir que los cuestionarios utilizados se correlacionan positivamente entre ellos, incluso en cada subcomponente de los mismos, a excepción del subcomponente

*Atención Emocional* de IE el cual muestra correlaciones más bajas respecto al resto. De esta manera, haciendo balance sobre nuestro trabajo de investigación, podemos reflejar los vínculos existentes entre las fortalezas estudiadas, el Bienestar Psicológico, IE y Autoconcepto, contribuyendo así a ofrecer datos empíricos que den mayor solidez a los trabajos ya realizados y sobre todo, a los que estén aún por implementar.

Consideramos que la PsP y la IE deben posicionarse dentro de las áreas de estudio de grado en Magisterio, con la finalidad de contribuir y aportar habilidades distintas a las puramente cognitivas o analíticas existentes. Pese a que nuestro estudio se centra en estudiantes que se encuentran a las puertas de la docencia, entendemos que debe extenderse a cualquier ámbito estudiantil, tal y como indicamos en el capítulo cuatro sobre las aplicaciones educativas. De esta manera esperamos que nuestros resultados apoyen esta visión, para que los caminos ya marcados sobre la educación en habilidades socioemocionales, así como en las fortalezas personales continúen y se expandan para así contribuir al saber de la ciencia.

### **6.1.1 Limitaciones de estudio**

Consideramos que el tamaño de la muestra de 120 participantes es aceptable dadas las características de este trabajo, pero insuficientes para arrojar datos más ambiciosos o concluyentes sobre posibles relaciones causales o predictivas entre las hipótesis, para lo que necesitaríamos una muestra más amplia y variada para realizar análisis con ecuaciones estructurales.

De igual manera y relacionado con lo anterior, pese a que tratamos de obtener participantes de centros de diferentes ciudades (Valladolid y Segovia), sería pertinente tomar muestra de zonas más variadas.

En referencia a las correlaciones, es bien sabido que no determinan causalidades entre las distintas variables, ni podemos saber cuál es la influyente. Permite establecer relaciones por lo que las conclusiones son de interés pero no determinantes.

Una de las formas de mejorar la fiabilidad y validez de estos datos es a través de un acercamiento multimétodo (Bolívar, 2008) en el que se busque corroborar los resultados por diferentes vías, tales como diseños mixtos que aglutinen investigación

cuantitativa y cualitativa (Hesse-Biber y Griffin, 2013; Johnson y Onwuegbuzie, 2004) y específicamente en Psicología (Hanson, Creswell, Clark, Petska y Creswell, 2005).

Por otro lado, existen unas escalas propias para medir la deseabilidad social (Librán, 2000) las cuales identifican a los participantes en este rango; sin embargo, creímos conveniente no utilizar dicha escala debido a la carga ya existente de tiempo en cumplimentar los cinco cuestionarios.

Respecto a la escala de *Gratitud* no se encuentra aún validada al castellano, debido principalmente a su carácter novedoso, lo que introduce una menor fiabilidad de la medida, a pesar de que sí ha demostrado en otras lenguas como en la anglosajona su fiabilidad y validez, tal y como desarrollamos en el apartado de Instrumentos de evaluación de la Gratitud.

Es importante mencionar que los análisis arrojados en este trabajo tiene como misión la de formar parte de investigaciones más amplias, con mayor envergadura en cuanto a muestra y con análisis estadísticos de mayor alcance.

### **6.1.2 Líneas futuras de investigación**

Además de lo señalado en el apartado anterior sobre la ampliación de la muestra para obtener modelos predictivos y causales, podrían existir otras posibles líneas futuras de este trabajo.

Por un lado, la elaboración y validación de diversos programas de educación socioemocional, de intervención social comunitaria, así como aplicaciones de corte más clínico, que incidan tanto en estas habilidades afectivas como en las fortalezas personales, con la finalidad de potenciar, incentivar y optimizar nuestros rasgos positivos, contribuyendo así tanto al avance de la investigación como de la felicidad.

En la actualidad, nos es grato saber cómo están surgiendo diversas fusiones de la PsP con otras corrientes afines (Niemiec, 2012; Tarragona, 2013) en el que evidencian la importancia y pertinencia de fusionar campos de estudios que abogan por principios comunes (Kashdan y Ciarrochi 2013). De esta manera, por ejemplo la corriente de la Atención Plena o Mindfulness se está integrando dentro de la Psicología Positiva

(Arguís et al., 2012; Baer y Lykins, 2011; Niemiec 2012; Niemiec, Rashid y Spinella, 2012).

El párrafo anterior nos indica otra línea de investigación futura, esto es, la creación de un programa de intervención que aglutine los grandes beneficios de la Atención Plena o Mindfulness comprobados empíricamente (Brown y Ryan, 2003; Chiesa y Serretti, 2013; Kabat-Zinn, 1982; Ramos, Hernández y Blanca, 2009) junto con las 24 fortalezas personales descritas en el presente trabajo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera, P. (2009). La Educación Emocional en Inglaterra: Primary Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL). En M. Álvarez y R. Bisquerra, (Eds.), *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Andersson, L. M., Giacalone, R. A. y Jurkiewicz, C. L. (2007). On the relationship of hope and gratitude to corporate social responsibility. *Journal of Business Ethics*, 70(4), 401-409.
- Arguís, R., Bolsas, A. P., Hernández, S. y Salvador, M. D. M. (2012). Programa “Aulas Felices”: *Psicología Positiva aplicada a la educación*. Recuperado de <http://catedu.es/psicologiapositiva/Aulas%20felices.pdf>
- Argyle, M. y Lu, L. (1990). The happiness of extraverts. *Personality and individual differences*, 11(10), 1011-1017.
- Aspinwall, L. G. y Brunhart, S. M. (1996). Distinguishing optimism from denial: Optimistic beliefs predict attention to health threats. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(10), 993-1003.
- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I. y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314-319. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/296.pdf>
- Avia, M. D. y Vázquez, C. (1998). *Optimismo inteligente. Psicología de las emociones positivas*. Madrid: Alianza
- Bachard, K. A. y Hakstian, A. (2004). The nature and measurement of Emotional Intelligence abilities: Basic dimensions and their relations with other cognitive ability and personality variables. *Educational and Psychological Measurement*, 64(3), 437-462.
- Baer, R. A. y Lykins, E. L. M. (2011). Mindfulness and positive psychological functioning. En K. M. Sheldon, T.B. Kashdan y M. F. Steger (Eds.), *Designing positive psychology: Taking stocj and moving forward* (335-348). New York: Oxford University Press.

- Bar-On, R. (1997). The emotional quotient inventory (EQ-i). *Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) 1. *Psicothema*, 18 (Suplemento), 13-25. Recuperado de <http://156.35.33.98/reunido/index.php/PST/article/viewFile/8415/8279>
- Bartlett, M. Y. y DeSteno, D. (2006). Gratitude and Prosocial Behavior Helping When It Costs You. *Psychological science*, 17(4), 319-325. Recuperado de <http://daviddesteno.org/page5/files/Bartlett.DeSteno.2006.pdf>
- Brackett, M. A. y Geher, G. (2006). Measuring emotional intelligence: Paradigmatic diversity and common ground. *Emotional intelligence in everyday life*, 2, 27-50. Recuperado de [http://heblab.research.yale.edu/pub\\_pdf/pub95 Brackett Geher 2006 Elinev erydaylife.pdf](http://heblab.research.yale.edu/pub_pdf/pub95 Brackett Geher 2006 Elinev erydaylife.pdf)
- Brackett, M. A. y Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(9), 1147-1158. doi: [10.1177/0146167203254596](https://doi.org/10.1177/0146167203254596)
- Beléndez, M. (2011). *Traducción y adaptación al castellano del cuestionario de Gratitude disposicional (CG-6)*. Universidad de Alicante. Recuperado de [http://www.psy.miami.edu/faculty/mmccullough/Gratitude-Related%20Stuff/Spanish\\_gratitude\\_scale\\_Belendez2011.pdf](http://www.psy.miami.edu/faculty/mmccullough/Gratitude-Related%20Stuff/Spanish_gratitude_scale_Belendez2011.pdf)
- Berrocoso, J. V. y Fernández, M. R. (2013). El bienestar subjetivo ante las buenas prácticas educativas con TIC: su influencia en profesorado innovador. *Educación XXI*, 16, 255-280. doi: [10.5944/educxx1.16.1.726](https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.726)
- Bisquerra A., R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*, (10), 61-82. Recuperado de [http://www.fundacionfluir.org/pdf/c111/s6/s6\\_1competencias\\_emocionales\\_bisquerra.pdf](http://www.fundacionfluir.org/pdf/c111/s6/s6_1competencias_emocionales_bisquerra.pdf)

- Biswas-Diener, R., Kashdan, T. B. y King, L. A. (2009). Two traditions of happiness research, not two distinct types of happiness. *The Journal of Positive Psychology*, 4(3), 208-211. doi: [10.1080/17439760902844400](https://doi.org/10.1080/17439760902844400)
- Bolívar, C. R. (2008). El enfoque multimétodo en la investigación social y educativa: Una mirada desde el paradigma de la Complejidad. *Teré: revista de filosofía y socio-política de la educación*, (8), 13-28.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D. y Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). *Handbook of emotional intelligence*, 343-362. Recuperado de <http://weatherhead.case.edu/departments/organizational-behavior/workingPapers/WP%2099-6.pdf>
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Oxford, England: Aldine.
- Brown, K. W. y Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 84(4), 822. doi: [10.1037/0022-3514.84.4.822](https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822)
- Díaz, E. C., & González, J. C. S. (2012). Las raíces de la psicología positiva. *Papeles del Psicólogo*, 33(3), 172-182.
- Cabañero Martínez, M. J., Richart Martínez, M., Cabrero García, J., Orts Cortés, M. I., Reig Ferrer, A. y Tosal Herrero, B. (2004). Fiabilidad y validez de la Escala de Satisfacción con la Vida de Diener en una muestra de mujeres embarazadas y púerperas. *Psicothema*, 16(3), 448-455. Recuperado de <http://www.psicothema.es/pdf/3017.pdf>
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32(1), 41-49. Recuperado de [http://ww.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1268615555.pdf](http://ww.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1268615555.pdf)

- Campbell, A., Converse, P. E. y Rodgers, W. L. (1976). *The quality of American life: Perceptions, evaluations, and satisfactions*. New York: Russell Sage Foundation.
- Carifio, J. y Rhodes, L. (2002). Construct validities and the empirical relationships between optimism, hope, self-efficacy, and locus of control. *Work: A Journal of Prevention, Assessment and Rehabilitation*, 19(2), 125-136. Recuperado de <http://gse.uml.edu/Carifio/pdf/Construct-Validities-Hope-Optimism.pdf>
- Carson, V., Soeken, K. L., Shanty, J. y Terry, L. (1990). Hope and spiritual well-being: Essentials for living with AIDS. *Perspectives in Psychiatric care*, 26(2), 28-35.
- Caruana, V., A. (2010). *Aplicaciones Educativas de la Psicología Positiva*. Alicante: Hispania
- Carvajal, S. C., Clair, S. D., Nash, S. G. y Evans, R. I. (1998). Relating optimism, hope, and self-esteem to social influences in deterring substance use in adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 17(4), 443-465.
- Casullo, M. M. (2001). Psicología salugénica o positiva. Algunas reflexiones. *Revista del Instituto de Investigaciones*, 340-346.
- Casullo, M. M. y Fernández Liporace, M. (2007). Las propuestas de la Psicología Positiva: ¿Universales psicológicos o particulares de una visión cultural? *Anuario de investigaciones*, 14, 00-00. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/anuinv/v14/v14a25.pdf>
- Chang, E. C. y Banks, K. H. (2007). The color and texture of hope: Some preliminary findings and implications for hope theory and counseling among diverse racial/ethnic groups. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 13(2), 94-103.
- Chen, L. H., Chen, M. Y., Kee, Y. H. y Tsai, Y. M. (2009). Validation of the Gratitude Questionnaire (GQ) in Taiwanese undergraduate students. *Journal of Happiness Studies*, 10(6), 655-664. doi: [10.1007/s10902-008-9112-7](https://doi.org/10.1007/s10902-008-9112-7)

- Chiesa, A. y Serretti, A. (2013). Are Mindfulness-Based Interventions Effective for Substance Use Disorders? A Systematic Review of the Evidence. *Substance Use & Misuse*. doi: doi:[10.3109/10826084.2013.770027](https://doi.org/10.3109/10826084.2013.770027)
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and individual differences*, 28(3), 539-561.  
Recuperado de  
[http://neuron4.psych.ubc.ca/~dpaulhus/teaching/567/week\\_06/Ana\\_readings\\_on\\_EI/Ciarrochi%20et%20al%2000.pdf](http://neuron4.psych.ubc.ca/~dpaulhus/teaching/567/week_06/Ana_readings_on_EI/Ciarrochi%20et%20al%2000.pdf)
- Ciarrochi, J., Deane, F. P. y Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and individual differences*, 32(2), 197-209.  
<http://fagbokforlaget.no/boker/downloadpsykorg/KAP3/artikler/EQ%20og%20stress.pdf>
- Ciarrochi, J., Heaven, P. C. y Davies, F. (2007). The impact of hope, self-esteem, and attributional style on adolescents' school grades and emotional well-being: A longitudinal study. *Journal of Research in Personality*, 41(6), 1161-1178. doi: [10.1016/j.jrp.2007.02.001](https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.02.001)
- Chico, E. (1999). Evaluación psicométrica de una escala de Inteligencia Emocional. *Boletín de Psicología*, 62, 65-78
- Cosentino, A. C. (2009). Evaluación de las Virtudes y Fortalezas Humanas en Población de Habla Hispana. *Psicodebate, Psicología, Cultura y Sociedad*, 10, 53-71. Recuperado de  
<http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/psico10/10Psico03.pdf>
- Culver, R. y Yokomoto, C. (1999). Optimum academic performance and its relation to emotional intelligence. In *Frontiers in Education Conference, 1999. FIE'99. 29th Annual* (3)13-26.

- Díaz, E. C. y González, J. C. S. (2012). Las raíces de la psicología positiva. *Papeles del Psicólogo*, 33(3), 172-182. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2136.pdf>
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C. y Van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572-577. Recuperado de <http://www.iaconsultora.cl/wp-content/uploads/Escala-RYFF.pdf>
- Diener, E. (1994). El bienestar subjetivo. *Intervención Psicosocial*, 3, 67-113.
- Diener, E., Gohm, C. L., Suh, E. y Oishi, S. (2000). Similarity of the relations between marital status and subjective well-being across cultures. *Journal of cross-cultural psychology*, 31(4), 419-436. Recuperado de <http://commonsenseatheism.com/wp-content/uploads/2011/01/Diener-Similarity-of-the-relations-between-marital-status-and-subjective-well-being-across-cultures.pdf>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. y Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 49(1), 71-75. Recuperado de [http://stat.psych.uiuc.edu/~ediener/Documents/Diener-Emmons-Larsen-Griffin\\_1985.pdf](http://stat.psych.uiuc.edu/~ediener/Documents/Diener-Emmons-Larsen-Griffin_1985.pdf)
- Diener, E. y Ryan, K. (2009). Subjective well-being: a general overview. *South African Journal of Psychology*, 39 (4), 391-406
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. y Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological bulletin*, 125(2), 276. Recuperado de [http://dipeco.economia.unimib.it/persona/stanca/Polec/Diener\\_Suh\\_Lucas\\_Smith\\_1999.pdf](http://dipeco.economia.unimib.it/persona/stanca/Polec/Diener_Suh_Lucas_Smith_1999.pdf)
- de la Barrera, M. L., Donolo, D. S., Acosta, L. S. y González, M. M. (2012). Inteligencia emocional y ambientes escolares: una propuesta psicopedagógica. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17(1), 63-81. Recuperado de <http://www.cneip.org/documentos/5.pdf>

- Duckworth, A. L., Steen, T. A. y Seligman, M. E. P. (2005). Positive psychology in clinical practice. *Annual review of clinical psychology, 1*, 629-651. doi: [10.1146/annurev.clinpsy.1.102803.144154](https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.1.102803.144154)
- Emmons, R., A. (2008). *¡Gracias! De cómo la gratitud puede hacerte feliz*. Barcelona: Ediciones B.
- Emmons, R. A. (2013). *Gratitude Works!: A 21-Day Program for Creating Emotional Prosperity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Emmons, R. A. y McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: an experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(2), 377. Recuperado de <http://www.isolatedinternationals.com/wp-content/uploads/2011/05/Counting-Blessings.pdf>
- Emmons, R. A. y McCullough, M. E. (Eds.) (2004), *The psychology of gratitude*. Oxford University Press, USA.
- Epstein, S. (1998). *Constructive thinking: The key to emotional intelligence*. Westport: Praeger Publishers.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and incremental validity using the Trait Meta-Mood Scale. *Personality and Individual Differences, 39*(5), 937-948. doi: [10.1016/j.paid.2005.03.012](https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.03.012)
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. M. y Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional; Assessment measure of emotional intelligence. *Rev. latinoam. psicol, 36*(2), 209-228.
- Eysenck, M. W. (1990). *Happiness: Facts and myths*. East Sussex: Erlbaum.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 23*(66), 85-108. Recuperado de

<http://www.campusdepaz.es/sites/default/files/La%20Inteligencia%20Emocional%20y%20el%20estudio%20de%20la%20Felicidad.pdf>

- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). Emotional intelligence in education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 421-436. Recuperado de [http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/15/english/Art\\_15\\_256.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/15/english/Art_15_256.pdf)
- Fernandez-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(3 Pt 1), 751. Recuperado de <http://emotional.intelligence.uma.es/pdfs/spanish%20tmms.pdf>
- Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Ramos, N. y Extremera, N. (2001). Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: un estudio preliminar. *Revista electrónica de Motivación y Emoción*, 4, 1-15. Recuperado de [http://www.robertexto.com/archivo12/cultura\\_inteli\\_emo.htm](http://www.robertexto.com/archivo12/cultura_inteli_emo.htm)
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N. S. y Ravira, M. (1998). Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos preliminares. *Libro de actas del V Congreso de Evaluación Psicológica*. Málaga.
- Ferragut, M. y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104. <http://openjournal.konradlorenz.edu.co/index.php/rlpsi/article/view/1154/717>
- Ferrari, J. R., Stevens, E. B., Legler, R. y Jason, L. A. (2012). Hope, Self-Esteem, and Self-Regulation: Positive Characteristics among Men and Women in Recovery. *Journal of Community Psychology*, 40(3), 292-300. doi: [10.1002/icop.20509](https://doi.org/10.1002/icop.20509)
- Ferrero, I. T. y Rico, T. P. (2010). Psicología Positiva y promoción de la salud mental. Emociones positivas y negativas. *Aplicaciones Educativas de la Psicología Positiva*, 130.140. Recuperado de

[http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/aplicaciones\\_educativas.pdf#page=130](http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/aplicaciones_educativas.pdf#page=130)

- 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.
- Foot, A. W., Piazza, D., Holcombe, J., Paul, P. y Daffin, P. (1990). Hope, self-esteem and social support in persons with multiple sclerosis. *Journal of Neuroscience Nursing*, 22(3), 155-159.
- Fredrickson, B. L. (2004). Gratitude, like other positive emotions, broadens and builds. *The psychology of gratitude*, 145-166.
- Fredrickson, B. L. y Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition & Emotion*, 19(3), 313-332. doi: [10.1080/02699930441000238](https://doi.org/10.1080/02699930441000238)
- Fredrickson, B. L., Tugade, M. M., Waugh, C. E. y Larkin, G. R. (2003). What good are positive emotions in crises? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001. *Journal of personality and Social Psychology*, 84(2), 365. doi: [10.1037/0022-3514.84.2.365](https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.2.365)
- Fordyce, M. W. (1983). A program to increase happiness: Further studies. *Journal of Counseling Psychology*, 30(4), 483-498. Recuperado de [http://psy2.ucsd.edu/~nchristenfeld/Happiness\\_Readings\\_files/Class%208%20-%20Fordyce%201983.pdf](http://psy2.ucsd.edu/~nchristenfeld/Happiness_Readings_files/Class%208%20-%20Fordyce%201983.pdf)
- Garaigordobil, M. (2011). *LAEA. Listado de adjetivos para la evaluación del autoconcepto en adolescentes y adultos*. Madrid: Pirámide
- Garaigordobil, M. y Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia: Empathy and conflict resolution during infancy and adolescence. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 255-266. Recuperado de

[http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/art\\_completo/2011/RLP%20Empatia%20y%20Res.%20Conflictos.pdf](http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/art_completo/2011/RLP%20Empatia%20y%20Res.%20Conflictos.pdf)

Garaigordobil, M., Pérez, J. I. y Mozaz, M. (2008). Self-concept, self-esteem and psychopathological symptoms. *Psicothema*, 20(1), 114-123. Recuperado de <http://www.unioviado.es/reunido/index.php/PST/article/viewFile/8630/8494>

García, F. y Ochoa, G. M. (1999). *AF5: Autoconcepto Forma 5: manual*. Tea.

García, J. A. S. y Sison, K. G. (2013). Locus of hope and subjective well-being. *International Journal of Research Studies in Psychology*, 1(3). doi: [10.5861/ijrsp.2012.297](https://doi.org/10.5861/ijrsp.2012.297)

Germer, C. K. (2011). *El poder del mindfulness*. Barcelona: Paidós

Gil, D. J. G. y Alarcón, M. J. G. (2004). *Educación de la inteligencia emocional en el aula*. Madrid: PPC.

Gil-Olarte Márquez, P., Brackett, M. A. y Palomera Martín, R. (2006). ¿ Se perciben con inteligencia emocional los docentes?: Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de educación*, (341), 687-704. Recuperado de [http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re341/re341\\_28.pdf](http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re341/re341_28.pdf)

Gimeno Cobos, A. (1986). Situación actual de la psicología humanista. *Anuario de psicología*, (34), 103-118. Recuperado de [www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/64553/88515](http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/64553/88515)

Goleman, D. (2012). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós (trabajo original publicado en 1995).

Goñi, P., E. (2009). El autoconcepto personal: estructura interna, medida y variabilidad (Tesis doctoral). Recuperada de [http://www.ehu.es/argitalpenak/images/stories/tesis/Ciencias\\_Sociales/El%20autoconcepto%20personal.%20Estructura%20interna,%20medida%20y%20variabilidad.pdf](http://www.ehu.es/argitalpenak/images/stories/tesis/Ciencias_Sociales/El%20autoconcepto%20personal.%20Estructura%20interna,%20medida%20y%20variabilidad.pdf)

Grewal, P. K. y Porter, J. E. (2007). Hope theory: A framework for understanding suicidal action. *Death Studies*, 31(2), 131-154.

- Hanson, W. E., Creswell, J. W., Clark, V. L. P., Petska, K. S. y Creswell, J. D. (2005). Mixed Methods Research Designs in Counseling Psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 224-235. doi: [10.1037/0022-0167.52.2.224](https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.224)
- Hartley, S. M., Vance, D. E., Elliott, T. R., Cuckler, J. M. y Berry, J. W. (2008). Hope, self-efficacy, and functional recovery after knee and hip replacement surgery. *Rehabilitation Psychology*, 53(4), 521. doi: [10.1037/a0013121](https://doi.org/10.1037/a0013121)
- Hervás, G. (2009). Psicología positiva: una introducción. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 66(23), 3. Recuperado de [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1258587094.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1258587094.pdf)
- Herrero, J., Musitu, G. y Gracia, E. (1995). Autoestima y depresión: relaciones directas versus indirectas Self-esteem and depression: Direct versus indirect relationships. *Revista de psicología social*, 10(2), 191-204. doi: [10.1174/021347495763810974](https://doi.org/10.1174/021347495763810974)
- Hesse-Biber, S. y Griffin, A. J. (2013). Internet-Mediated Technologies and Mixed Methods Research Problems and Prospects. *Journal of Mixed Methods Research*, 7(1), 43-61. doi: [10.1177/1558689812451791](https://doi.org/10.1177/1558689812451791)
- Horton, T. V. y Wallander, J. L. (2001). Hope and Social Support as Resilience Factors Against Psychological Distress of Mothers Who Care for Children With Chronic Physical Conditions. *Rehabilitation Psychology*, 46(4), 382-399. Recuperado de <http://faculty1.ucmerced.edu/jwallander/docs/Rehab%20Psych%202001.pdf>
- Jahoda, M. (1959). Current concepts of positive mental health. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 1(10), 565. Recuperado de [http://journals.lww.com/joem/Citation/1959/10000/Current\\_Concepts\\_of\\_Positive\\_Mental\\_Health.12.aspx](http://journals.lww.com/joem/Citation/1959/10000/Current_Concepts_of_Positive_Mental_Health.12.aspx)
- Jiménez, M. I. y López-Zafra, E. (2008). El autoconcepto emocional como factor de riesgo emocional en estudiantes universitarios. Diferencias de género y edad. *Boletín de Psicología*, 93(1), 21-39. Recuperado de <http://147.156.1.4/seoane/boletin/previos/N93-2.pdf>

- Johnson, R. B. y Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Kabat-Zinn, J. (1982). An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results. *General hospital psychiatry*, 4(1), 33-47. Recuperado de <http://brainimaging.waisman.wisc.edu/~perlman/0903-EmoPaper/kabat-zinn-mbsr-1982.pdf>
- Kashdan, T. B., Biswas-Diener, R. y King, L. A. (2008). Reconsidering happiness: The costs of distinguishing between hedonics and eudaimonia. *The Journal of Positive Psychology*, 3(4), 219-233. doi: [10.1080/17439760802303044](https://doi.org/10.1080/17439760802303044)
- Kashdan, T. y Ciarrochi, J. (2013). *Mindfulness, acceptance, and positive psychology: the seven foundations of well-being*. Oakland: Context Press
- Keyes, C. L., Shmotkin, D. y Ryff, C. D. (2002). Optimizing Well-Being: The Empirical Encounter of Two Traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1022. Recuperado de <http://www.midus.wisc.edu/findings/pdfs/62.pdf>
- Lam, L. T. y Kirby, S. L. (2002). Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance. *The Journal of Social Psychology*, 142(1), 133-143.
- Larrauri, M. (2003). *La felicidad según Spinoza*. Valencia: Tàndem Edicions.
- Leach, C. W., Spears, R., Branscombe, N. R. y Doosje, B. (2003). Malicious pleasure: Schadenfreude at the suffering of another group. *Journal of personality and social psychology*, 84(5), 932-943. doi: [10.1037/0022-3514.84.5.932](https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.5.932)
- Librán, E. C. (2000). Adaptación y análisis psicométrico de la escala de discapacidad social de Marlowe y Crowne. *Psicothema*, 12(3), 383-389. Recuperado de <http://www.psicothema.es/pdf/346.pdf>
- López, S. J., Snyder, C. R. y Pedrotti, J. T. (2003). Hope: Many definitions, many measures. En López-Shane J., Snyder, C. (Eds.), *Positive psychological*

assessment: A handbook of models and measures (pp. 91-106). Washington: American Psychological Association

- Lyubomirsky, S., King, L. y Diener, E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803-855. doi: [10.1037/0033-2909.131.6.803](https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803)
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M. y Schkade, D. (2005). Pursuing Happiness: The Architecture of Sustainable Change. *Review of General Psychology*, 9(2), 111-131. Recuperado de [http://greatergood.berkeley.edu/images/application\\_uploads/Lyubomirsky-PursuingHappiness.pdf](http://greatergood.berkeley.edu/images/application_uploads/Lyubomirsky-PursuingHappiness.pdf)
- 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.
- Mariás, J. (1995). *La felicidad humana*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martín Jorge, M. L., Harillo García, D. Á. y Mora, J. A. (2008). Relaciones entre inteligencia emocional y ajuste psicológico en una muestra de alumnos de enseñanza secundaria. *Ansiedad y estrés*, 14(1), 13-41.
- Martínez Martí, M. L. (2006). El estudio científico de las fortalezas trascendentales desde la Psicología Positiva. *Clínica y Salud*, 17(3), 245-258. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/clinsa/v17n3/v17n3a03.pdf>
- Martínez-Martí, M. L., Avia, M. D. y Hernández-Lloreda, M. J. (2010). The effects of counting blessings on subjective well-being: a gratitude intervention in a Spanish sample. *The Spanish journal of psychology*, 13(02), 886-896.
- Maser, J. D., Norman, S. B., Zisook, S., Everall, I. P., Stein, M. B., Schettler, P. J. y Judd, L. L. (2009). Psychiatric Nosology Is Ready for a Paradigm Shift in DSM-V. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 16(1), 24-40. doi: [10.1111/j.1468-2850.2009.01140.x](https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.2009.01140.x)
- Maslow, A. (1954). *Motivación y personalidad*. Barcelona: Sagitario.

- Mayer, J. D., Caruso, D. R. y Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence. *The handbook of emotional intelligence*, 320-342.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. y Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3(1), 97-105. Recuperado de [http://heblab.research.yale.edu/pub\\_pdf/pub55\\_MeasuringemotionalintelligencewiththeMSCEITV2.0.pdf](http://heblab.research.yale.edu/pub_pdf/pub55_MeasuringemotionalintelligencewiththeMSCEITV2.0.pdf)
- Mayor, C. B. (2001). Sócrates y los socráticos menores. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (16), 11-32. Recuperado de [http://www.uclm.es/Ab/educacion/ensayos/pdf/revista16/16\\_1.pdf](http://www.uclm.es/Ab/educacion/ensayos/pdf/revista16/16_1.pdf)
- McMahon, D. M., Cuéllar, J. y del Rey, V. E. G. (2006). *Una historia de la felicidad*. Madrid: Taurus Ediciones.
- McCoy, V. A. (2005). Humor, hope, and gratitude scores as predictors of attitudes toward persons with disabilities.
- McCullough, M. E. (2002). Savoring life, past and present: Explaining what hope and gratitude share in common. *Psychological Inquiry*, 13(4), 302-304.
- McCullough, M. E., Emmons, R. A. y Tsang, J. A. (2002). The grateful disposition: a conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(1), 112. Recuperado de <http://www.baylor.edu/content/services/document.php/25080.pdf>
- McCullough, M. E., Kimeldorf, M. B. y Cohen, A. D. (2008). An Adaptation for Altruism The Social Causes, Social Effects, and Social Evolution of Gratitude. *Current directions in psychological science*, 17(4), 281-285. Recuperado de [http://www.psy.miami.edu/ehblab/Gratitude/Gratitude\\_CDPS\\_2008.pdf](http://www.psy.miami.edu/ehblab/Gratitude/Gratitude_CDPS_2008.pdf)
- McCullough, M. E., Kilpatrick, S. D., Emmons, R. A. y Larson, D. B. (2001). Is gratitude a moral affect? *Psychological bulletin*, 127(2), 249. Recuperado de <http://www.psy.miami.edu/faculty/mmccullough/Gratitude-Related%20Stuff/Is%20Gratitude%20a%20Moral%20Affect.pdf>

- McCullough, M. E., Tsang, J. A. y Emmons, R. A. (2004). Gratitude in intermediate affective terrain: Links of grateful moods to individual differences and daily emotional experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 295-309. Recuperado de <http://www.psy.miami.edu/faculty/mmccullough/Gratitude-Related%20Stuff/GIAT.pdf>
- Miravalles, A. F. y Ortega, J. G. (2012). *La Resiliencia en entornos socioeducativos: sentido, propuestas y experiencias*. Madrid: Narcea
- Myers, D. G. (1993). *Pursuit of Happiness*. New York: William Morrow Paperbacks.
- Myers, K. M. y Davis, M. (2002). Systems-level reconsolidation: reengagement of the hippocampus with memory reactivation. *Neuron*, 36(3), 340-343.
- Namm, E. y Kaufman, R. (2011). *Change to a Positive Mindset and Extend Your Lifeline: A Journey to Miles of Smiles, Positive Energy Power, Hope, Health and Happiness*. Bloomington: AuthorHouse.
- Niemiec, R. M. (2012). Mindful living: Character strengths interventions as pathways for the five mindfulness trainings. *International Journal of Wellbeing*, 2(1). doi: [10.5502/ijw.v2i1.2](https://doi.org/10.5502/ijw.v2i1.2)
- Niemiec, R. M. (2013). VIA Character Strengths: Research and Practice (The First 10 Years). *Well-Being and Cultures*, 11-29. Recuperado de [http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-94-007-4611-4\\_2?LI=true#page-1](http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-94-007-4611-4_2?LI=true#page-1)
- Niemiec, R. M., Rashid, T. y Spinella, M. (2012). Strong mindfulness: Integrating mindfulness and character strengths. *Journal of Mental Health Counseling*, 34(3), 240. Recuperado de <http://www.psychologytoday.com/files/attachments/106178/strong-mindfulness-integrating-m-cs-niemiec-rashid-spinella-2012.pdf>
- Noble, T. y McGrath, H. (2012). Wellbeing and Resilience in Young People and the Role of Positive Relationships. *Positive Relationships*, 17-33.

- Nowak, M. A. y Roch, S. (2007). Upstream reciprocity and the evolution of gratitude. *Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences*, 274(1610), 605-610. doi: [10.1098/rspb.2006.0125](https://doi.org/10.1098/rspb.2006.0125)
- Nunes, J. D. G. y Cortés, M. D. (2003). La gratitud: una cualidad natural. *Revista Latinoamericana de Psicopatología Fundamental*, (4), 54-67.
- Oakes, H. J. y Lovejoy, D. W. (2013). Independent Neuropsychological Evaluations. *Psychological Injury and Law*, 1-12.
- Páez, D., Bilbao, M., Javaloy, F. (2008). Del trauma a la Felicidad. Casullo, M. M. (Eds.), *Práctica en Psicología Positiva*, (159-202). Buenos Aires: Lugar
- Park, N., Peterson, C. y Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 603-619. Recuperado de <http://h24-files.s3.amazonaws.com/80877/189217-wKAPj.pdf>
- Park, N., Peterson, C. y Sun, J. K. (2013). La psicología positiva: Investigación y aplicaciones. *Terapia psicológica*, 31(1), 11-19. doi: [10.4067/S0718-48082013000100002](https://doi.org/10.4067/S0718-48082013000100002)
- Parker, J. D., Taylor, G. J. y Bagby, R. M. (2001). The relationship between emotional intelligence and alexithymia. *Personality and individual differences*, 30(1), 107-115.
- Payne, M. C. (1985). Resonant tunnelling through a symmetric double well. *Journal of Physics C: Solid State Physics*, 18(27), L879.
- Pereyra, M. (1997). *Psicología de la esperanza: Con aplicaciones clínica*. Argentina: Psicoteca Editorial.
- Pereyra, M. (2006). La terapia de la esperanza. Cómo abrir los horizontes del futuro. *Publicaciones de la Universidad Peruana Unión, Lima, Perú*.
- Pérez Álvarez, M. (2012). La psicología positiva: Magia simpática. *Papeles del Psicólogo*, 33(3), 183-201. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1150.pdf#page=23>

- Pérez, J. C. (2003). Adaptación y validación española del «Trait Emotional Intelligence Questionnaire»(TEIQue) en población universitaria. *Encuentros en psicología social*, 5, 278-283.
- Peterson, C., Park, N. (2009). El estudio científico de las fortalezas humanas. En C. Vázquez y G- hervás (Eds.). *La ciencia del bienestar. Fundamentos de una psicología positiva* (181-207). Madrid: Alianza
- Peterson, C. y Seligman, M. E. P. (2006). The values in action (VIA) classification of strengths. *A life worth living: Contributions to positive psychology*, 29-48.
- Peterson, S. J., Gerhardt, M. W. y Rode, J. C. (2006). Hope, learning goals, and task performance. *Personality and individual differences*, 40(6), 1099-1109.
- 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(1), 39-57. doi: [10.1002/per.466](https://doi.org/10.1002/per.466)
- Ramos, N., Enríquez, H. y Recondo, O. (2012a). *Inteligencia emocional plena*. Barcelona: Kairós.
- Ramos, N., Enríquez, H. y Recondo, O. (2012b). *Programa en Inteligencia emocional plena*. Barcelona: Kairós.
- Ramos N., Hernández, S. M. y Blanca, M. J. (2009). Efecto de un programa integrado de mindfulness e inteligencia emocional sobre las estrategias cognitivas de regulación emocional. *Ansiedad y Estrés*, 15(2-3), 207-216.
- Rand, K. L. (2009). Hope and optimism: Latent structures and influences on grade expectancy and academic performance. *Journal of Personality*, 77(1), 231-260. doi: [10.1111/j.1467-6494.2008.00544.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2008.00544.x)
- Rego, A., Sousa, F., Marques, C. y Cunha, M. P. E. (2012). Retail employees' self-efficacy and hope predicting their positive affect and creativity. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 21(6), 923-945. doi: [10.1080/1359432X.2011.610891](https://doi.org/10.1080/1359432X.2011.610891)

- Rey, L. y Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida, felicidad y estrategias distractoras en adolescentes. *Boletín de psicología*, (104), 87-102. Recuperado de <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N104-5.pdf>
- Rodríguez-Fernández, A. (2008). El autoconcepto físico y el bienestar/malestar psicológico en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 13(2), 155-158.
- Rogers, C. (1979). *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires: Paidós.
- Rogers, C. (1987). *El camino del ser*. Madrid: Kairós.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. NJ: princeton university press.
- Rosenberg, M. (1985). Self-concept and psychological well-being in adolescence. *The development of the self*, 205-246.
- Rosenberg, E. L. (1998). Levels of analysis and the organization of affect. *Review of general psychology*, 2(3), 247.
- Ryan, R. M., Huta, V. y Deci, E. L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 139-170. doi: [10.1007/s10902-006-9023-4](https://doi.org/10.1007/s10902-006-9023-4)
- 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(6), 1069-1081. Recuperado de <http://education.ucsb.edu/janeconoley/ed197/documents/ryffHappinessiseverythingorisit.pdf>
- Ryff, C. D. y Singer, B. (2010). Psychological well-being: Meaning, measurement, and implications for psychotherapy research. *Psychotherapy and psychosomatics*, 65(1), 14-23. doi: [10.1159/000289026](https://doi.org/10.1159/000289026)
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211. Recuperado de <http://kms.ipn.org/keynoteaddress6.pdf>

- Salovey, P. y Mayer, J. D. (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.
- 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. *Emotion, disclosure, and health*, 125, 154. Recuperado de [http://www.unh.edu/emotional\\_intelligence/EI%20Assets/CognitionandAffect/CA1995SaloveyMayer.pdf](http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/CognitionandAffect/CA1995SaloveyMayer.pdf)
- Sánchez-Asela, A. (2009). *El valor de la inteligencia emocional*. Jaén: Formación Alcalá.
- Schopenhauer, A. (2000) *El arte de ser feliz: explicado en cincuenta reglas para la vida*. Barcelona: Herder (trabajo original publicado en 1814).
- Schwartzmann, L. (2003). Calidad de vida relacionada con la salud: aspectos conceptuales. *Ciencia y enfermería*, 9(2), 09-21. Recuperado de <http://www.psicologiamedica.org.uy/pdfs/cvrs.pdf>
- Seligman, M. E. P. (2002). *La Auténtica Felicidad*. Madrid: Ediciones B
- Seligman, M. E. P. (2011). *La vida que florece*. Barcelona: Ediciones B
- Seligman, M. E. P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). *The science of optimism and hope*. Pennsylvania: Guest Paper
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N. y Peterson, C. (2005). Positive psychology progress. *American psychologist*, 60(5), 410-421. Recuperado de <http://www.imfreeof.ebt.org/sites/www.ebt.org/files/empiricaldata.pdf>
- Scheibe, K. E. (2000). *The drama of everyday life*. Harvard University Press.
- Scheier, M. F., Weintraub, J. K. y Carver, C. S. (1986). Coping with stress: Divergent strategies of optimists and pessimists. *Journal of personality and social psychology*, 51(6), 1257-1264.

- Sheldon, K. M. y King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American psychologist*, 56(3), 216-217. Recuperado de [http://media.wix.com/ugd/873622\\_e8f0c1048bc7cf7c0034c4136aebb6c3.pdf](http://media.wix.com/ugd/873622_e8f0c1048bc7cf7c0034c4136aebb6c3.pdf)
- Sheldon, K. M. y Lyubomirsky, S. (2006). How to increase and sustain positive emotion: The effects of expressing gratitude and visualizing best possible selves. *The Journal of Positive Psychology*, 1(2), 73-82. doi: [10.1080/17439760500510676](https://doi.org/10.1080/17439760500510676)
- Shorey, H. S., Snyder, C., Rand, K. L., Hockemeyer, J. R. y Feldman, D. B. (2002). Somewhere over the Rainbow: Hope Theory Weathers Its First Decade. *Psychological inquiry*, 13(4), 322-331.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J. y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 25(2), 167-177.
- Snyder, C. R. (1994). *The psychology of hope: You can get there from here*. Simon and Schuster. New York: Free Press
- Snyder, C. R. (Ed.). (2000). *Handbook of hope: Theory, measures, and applications*. New York: Academic press.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249-275.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T. 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(4), 570-585.
- Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M., Ware, L., Danovsky, M. y Stahl, K. J. (1997). The development and validation of the Children's Hope Scale. *Journal of Pediatric Psychology*, 22(3), 399-421. Recuperado de <http://ipepsy.oxfordjournals.org/content/22/3/399.full.pdf>

- Snyder, C. R., LaPointe, A. B., Jeffrey Crowson, J. y Early, S. (1998). Preferences of high-and low-hope people for self-referential input. *Cognition & Emotion*, 12(6), 807-823.
- Solano, A. C., Cosentino, A. y Pawelski, J. (2010). *Fundamentos de psicología positiva*. Madrid: Paidós.
- Tarragona, M. (2013). Psicología positiva y terapias constructivas: Una propuesta integradora. *Terapia psicológica*, 31, 115-125. Recuperado de <http://teps.cl/files/2013/02/8908-10-TARRAGONA-ok.pdf>
- Vaello, J. (2005). *Las habilidades sociales en el aula*. Madrid: Santillana.
- Valle, M. F., Huebner, E. S. y Suldo, S. M. (2006). An analysis of hope as a psychological strength. *Journal of School Psychology*, 44(5), 393-406. doi: [10.1016/j.jsp.2006.03.005](http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2006.03.005)
- Vázquez, C. (2013). La Psicología Positiva y sus enemigos: una réplica en base a la evidencia científica. *Papeles del Psicólogo*, 34(2), 91-115. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2233.pdf>
- Vázquez C. y Castilla, C. (2007). Emociones positivas y crecimiento postraumático en el cáncer de mama. *Psicooncología: investigación y clínica biopsicosocial en oncología*, 4(2), 385-404. Recuperado de [http://www.seom.org/seomcms/images/stories/recursos/sociosyprofs/documentacion/psicooncologia/vol4\\_numero2\\_3/emociones.pdf](http://www.seom.org/seomcms/images/stories/recursos/sociosyprofs/documentacion/psicooncologia/vol4_numero2_3/emociones.pdf)
- Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J. J. y Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: Aportaciones desde la Psicología Positiva. *Anuario de psicología clínica y de la salud*, 5, 15-28. Recuperado de [http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS\\_5\\_esp\\_15-28.pdf](http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS_5_esp_15-28.pdf)
- Veenhoven, R. (1994). El estudio de la satisfacción con la vida. *Intervención Psicosocial*, 3, 87-116. Recuperado de <http://www2.eur.nl/fsw/research/veenhoven/Pub1990s/94d-fulls.pdf>

- Velázquez C., A. (2012). Inteligencia Emocional y Psicología Positiva en la educación de estudiantes de grado de Educación Infantil de la Uva (Trabajo Fin de Máster). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2667>
- Vopel, K. W. (2006). *Psicología positiva en Primaria: juegos y actividades*. Madrid: CCS
- Waterman, A., Schwartz, S. y Conti, R. (2008). The Implications of Two Conceptions of Happiness (Hedonic Enjoyment and Eudaimonia) for the Understanding of Intrinsic Motivation. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 41-79. doi: [10.1007/s10902-006-9020-7](https://doi.org/10.1007/s10902-006-9020-7)
- Watkins, P. C. (2004). Gratitude and subjective well-being. In R. A. quasi-signal detection analysis of daily interactions between close relationship partners. *Psychological Science*, 14, 100-105.
- Watkins, P. C., Woodward, K., Stone, T. y Kolts, R. L. (2003). Gratitude and happiness: Development of a measure of gratitude, and relationships with subjective well-being. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 31(5), 431-451. Recuperado de <http://greatergood.berkeley.edu/pdfs/GratitudePDFs/5Watkins-GratitudeHappiness.pdf>
- Watkins, P., Scheer, J., Ovnicek, M. y Kolts, R. (2006). The debt of gratitude: Dissociating gratitude and indebtedness. *Cognition & Emotion*, 20(2), 217-241. doi: [10.1080/02699930500172291](https://doi.org/10.1080/02699930500172291)
- Watson, D., Clark, L. A. y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070. Recuperado de <http://www.cnbc.pt/jpmatos/28.%20Watson.pdf>
- Wood, A. M., Froh, J. J. y Geraghty, A. W. (2010). Gratitude and well-being: A review and theoretical integration. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 890-905. doi: [10.1016/j.paid.2008.11.012](https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.11.012)

## AGRADECIMIENTOS

Después de haber estudiado la fortaleza *Gratitud*, no podría estar más de acuerdo sobre la necesidad de un apartado que detenga nuestro *ruido mental*, y nos haga reflexionar sobre las innumerables razones por las que sentirse agradecido.

Es inevitable empezar agradeciendo a mis familiares y amigos cercanos por el apoyo incondicional. Agradecer especialmente a mi tutora la Dra. Valle Flores por su orientación y flexibilidad en mi aprendizaje en la investigación, así como a los docentes del Máster y a los que me ayudaron a tomar la muestra.

No puedo dejar de agradecer a la ONGD *Anidan Kenya* por su comprensión y empatía al demorar mi llegada a Kenya, pero más importante aún, les agradezco haberme dado la oportunidad de desarrollarme profesionalmente en lo que siempre quise. Igualmente, gracias a todo el apoyo surgido desde mi plataforma *emocionesplenas.com* y a todos los que colaboran y ayudan en este proyecto.

En especial, agradezco a todas aquellas personas que cooperan y procuran ofrecer al mundo unos valores altruistas, de generosidad y empatía fuera de toda distinción de nacionalidad, raza o religión. Agradezco a esos pocos (pero cada vez más) banqueros, empresarios, altos mandatarios, etc... que muestran una ayuda desinteresada (y a veces en el anonimato); y también a esos ciudadanos que sin ser ni conocidos ni reconocidos, brindan su ayuda totalmente altruista; “los nadies” que diría Eduardo Galeano, que no salen en los medios de comunicación pero que aportan y ofrecen todo lo que tienen, dando muchísimo con lo poco que pueden dar.

Finalmente, gracias a todas esas personas que atienden y tienen presente a diario la palabra *conciencia* como moralidad. También a los que piensan que no es suficiente con nacer y etiquetarnos de *seres humanos*, sino que tenemos también el deber y la responsabilidad de llegar a serlo.

*Mucha gente pequeña,  
en pequeños lugares,  
haciendo cosas pequeñas,  
pueden cambiar el mundo.*  
Proverbio africano.

---

**APÉNDICE A:**  
**Instrucciones y consentimiento informado**

---

Estamos realizando una investigación con la finalidad de buscar posibles relaciones entre diferentes aspectos de la psicología positiva e Inteligencia Emocional

Agradecemos de antemano su colaboración. Por otro lado, garantizamos la confidencialidad de sus datos, siendo únicamente utilizados con fines investigadores.

Esta investigación es realizada por el Departamento de Psicología de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid, España; tutorizado por la Dra. Valle Flores Lucas, conducente al trabajo fin de Máster de Airam Vadillo Larios.

El cuestionario es de carácter anónimo. No existen respuestas buenas o malas.

Profesión:

Nivel de estudios:

Sexo:

Edad:

Nacionalidad:

Curso:

Tiene conocimientos sobre la Psicología Positiva: Si / No

Fecha de cumplimentación de los cuestionarios:

Clave (pseudónimo o nombre ficticio, p.e. 3º y 4º apellido):

**¡Muchas gracias por colaborar!**

---

**APÉNDICE B:**  
**Gratitud (CG-6)**

---

**Cuestionario de Gratitud** (McCullough, Emmons y Tsang, 2001; adaptado por Beléndez, 2011)

**Nombre en clave:**

Usando la siguiente escala como guía, selecciona la respuesta con un círculo o 'X' la que más se aproxime

1 = Totalmente en desacuerdo

2 = En desacuerdo

3 = Ligeramente en desacuerdo

4 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo

5 = Ligeramente de acuerdo

6 = De acuerdo

7 = Totalmente de acuerdo

1.	Tengo tanto en la vida por lo que estar agradecido/a	1	2	3	4	5	6	7
2.	Si tuviera que hacer una lista de todo aquello por lo que me siento agradecido/a, sería muy larga	1	2	3	4	5	6	7
3.	Cuando observo el mundo, no veo mucho por lo que sentirse agradecido/a	1	2	3	4	5	6	7
4.	Me siento agradecido/a a una gran cantidad de gente	1	2	3	4	5	6	7
5.	A medida que me hago mayor me veo más capaz de valorar a las personas, eventos y situaciones que han sido parte de la historia de mi vida	1	2	3	4	5	6	7
6.	Pueden pasar muchos años antes de que me sienta agradecido/a a alguien o de algo	1	2	3	4	5	6	7

---

**APÉNDICE C:**  
**Inteligencia Emocional (TMMS-24)**

---

**TMMS-24** (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, Palfai, 1995; adaptado por Fernández-Berrocal et al., 1998)

**Nombre en Clave:**

Instrucciones:

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y decida la frecuencia con la que usted cree que se produce cada una de ellas. Señale la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
NUNCA	RARAMENTE	ALGUNAS VECES	CON BASTANTE FRECUENCIA	MUY FRECUENTE- MENTE

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9.	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5

14.	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20.	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

---

**APÉNDICE D:**  
**Esperanza (Snyder)**

---

**Escala de Esperanza** (Snyder, 2002; adaptado por Flores, Valdivieso y Martín, 2013)

**Nombre en Clave:**

Lee cada ítem cuidadosamente y selecciona en la escala el número que mejor te describe.

<b>1</b>	<b>TOTALMENTE FALSO</b>	<b>5</b>	<b>LIGERAMENTE VERDADERO</b>
<b>2</b>	<b>MAYORMENTE FALSO</b>	<b>6</b>	<b>BASTANTE VERDADERO</b>
<b>3</b>	<b>BASTANTE FALSO</b>	<b>7</b>	<b>MAYORMENTE VERDADERO</b>
<b>4</b>	<b>LIGERAMENTE FALSO</b>	<b>8</b>	<b>TOTALMENTE VERDADERO</b>

CUESTIONARIO								
1. Puedo pensar en varias formas de salir de un atasco	1	2	3	4	5	6	7	8
2. Persigo con energía mis objetivos	1	2	3	4	5	6	7	8
3. Me siento cansado/a la mayor parte del tiempo	1	2	3	4	5	6	7	8
4. Hay muchas formas de salir de o superar un problema	1	2	3	4	5	6	7	8
5. Soy fácilmente derrotado/a (abandono) en una discusión	1	2	3	4	5	6	7	8
6. Puedo pensar en muchas formas de obtener cosas en la vida que son importantes para mí	1	2	3	4	5	6	7	8
7. Me alarmo con asuntos de mi salud	1	2	3	4	5	6	7	8
8. Incluso cuando los/las otros/as se desaniman, sé que pueden encontrar la forma de solucionar un problema	1	2	3	4	5	6	7	8
9. Mis expectativas pasadas me han preparado bien para mi futuro	1	2	3	4	5	6	7	8
10. He tenido bastante éxito en la vida	1	2	3	4	5	6	7	8
11. A menudo me doy cuenta de que estoy preocupado/a por alguna cosa	1	2	3	4	5	6	7	8
12. Cumpló los objetivos que me propongo	1	2	3	4	5	6	7	8

---

**APÉNDICE E:**  
**Autoconcepto (LAEA)**

---

LAEA (Garaigordobil, 2011)

A continuación encontrarás una lista de adjetivos. Lee cada uno de ellos y valora el grado en el que te describen o definen. Para responder deberás marcar un valor entre 0 y 4, donde 0 significa “nada” y 4 significa “mucho”. Observa el siguiente ejemplo:

Soy una persona...	Nada	Un poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Amable	0	1	2	(3)	4
Distraída	0	(1)	2	3	4

Esta persona considera que el adjetivo Amable describe o define *bastante* su forma de ser y, en cambio, el adjetivo Distraída le define solo *un poco*.

Lee cada adjetivo rápidamente y escoge tu respuesta sin entretenerte demasiado. No hay respuestas correctas ni incorrectas, por tanto sé sincero y contesta según tu propia opinión.

**Soy una persona:**

1. Guapo/a, atractivo/a	0	1	2	3	4
2. Fuerte físicamente	0	1	2	3	4
3. Ágil	0	1	2	3	4
4. Sano/a	0	1	2	3	4
5. Deportista	0	1	2	3	4
6. Elegante	0	1	2	3	4
7. Seductor/a	0	1	2	3	4
8. Limpio/a	0	1	2	3	4
9. Confiado/a	0	1	2	3	4
10.Cooperativo/a	0	1	2	3	4
11.Cariñoso/a, afectuoso/a	0	1	2	3	4
12.Generoso/a, altruista	0	1	2	3	4
13.Sincero/a, franco/a	0	1	2	3	4
14.Tolerante	0	1	2	3	4
15.Sociable, comunicativo/a	0	1	2	3	4
16.Compasivo/ a, comprensivo/a	0	1	2	3	4
17.Solidario/a	0	1	2	3	4
18.Leal, fiel	0	1	2	3	4
19.Amistoso/a, simpático/a	0	1	2	3	4
20.Servicial	0	1	2	3	4
21.Educado/a	0	1	2	3	4
22.Apreciado/a por los demás	0	1	2	3	4
23.Confiable, digno/a de confianza	0	1	2	3	4

24.Cordial, cortés	0	1	2	3	4
25.Optimista	0	1	2	3	4
26.Pacífico/a, no agresivo/a	0	1	2	3	4
27.Alegre, divertido/a	0	1	2	3	4
28.Tranquilo/a, relajado/a	0	1	2	3	4
29.Valiente	0	1	2	3	4
30.Seguro/a de mí mismo/a	0	1	2	3	4
31.Bueno/a	0	1	2	3	4
32.Feliz	0	1	2	3	4
33.Expresivo/a emocionalmente	0	1	2	3	4
34.Sensible, sentimental	0	1	2	3	4
35.Activo/a, dinámico/a	0	1	2	3	4
36.Responsable	0	1	2	3	4
37.Decidido/a	0	1	2	3	4
38.Reflexivo/a	0	1	2	3	4
39.Con sentido del humor	0	1	2	3	4
40.Constante, perseverante, tenaz	0	1	2	3	4
41.Independiente	0	1	2	3	4
42.Estable, equilibrado/a	0	1	2	3	4
43.Maduro/a, fuerte emocionalmente	0	1	2	3	4
44.Admirable, elogiabile	0	1	2	3	4
45.Satisfecho/a conmigo misma	0	1	2	3	4
46.Flexible	0	1	2	3	4
47.Racional	0	1	2	3	4
48.Honrado/a, honesto/a, moral	0	1	2	3	4
49.Inteligente, listo/a	0	1	2	3	4
50.Creativo/a, imaginativo/a, original	0	1	2	3	4
51.Curioso/a, con amplios intereses	0	1	2	3	4
52.Observador/a	0	1	2	3	4
53.Organizado/a, ordenado/a en el trabajo o en tareas académicas	0	1	2	3	4
54.Con buena memoria	0	1	2	3	4
55.Mentalmente rápido/a	0	1	2	3	4
56.Capaz, competente en el trabajo o en tareas académicas	0	1	2	3	4
57.Trabajador/a, estudioso/a	0	1	2	3	4

---

**APÉNDICE F:**  
**Bienestar Psicológico (PSWB)**

---

**Cuestionario de Bienestar Psicológico** (Ryff, 1989; adaptado por Díaz, Rodríguez-Carvajal, Blanco, Moreno-Jiménez, Gallardo, Valle, van Dierendonck, 2006)

Lee cada pregunta de forma detenida. Selecciona tu respuesta teniendo en cuenta la siguiente correspondencia:

**Nombre en clave:**

<b>1</b>	<b>TOTALMENTE EN DESACUERDO</b>
<b>2</b>	<b>BASTANTE EN DESACUERDO</b>
<b>3</b>	<b>LIGERAMENTE EN DESACUERDO</b>

<b>4</b>	<b>LIGERAMENTE DE ACUERDO</b>
<b>5</b>	<b>BASTANTE DE ACUERDO</b>
<b>6</b>	<b>TOTALMENTE DE ACUERDO</b>

CUESTIONARIO	
1. Cuando repaso la historia de mi vida estoy contento con cómo han resultado las cosas	1 2 3 4 5 6
2. A menudo me siento solo porque tengo pocos amigos íntimos con quienes compartir mis preocupaciones	1 2 3 4 5 6
3. No tengo miedo de expresar mis opiniones, incluso cuando son opuestas a las opiniones de la mayoría de la gente	1 2 3 4 5 6
4. Me preocupa cómo otra gente evalúa las elecciones que he hecho en mi vida	1 2 3 4 5 6
5. Me resulta difícil dirigir mi vida hacia un camino que me satisfaga	1 2 3 4 5 6
6. Disfruto haciendo planes para el futuro y trabajar para hacerlos realidad	1 2 3 4 5 6
7. En general, me siento seguro y positivo conmigo mismo	1 2 3 4 5 6
8. No tengo muchas personas que quieran escucharme cuando necesito hablar	1 2 3 4 5 6
9. Tiendo a preocuparme sobre lo que otra gente piensa de mí	1 2 3 4 5 6

10. Me juzgo por lo que yo creo que es importante, no por los valores que otros piensan que son importantes	1	2	3	4	5	6
11. He sido capaz de construir un hogar y un modo de vida a mi gusto	1	2	3	4	5	6
12. Soy una persona activa al realizar los proyectos que propuse para mí mismo	1	2	3	4	5	6
13. Si tuviera la oportunidad, hay muchas cosas de mí mismo que cambiaría	1	2	3	4	5	6
14. Siento que mis amistades me aportan muchas cosas	1	2	3	4	5	6
15. Tiendo a estar influenciado por la gente con fuertes convicciones	1	2	3	4	5	6
16. En general, siento que soy responsable de la situación en la que vivo	1	2	3	4	5	6
17. Me siento bien cuando pienso en lo que he hecho en el pasado y lo que espero hacer en el futuro	1	2	3	4	5	6
18. Mis objetivos en la vida han sido más una fuente de satisfacción que de frustración para mí	1	2	3	4	5	6
19. Me gusta la mayor parte de los aspectos de mi personalidad	1	2	3	4	5	6
20. Me parece que la mayor parte de las personas tienen más amigos que yo	1	2	3	4	5	6
21. Tengo confianza en mis opiniones incluso si son contrarias al consenso general	1	2	3	4	5	6
22. Las demandas de la vida diaria a menudo me deprimen	1	2	3	4	5	6
23. Tengo clara la dirección y el objetivo de mi vida	1	2	3	4	5	6
24. En general, con el tiempo siento que sigo aprendiendo más sobre mí mismo	1	2	3	4	5	6
25. En muchos aspectos, me siento decepcionado de mis logros en la vida	1	2	3	4	5	6
26. No he experimentado muchas relaciones cercanas y de confianza	1	2	3	4	5	6

27. Es difícil para mí expresar mis propias opiniones en asuntos polémicos	1	2	3	4	5	6
28. Soy bastante bueno manejando muchas de mis responsabilidades en la vida diaria	1	2	3	4	5	6
29. No tengo claro qué es lo que intento conseguir en la vida	1	2	3	4	5	6
30. Hace mucho tiempo que dejé de intentar hacer grandes mejoras o cambios en mi vida	1	2	3	4	5	6
31. En su mayor parte, me siento orgulloso de quién soy y la vida que llevo	1	2	3	4	5	6
32. Sé que puedo confiar en mis amigos, y ellos saben que pueden confiar en mí	1	2	3	4	5	6
33. A menudo cambio mis decisiones si mis amigos o mi familia están en desacuerdo	1	2	3	4	5	6
34. No quiero intentar nuevas formas de hacer las cosas; mi vida está bien como está	1	2	3	4	5	6
35. Pienso que es importante tener nuevas experiencias que desafíen lo que uno piensa sobre sí mismo y sobre el mundo	1	2	3	4	5	6
36. Cuando pienso en ello, realmente con los años no he mejorado mucho como persona	1	2	3	4	5	6
37. Tengo la sensación de que con el tiempo me he desarrollado mucho como persona	1	2	3	4	5	6
38. Para mí, la vida ha sido un proceso continuo de estudio, cambio y crecimiento	1	2	3	4	5	6
39. Si me sintiera infeliz con mi situación de vida daría los pasos más eficaces para cambiarla	1	2	3	4	5	6



