



**Universidad de Navarra**

Facultad de Filosofía y Letras  
Departamento de Educación

## **LAS FORTALEZAS DE CARÁCTER**

Análisis y evaluación desde la  
Psicología Positiva

Enrique Salvador López Fernández

Tesis doctoral

Director:

Prof. Dr. Alfonso Osorio de Rebellón Yohn  
Pamplona, Agosto de 2013



D. Alfonso Osorio de Rebellón Yohn, Profesor Titular de Psicología Social del Departamento de Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Navarra.

HAGO CONSTAR QUE:

D. Enrique Salvador López Fernández ha realizado bajo mi dirección el presente trabajo, titulado **“Las Fortalezas de Carácter, Análisis y Evaluación desde la Psicología Positiva”**, que constituye la tesis para optar por el grado académico de Doctor.

Revisado dicho trabajo, quedo conforme en su presentación para ser juzgado por el Tribunal correspondiente.

Fdo. Alfonso Osorio de Rebellón Yohn

Pamplona, agosto de 2013.



A mi esposa Gaby

A mi hijo Josemaría



## ÍNDICE

	Pág.
Introducción.....	11
Primera parte: Antecedentes, marco teórico, situación actual y desarrollo futuro de la Psicología Positiva	
<b>Capítulo 1.</b> Antecedentes, nacimiento y desarrollo inicial de la Psicología Positiva.....	21
1.1 <i>Limitaciones del Psicoanálisis y el Conductismo</i> .....	26
1.2 <i>Predecesores de la Psicología Positiva: Humanismo y         Cognitivismo</i> .....	33
1.3 <i>Nacimiento y desarrollo inicial de la Psicología Positiva</i> .....	39
<b>Capítulo 2.</b> Estructura, principales autores y documentos de la Psicología Positiva.....	47
<b>Capítulo 3.</b> Conceptos centrales de la Psicología Positiva.....	83
3.1 <i>Psicología Positiva</i> .....	87
3.2 <i>Felicidad (bienestar psicológico)</i> .....	90
3.2.1 <i>Emociones positivas y negativas</i> .....	97
3.2.2 <i>Emociones positivas hacia el pasado, futuro y                 presente</i> .....	101
3.3 <i>Vida placentera, vida buena o comprometida y vida         significativa</i> .....	108
3.4 <i>Optimismo disposicional y optimismo como pauta         explicativa</i> .....	113
3.5 <i>Pesimismo, indefensión aprendida y depresión</i> .....	126
3.6 <i>Resiliencia</i> .....	135
3.7 <i>Autorregulación y autodeterminación</i> .....	141
3.8 <i>Flujo (Flow), fluidez</i> .....	147
3.9 <i>Carácter: virtudes y fortalezas</i> .....	153
<b>Capítulo 4.</b> Situación actual y desarrollo futuro de la Psicología Positiva.....	165
Segunda parte: Evaluación de las fortalezas de carácter y recomendaciones educativas	
<b>Capítulo 5.</b> Evaluación de las fortalezas de carácter.....	187
5.1 <i>Objetivos</i> .....	190
5.2 <i>Metodología</i> .....	191
5.2.1 <i>Población y muestra</i> .....	193
5.2.2 <i>Proceso de aplicación</i> .....	198

5.2.3 <i>Instrumento</i> .....	201
5.2.4 <i>Análisis</i> .....	207
5.3 <i>Resultados</i> .....	209
5.4 <i>Observaciones e interpretación de los resultados</i> .....	219
<b>Capítulo 6. La Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Panamericana y las fortalezas de carácter</b> .....	229
6.1 <i>Triangulación</i> .....	231
6.1.1 <i>Contrastación de la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Panamericana con el marco teórico de la Psicología Positiva</i> .....	233
6.1.2 <i>Contrastación de las fortalezas de carácter de los alumnos con la licenciatura en Pedagogía</i> .....	254
6.2 <i>Recomendaciones educativas</i> .....	275
6.2.1 <i>Recomendaciones generales</i> .....	276
6.2.2 <i>Recomendaciones por virtudes y fortalezas</i> .....	278
Conclusiones.....	301
Glosario.....	311
Bibliografía.....	321

## ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1: Autores, institución, temas y escritos más significativos de la psicología positiva en inglés.....	54
Tabla 2: Autores, institución, temas y escritos más significativos de la psicología positiva en español.....	67
Tabla 3: Revistas académicas ( <i>journals</i> ) con ediciones o secciones especializadas en psicología positiva.....	71
Tabla 4: Dimensiones del estilo o pauta explicativa.....	125
Tabla 5: Continuo de la Autodeterminación.....	144
Tabla 6: Combinaciones entre los niveles de desafíos y las habilidades percibidas para el logro de flujo.....	152
Tabla 7: Las virtudes con sus fortalezas.....	161
Tabla 8: Fases de la investigación evaluativa y los pasos seguidos en la presente investigación.....	194
Tabla 9: Muestreo: Población y muestra final.....	197
Tabla 10: Grupos, fechas y horarios de aplicación del Cuestionario VIA.....	200
Tabla 11: Ejemplo de reactivos del Cuestionario VIA.....	205
Tabla 12: Resultados de las fortalezas de la categoría o virtud de la Sabiduría.....	210

Tabla 13: Resultados de las fortalezas de la categoría o virtud de la Valentía.....	211
Tabla 14: Resultados de las fortalezas de la categoría o virtud Del Humanitarismo.....	212
Tabla 15: Resultados de las fortalezas de la categoría o virtud de la Justicia.....	213
Tabla 16: Resultados de las fortalezas de la categoría o virtud de la Templanza.....	214
Tabla 17: Resultados de las fortalezas de la categoría o virtud de la Trascendencia.....	215
Tabla 18: Promedios generales de las 24 fortalezas agrupadas en las seis virtudes.....	216
Tabla 19: Observaciones e interpretación de resultados de las fortalezas de la virtud de la Sabiduría .....	221
Tabla 20: Observaciones e interpretación de resultados de las fortalezas de la virtud de la Valentía.....	222
Tabla 21: Observaciones e interpretación de resultados de las fortalezas de la virtud del Humanitarismo.....	223
Tabla 22: Observaciones e interpretación de resultados de las fortalezas de la virtud de la Justicia.....	224
Tabla 23: Observaciones e interpretación de resultados de las fortalezas de la virtud de la Templanza.....	225
Tabla 24: Observaciones e interpretación de resultados de las fortalezas de la virtud de la Trascendencia.....	226
Tabla 25: Proceso de triangulación.....	232
Tabla 26: Asignaturas institucionales y ciclo en el que se imparten.....	241
Tabla 27: Objetivos y contenidos de la asignatura Historia de la cultura.....	242
Tabla 28: Objetivos y contenidos de la asignatura Persona y sociedad.....	243
Tabla 29: Objetivos y contenidos de la asignatura Ética.....	244
Tabla 30: Objetivos y contenidos de la asignatura Antropología teológica I.....	245
Tabla 31: Objetivos y contenidos de la asignatura Antropología teológica II.....	246
Tabla 32: Objetivos y contenidos de la asignatura Filosofía social.....	248
Tabla 33: Objetivos y contenidos de la asignatura Hombre y mundo contemporáneo.....	249
Tabla 34: Objetivos y contenidos de la asignatura Ética profesional.....	250
Tabla 35: Fortalezas que son atendidas por cada asignatura.....	252
Tabla 36: Atención de las fortalezas de carácter por las asignaturas institucionales.....	253

## ÍNDICE DE GRÁFICAS

	Pág.
Gráfica 1: Gráfica con los resultados de la virtud de la Sabiduría.....	210
Gráfica 2: Gráfica con los resultados de la virtud de la Valentía.....	211
Gráfica 3: Gráfica con los resultados de la virtud del Humanitarismo.....	212
Gráfica 4: Gráfica con los resultados de la virtud de la Justicia.....	213
Gráfica 5: Gráfica con los resultados de la virtud de la Templanza.....	214
Gráfica 6: Gráfica con los resultados de la virtud de la Trascendencia.....	215
Gráfica 7: Gráfica con promedios generales por virtud.....	216

## **INTRODUCCIÓN**



El interés en los procesos de aprendizaje y en la formación de los estudiantes universitarios es la principal razón que dio origen al planteamiento de la presente investigación. A partir de la experiencia adquirida durante más de dieciocho años de trabajo en una institución de educación superior, el autor parte de la idea o premisa de que una de las posibles causas de la frustración académica y personal, y en casos extremos, del fracaso profesional de muchos graduados universitarios, no es que no tengan los conocimientos y competencias para el desempeño de su profesión, sino que no saben cómo proyectar y encauzar su desempeño profesional y personal hacia metas más trascendentes como pueden ser: la *solidaridad*, la *convivencia* y la *felicidad*, pues para ello requieren de otros elementos o *competencias* como el ejercicio de las gratificaciones, la búsqueda de un sentido de vida y la puesta en práctica de una serie de virtudes y fortalezas de carácter, entre otras.

Esa falta de proyección de su desempeño profesional hacia metas trascendentes creemos que puede darse por varias causas: a) no se les enseñó adecuadamente la vivencia de virtudes y fortalezas que permiten proyectar sus acciones y proyectos hacia metas trascendentes; b) no ejercitaron dichas virtudes y fortalezas, de tal forma que pasaran de ser meros conceptos abstractos a virtudes puestas en práctica; es decir, de forma que se convirtieran en personas virtuosas; o c) no las consideran importantes, lo que implica que en su escala de valores, las virtudes y fortalezas ocupan un lugar muy bajo y por lo tanto en sus objetivos personales y profesionales las metas trascendentes les son indiferentes.

De aquí que haya optado por emprender una investigación a partir de dicha premisa con el propósito de aportar elementos para incidir en la

formación de los estudiantes universitarios. Primero por medio de una investigación bibliográfica sobre el estado del arte de una reciente área de estudio dentro de la psicología, llamada Psicología Positiva, la cual nos parece que (con sus limitaciones) conjuga en una visión integral de la persona elementos determinantes para su desarrollo pleno. Y segundo, llevando a cabo una investigación de campo con estudiantes universitarios y alumni de la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Panamericana, campus Guadalajara.

La psicología históricamente ha estudiado muchos elementos del hombre, como la conducta, la motivación, la personalidad, etcétera. Dentro de estos elementos, ha estudiado los aspectos negativos y positivos de las conductas y procesos psicológicos del ser humano. Lamentablemente, por mucho tiempo la psicología ha centrado gran parte de su quehacer en entender y atender al ser humano como un problema, con un enfoque de enfermedad más que de salud, interesándose principalmente en cómo compensar sus carencias. En parte esto ha sido así, dado que los pacientes psicopatológicos –por ejemplo– necesitan ayuda con mayor urgencia que otros en una situación cercana a la “normalidad”. Esto provocó que esta disciplina descuidara el estudio de los temas relacionados con el desarrollo normal o pleno en los individuos, estudiando con menor interés las potencialidades del ser humano.

A finales del siglo XX surge una corriente en psicología conocida como *Psicología Positiva*, la cual contempla dentro de sus intereses el estudio de temas relacionados con el desarrollo pleno de la persona como son: *la felicidad o bienestar subjetivo, las virtudes y fortalezas, el optimismo, la autodeterminación, y la resiliencia*, entre otros.

Investigar el tema del desarrollo de las virtudes y fortalezas de carácter desde la visión de la psicología positiva es importante y

justificable. Al tener un mayor conocimiento de las aportaciones de esta nueva corriente de la psicología que clarifica cómo el ser humano se forma y desarrolla en plenitud, será más fácil apoyar los procesos formativos –en este caso de universitarios–. Esto permitirá estimular y apoyar en los estudiantes el desarrollo pleno y la búsqueda de la felicidad centrada en las virtudes y fortalezas de carácter, y no solo la resolución de problemas en sus futuros proyectos personales y profesionales.

Por lo tanto, los objetivos de este trabajo de investigación son:

- 1) Presentar las principales limitaciones que la Psicología Positiva encuentra en el Psicoanálisis y el Conductismo para explicar y promover el desarrollo pleno de las personas.
- 2) Presentar los antecedentes de la Psicología Positiva en el Humanismo y el Cognitivismo.
- 3) Mostrar el nacimiento y el desarrollo inicial de la Psicología Positiva.
- 4) Analizar la estructura disciplinar de la Psicología Positiva, así como las principales investigaciones y publicaciones generadas por sus más importantes investigadores.
- 5) Analizar los fundamentos teóricos, así como los principales conceptos o constructos manejados por la Psicología Positiva.
- 6) Presentar la situación actual y el posible desarrollo futuro de la Psicología Positiva.
- 7) Conocer y delimitar cómo es el desarrollo de las 24 fortalezas de carácter (evaluadas por medio del Cuestionario VIA de fortalezas personales) en estudiantes y alumni de la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Panamericana, Campus Guadalajara.
- 8) Presentar una serie de recomendaciones educativas, emanadas del análisis de la aplicación del Cuestionario VIA y del plan curricular de la Licenciatura en Pedagogía, que permitan apoyar el desarrollo de las 24 fortalezas de carácter en los alumnos.

El trabajo de investigación se organiza de la siguiente forma. En el primer capítulo se examinan los antecedentes de la psicología positiva. Se describen las principales limitaciones que la psicología positiva ve en el psicoanálisis y el conductismo para explicar y promover el desarrollo pleno de las personas. Se exploran los antecedentes de esta nueva corriente psicológica en la psicología humanista y cognitiva. Y, por último, se detallan los elementos contextuales, disciplinares y humanos que dieron lugar al nacimiento y desarrollo inicial de la psicología positiva.

En el segundo capítulo se detalla la estructura disciplinar que conforma a la psicología positiva. Se enumeran los más importantes investigadores, sus principales temas de estudio, así como las principales investigaciones y publicaciones generadas dentro de esta nueva corriente psicológica.

En el tercer capítulo se hace una descripción puntualizada de los principales conceptos o constructos que conforman el marco teórico de la psicología positiva.

En el cuarto capítulo se presenta una visión general de cuál es la situación actual de la psicología positiva y cuál es su posible desarrollo futuro dentro de la psicología.

En el quinto capítulo se describe la investigación de campo, donde se evaluaron y diagnosticaron las fortalezas de carácter, se explica la metodología y los análisis estadísticos, por último se exponen una serie de observaciones y la interpretación de los resultados.

En el sexto capítulo se realiza el análisis cualitativo del currículo, concretamente de la misión, visión, objetivos y de las asignaturas

institucionales del currículo de la licenciatura en Pedagogía. Se lleva a cabo la triangulación, en donde se contrastan: a) La licenciatura en Pedagogía de la UP; b) Las fortalezas de carácter de los alumnos de Pedagogía; y c) El marco teórico de la psicología positiva. Finalmente, a partir de estos análisis, se redactan una serie de recomendaciones educativas con el propósito de incidir en el desarrollo de las fortalezas de carácter.

La metodología que dirige el desarrollo de los capítulos uno al cuatro es esencialmente la investigación bibliográfica, por medio del análisis de las principales fuentes documentales sobre psicología positiva y el estudio de los principales conceptos o constructos que la integran.

La metodología que guió los trabajos para los capítulos quinto y sexto es esencialmente de corte empírico (cuantitativo y cualitativo). Específicamente nos centramos en la “Investigación Evaluativa” la cual puede verse como un conjunto de procesos que permiten la obtención y análisis de información significativa que a su vez apoyan juicios de valor sobre un objeto, fenómeno, proceso o acontecimiento, como soporte de una eventual decisión sobre este (Arnal, et al., 1994; Stufflebean y Shinkfield, 1995; Weiss, 1997).

Los primeros cuatro capítulos sirven de marco teórico para fundamentar la investigación empírica que se realiza en el capítulo cinco, delimitando cuál es el desarrollo de las 24 fortalezas de carácter que se evalúan por medio del Cuestionario VIA de fortalezas personales (*Values in Action Inventory of Strengths*) en estudiantes de 1º, 2º, 3º y 4º año, así como los alumni de la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Panamericana, Campus Guadalajara. Posteriormente, con base en los resultados de dicha investigación y en el análisis del currículo de la Licenciatura en Pedagogía, se presentan una serie de recomendaciones

educativas que permitan fomentar el desarrollo de las 24 fortalezas de carácter en los alumnos.

La presente investigación es importante y justificable en virtud de que, teniendo un mayor conocimiento de cómo los alumnos que realizan estudios universitarios se forman y desarrollan en plenitud, será posible mejorar los procesos educativos universitarios para que estimulen en cada uno de ellos el desarrollo pleno y la búsqueda de la felicidad centrada en las virtudes y sus fortalezas de carácter, y no solo en la resolución de problemas en sus futuros proyectos profesionales.

La relevancia y pertinencia de esta investigación radica en la posibilidad de presentar una propuesta que apoye la formación y el desarrollo de competencias que conduzcan al optimismo, a la vivencia de las virtudes y fortalezas de carácter, y a la búsqueda de la felicidad de los alumnos –y futuros profesionales– egresados de la universidad, es decir, que además de su formación profesional, descubran la riqueza de una vida plena, por medio de la puesta en práctica de sus fortalezas de carácter y virtudes.

Primera parte:  
Antecedentes, marco teórico, situación actual y desarrollo  
futuro de la Psicología Positiva



Capítulo 1  
Antecedentes, nacimiento y desarrollo inicial de la  
Psicología Positiva



Como ciencia, la psicología ha aportado importantes elementos al entendimiento de la conducta y los procesos psicológicos del ser humano. Cada corriente o escuela psicológica, desde su propio paradigma, han aportado diferentes elementos para tratar de describir, comprender, predecir e intervenir los diferentes elementos que integran el comportamiento humano. Muchos de los estudios y enfoques de la psicología han centrado su interés en atender los problemas de las personas con un modelo de enfermedad mental que busca principalmente reparar o curar problemas, enmendando errores en el ser humano, (Linley, Joseph, Harrington & Wood, 2006; Seligman, 2002).

Aunque lo anterior, en cierta medida es normal, ya que las personas buscan el apoyo psicológico para salir adelante de un problema, más que para tratar de ser felices; esto ha provocado que por mucho tiempo se hayan tenido poco atendidos los temas relacionados con el desarrollo normal o pleno en los individuos (Maslow, 1990; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Por ejemplo, la propuesta de la psiquiatría como disciplina médica, la psicología clínica como rama de la psicología, y el psicoanálisis como escuela psicológica, mantuvieron casi inalterada esta visión negativa o de enfermedad en la mayoría de sus estudios e investigaciones. Los enfoques psiquiátrico y clínico, por su propio enfoque de estudio, han mantenido un interés casi exclusivo por el diagnóstico y tratamiento de las patologías (Sheldon & King, 2001; Linley et al. 2006), lo que ha provocado que sus explicaciones, muchas de las veces, se centren solo en las alteraciones somáticas, neurológicas y psicológicas que se manifiestan en las conductas

de los individuos; por lo tanto sus tratamientos se han ajustado por mucho tiempo en acciones principalmente de medicación farmacológica y atención psicoterapéutica centradas en la alteración de la persona, olvidando, en muchas ocasiones, que una parte del tratamiento debe atender también el desarrollo de las potencialidades de las personas.

El psicoanálisis centró su interés casi por completo en el estudio de los elementos inconscientes de la motivación humana. Por mucho tiempo ha tratado de explicar los trastornos del comportamiento escudriñando en el inconsciente de las personas, dando como verdaderas casi exclusivamente aquellas explicaciones que derivaban de “mecanismos de defensa” ocultos al “yo” consciente, por lo que sus procesos terapéuticos han buscado principalmente descubrir los motivos velados o no observables de la conducta.

Por su parte el conductismo o behaviorismo, ha centrado casi exclusivamente su interés en los estímulos y las conductas observables de la persona, olvidando o desinteresándose de otras cuestiones como: la motivación, los afectos, los procesos mentales, la personalidad, el carácter, las fortalezas, etcétera. Lo anterior provocó que en sus investigaciones y en sus tratamientos para la modificación de la conducta, la parte de crecimiento o desarrollo humano estuviera poco estudiada.

El conductismo prescindió de todo elemento intangible de la naturaleza humana, dándole mucha mayor importancia al estudio de los estímulos sobre la conducta observable. Se ha esforzado de manera radical en poner fuera del sujeto la causa de todos los trastornos o desórdenes mentales que le aquejan. Sus explicaciones de la enfermedad mental dieron, por mucho tiempo, solo importancia al estímulo externo y a la influencia de éste sobre la conducta observable. Por tal motivo sus procesos de ayuda se han inclinado principalmente en modificar los

estímulos del medio para así modificar la conducta o respuesta del sujeto. Lo anterior ha llevado a muchos investigadores a plantear diferentes críticas al conductismo, por ejemplo: que la terapia conductista sólo atiende la eliminación de la conducta sintomática sin abordar los problemas subyacentes, que proporciona cambios en el comportamiento, los cuales no se manifiestan en un cambio de actitud o creencias; lo anterior conduce a una falta de promoción del crecimiento interno de las personas (Trull, 2005).

Como alternativa para superar las limitaciones del psicoanálisis y del conductismo, en la década del sesenta la psicología humanista intentó contrarrestar este desbalance, sin embargo, no tuvo mucho éxito. Por su parte la psicología cognitiva, poco a poco fue implantando sus ideas en los ambientes académicos y de investigación con mucho mayor éxito, al punto de situarse, para finales de la década de 1970, como una de las más importantes escuelas psicológicas.

Para finales del siglo XX surgió un nuevo enfoque en la psicología conocido como *Psicología Positiva*, el cual busca equilibrar la balanza hacia el estudio científico de los aspectos positivos del ser humano. Muchos de los autores de esta nueva propuesta afirman que ésta no nace como una nueva psicología, sino que se trata de la misma psicología que ahora considera elementos de la persona que por muchos años habían estado poco estudiados (Sheldon & King, 2001). Es decir, no buscan conformar una nueva disciplina, ni una nueva escuela psicológica; más bien, su aporte novedoso se centra en retomar la importancia que tienen los aspectos positivos y de desarrollo del ser humano, como lo han tenido la enfermedad y los trastornos psicológicos por mucho tiempo en los ambientes científicos y académicos de la psicología.

En el presente capítulo abordaremos las principales divergencias que la psicología positiva tiene con el psicoanálisis y el conductismo; revisaremos sus antecedentes y predecesores en la psicología humanista y la psicología cognitiva; y por último, analizaremos sus inicios y desarrollo como un nuevo enfoque de estudio de la psicología.

### ***1.1 Limitaciones del Psicoanálisis y el Conductismo***

Como se ha mencionado, el desarrollo inicial de la psicología se caracterizó por centrar su interés de estudio principalmente en el diagnóstico y tratamiento de los diferentes trastornos psicológicos desde un “modelo del funcionamiento del ser humano basado en la enfermedad” (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, p. 1); el psicoanálisis y el conductismo no han estado ajenos a este tipo de propósitos.

La psicología positiva ha buscado acentuar la visión positiva y de desarrollo en el ser humano. Para ello realiza un análisis crítico del psicoanálisis y el conductismo, tratando de hacer ver los desaciertos que estos dos paradigmas tienen al intentar comprender y explicar el comportamiento del ser humano. Por lo tanto, la psicología positiva difiere de ellas en los aspectos que a continuación se detallarán.

#### ***- Divergencias con el Psicoanálisis:***

Seligman (2002) señala que Freud, con su explicación del hombre y la sociedad de principios del siglo veinte, introdujo hasta lo más hondo del pensamiento científico –y popular– un razonamiento que sólo permitía ver como válido aquello que se sustentara en mecanismos de defensa relacionados casi exclusivamente con las necesidades básicas y conflictos vinculados con la sexualidad y la agresividad infantil. Para el psicoanálisis freudiano la represión de dichos conflictos para evitar la “angustia

insoportable”, es lo que da lugar a la energía que crea y desarrolla las civilizaciones. Como afirma el mismo Seligman (2002, p. 13):

La filosofía de Freud, por extraña que parezca cuando se expone de manera tan descarnada, influye en la práctica psicológica y psiquiátrica diaria, en la que los pacientes rebuscan en su pasado impulsos y sucesos negativos que han forjado su identidad. [...] Esta doctrina corrompida hasta la médula también domina la comprensión de la naturaleza humana en las artes y en las ciencias sociales.

Contrario a lo que el psicoanálisis propone, la psicología positiva ve al ser humano como un sujeto capaz de guiar conscientemente toda su vida en un proceso de crecimiento madurativo, permitiéndole transformar su entorno y a él mismo, según su *voluntad*. Es decir, lo ve como un sujeto apto para enfrentarse a la *impotencia* o para superar sus limitaciones al inicio de su vida, siendo capaz de guiar sus impulsos interiores, y más aún, utilizar sus fortalezas como *amortiguadoras* para enfrentar los trastornos psicológicos y poder salir delante, buscando su propio desarrollo (Vera, 2004, 2006a).

Al inicio –y muchas ocasiones al final de la vida también– todo ser humano se encuentra en el “mayor de los desamparos” o ante una gran impotencia, pues está guiado principalmente por el timón de sus impulsos interiores o necesidades básicas, y depende casi en su totalidad de otras personas para subsistir o satisfacer dichas necesidades. Todo el transcurso de la vida es “un proceso que consiste en emerger del desamparo más impotente a la adquisición de nuestro control personal” (Seligman, 2004a, p. 19).

En otras palabras, para el psicoanálisis el hombre es impotente ante sus necesidades y no puede más que seguir sus impulsos. Por su parte la psicología positiva afirma que el hombre se puede sobreponer a sus necesidades y sus impulsos. No es impotente ante ellas; por el contrario,

en un proceso de crecimiento madurativo, puede tomar el control de su propia vida.

Sobre la visión pesimista del psicoanálisis que afirma que el desarrollo de la vida se da por la superación de inclinaciones y rasgos negativos, la psicología positiva establece una postura, en parte contraria, pues como Seligman (2002) afirma: “*no existe prueba alguna de que la fortaleza y la virtud tengan su origen en motivaciones negativas*” (p. 14). La psicología positiva afirma que en la evolución del ser humano se han desarrollado dos tipos de rasgos, unos buenos o positivos y otros malos o negativos, por lo que en los procesos de adaptación los sujetos eligen “roles adaptativos” tanto positivos: la ética, la cooperación, el altruismo, la bondad; como negativos: el asesinato, el robo, el egoísmo, etcétera.

En este proceso evolutivo las experiencias de peligro, de pérdida o de ofensa, son vistas por la psicología positiva como amenazas a la supervivencia o al bienestar de la persona. Lo anterior ha motivado el desarrollo de las emociones negativas. Seligman (2002) explica estas experiencias a partir de juegos o eventos humanos, de la siguiente forma: “...son juegos de victoria-derrota –o de resultado cero– en los cuales lo que una persona gana queda exactamente equilibrado por la pérdida que sufre la otra persona” (p. 58). Es decir, los juegos o eventos en los que los individuos enfrentan peligros o amenazas, implican necesariamente ganancia o pérdida para los involucrados. Ejemplificando lo anterior: cuando una persona es asaltada por un ladrón, tanto el ladrón como la persona asaltada pondrán en práctica roles adaptativos, uno para amenazar y otro para defenderse; pero necesariamente uno de los dos sujetos ganará y el otro perderá, ya que el evento mismo así lo implica. Al parecer la misma selección natural ha favorecido el desarrollo de emociones negativas ante eventos o experiencias amenazantes, las cuales implican que el sujeto busque, antes que nada, su supervivencia.

Por su parte, las emociones positivas, se han desarrollado a partir de relaciones o juegos de “victoria-victoria”, en donde los individuos no están amenazados y se facilita el diálogo reflexivo. Es decir, momentos en los que la reflexión permite la experiencia de eventos de relación humana con un tono o carácter positivo y agradable como: alegría, fluidez, regocijo, placer, satisfacción, serenidad, esperanza y éxtasis, entre otros (Seligman, 2002). Ejemplificando lo anterior: cuando dos sujetos se encuentran en un diálogo empático, tanto uno como el otro buscarán compartir sus ideas y comprender las del otro, en un afán por construir, más que imponer. Aunque el valor adaptativo de las emociones positivas es más complejo y además por mucho tiempo se han casi ignorado, lo cierto es que éstas son una parte esencial del individuo, la cual ha permanecido y evolucionado con él (Vera, 2008).

A diferencia del psicoanálisis, que centra gran parte de su interés en los impulsos inconscientes del individuo, y por ello, mantiene una visión, en parte, pesimista del hombre, la psicología positiva busca desarrollar una concepción positiva del individuo –sin negar su parte negativa o pesimista– que le posibilita estudiarlo y entenderlo desde una óptica de crecimiento y desarrollo de sus propias fortalezas. Esta concepción positiva del ser humano y el desarrollo de sus propias fortalezas, es lo que la psicología positiva pondrá de relieve en gran parte de sus estudios e investigaciones.

**- Divergencias con el Conductismo:**

El paradigma conductista nace en las primeras décadas del siglo veinte (Hernández, 1998), con J. B. Watson, psicólogo con una formación inicial funcionalista, quien proponía que la psicología debía olvidarse de la conciencia y los procesos mentales para centrarse en el estudio de la conducta o procesos observables, rechazando el uso de métodos subjetivos como la introspección.

Para la década de 1940 el conductismo radical, centrado en análisis experimental de la conducta, propuesto por B. F. Skinner, era la rama del conductismo que mayor éxito tenía, protagonizando los ambientes científicos y académicos. Para Skinner, prácticamente todas las conductas humanas, podían explicarse por medio de la relación conducta-ambiente, dando como resultado un aprendizaje. Para los conductistas de esa época “*El condicionamiento operante* –que implicaba el fortalecimiento o debilitamiento de la conducta, contingente a la presencia o ausencia de reforzamiento (recompensas) o castigos– podía explicar todas las formas de conducta humana” (Sternberg, 2011, p. 9).

Para el conductismo Skinneriano toda explicación viable para entender el comportamiento del ser humano debía estar ubicada dentro del paradigma “Estímulo-Respuesta”, ya que sólo lo observable y verificable tiene una validez científica (Seligman, 2002). Los científicos distinguen entre fenómenos y epifenómenos; para un conductista, un epifenómeno no es más que una medida carente de eficacia causal, es decir, un proceso psicológico que no puede ser observado ni medido, y por el contrario, un fenómeno tendrá una clara causa que desencadena unos síntomas observables; los conductistas como B. F. Skinner sostuvieron durante medio siglo que toda la vida mental era un simple epifenómeno.

En un ejemplo del razonamiento conductista, se puede comentar que: cuando un individuo se aleja de un peligro, la emoción (p. ej. miedo) sólo está manifestando que la persona realiza una conducta (p. ej. alejarse), y la reacción o “estado subjetivo” (que para ellos no existe), se produce posterior a la conducta. En otras palabras, los fenómenos con los que los conductistas intentan explicar la conducta humana niegan el procesamiento cognitivo y afectivo de la información proporcionada por el estímulo que provoca la respuesta.

Sobre esta misma línea de pensamiento conductista, pero centrada en la satisfacción de necesidades biológicas y en la influencia de variables interventoras: variables que se infieren de las condiciones previas y variables contextuales presentes; los behavioristas seguidores de Clark Hull, sostenían que todo individuo se siente impulsado para actuar por la necesidad de reducir impulsos, satisfacer necesidades biológicas y actuar motivado por incentivos (Schunk, 1997; Tortosa, 1998; Seligman, 2004d). Es decir, la conducta de todo individuo estará necesariamente guiada por la búsqueda de satisfacción biológica y motivada por incentivos.

Las investigaciones sobre “indefensión aprendida” (de la cual hablaremos en el apartado 3.5) o incapacidad desarrollada a partir de la imposibilidad de resolver un problema o evitar un estímulo aversivo, llevadas a cabo por investigadores desde finales de la década de 1960 (Overmier & Seligman, 1967; Seligman & Maier, 1967), los llevaron a convencerse de que el paradigma conductista tenía un grave problema de fondo: olvidarse o no importarles la capacidad que los animales y los seres humanos tienen de procesar cognitivamente relaciones complejas en el momento de los sucesos y extrapolarlas a eventos futuros. Lo anterior, en palabras de Seligman (2002) sería: “comprender contingencias complejas es el proceso que se denomina «criterio», y extrapolarlas al futuro es el proceso que determina la expectativa” (p. 59). Esta posible carencia en las formulaciones conductistas, llevó a diferentes escuelas psicológicas, y en especial al cognitivismo, a tratar de reformular estas explicaciones incluyendo variables cognitivas o de procesamiento de la información.

Los hallazgos que produjeron las investigaciones sobre indefensión aprendida (Hiroto, 1974; Miller & Seligman, 1975), desde finales de la década de 1960 y en la década de 1970, fueron, entre otros elementos, lo que provocó el debilitamiento del paradigma conductista. Lo cual permitiría

el inicio del reinado de la psicología cognitiva en los ambientes científico y académico (Seligman, 2002).

El conductismo mantiene una postura esencialmente positivista para el estudio del individuo; centrada casi exclusivamente en la conducta observable y medible y en los estímulos que la afectan, por lo tanto el individuo no se puede autodirigir porque solo reacciona ante estímulos externos y no puede actuar de manera distinta en el futuro hasta que no sea estimulado para ello. Por su parte, la psicología positiva busca darle importancia a la capacidad de la persona para autodirigirse y proyectarse hacia el futuro a partir del procesamiento cognitivo de las experiencias, lo anterior le posibilita estudiarlo y entenderlo desde una postura más de crecimiento y desarrollo.

Sobre esta línea de pensamiento centrada en la capacidad de autodirigirnos y en el desarrollo de las potencialidades de los individuos para bien o para mal, las personas a pesar de estar influidos por *motivaciones inconscientes* y por *estímulos externos*, somos capaces de determinar el rumbo de nuestras vidas, de acertar o equivocarnos.

Uno de los aportes de la psicología positiva es el estudio de elementos de la persona que por muchos años estuvieron olvidados. Elementos que son naturales al ser humano y que analizados y aplicados de forma científica y formal, pueden apoyar la búsqueda y logro de la felicidad. El mismo Seligman (2002) argumenta que: “La verdadera felicidad deriva de la identificación y el cultivo de las fortalezas más importantes de la persona y de su uso cotidiano en el trabajo, el amor, el ocio y la educación de los hijos” (p. 14). Para el mismo Seligman (2004) “uno de los hallazgos más significativos hecho por la psicología en los últimos veinte años es que los individuos pueden elegir su manera de pensar” (p. 22).

Concluyendo, podemos afirmar que el ser humano tiene en su existencia momentos desagradables y negativos, que le pueden llevar a la enfermedad mental; para ellos es conveniente retomar tratamientos con un enfoque de *cura* como los psiquiátricos o los clínicos, cercanos al psicoanálisis y al conductismo o a cualquier otra escuela o disciplina sanitaria. Pero no podemos olvidar que una gran parte de esta existencia está revestida por experiencias y momentos agradables y positivos, los cuales permiten y apoyan el desarrollo pleno de las personas, es decir, los encaminan hacia la *felicidad*. “La psicología positiva se centra en el significado de los momentos felices e infelices, el tapiz que tejen, y las fortalezas y virtudes que manifiestan y que otorgan una calidad determinada a la vida” (Seligman, 2002, p. 25).

### **1.2 Predecesores de la Psicología Positiva: Humanismo y Cognitivism**

El estudio de los aspectos positivos del hombre no es exclusivo de la psicología positiva. En la mayoría de las culturas, y en particular, en la filosofía griega clásica, Sócrates, Platón y Aristóteles reflexionaron sobre la “vida buena”. Las grandes tradiciones psicológicas desde el siglo XIX han aportado diferentes explicaciones sobre las condiciones positivas de la experiencia humana (Duckworth, Steen & Seligman, 2005). Veamos ahora dos de ellas, la psicología humanista y la psicología cognitiva, las cuales han aportado gran parte de los cimientos para el desarrollo de la psicología positiva:

#### **- Psicología Humanista**

A finales de la década de 1950, con el desarrollo de la teoría humanista o *tercera fuerza en la psicología* –como también se le conoció– se comienza a gestar un cambio en el enfoque del estudio psicológico del ser humano. Autores como Abraham Maslow, Carl Rogers, Henry Murray,

Gordon Allport, y Rollo May, entre otros, comenzaron a interesarse por entender y promocionar conceptos como la “auto-actualización o auto-realización”, la “buena vida”, la “experiencia cumbre”, entre otros; los cuales se pueden entender ahora como las “raíces de la psicología positiva” (Duckworth et al., 2005, p. 632). Esta corriente psicológica, a diferencia del psicoanálisis y el conductismo –corrientes predominantes en esa época– centra su interés en el mismo ser humano, desde una visión integral y no tanto en sus impulsos inconscientes o en las influencias del medio como rectoras de su actuar.

Hergenhahn (2001), hablando sobre la influencia de la psicología humanista, afirma que lo que faltaba en la psicología, antes del surgimiento de la psicología humanista, era información que ayudara a las personas sanas o normales a estar más sanos o mejorar; es decir, “alcanzar su mayor potencial”; lo anterior redescubriendo las características naturales y positivas más que los rasgos negativos de las personas.

El humanismo como corriente psicológica se diferencia de otras principalmente en la forma de concebir al ser humano, tratando de no asumir un determinismo en su estudio. Por el contrario, se puede decir que esta corriente psicológica es la que más ha reconocido y estudiado la capacidad del ser humano para desarrollar sus talentos y alcanzar sus metas (Duckworth et al., 2005). Para los autores de esta corriente el individuo es visto como un ser libre, capaz de autodirigir su vida y conducta. Los estímulos externos, la genética y los impulsos inconscientes, aunque no se ignoran, son desestimados, dando mayor importancia a las vivencias emocionales y cognitivas de cada persona; es decir, a su *realidad subjetiva*.

Maslow (1988 y 1990), como pionero de esta corriente, desarrolla su propuesta de la “psicología del ser” (1990, pp. 258-283), centrándose en el estudio de las motivaciones de carencia y de desarrollo, primero en

animales y posteriormente en el ser humano. Maslow propone que, además de la motivación por impulsos deficitarios que buscan prioritariamente subsanar los requerimientos orgánicos, la persona se maneja principalmente por motivos de desarrollo o autorrealización y de *trascendencia*. “La anormalidad, para Maslow, es resultado de la frustración de la naturaleza esencial de las personas” (Dicaprio, 1989, p. 396). Es decir, cuando el ser humano es privado de la satisfacción de sus necesidades correrá el riesgo de caer en una posible anormalidad o trastorno psicológico; por el contrario, cuando la persona tiene la oportunidad de satisfacer sus necesidades utilizando sus talentos, capacidades y potencialidades, tenderá hacia un funcionamiento sano o autoactualizante.

Rogers (1985a y 1985b) por su parte, centró sus estudios en las experiencias subjetivas del yo, las cuales, afirmaba: eran “los más importantes determinantes del comportamiento” (Dicaprio, 1989, p. 352). Alrededor del concepto del yo gira todo el desarrollo de la persona; la propia imagen del yo en cada sujeto es la que guía su comportamiento. Al igual que Maslow, afirma que todos los “organismos vivos” –incluido el hombre– tienen en su naturaleza el impulso innato de actualizarse, al que denomina: “valoración orgánica u organísmica” (Rogers, 1985b, p. 44), por medio de la cual se evalúan positiva o negativamente las experiencias, según su efecto en el individuo. Esta “valoración” podrá verse alterada cuando el concepto del yo no corresponda o sea incongruente con el yo real. En otras palabras, el desarrollo pleno de la persona tiene como condición necesaria la congruencia entre el “yo real” y el “concepto del yo” o *yo ideal* de cada persona. En contraste, “El desequilibrio psicológico y muchos trastornos de la personalidad y del comportamiento son resultado de la incongruencia entre el concepto del yo y el yo verdadero” (Dicaprio, 1989, p. 353).

Esta visión psicológica del ser humano logró estimular diferentes modelos de terapia y auto-ayuda, pero a pesar de tener grandes cualidades teóricas así como perspectivas de desarrollo y aceptación, no logró tener el impacto en la comunidad científica que se creía (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Vázquez y Hervás, 2008). Para la década de 1980 comenzó a perder fuerza en los ambientes académicos y científicos.

Algunos conceptos centrales de la psicología humanista como las experiencias cumbre, el bienestar, la responsabilidad, el funcionamiento óptimo, la autorrealización, las fortalezas, el crecimiento personal (Duckworth et al., 2005; Linley et al., 2006), son ahora reestudiados por la psicología positiva, tratando de darles un mayor sustento científico con investigaciones empíricas; ejemplo de ello son las investigaciones de Deci y Ryan (1985 y 2000) sobre la autodeterminación o el modelo de bienestar psicológico de Ryff (1995), Ryff y Keyes (1995), Ryff y Singer (1998) (Vázquez y Hervás, 2008).

### **- Psicología Cognitiva**

En la década de 1960, la explicación que la psicología hace del ser humano sufre otra transformación con la naciente psicología cognitiva, la cual centra su interés en el estudio de la forma como los individuos “perciben, aprenden, recuerdan y piensan” (Sternberg, 2011, p. 2). En esta época se inicia el cambio para dejar atrás las ideas que consideraban a las personas como “producto del medio [...] «empujadas» por sus impulsos interiores o «atraídas» por los hechos exteriores” (Seligman, 2004a, p. 22).

El cognitivismo o psicología cognitiva tiene sus antecedentes en escuelas psicológicas como el estructuralismo, el funcionalismo, el asociacionismo, el conductismo y la psicología de la Gestalt (Sternberg, 2011). Para Sternberg (2011), el cognitivismo es una síntesis de estas escuelas psicológicas. Por ejemplo, de la misma forma que el gestaltismo,

el cognitivismo hace hincapié en los procesos mentales internos, pero al mismo tiempo este último, de igual forma que el conductismo, utiliza el análisis cuantitativo para estudiar la manera en que los individuos aprenden y piensan. Siguiendo estas ideas, Sternberg afirma que la psicología cognitiva “es el estudio de la forma en que la gente percibe, aprende, recuerda y piensa en la información” (pp. 2 y 10).

Hernández (1998), explicando el enfoque o paradigma cognitivo, afirma que éste tiene como principales temas de estudio el procesamiento de información, la búsqueda por describir y explicar la naturaleza de las representaciones mentales y la influencia que estas últimas tienen en la producción y desarrollo de la conducta humana, para ello, los psicólogos cognitivos se preguntan:

- ¿Cómo guían las representaciones mentales los actos (internos y externos) del sujeto consigo mismo y en su interacción con el medio físico y social?
- ¿Cómo se elaboran o generan dichas representaciones mentales en el sujeto que conoce?
- ¿Qué tipo de procesos cognitivos y estructuras mentales intervienen en la elaboración de las representaciones mentales y en la regulación de las conductas? (pp. 121 y 122).

Retomando las ideas del cognitivismo, Seligman (2004a y 2005) afirma que fueron cuatro las líneas de pensamiento que influyeron en el desarrollo de la idea de “autodirección” para comprender desde una visión más amplia los comportamientos de la persona:

- La publicación de la crítica de Noam Chomsky al libro *Verbal Behavior* de B. F. Skinner.
- Las investigaciones de Jean Piaget, las cuales afirmaban que “la mente infantil puede estudiarse científicamente a medida que se despliega”.

- La publicación del libro de Ulric Neisser, *Cognitive Psychology*, en el que se sostenía que “el trabajo de la mente humana podría medirse y sus consecuencias estudiarse utilizando como modelo los métodos de información-procesamiento” propuestos por el cognitivismo.
- El momento en que diversos psicólogos behavioristas se dieron cuenta de que estaban en un callejón sin salida al ser incapaces de explicar la conducta humana sólo basándose en impulsos y necesidades, y empezaron a invocar las cogniciones.

La corriente cognitiva influyó en el fortalecimiento de una visión más centrada en el estudio de los procesos cognitivos del ser humano, mostrando que el *timonel* del comportamiento humano no está limitado a las dimensiones genética, instintiva y contextual. Muchos de los estudios de esta corriente muestran claramente que las conductas de las personas tienen una inseparable y determinante dimensión de procesamiento cognitivo que les permite: comprender su base genética, redirigir sus impulsos y adaptarse al contexto sin perder de vista sus propias necesidades y expectativas.

Con la influencia decisiva del cognitivismo, Seligman (2004a) argumenta que “las teorías dominantes en psicología modificaron su enfoque en los últimos años de la década de 1960 para pasar de la acción del medio [y los impulsos] a las expectativas, preferencias, elecciones, decisiones, control y desesperanza individuales” (p. 22). El desarrollo de estos y otros conceptos dentro del cognitivismo aportan a la psicología positiva mucho del sustento referente a la capacidad de autodeterminación de las personas.

### **1.3 Nacimiento y desarrollo inicial de la Psicología Positiva**

#### **- Antecedentes**

En la primera mitad del siglo XX la psicología mantenía presentes en su acción sus tres grandes misiones (Seligman, 1998; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Peterson, 2006): 1. *Curar la enfermedad mental*; 2. *Apoyar a los individuos a tener una vida productiva y satisfactoria* y; 3. *Identificar y fomentar los talentos humanos*. Desgraciadamente al término de la segunda guerra mundial las dos últimas misiones se difuminaron; muchas escuelas, ramas psicológicas y diferentes psicólogos centraron mucho de su actuar en curar la enfermedad mental, dejando poco atendidas las dos últimas misiones (Berscheid, 2003; Kazdin & Weisz, 2003; Barrett & Ollendick, 2004; Evans et al., 2005; Linley et al., 2006). Al término de esta guerra, en los Estados Unidos la psicología tenía como misión principal el valorar, comprender y tratar las enfermedades mentales, (Nathan & Gorman, 2002; Duckworth et al., 2005).

Refiriéndose a este tema y a cómo la psicología en sus estudios sobre la conducta humana se centraba únicamente en una visión pesimista o de enfermedad, Seligman (2002) afirma que “las motivaciones como obrar con justicia o cumplir con el deber se descartan [en la psicología] por ser demasiado básicas [o poco viables de estudio científico]; debe existir algún motivo encubierto y negativo que sustenta la bondad si se desea que el análisis resulte académicamente respetable” (p. 13). En otras palabras, para muchos psicólogos cualquier tipo de comportamiento debía de tener oculto un motivo negativo o patológico.

Hablando sobre el desarrollo y los objetivos o misiones de la psicología general, Seligman y Csikszentmihalyi (2000) afirmaban que se habían dado importantes progresos en el conocimiento de las enfermedades mentales y su tratamiento. El inconveniente, sin embargo,

era que las otras dos misiones esenciales de la psicología –mejorar las vidas humanas y fomentar el talento– habían sido relegadas (p. 3).

Hacia finales de la década de 1950 se comienzan a dar algunos intentos de cambio de paradigma en la visión del ser humano, aunque sin mucho éxito. Para finales de la década de 1960 y principios de la de 1970 con la influencia de la psicología humanista y cognitiva se da un nuevo intento por cambiar este enfoque pesimista o centrado en la enfermedad.

Las ciencias sociales y del comportamiento, –influidas por el paradigma humanista, que buscaba apoyar el desarrollo del potencial humano, y el paradigma cognitivo, que centra su interés en los procesos psicológicos– en la década de 1970, tratando de pasar de una visión de déficit a una de desarrollo y prevención, iniciaron una búsqueda por incluir en muchos sus estudios e investigaciones, enfoques con una visión más positiva o de desarrollo que promovieran proyectos de “buena vida” viables, comprensibles y atractivos.

En un lento transcurrir, tanto la psiquiatría en su enfoque médico, la psicología clínica en su enfoque patológico, y el psicoanálisis y el conductismo en sus constructos, han ido poco a poco modificando la forma de estudiar y entender al hombre, lo que ha implicado un cambio en la forma de su visión de la enfermedad mental y del tratamiento psicológico. Como ejemplo, podemos ver que la psicología clínica, hasta finales del siglo pasado comenzó a interesarse un poco más por la prevención de la enfermedad mental y no sólo por su curación (Duckworth et al., 2005).

En la década de 1980 se va gestando una nueva propuesta. Y ya para finales de la década de 1990, con las investigaciones de Martin Seligman y sus seguidores (de quienes hablaremos en el capítulo 2), la psicología retoma, en parte, algunas de las ideas de la escuela psicológica

humanista, buscando darles un mayor fundamento en la investigación científica. Tal como señalan Seligman y Csikszentmihalyi (2000): “La psicología debe poder ayudar a documentar qué tipo de familias dan lugar a niños que florecen, qué tipo de ambientes laborales producen la mayor satisfacción entre los trabajadores, qué políticas dan pie al mayor compromiso cívico, y cómo las vidas de las personas pueden ser más valiosas” (p. 5).

Estos cambios en la visión psicológica han dado lugar a nuevos planteamientos sobre temas como: *Qué hace que la vida valga la pena vivirse; Cómo florecen las personas normales bajo condiciones benignas; Cómo se pueden prevenir los trastornos mentales, en lugar de reparar sus daños;* entre otros (Sheldon & King, 2001).

Todos estos temas y muchos otros que se han estado generando, han influido diversas disciplinas y enfoques psicológicos; centrando su interés de estudio, más en la prevención y desarrollo de modelos de *vida plena*, que sólo en la enfermedad mental y la curación de alteraciones psicológicas.

#### **- *Nacimiento y desarrollo inicial***

Paralelo a los antecedentes anteriores. De manera informal, la psicología positiva tiene sus inicios en las investigaciones que sobre la *indefensión aprendida* y la *pauta explicativa* realizaron Martin Seligman y otros investigadores desde la década de 1960. Formalmente, la psicología positiva inicia, varias décadas después, con una serie de reuniones fortuitas de este investigador con otros colegas a finales de la década de 1990 (Linley et al., 2006).

Remontándonos a la década de 1960, Martin Seligman, un recién graduado de psicología y joven doctorando en psicología experimental en

la Universidad de Pennsylvania, dentro del laboratorio animal de Richard L. Solomon (Seligman, 2005); inicia sus investigaciones sobre un “*fenómeno llamado «indefensión aprendida»*” (Seligman, 2002, p. 43). Por medio de estas investigaciones buscaba comprender y explicar por qué los animales de laboratorio, y en su momento, diferentes personas, *aprendían a darse por vencidos* en situaciones ante las que no podían –o no creían– tener control. Esto lo llevó a interesarse por el “sufrimiento humano”, en especial por los estados *depresivos* que se manifestaban a causa de lo que él denominó: *indefensión aprendida*; o visto al contrario: cómo la indefensión aprendida podía verse como la causa de la depresión.

El modelo de explicación de la enfermedad mental, imperante en ese momento en las escuelas psiquiátricas y psicológicas, permitía diagnosticar y describir con mucha exactitud algunos trastornos psicológicos como la esquizofrenia, la depresión y el alcoholismo, pero sin mucha oportunidad para atender los aspectos positivos y de desarrollo de los individuos con características *normales*. En palabras del propio Seligman (2002, p. 47):

...en el fondo me preocupa este exclusivo énfasis en descubrir déficits y reparar daños. Como terapeuta, veo pacientes para quienes el modelo de enfermedad es aplicable, pero también pacientes que mejoran de forma notoria bajo una serie de circunstancias que no encajan en el modelo de enfermedad. Presencio crecimiento y transformación en estas personas cuando se dan cuenta de lo fuertes que son en realidad. [...] Veo una variedad de fortalezas humanas, etiquetadas y luego desarrolladas en la terapia, que actúan como barrera contra los distintos trastornos [...] La idea de desarrollar fortalezas que actúan como barreras como método curativo en la terapia sencillamente no encaja en un marco que considera que cada paciente presenta un trastorno concreto, con una patología subyacente específica que se verá aliviada por una técnica de curación también concreta que remedia las carencias.

Por otro lado, Martin Seligman se encuentra con otra desventaja, todas sus interpretaciones y explicaciones debían estar en sintonía con el tipo de explicaciones del momento, es decir, tenían que ser expuestas en términos de trastorno o enfermedad mental.

Después de sus investigaciones sobre la indefensión aprendida durante la década de 1960, comienza a gestarse un cambio en la concepción que Martin Seligman tenía sobre la depresión y la relación que ésta mantenía con la indefensión aprendida. Muchos de los animales y las personas que participan en sus investigaciones, por alguna razón no aprenden la indefensión, no se dan por vencidos ante las dificultades. Y por el contrario, otros sujetos, desde antes de iniciar su participación en la investigación, ya presentan síntomas de indefensión; en otras palabras, no es necesario que se enfrenten a situaciones que no están bajo su control para que actúen indefensos. Esto le lleva a preguntarse: “¿Qué tienen algunas personas que les confiere una fortaleza que actúa de barrera y las hace invulnerables a la indefensión?, ¿Qué tienen otras personas que las hace derrumbarse ante el primer atisbo de dificultad?” (Seligman, 2002, p. 48).

Comienza aquí, por parte de Martin Seligman, la gestación de algo que más adelante se llamará *psicología positiva*, la cual centrará la mayor parte de sus esfuerzos en comprender y explicar de manera científica aquellas características de las personas que las lleva a buscar su felicidad o bienestar subjetivo, identificando las fortalezas y virtudes que los sitúan como sujetos *optimistas*, y aquellas que, por el contrario, por su alto nivel de *pesimismo*, pueden figurar como sujetos tendientes a la depresión.

El nacimiento y desarrollo de la psicología positiva se puede entender como el mismo desarrollo de la psicología actual. Los mismos autores e investigadores de la psicología positiva afirman que ésta no es *otra psicología*, sino un avance en los estudios de la misma psicología. “Consideramos a la psicología positiva como un mero cambio de perspectiva en psicología, del paso del estudio de algunos de los peores

aspectos de la vida al estudio de aquellos factores que hacen que valga la pena vivir” (Seligman, 2002, p. 385).

En enero 1998, con el inicio de su periodo como presidente de la *American Psychological Association (APA)*, Martin Seligman da un impulso decisivo al desarrollo de la psicología positiva. En su discurso inaugural señala que aliviar enfermedades es sólo un segmento de toda la tarea del psicólogo, proponiendo, como una misión más amplia, la de buscar que la existencia del ser humano sea mejor, impulsando la investigación y estudio de sujetos y culturas “florecientes” (Pawelski, 2003, p. 1; Linley et al., 2006, p. 4).

Csikszentmihalyi y Seligman (2000, p. 5), tratando el tema de los nuevos intereses de estudio de la psicología positiva escriben:

El campo de la psicología positiva en el nivel subjetivo tiene que ver con las experiencias subjetivas valoradas: el bienestar, la satisfacción (en el pasado), la esperanza y el optimismo (en el futuro); el *flow* y la felicidad (en el presente). A nivel individual, trata las características individuales positivas: la capacidad de amor y la vocación, la valentía, la competencia interpersonal, la sensibilidad estética, la perseverancia, el perdón, la originalidad, la visión del futuro, la espiritualidad, el talento, y la sabiduría. A nivel grupal, trata las virtudes cívicas, y las instituciones que mueven a los individuos a ser mejores ciudadanos, la responsabilidad, el altruismo, la civilidad, la moderación, la tolerancia, y la ética laboral.

El mismo año en que fue electo presidente de la *APA*, Martin Seligman invita a Mihaly Csikszentmihalyi y a Ray Fowler, entre otros investigadores, a una serie de reuniones –en Akumal, una zona arqueológica en Yucatán, México– con el fin de establecer los criterios para crear “un campo llamado Psicología Positiva” (Seligman, 2002, p. 383; Linley et al., 2006, p. 4).

Estos dos acontecimientos, la presidencia de la *APA* y las reuniones en Akumal, le permitirán a Seligman y a este grupo de investigadores dar el impulso necesario a este nuevo enfoque más positivo de la psicología.

Como se puede observar, el desarrollo de la psicología positiva se puede entender como la continuación del desarrollo de la psicología general. El logro de este nuevo movimiento es el rescatar, integrar e impulsar con un sustento científico lo que hace que la vida valga vivirse de manera plena (Linley et al., 2006).

Pero, ¿Qué es la psicología positiva? Según el *Journal of Positive Psychology* (2005), “La psicología positiva trata de las perspectivas científicas sobre lo que hace que la vida valga la pena. Se enfoca en aspectos de la condición humana que llevan a la felicidad, la realización, y el florecimiento” (Linley et al., 2006, p. 5). Sobre esta definición y los principales constructos que conforman a la psicología positiva profundizaremos en el capítulo 3.

Como podemos ver la psicología positiva tiene una corta vida. Sus inicios formales apenas se remontan a finales del siglo pasado y su desarrollo no reporta más de una década. A pesar de este incipiente nacimiento y desarrollo, esta nueva propuesta psicológica está influyendo decididamente en los ambientes científicos y académicos, aportando una nueva o renovada visión del hombre y sus potencialidades.

En el siguiente capítulo nos detenemos para profundizar en la estructura y los principales autores y documentos de la psicología positiva.



## Capítulo 2

Estructura, principales autores y documentos de la  
Psicología Positiva



Como se mencionó en el capítulo 1, entre 1998 y 1999 Martin Seligman convocó a un grupo de investigadores y académicos a una serie de reuniones con el fin de establecer los criterios para crear e impulsar “un campo llamado Psicología Positiva” (Seligman, 2002, p. 383; Weissberg et al., 2003, p. 425; Linley et al., 2006, p. 4). Desde ese momento la psicología positiva se ha ido conformando como un nuevo campo de estudio de la psicología, con una estructura disciplinar que se consolida por una creciente investigación formal, numerosos artículos y ediciones especiales en revistas científicas (*journals*), libros y manuales, así como conferencias, páginas web y cursos universitarios a nivel licenciatura y posgrado, entre otros (Linley et al., 2006, p. 10).

De las primeras reuniones realizadas en Akumal, México, surgieron las bases para el desarrollo de los *contenidos*, el *método* y la *estructura* de este nuevo campo de estudio de la psicología. Los contenidos de esta nueva propuesta tienen como soporte tres Nodos, Pilares o Ámbitos de estudio: 1) la «Emoción Positiva» o *Experiencia Positiva Subjetiva*; 2) la «Personalidad Positiva» o *Individuo Positivo*, dentro del cual se encuentran las virtudes y las fortalezas; y 3) las «Instituciones Positivas» o *Comunidad Positiva* (Seligman, 1998).

Para trabajar en cada uno de los anteriores nodos, se creó la “Red de Psicología Positiva” (Seligman, 1998, p. 2 y 2002, p. 392; Linley et al., 2006, p. 4), dirigida por el mismo Seligman y coordinada por Peter Schulman, así como el “Centro de Psicología Positiva de la Universidad de Pennsylvania” (Linley et al., 2006, p. 4). Dicha red tiene como finalidad fomentar la colaboración de investigadores y académicos en reuniones,

conferencias e investigación empírica pionera (Seligman, 1998). Esta red a su vez está integrada por tres centros, uno por cada nodo. Para dirigir dichos centros se invitó a diferentes investigadores –Académico mayor o director– que por su reconocido prestigio académico y de investigación podrían integrar un pertinente equipo de trabajo para impulsar el desarrollo adecuado de este nuevo ámbito de estudio.

Es importante aclarar que, para estos autores, el ser humano es un ser “integral” y que en él se da una dependencia entre cada uno de los tres nodos, ya que en realidad son sólo tres niveles de análisis, pues en la vida real de todo sujeto son inseparables (Seligman, 1998).

**El Nodo 1:** Emoción Positiva o *Experiencia Positiva Subjetiva*, también es conocido como pilar de estudio de la *Vida Placentera* o *Nivel Subjetivo* (Seligman, 1998, p. 2; Linley et al., 2006, p. 5). Está dirigido por el profesor Ed Diener, de la Universidad de Illinois. En este nodo se encuadran los temas de las experiencias subjetivas y los estados relacionados con la felicidad (Seligman, 1998, p. 4); busca definir con claridad los diferentes conceptos y constructos que integran este nuevo campo de la psicología; tratando de responder a preguntas como: ¿Qué es lo que hace que un momento sea mejor que otro? o ¿Qué elementos hacen que un momento sea placentero?, explicando qué es la experiencia positiva, la experiencia optima, el optimismo y el pesimismo, la felicidad o bienestar subjetivo, la autodeterminación, la resiliencia, etcétera.

En este nodo se enmarca el tema de la vida placentera y la investigación sobre las emociones positivas dirigidas al pasado (bienestar, satisfacción, serenidad); al presente (placeres somáticos o sensoriales, flujo, deleite, alegría); y al futuro (fe, esperanza, espiritualidad y optimismo), entre otras (Seligman, 1998; Duckworth et al., 2005; Linley et al., 2006). Sobre estos conceptos hablaremos más detenidamente en el capítulo 3.

**El Nodo 2:** Personalidad Positiva o *Individuo Positivo*, es también conocido como pilar de la *Vida Buena*, *Vida Comprometida* o *Nivel Individual* (Seligman, 1998, pp. 2 y 7; Duckworth et al., 2005, p. 635; Linley et al., 2006, p. 5). Está dirigido por el profesor Mihaly Csikszentmihalyi de la Universidad de Chicago. Este nodo centra su estudio en la definición de lo que se conoce como *Vida Buena*, en las fortalezas de carácter del *individuo positivo* y en el desarrollo de un *sistema clasificador* para *definir, identificar y medir* las diferentes fortalezas y virtudes (sobre estos dos últimos conceptos profundizaremos en el apartado 3.9). Incluye, entre otros, “el estudio de un sentido de propósito, de crecimiento, de productividad, de auto-determinación, de creatividad, de paternidad responsable, de visión a futuro”, (Seligman, 1998, p. 7). Por lo mismo, este nodo se hace preguntas como: ¿Qué es la buena vida?, ¿Cómo se convierte uno en buena persona? o ¿Qué fines le dan significado a la existencia?

Dentro de los objetivos de este nodo estaba el crear un documento similar al *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM)*. Este nuevo instrumento –Character Strengths and Virtues, a Handbook and Classification– a diferencia del *DSM*, que se ocupa solo de las patologías, se centra en la descripción de las fortalezas humanas. En sus inicios, los encargados de dirigir la realización de este instrumento que busca *definir, identificar y medir* las fortalezas y virtudes en los individuos fueron Christopher Peterson y George Vaillant; finalmente quienes lo desarrollaron fueron el mismo Christopher Peterson y Martin Seligman. Este documento estará sometido a revisiones constantes para su ampliación y corrección, en la medida que se den nuevas aportaciones y descubrimientos en este incipiente campo de estudio.

**El Nodo 3:** Instituciones Positivas o *Comunidad Positiva*, es también conocido como pilar de la *Vida Significativa* o *Nivel Grupal* (Seligman, 1998, pp. 2 y 7; Duckworth et al., 2005, p. 635; Linley et al., 2006, p. 5). Está dirigido por la profesora Kathleen Hall Jamieson, decana de la *Annenberg School of Communication* en la Universidad de Pennsylvania. Este nodo se interesa principalmente en el estudio de aquellas ideas y prácticas que permiten que las comunidades prosperen y mejoren el desarrollo de las fortalezas y virtudes personales (Seligman, 2002), y en el estudio de las virtudes cívicas como: responsabilidad, crianza, altruismo, civismo, moderación, ética, tolerancia, entre otras.

Este nodo también se interesa en el estudio de las instituciones que apoyan para que las personas sean mejores ciudadanos, o cómo al pertenecer a instituciones positivas los individuos facilitan el “florecimiento de la naturaleza humana” (Duckworth et al., 2005, p. 635). En otras palabras, la investigación gira en torno a: ¿Qué estructuras que se encuentran más allá del individuo sustentan la personalidad positiva, que a su vez generan emociones positivas? Una de las premisas básicas de este nodo es que la pertenencia y el servicio en algo mayor al sujeto o una vida de servicio en instituciones positivas “es una vida significativa” (Duckworth et al., 2005, p. 635). La familia, la comunidad unida, la vida democrática, la libertad de investigación, la educación, la escuela, los órganos legislativos o el gobierno y las redes de seguridad económica y social son ejemplos de instituciones que pueden y deben ser positivas (Seligman, 2002).

Estos tres nodos: la *Experiencia Positiva*, el *Individuo Positivo* y las *Instituciones Positivas*, que a su vez promueven el desarrollo de la *Vida Placentera*, la *Vida Buena o Comprometida* y la *Vida Significativa*, pretenden ser tres caminos hacia la felicidad (Duckworth et al., 2005); entendida esta última como el desarrollo de las fortalezas psicológicas y el

funcionamiento humano óptimo (sobre la felicidad profundizaremos en el apartado 3.2).

Este funcionamiento humano óptimo se manifiesta en las experiencias subjetivas valiosas, las características individuales o de carácter positivas y en las virtudes y fortalezas que hacen al sujeto mejor, cívica o socialmente hablando; es decir, en la promoción del “florecimiento y la realización humana integral” (Linley et al., 2006, pp. 6 a 12).

De esta estructura integrada por los tres centros o nodos ha surgido una extensa bibliografía conformada por libros especializados, libros de texto universitarios, manuales (*handbooks*), artículos científicos, ediciones exclusivas y monográficos en revistas académicas y científicas especializadas (*journals*), instrumentos psicométricos y artículos de divulgación, entre otros.

Presentamos ahora tres cuadros con algunos de los autores más importantes de la psicología positiva, así como los temas y escritos más significativos relacionados con ella. El primer cuadro recopila las principales publicaciones que se han escrito en inglés, el segundo presenta las principales publicaciones que se han escrito en lengua española y un tercer cuadro compila las revistas académicas y científicas con ediciones o secciones especializadas en psicología positiva; lo anterior con el objeto de mostrar la proliferación de productos de investigaciones en varios países sobre este nuevo campo de estudio de la psicología.

La organización de los dos primeros cuadros es la siguiente: en la primera columna se encuentra el autor o investigador; en la segunda la institución en que trabaja; en la tercera las temáticas en las que se ha especializado y en la cuarta se enlistan sus más representativos escritos, ya sean artículos (A), instrumentos (I), capítulos (C) y libros (L).

Tabla 1: Autores, institución, temas y escritos más significativos de la psicología positiva en inglés.

Principales autores y escritos sobre psicología positiva en inglés			
Autor	Institución	Temática	Tipo de escrito
Aspinwall, Lisa G.	University of Maryland	Emociones, auto-regulación, fortalezas humanas	<p>(A) Dealing with adversity: Self-regulation, coping, adaptation, and health. En A. Tesser y N. Schwarz (Eds.), <i>The Black-well handbook of social psychology</i> (Vol. 1, pp. 159-614). Malden, MA: Backwell. (2001).</p> <p>(L) A Psychology of human strengths. Washington, DC: APA Books. Published (2003)</p> <p>(A) Aspinwall, L. G., &amp; Tedeschi, R.G. The value of Positive Psychology for Health Psychology: Progress and pitfalls in examining the relation of positive phenomena to health. <i>Annals of Behavioral Medicine</i>, 39, 4-15. (2010).</p> <p>(A) Leaf, S. L., Aspinwall, L. G., &amp; Leachman, S. A. God and agency in the era of molecular medicine: Religious beliefs predict sun-protection behaviors following melanoma genetic test reporting. <i>Archive for the Psychology of Religion</i>, 32, 87-112. (2010).</p> <p>(A) Aspinwall, L. G. Future-oriented thinking, proactive coping, and the management of potential threats to health and well-being. In S. Folkman (Ed.), <i>The Oxford Handbook of Stress, Health and Coping</i>. New York: Oxford University Press (pp. 334-365). (2011).</p> <p>(A) Aspinwall, L. G., Taber, J. M., Leaf, S. L., Kohlmann, W., &amp; Leachman, S. A. Genetic testing for hereditary melanoma and pancreatic cancer: A longitudinal study of psychological outcome. <i>Psycho-Oncology</i>. Electronic publication ahead of print, October 7, 2011. (2011).</p>
Baumeister, Roy F.	Florida State University	Pertenencia, autocontrol, sexualidad, identidad, motivación cognitiva	<p>(L) Identity: Cultural Change and the Struggle for Self. New York: Oxford University Press. (1986).</p> <p>(L) Public Self and Private Self. New York: Springer-Verlag. (1986).</p> <p>(L) Meanings of Life. New York: Guilford Press. (1991).</p> <p>(A) The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. <i>Psychological Bulletin</i>, 117, 497-529. (1995).</p> <p>(L) The Self in Social Psychology. Philadelphia, PA: Psychology Press (Taylor &amp; Francis). (1999).</p> <p>(A) Bad is stronger than good, <i>Review of General Psychology</i>, 5, 323-370 (2001).</p> <p>(A) Violent pride: Do people turn violent because of self-hate, or self-love? <i>Scientific American</i>, 284 (No. 4), 96-101. (2001).</p> <p>(A) Effects of social exclusion on cognitive processes: Anticipated aloneness reduces intelligent thought. <i>Journal of Personality and Social Psychology</i>. (2002).</p>

Estructura, principales autores y documentos de la Psicología Positiva

Buss, David	University of Texas at Austin	Calidad de vida, evolución biológica	(A) The evolution of happiness. <i>Am. Psycho.</i> , 55(1), 15-23. (2000). (A) The evolution of love. En R. J. Sternberg y K. Weis (eds.) <i>The new psychology of love</i> (pp. 65-86). New Haven: Yale University Press. (2006). (A). The role of emotions in adaptations for exploitation. <i>Behavioral and Brain Science</i> , 32, 391-392. (2009).
Carr, Alan	University College, Dublín	Psicología positiva	(L) Positive psychology: The science of happiness and human strengths. London: Brunner-Routledge (2003). Trad. Psicología positiva, la ciencia de la felicidad, Barcelona, Paidós, (2007)
Chang, Edward	Northern Kentucky University	Optimismo, optimismo disposicional, afecto positivo	(A) Optimism and pessimism as partially independent constructs: relations to positive and negative affectivity and psychological well-being. <i>Personality and Individual Differences</i> , 23, 433-440. (1997). (A) Dispositional optimism and primary and secondary Appraisal of a stressor: controlling for confounding influences and relations to coping and psychological and physical adjustment. <i>Journal of Personality and Social Psychology</i> , 74, 1.109-1.120. (1998). (A) Introduction: optimism and pessimism and moving Beyond the most fundamental question. En E.C. Chang (ed.): <i>Optimism and pessimism. Implications for theory, research and practice</i> (pp. 4-12). Washington: American Psychological Association. (2001).
Csikszentmihalyi Mihaly	University of Chicago	Flujo, creatividad, experiencia optima	(L) Creativity. Flow and the psychology of discovery and invention. New York: Harper Collins Publishers. (1996). (A) El futuro del flujo. En Csikszentmihalyi, M. & Csikszentmihalyi, I. <i>Experiencia óptima, estudios psicológicos del flujo en la conciencia</i> . Ed. Desclée De Brouwer, Bilbao, España. (1998). (A) Positive Psychology, An Introduction. APA (2000). (A) Legs or wings? A reply to R. S. Lazarus. <i>Psychological Inquiry</i> , 14, 113-115. (2003). (L) Flow. The psychology of optimal experience (1990) Trad.: <i>Fluir: Una psicología de la felicidad</i> , Barcelona Kairos, (2005). (L) A Life Worth Living, Contributions to Positive Psychology. Oxford University Press. (2006). (C) El flujo, pp. 181-193. En Fernández-Abascal, E. <i>Emociones Positivas</i> . Ed. Pirámide, Madrid España. (2009).
Deci, Edward	University of Rochester	Auto-determinación, motivación, conducta	(L) Intrinsic motivation and self-determination in human behavior (1985). (A) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being (2000). (A) On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. En S. Fiske (dir.), <i>Annual Review of Psychology</i> (vol. 52; pp. 141-166). Palo Alto, CA: Annual Reviews, Inc. (2001). (A) Self-determination research: Reflections and future directions. En E. L. Deci y R. M. Ryan (eds.) <i>Handbook of self-determination research</i>

Capítulo 2

			(pp. 431-441). New York: University of Rochester Press. (2002).
Delle Fave, Antonella	Universita degli Studi di Milano	Evolución psicológica y cultural	(A) Flow and biocultural evolution. En M. Csikszentmihalyi e I. S. Csikszentmihalyi (eds.) <i>Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness</i> (pp. 60-81). New York: Cambridge University Press (1998). (A) La calidad de la experiencia en los canales de flujo: Comparación de estudiantes italianos con estudiantes estadounidenses. En M. Csikszentmihalyi e I. S. Csikszentmihalyi (eds.) <i>Experiencia Óptima: Estudios psicológicos del flujo en la conciencia</i> (pp. 281-297). Desclee De Brouwer, Bilbao, España. (1998). (A) Individual development in a bio-cultural perspective (2000).
Diener, Ed	University of Illinois	Bienestar subjetivo	(A) Bienestar subjetivo. <i>Intervención Psicosocial</i> 3(8), 67-113 (1994). (A) Who is happy? <i>Psychological Science</i> , 6(1), 10-19. (1995). (A) Factores predictores del bienestar subjetivo de las naciones (1996). (A) Measuring quality of life: Economic, social, and subjective indicators, <i>Social Indicators</i> , 40, 189-216. (1997). (L) Bienestar: Los fundamentos de la psicología hedónica (1999). (A) Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. <i>Am. Psycho.</i> 55(1) 34-43 (2000). (A) Very happy people. <i>Psychological Science</i> 13 (1) 81-84. (2002). (A) What is positive about positive psychology: The curmudgeon and Pollyanna. <i>Psychological Inquiry</i> , 14, 115-120. (2003). (A) Beyond money: Toward an economy of well-being. <i>Psychological Science</i> , 5, 1-31. (2004). (A) The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? <i>Psychological Bulletin</i> , 131(6), 803-855. (2005).
Duckworth, Angela L.	University of Pennsylvania	Psicología clínica, emociones positivas	(A) Positive Psychology in Clinical Practice (2005). (A) Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals, <i>Journal of Personality and Social Psychology</i> , 2007, Vol. 92, No. 6, 1087-1101. (2007). (A) Self-controlled children stay leaner in the transition to adolescence. <i>Appetite</i> , 54(2), 304-308. (2010). (A) What <i>No Child Left Behind</i> leaves behind: The roles of IQ and self-control in predicting standardized achievement test scores and report card grades. <i>Journal of Educational Psychology</i> . Advance online publication. doi: 10.1037/a0026280. (2011).
Fordyce, Michael W.	Edison Community College (EEUU)	Educación, felicidad	(A) Development of a program to increase personal happiness. <i>Journal of Counseling Psychology</i> 24(6):511-521 (1977). (A) A program to increase happiness: Further studies. <i>Journal of Counseling Psychology</i> 30(4):483-98 (1983). (A) Éducation au bonheur. <i>Revue québécoise de psychologie</i> , 18(2), 239-252. (1997). (A) <i>Human Happiness: its nature and its</i>

			<p><i>attainment</i>. Extraído el 5 de febrero de 2007 de <a href="http://gethappy.net/bookhm.htm">http://gethappy.net/bookhm.htm</a>. (2000).</p>
Fredrickson, Barbara L.	University of Michigan	Evolución de las características positivas emociones positivas	<p>(A) What good are positive emotions? <i>Rev. Gen. Psychol.</i> 2(3):300–19 (1998).</p> <p>(A) Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. <i>Prevention &amp; Treatment</i>, vol. 3 (2000).</p> <p>(A) The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions <i>Am. Psycho.</i> 56, 218-226 (2001).</p> <p>(A) Positive emotions. In C.R. Snyder &amp; S.J. Lopez (Eds.) <i>Handbook of positive psychology</i> (pp. 120-134). New York: Oxford University Press. (2001).</p> <p>(A) The value of positive emotions. <i>Am. Sci.</i> 91:330–35 (2003).</p> <p>(A) What good are positive emotions in crises? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States 11<sup>th</sup>, 2001. <i>Journal of Personality and Social Psychology</i>, 84, 365-376 (2003).</p> <p>(A) Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. <i>Cognition and Emotion</i> 19, 313-332 (2005).</p> <p>(A) Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. <i>Am. Psychol.</i>, 60(7), 678-686 (2005).</p>
Gardner, Howard	Harvard University	Inteligencias múltiples, capacidades cognoscitivas, excelencia, ética	<p>(L) <i>Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences</i>, (1983).</p> <p>(L) <i>La teoría de las inteligencias múltiples</i>, Fondo de Cultura, México, (1987).</p> <p>(L) <i>Educación artística y desarrollo humano</i>, Paidós, Barcelona, (1994).</p> <p>(L) <i>Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad</i>, Paidós, Barcelona, (1997).</p> <p>(L) <i>La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas</i>, Paidós, Barcelona, (1997).</p> <p>(L) <i>Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica</i>, Paidós, Barcelona, (1998).</p> <p>(L) <i>Mentes líderes. Una anatomía del liderazgo</i>, Paidós, Barcelona, (1998).</p> <p>(L) <i>Mentes extraordinarias. Cuatro retratos para descubrir nuestra propia excepcionalidad</i>, Kairós, Barcelona, (1999).</p> <p>(L). <i>The disciplined mind: What all students should understand</i>. New York, NY: Simon and Schuster. (1999).</p> <p>(L) <i>La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva</i>, Paidós, Barcelona, (2002)</p> <p>(L) <i>Buen trabajo. Cuando ética y excelencia convergen</i> (con otros), Paidós, Barcelona, (2002).</p> <p>(L) <i>La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender</i>, Paidós, Barcelona, (2002).</p> <p>(L) <i>Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad</i>, Paidós, Barcelona, (2002).</p> <p>(L) <i>La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI</i>, Paidós, Barcelona, (2003).</p>

			<p>(L) <i>Las cinco mentes del futuro</i>. Paidós, Barcelona, (2005).</p> <p>(L). <i>Multiple intelligences: New horizons</i>. New York, NY: Basic Books. (2006).</p> <p>(L). <i>Frames of Mind: The theory of multiple intelligences</i>. New York: Basic Books. Tenth Anniversary Edition with new introduction, New York: Basic Books. (2011).</p>
Haidt, Jonathan	University of Virginia	Elevación moral emociones morales	<p>(A) The positive emotion of elevation, 3, from <a href="http://journals.apa.org/prevention/volume3/pre0030003c.html">http://journals.apa.org/prevention/volume3/pre0030003c.html</a> (2000).</p> <p>(A) The moral emotions. En R. J. Davidson, K. Scherer y H. H. Goldsmith (Eds.), <i>Handbook of affective sciences</i>. Oxford: Oxford Press. (2002).</p> <p>(L) <i>Flourishing: Positive psychology and the life well lived</i>. Washington, DC: American Psychological Association. (2003).</p> <p>(A) What (and why) is Positive Psychology? <i>Review of General Psychology</i>, 9, 103-110. (2005).</p> <p>(L) <i>The happiness hypothesis. Finding modern truth in ancient wisdom</i>. New York: Basic Books. (2006).</p>
Harrington, Susan	University of Leicester, UK	Psicología positiva y fortalezas	<p>(A) Positive psychology: Past, present, and (possible) future. <i>The Journal of Positive Psychology</i>, 1, 3-16 (2006).</p> <p>(A) Strengths coaching: A potential-guided approach to coaching psychology. <i>International Coaching Psychology Review</i>, Vol. 1 No. 1 37-46 (2006).</p> <p>(A) Playing to your strengths. <i>The Psychologist</i>, 19, 86-89 (2006).</p>
Jamieson, Kathleen H.	Annenberg School of Communication, University of Pennsylvania	Retórica política	<p>(L) <i>Eloquence in an Electronic Age: The Transformation of Political Speechmaking</i>. Oxford University Press, USA, (1988).</p> <p>(L) <i>Packaging the Presidency: A History And Criticism Of Presidential Campaign Advertising</i>. Oxford University Press, USA, (1988).</p>
Joseph, Stephen	University of Warwick, UK	Práctica terapéutica y psicología positiva	<p>(L) <i>Positive psychology in Practice</i>. Ed. Jhon Wiley and Sons, Inc. New Jersey, USA. (2004).</p> <p>(A) Positive therapy: A positive psychological theory of therapeutic practice (2004).</p> <p>(A) Positive Adjustment to threatening events: an organismic valuing theory of growth through adversity. <i>Review of General Psychology</i>, 9(3) 262-280. (2005).</p> <p>(A) Positive psychology: Past, present, and (possible) future. <i>The Journal of Positive Psychology</i>, 1, 3-16 (2006).</p>
Kahneman, Daniel	Woodrow Wilson School Princeton University	Bienestar, juicio humano, toma de decisiones bajo incertidumbre	<p>(L) <i>Well-being: The foundations of hedonic psychology</i>. (Bienestar: Los fundamentos de la psicología hedónica) New York: Russell Sage Foundation. (1999).</p> <p>(A) Developments in the measurement of subjective Well-being. <i>Journal of Economic Perspectives</i>. (2004).</p> <p>(A) Would you be happier if you were richer? A focusing illusion. <i>Science</i>, 312, 1908-1910. (2006).</p>
Keyes, Corey	Emory University	Salud y bienestar en la madurez (taxonomía y	<p>(A) Toward a science of mental health: Positive directions in diagnosis and interventions. En C. R. Snyder y S. J. Lopez (dirs.), <i>Handbook of</i></p>

Estructura, principales autores y documentos de la Psicología Positiva

		medición)	<p><i>positive psychology</i> (pp. 45-59). Londres: Oxford University Press. (2002).</p> <p>(A) Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. <i>Journal of Personality and Social Psychology</i>, 82(6), 1007-1022. (2002).</p> <p>(L) <i>Flourishing: Positive psychology and the life well lived</i>. Washington, DC: American Psychological Association. (2003).</p> <p>(A) Mental health and/or mental illness? Investigating axioms of the complete state model of health. <i>Journal of Consulting and Clinical Psychology</i>, 73, 539-548. (2005).</p> <p>(A) Toward a science of mental health. En C. R. Snyder y S. J. Lopez (eds.) <i>Handbook of Positive Psychology</i> (pp. 45-59). Oxford: Oxford University Press. (2005).</p>
King, Laura	Southern Methodist University	Cómo crear una vida buena bajo la adversidad, afectos positivos	<p>(A) What makes a good life? (¿Qué hace una Buena vida?) <i>Journal of Personality and Social Psychology</i>, 75(1), 156-165. (1998).</p> <p>(A) Why Positive Psychology is Necessary. <i>Am. Psycho</i>. 56, 216-217 (2001).</p> <p>(A) The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? <i>Psychological Bulletin</i>, 131(6), 803-855. (2005).</p>
Linley, Alex	University of Leicester, UK	Ajuste positivo, psicología positiva, terapia	<p>(L) <i>Positive psychology in Practice</i>. Ed. Jhon Wiley and Sons, Inc. New Jersey, USA. (2004).</p> <p>(A) Positive therapy: A positive psychological theory of therapeutic practice (2004).</p> <p>(A) Positive Adjustment to threatening events: an organismic valuing theory of growth through adversity. <i>Review of General Psychology</i>, 9(3) 262-280. (2005).</p> <p>(A) Positive psychology: Past, present, and (possible) future. <i>The Journal of Positive Psychology</i>, 1, 3-16 (2006).</p> <p>(A) Strengths coaching: A potential-guided approach to coaching psychology. <i>International Coaching Psychology Review</i>, Vol. 1 No. 1 37-46 (2006).</p> <p>(A) Playing to your strengths. <i>The Psychologist</i>, 19, 86-89 (2006).</p>
Lopez, Shane J.	University of Kansas	Counseling, salud mental	<p>(L) <i>Handbook of positive psychology</i>. Nueva York: Oxford University Press. (2002).</p> <p>(A) Toward a science of mental health: Positive directions in diagnosis and interventions. En C. R. Snyder y S. J. Lopez (dirs.), <i>Handbook of positive psychology</i> (pp. 45-59). Londres: Oxford University Press. (2002).</p>
Lyubomirsky, Sonja	University of CA, Riverside	La estructura de la personalidad positiva	<p>(A) A measure of subjective happiness: preliminary reliability and construct validation. <i>Soc. Indic. Res.</i> 46(2):137-55 (1999).</p> <p>(A) Why are some people happier than others? The role of cognitive and motivational processes in well-being (2001).</p> <p>(A) The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? <i>Psychological Bulletin</i>, 131(6), 803-855. (2005).</p> <p>(A) Pursuing happiness: the architecture of sustainable change. <i>Rev. Gen. Psychol.</i> 9, 111-131 (2005).</p> <p>(A) How to increase and sustain positive emotion: The effects of expressing gratitude and</p>

			visualizing best possible selves. <i>Journal of Positive Psychology</i> , 1, 73–82. (2006).
Massimini, Fausto	Universidad de Milán, Italia	Evolución psicológica y cultural	(A) Flow and biocultural evolution. En M. Csikszentmihalyi e I. S. Csikszentmihalyi (eds.) <i>Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness</i> (pp. 60-81). New York: Cambridge University Press (1998). (A) La calidad de la experiencia en los canales de flujo: Comparación de estudiantes italianos con estudiantes estadounidenses. En M. Csikszentmihalyi e I. S. Csikszentmihalyi (eds.) <i>Experiencia Óptima: Estudios psicológicos del flujo en la conciencia</i> (pp. 281-297). Desclee De Brouwer, Bilbao, España. (1998). (A) Individual development in a bio-cultural perspective (2000).
Masten, Ann. S.	University of Minnesota	Resiliencia, competencias, Riesgo, desarrollo humano	(A) Ordinary magic: Resilience processes in development, <i>Am. Pshyco.</i> 56(3): 227-238 (2001). (A) Resilience in development. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.) <i>Handbook of positive psychology</i> (pp. 74-88). New York: Oxford University Press. (2002). (A) Developmental psychopathology: Pathways to the future. <i>International Journal of Behavioral Development</i> , 31, 46-53. (2006). (A) Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. <i>Development and Psychopathology</i> , 19, 921-930. (2007). (A) <i>Multilevel dynamics in developmental psychopathology: The Minnesota Symposia on Child Psychology</i> . Vol. 34. Mahwah, NJ: Erlbaum. (2007). (A) Disaster preparation and recovery: Lessons from research on resilience in human development. <i>Ecology and Society</i> , 13(1): 9 [online]. <a href="http://www.ecologyandsociety.org/vol13/iss1/art9/">http://www.ecologyandsociety.org/vol13/iss1/art9/</a> (2008). (A) Underage drinking: A developmental framework. <i>Pediatrics</i> , 121, Supplement 4, S235-S251. (2008). (A) Promoting competence and resilience in the school context. <i>Professional School Counseling</i> , 12, 76-84. (2008). (A) Developmental models of strategic intervention. <i>European Journal of Developmental Science</i> , 3, 282-291. (2009). (A) Academic achievement of homeless and highly mobile children in an urban school district: Longitudinal evidence of risk, growth, and resilience. <i>Development and Psychopathology</i> , 21, 493-518. (2009). (A) Risk and resilience in development. In P. D. Zelazo (Ed.), <i>Oxford Handbook of Developmental Psychology</i> . New York: Oxford University Press. (2010). (A) Disasters and their impact on child development: Introduction to the special section. <i>Child Development</i> , 81, 1029-1039 (2010). (A) Developmental Cascades [Special Issue, Parts 1 and 2], <i>Development and Psychopathology</i> , 22(3), 491-715; 717-983.

Estructura, principales autores y documentos de la Psicología Positiva

			<p>(2010).                  (A) The significance of childhood competence for adult success in work: A developmental cascade analysis. <i>Development and Psychopathology</i>, 22, 681-696. (2010).                  (A) Understanding and promoting resilience in children and youth. <i>Current Opinion in Psychiatry</i>. (2011).                  (A) Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice, and translational synergy. <i>Development and Psychopathology</i>, 23, 141-154. (2011).</p>
Myers, David G.	Hope College of Michigan	Psicología, psicología social, intuición, felicidad	<p>(L) <i>The Pursuit of Happiness: Who Is Happy--and Why</i> (1992).                  (A) Who is happy? <i>Psychological Science</i>, 6(1), 10-19. (1995).                  (L) <i>The American Paradox: Spiritual Hunger in an Age of Plenty</i>. Yale University Press, (2000).                  (A) Wealth and well-being. In Stannard, R. (ed.), <i>God for the 21st Century</i>. Radnor, PA: Templeton Foundation Press. (2000).                  (A) The funds, friends, and faith of happy people. <i>American Psychologist</i>, 55(1), 56-67. (2000).                  (L) <i>Intuition: Its Powers and Perils</i>. Yale University Press, (2002).                  (A) Hello community, hello appiness: Comments on Bagaric and McConvill. <i>Deakin Law Review</i> (2005).</p>
Park, Nansook	University of Rhode Island	Carácter, fortalezas, bienestar, felicidad	<p>(A) Positive psychology as the evenhanded positive psychologist views it. <i>Psychological Inquiry</i>, 14, 143-147. (2003).                  (A) Strengths of character and well-being (2004)                  (A) Positive Psychology progress: Empirical validation of interventions. <i>Am. Psycho</i>. 60, 410-421. (2005).                  (A) Character strengths and happiness among young children: Content analysis of parental descriptions. <i>Journal of Happiness Studies</i>, 7, 323-341. (2006).                  (A) Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth. <i>Journal of Adolescence</i>, 29, 891-905.(2006).                  (A) Character strengths in fifty-four nations and the fifty US states. <i>The Journal of Positive Psychology</i>, 1(3), 118-129. (2006).                  (A) Strengths of character, orientations to happiness, and life satisfaction. <i>Journal of Positive Psychology</i>, 2, 149-156. (2007).                  (A) Positive psychology and character strengths: Application to strengths-based school counseling. <i>Professional School Counseling</i>, 12(2), 85-92. (2008).                  (A) The cultivation of character strengths. In M. Ferrari &amp; G. Poworowski (Eds.), <i>Teaching for wisdom</i>. Mahwah (pp. 57-75). NJ: Erlbaum. (2008).                  (A) Character strengths: Research and practice. <i>Journal of College and Character</i>, 10(4), np. (2009).                  (A) Strengths of character in schools. In R. Gilman, E. S. Huebner, &amp; M. J. Furlong (Eds.),</p>

			<p><i>Handbook of positive psychology in schools</i> (pp. 65-76). New York: Routledge. (2009).</p> <p>(A) Orientations to happiness and life satisfaction in twenty-seven nations. <i>The Journal of Positive Psychology</i>, 4(4), 273-279. (2009).</p>
Peterson, Christopher	University of Michigan	Virtudes y fortalezas de carácter	<p>(A) El estilo explicativo pesimista es factor de riesgo para enfermedades: Un estudio longitudinal de 35 años (1998).</p> <p>(A) The future of optimism <i>Am. Psychol.</i> 55:44-55 (2000).</p> <p>(A) Positive psychology as the evenhanded positive psychologist views it. <i>Psychological Inquiry</i>, 14, 143-147. (2003).</p> <p>(A) Positive clinical psychology. <i>A Psychology of Human Strengths: Fundamental Questions and Future Directions for a Positive Psychology</i>, ed. LG Aspinwall, UM Staudinger, pp. 305-17. Washington, DC: Am. Psychol. Assoc. (2003).</p> <p>(A) Character strengths among youth. <i>Journal of Youth &amp; Adolescence</i>, 32(1), 5-16. (2003).</p> <p>(A) Strengths of character and well-being (2004).</p> <p>(L) Character strengths and virtues: A handbook and classification (2004).</p> <p>(A) Positive Psychology progress: Empirical validation of interventions. <i>Am. Psycho.</i> 60, 410-421. (2005).</p> <p>(A) Character strengths and happiness among young children: Content analysis of parental descriptions. <i>Journal of Happiness Studies</i>, 7, 323-341. (2006).</p> <p>(A) Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth. <i>Journal of Adolescence</i>, 29, 891-905.(2006).</p> <p>(A) Character strengths in fifty-four nations and the fifty US states. <i>The Journal of Positive Psychology</i>, 1(3), 118-129. (2006).</p> <p>(L) <i>A Primer in Positive Psychology</i>, Ed. Oxford University Press, New York, USA. (2006).</p> <p>(A) Strengths of character, orientations to happiness, and life satisfaction. <i>Journal of Positive Psychology</i>, 2, 149-156. (2007).</p> <p>(A) Positive psychology and character strengths: Application to strengths-based school counseling. <i>Professional School Counseling</i>, 12(2), 85-92. (2008).</p> <p>(A) The cultivation of character strengths. In M. Ferrari &amp; G. Poworowski (Eds.), <i>Teaching for wisdom</i>. Mahwah (pp. 57-75). NJ: Erlbaum. (2008).</p> <p>(A) Character strengths: Research and practice. <i>Journal of College and Character</i>, 10(4), np. (2009).</p> <p>(A) Strengths of character in schools. In R. Gilman, E. S. Huebner, &amp; M. J. Furlong (Eds.), <i>Handbook of positive psychology in schools</i> (pp. 65-76). New York: Routledge. (2009).</p> <p>(A) Orientations to happiness and life satisfaction in twenty-seven nations. <i>The Journal of Positive Psychology</i>, 4(4), 273-279. (2009).</p>

Estructura, principales autores y documentos de la Psicología Positiva

Ryan, Richard	University of Rochester	Auto-determinación, motivación, conducta	(L) Intrinsic motivation and self-determination in human behavior (1985). (A) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being (2000). (A) On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. En S. Fiske (dir.), <i>Annual Review of Psychology</i> (vol. 52; pp. 141-166). Palo Alto, CA: Annual Reviews, Inc. (2001). (A) Self-determination research: Reflections and future directions. En E. L. Deci y R. M. Ryan (eds.) <i>Handbook of self-determination research</i> (pp. 431-441). New York: University of Rochester Press. (2002).
Ryff, Carol D.	University of Wisconsin-Madison	Salud positiva, envejecimiento	(A) Psychological well-being in adult life. <i>Curr. Dir. Psychol. Sci.</i> 4:99-104 (1995). (A) The structure of psychological well-being revisited. <i>J. Personal. Soc. Psychol.</i> 69(4):719-27 (1995). (A) The role of purpose in life and growth in positive human health. In <i>The Human Quest for Meaning: A Handbook of Psychological Research and Clinical Applications</i> , ed. PTP Wong, PS Fry, pp. 213-35 (1998). (A) The contours of positive human health. <i>Psychological Inquiry</i> , 9, 1-28. (1998).
Salovey, Peter	Yale University	Inteligencia emocional	(C) What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds). <i>Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators</i> (pp. 3-31). New York: Basic Books. (1997). (A) Emotional states and physical health (2000). (A) The positive psychology of emotional intelligence. See Snyder & Lopez 2002 pp. 159-71 (2002). (I) <i>Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): User's Manual</i> . Toronto: Multi-Health Systems, Inc. (2002). (A) Emotional intelligence in practice. In P.A. Linley & S. Joseph (Eds.), <i>Positive psychology in practice</i> (pp. 447-463) (2004).
Schwartz, Barry	Swarthmore College	Auto-determinación, teoría y acción social, sabiduría, aprendizaje, memoria	(A) Self-determination: The tyranny of freedom (2000). (A) Practical wisdom: Aristotle meets positive psychology. <i>Journal of Happiness Studies</i> , 7, 377-395. (2006).
Seligman, Martin	University of Pennsylvania	Psicología positiva, felicidad, optimismo, pauta explicativa	(L) <i>Learned Optimism</i> . New York: Knopf (1991). (L) <i>What You Can Change and What You Can't</i> . New York: Knopf (1994). (A) El estilo explicativo pesimista es factor de riesgo para enfermedades: Un estudio longitudinal de 35 años (1998). (R) The president's address. APA 1998 Annual Report. <i>Am. Psycho.</i> , 54, 559-562. (1999). (A) Positive Psychology, An Introduction. <i>Am. Psychol.</i> 55:5-14 (2000). (L) <i>Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment</i> . New York: Free Press (2002). (A) Very happy people. <i>Psychological Science</i>

			<p>13 (1) 81-84. (2002).</p> <p>(A) Positive clinical psychology. <i>A Psychology of Human Strengths: Fundamental Questions and Future Directions for a Positive Psychology</i>, ed. LG Aspinwall, UM Staudinger, pp. 305–17. Washington, DC: Am. Psychol. Assoc. (2003).</p> <p>(A) Beyond money: Toward an economy of well-being. <i>Psychological Science</i>, 5, 1-31. (2004).</p> <p>(A) Strengths of character and well-being (2004).</p> <p>(L) Character strengths and virtues: A handbook and classification (2004).</p> <p>(A) Positive Psychology progress: Empirical validation of interventions. <i>Am. Psycho.</i> 60, 410-421. (2005).</p> <p>(A) Positive Psychology in Clinical Practice. Positive Psychology Network 2004 Progress report, Retrieved June 28, 2005, from <a href="http://www.positivepsychology.org/progressreport2004.pdf">http://www.positivepsychology.org/progressreport2004.pdf</a> (2005).</p> <p>(A) Character strengths in fifty-four nations and the fifty US states. <i>The Journal of Positive Psychology</i>, 1(3), 118-129. (2006).</p> <p>(A) Strengths of character, orientations to happiness, and life satisfaction. <i>Journal of Positive Psychology</i>, 2, 149-156. (2007).</p>
Sheldon, Kennon M.	University of Missouri-Columbia	Competencia y cooperación, Metas	<p>(A) Why Positive Psychology is Necessary. <i>Am. Psycho.</i> 56, 216-217 (2001).</p> <p>(A) Goals, congruence, and positive well-being: new empirical support for humanistic theories. <i>J. Humanistic Psychol.</i> 41(1):30–50 (2001).</p> <p>(A) Personal goals and psychological growth: testing an intervention to enhance goal attainment and personality integration. <i>J. Personal.</i> 70(1):1–31 (2002).</p> <p>(A) Pursuing happiness: the architecture of sustainable change. <i>Rev. Gen. Psychol.</i> 9, 111-131 (2005).</p> <p>(A) How to increase and sustain positive emotion: The effects of expressing gratitude and visualizing best possible selves. <i>Journal of Positive Psychology</i>, 1, 73–82. (2006).</p> <p>(A) It's not just the amount that counts: Balanced need satisfaction also affects well-being. <i>Journal of Personality and Social Psychology</i>, 91, 331-341. (2006).</p>
Simonton, Dean K.	University of California, Davis	Genialidad, creatividad, liderazgo, estética,	<p>(A) Achieved eminence in minority and majority cultures: Convergence versus divergence in the assessments of 294 African Americans. <i>Journal of Personality and Social Psychology</i>, 74, 804-817. (1998).</p> <p>(A) Creativity and genius. En L. Pervin y O. John (Eds.), <i>Handbook of personality theory and research</i>. (pp. 629-652). New York: Guilford Press. (1999).</p> <p>(A) Cognitive, Personal, Developmental, and Social Aspects. <i>American Psychologist</i>, 1, 151-158. (2000).</p> <p>(A) Creativity: Cognitive, personal, developmental, and social aspects (2000).</p> <p>(A) Creative productivity: A predictive and explanatory model of career trajectories and landmarks. <i>Psychological Review</i>, 104, 66-89.</p>

Estructura, principales autores y documentos de la Psicología Positiva

			<p>(1997).</p> <p>(A) Talent and its development: An emergenic and epigenetic model. <i>Psychological Review</i>, 106, 435-457. (1999).</p> <p>(A) Varieties of (scientific) creativity: A hierarchical model of disposition, development, and achievement. <i>Perspectives on Psychological Science</i>, 4, 441-452. (2009).</p> <p>(A) Creativity as blind-variation and selective-retention: Constrained combinatorial models of exceptional creativity. <i>Physics of Life Reviews</i>, 7, 156-179. (2010).</p> <p>(A) Creativity and discovery as blind variation and selective retention: Multiple-variant definitions and blind-sighted integration. <i>Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts</i>. Advance online publication. doi: 10.1037/a0023144 (2011).</p>
Snyder, Charles. R.	University of Kansas	Psicología positiva, evaluación de la psicología positiva, esperanza, perdón	<p>(L) La psicología de la esperanza: puedes ir de aquí para allá (1994).</p> <p>(L) <i>Handbook of hope: Theory, measures, and applications</i>. Nueva York: Academic Press. (2000).</p> <p>(L) <i>Handbook of positive psychology</i>. Nueva York: Oxford University Press. (2002).</p> <p>(A) A reply to Dr. Lazarus, the evocator emeritus. <i>Psychological Inquiry</i>, 14, 148-153. (2003).</p> <p>(A) <i>Positive psychology: The scientific and practical explorations of human strengths</i>. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc. (2007).</p>
Staudinger, Ursula	Jacobs University and University Max-Planck, Berlin	Significado y perspicacia	<p>(A) The search for a psychology of wisdom. <i>Current Directions in Psychological Science</i>, 2, 75-80. (1993).</p> <p>(A) People nominated as wise. A comparative study of wisdom-related knowledge. <i>Psychology and Aging</i>, 10, 155-166. (1995).</p> <p>(L) <i>Interactive minds: Life-span perspectives on the social foundation of cognition</i> (pp. 457). New York: Cambridge University Press. (1996).</p> <p>(A) Predictors of subjective physical health and global well-being during midlife: Similarities and differences between the U.S. and Germany. <i>Journal of Personality and Social Psychology</i>, 76, 305-319. (1999).</p> <p>(A) Wisdom: The orchestration of mind and virtue towards human excellence. <i>American Psychologist</i>, 55, 122-136. (2000).</p> <p>(A) More than pleasure? Towards a psychology of growth and strength. <i>APA Review of Books</i>, 46, 552-554. (2001).</p> <p>(L) <i>A Psychology of human strengths</i> Washington, DC: APA Books. Published (2003).</p> <p>(A) Zooming in on Life Events: Is Hedonic Adaptation Sensitive to the Temporal Distance from the Event? <i>Social Indicators Research</i>. doi: 10.1007/s11205-012-0004-1. (2012).</p>
Steen, Tracy A.	University of Pennsylvania	Adicciones, ansiedad, depresión, fortalezas de carácter	<p>(A) Character strengths among youth. <i>Journal of Youth &amp; Adolescence</i>, 32(1), 5-16. (2003).</p> <p>(A) Positive Psychology progress: Empirical validation of interventions. <i>Am. Psycho</i>. 60, 410-421. (2005).</p> <p>(A) Positive Psychology in Clinical Practice.</p>

Capítulo 2

			Positive Psychology Network 2004 Progress report, Retrieved June 28, 2005, from <a href="http://www.positivepsychology.org/progressreport2004.pdf">http://www.positivepsychology.org/progressreport2004.pdf</a> (2005).
Vaillant, George E.	Harvard University	Desarrollo del adulto, adicciones, envejecimiento y felicidad	(A) Natural history of male psychological health: XII. A 45-year study of predictors of successful aging at age 65. <i>American Journal of Psychiatry</i> , 147, 31-37. (1990). (A) El estilo explicativo pesimista es factor de riesgo para enfermedades: Un estudio longitudinal de 35 años (1998). (A) Adaptative mental mechanisms: Their role in a positive psychology. (2000). (L) <i>Aging Well</i> , Boston, Little Brown, (2002) (L) <i>Spiritual Evolution: A Scientific Defense of Faith</i> , Broadway Books. (2008).
Wood, Alex M.	University of Manchester	Personalidad, bienestar, vida social, felicidad, gratitud, fortalezas,	(A) Positive psychology: Past, present, and (possible) future. <i>The Journal of Positive Psychology</i> , 1, 3-16 (2006). (A) Measuring happiness: The higher order factor structure of subjective and psychological well-being measures. <i>Personality and Individual Differences</i> , 47, 878-884. (2009). (A) Gratitude - parent of all virtues. <i>The Psychologist</i> , 20, 18-21. (2007). (A) Coping style as a psychological resource of grateful people. <i>Journal of Social and Clinical Psychology</i> , 26, 1076-1093. (2007). (A) Character strengths in the United Kingdom: The VIA Inventory of Strengths. <i>Personality and Individual Differences</i> , 43, 341-351. (2007). (A) Conceptualizing gratitude and appreciation as a unitary personality trait. <i>Personality and Individual Differences</i> , 44, 619-630. (2008). (A) A social-cognitive model of trait and state levels of gratitude. <i>Emotion</i> , 8, 281-290. (2008). (A) Measuring happiness: The higher order factor structure of subjective and psychological well-being measures. <i>Personality and Individual Differences</i> , 47, 878-884. (2009). (A) Positive Clinical Psychology: A new vision and strategy for integrated research and practice. <i>Clinical Psychology Review</i> , 30, 819-829. (2010). (A) Gratitude and well-being: A review and theoretical integration. <i>Clinical Psychology Review</i> , 30, 890-905. (2010). (A) Assessment of positive functioning in clinical psychology: Theoretical and practical issues. <i>Clinical Psychology Review</i> , 30, 830-838. (2010). (A) Hope uniquely predicts objective academic achievement above intelligence, personality, and previous academic achievement. <i>Journal of Research in Personality</i> , 44, 550-553. (2010). (A) Money or mental health: The cost of alleviating psychological distress with monetary compensation versus psychological therapy. <i>Health Economics, Policy and Law</i> , 5, 509-516. (2010). (A) Using personal and psychological strengths leads to increases in well-being over time: A longitudinal study and the development of the

			Strengths Use Questionnaire. <i>Personality and Individual Differences</i> , 50, 15-19. (2011). (A) Thanks, but I'm used to better: A relative rank model of gratitude. <i>Emotion</i> , 11, 175-180. (2011).
--	--	--	--

A continuación presentamos un cuadro con algunos de los autores más representativos de la psicología positiva en lengua española, así como los temas y escritos más significativos.

Tabla 2: Autores, institución, temas y escritos más significativos de la psicología positiva en lengua española.

<b>Principales autores y escritos sobre psicología positiva en lengua española</b>			
<b>Autor</b>	<b>Institución</b>	<b>Temática</b>	<b>Artículos (A), Instrumentos (I), Capítulos (C) y Libros (L)</b>
Avia, María D.	Universidad Complutense	Psicología positiva optimismo, personalidad y emociones positivas	(L) Avia, M. D., y Sánchez-Bernardos, M. L. (Eds.). <i>Personalidad: aspectos cognitivos y sociales</i> . Madrid: Pirámide. (1995). (A) Personality and positive emotions. <i>European Journal of Personality</i> , 11, 33-56. (1997). (L) Con Vázquez, C. <i>Optimismo inteligente</i> . Alianza Editorial, (1998). (L) <i>Cartas a un joven psicólogo</i> . Madrid: Alianza. (2000). (A) <i>La psicología positiva y la moda de la &lt;&lt;soft psychology&gt;&gt;</i> , Clínica y Salud, Vol. 17 No. 3, pp. 239-244. (2006). (A) <i>Nueva mirada al optimismo inteligente</i> . Revista interuniversitaria de formación del profesorado. 66 (23,3) 73-84. (2009).
Baptista, Américo	Universidad Lusofona de Humanidades y Tecnologías	Emociones positivas y desarrollo humano	(C) Emociones positivas. Perspectiva evolucionista, pp. 47-61. En Fernández-Abascal, E. <i>Emociones Positivas</i> . Ed. Pirámide, Madrid España. (2009).
Benavides-Pereira, Ana	Universidad Estatal de Maringá Universidad Autónoma de Madrid	Estrés, resiliencia, emociones positivas	El estrés y la psicología positiva, pp. 363-374. En Fernández-Abascal, E. <i>Emociones Positivas</i> . Ed. Pirámide, Madrid España. (2009).
Carbelo, Begoña	Universidad de Alcalá	Emociones positivas, humor positivo	(A) Emociones positivas: Humor positivo. <i>Papeles del Psicólogo</i> , Vol. 27(1), pp. 18-30 (2006). (A) La experiencia traumática desde la psicología positiva: Resiliencia y crecimiento postraumático. <i>Papeles del Psicólogo</i> , Vol. 27(1), pp. 40-49 (2006).
Carrobes, José	Universidad Autónoma de Madrid	Estrés, resiliencia, emociones positivas	El estrés y la psicología positiva, pp. 363-374. En Fernández-Abascal, E. <i>Emociones Positivas</i> . Ed. Pirámide, Madrid España. (2009).
Castilla B., Cristina	Universidad Complutense	Optimismo, vulnerabilidad, resistencia,	(C) Reacciones frente al trauma: vulnerabilidad, resistencia y crecimiento, pp. 375-392. En Fernández-Abascal, E. <i>Emociones Positivas</i> . Ed.

Capítulo 2

		crecimiento	Pirámide, Madrid España. (2009).
Chico L., Eliseo	Universidad Rovira i Virgili	Optimismo disposicional	(A) Evaluación psicométrica de una escala de Inteligencia Emocional. <i>Boletín de Psicología</i> , 62, 65-78. (1999). (A) Optimismo disposicional como predictor de estrategias de afrontamiento. <i>Psicothema</i> , Vol. 14, No. 3, pp. 544-550. (2002).
Chóliz M., Mariano	Universidad de Valencia	Razón, emociones, optimismo, felicidad	(C) ¿Es el optimista un pesimista mal informado? Razón y emoción en la búsqueda de la felicidad, pp. 197-216. En Fernández-Abascal, E. <i>Emociones Positivas</i> . Ed. Pirámide, Madrid España. (2009).
Cyrułnik, Boris	Universidad de Sud-Toulon Var	Resiliencia, Etología humana y clínica "Oxímoron": describe la escisión del sujeto herido por el trauma	(L) Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida. Madrid: Gedisa (Orig., 2001). (2002). (L) <i>El encantamiento del mundo</i> , Ed. Gedisa. (2002). (L) <i>El murmullo de los fantasmas</i> , Ed. Gedisa. (2003) (L) <i>Del gesto a la palabra</i> , Ed. Gedisa. (2004). (L) <i>El amor que nos cura</i> , Ed. Gedisa. (2005). (L) <i>Bajo el signo del vínculo</i> , Ed. Gedisa. (2005). (L) <i>De cuerpo y alma</i> , Ed. Gedisa, (2007). (L) El realismo de la esperanza, Ed. Gedisa, (2008) (L) <i>Autobiografía de un espantapájaros</i> , Ed. Gedisa, (2009). (L) <i>Me acuerdo</i> , Ed. Gedisa, (2010).
Domínguez S., Francisco	Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)	Emociones positivas, neuroanatomía, procesos cognoscitivos	(C) Cerebro y humor, pp. 129-148. En Fernández-Abascal, E. <i>Emociones Positivas</i> . Ed. Pirámide, Madrid España. (2009). (C) Procesos cognitivos y emociones positivas, pp. 333-362. En Fernández-Abascal, E. <i>Emociones Positivas</i> . Ed. Pirámide, Madrid España. (2009).
Etxebarria, Itziar	Universidad del País Vasco	Emociones positivas y autoconsciencia	(C) Las emociones autoconscientes positivas: El orgullo, pp. 167-180. En Fernández-Abascal, E. <i>Emociones Positivas</i> . Ed. Pirámide, Madrid España. (2009).
Extremera P., Natalio	Universidad de Málaga	Inteligencia emocional, afectos positivos, felicidad	(A) La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. <i>Revista Iberoamericana de Educación</i> , (2004). (A) Relation of perceived emotional intelligence and healthrelated quality of life of middle-aged women. <i>Psychological Reports</i> , 91, 47-59. (2002). (A) La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. <i>Revista Iberoamericana de Educación</i> , 29, 1-6 (2002). (A) La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula. <i>Revista Iberoamericana de Educación</i> , 30, 1-12 (2003). (C) Inteligencia emocional, afecto positivo y felicidad, pp. 229-246. En Fernández-Abascal, E. <i>Emociones Positivas</i> . Ed. Pirámide, Madrid España. (2009).
Fernández-Abascal, Enrique	Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)	Emociones, emociones positivas, motivación, felicidad, estres	(L) <i>Procesos psicológicos</i> . Ed. Pirámide, Madrid España. (2004). (L) <i>Emociones Positivas</i> . Ed. Pirámide, Madrid España. (2009). (C) Emociones positivas, psicología positiva y bienestar, pp. 27-46. En Fernández-Abascal, E. <i>Emociones Positivas</i> . Ed. Pirámide, Madrid España. (2009).

Estructura, principales autores y documentos de la Psicología Positiva

			(C) La Alegría y la felicidad, pp. 103-128. En Fernández-Abascal, E. <i>Emociones Positivas</i> . Ed. Pirámide, Madrid España. (2009). (L) <i>Psicología de la emoción</i> . Editorial Universitaria Ramon Areces. (2010).
Fernández-Berronal, Pablo	Universidad de Málaga	Inteligencia emocional, afectos positivos, felicidad	(A) La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. <i>Revista Iberoamericana de Educación</i> , (2004). (A) Relation of perceived emotional intelligence and healthrelated quality of life of middle-aged women. <i>Psychological Reports</i> , 91, 47-59. (2002). (A) La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. <i>Revista Iberoamericana de Educación</i> , 29, 1-6 (2002). (A) La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula. <i>Revista Iberoamericana de Educación</i> , 30, 1-12 (2003). (C) Inteligencia emocional, afecto positivo y felicidad, pp. 229-246. En Fernández-Abascal, E. <i>Emociones Positivas</i> . Ed. Pirámide, Madrid España. (2009).
Fernández-Abascal C., Jordi	Universidad Autónoma de Barcelona	Emociones positivas, alegría y adversidad	(C) Alegría en la adversidad. El análisis de los factores que mantienen las emociones positivas en situaciones aversivas, pp. 217-228. En Fernández-Abascal, E. <i>Emociones Positivas</i> . Ed. Pirámide, Madrid España. (2009).
Hervás, Gonzalo	Universidad Complutense	Optimismo, vulnerabilidad, resistencia, crecimiento	(A) Intervenciones clínicas basadas en la psicología positiva: fundamentos y aplicaciones. <i>Psicología Conductual</i> , Vol. 14, Nº 3, 2006, pp. 401-432. (2006). (L) <i>Psicología positiva aplicada</i> . Ed. Desclée de Brouwer, Bilbao, España. (2008). (C) Intervenciones psicológicas para la promoción del bienestar. En Vázquez, C. & Hervás, G. <i>Psicología positiva aplicada</i> . (pp. 41-71). Ed. Desclée de Brouwer, Bilbao, España. (2008). (C) Reacciones frente al trauma: vulnerabilidad, resistencia y crecimiento, pp. 375-392. En Fernández-Abascal, E. <i>Emociones Positivas</i> . Ed. Pirámide, Madrid España. (2009). (L) La ciencia del bienestar, Alianza Editorial. (2009).
Jáuregui, Eduardo	Universidad de St. Louis	Emociones positivas, humor positivo	(A) Emociones positivas: Humor positivo. <i>Papeles del Psicólogo</i> , Vol. 27(1), pp. 18-30 (2006).
Javaloy M., Federico	Universidad de Barcelona	Relaciones interpersonales y felicidad	(C) Felicidad y relaciones interpersonales, pp. 277-305. En Fernández-Abascal, E. <i>Emociones Positivas</i> . Ed. Pirámide, Madrid España. (2009).
Jiménez S., María	Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)	Emociones positivas, neuroanatomía, procesos cognoscitivos	(C) Cerebro y humor, pp. 129-148. En Fernández-Abascal, E. <i>Emociones Positivas</i> . Ed. Pirámide, Madrid España. (2009). (C) Procesos cognitivos y emociones positivas, pp. 333-362. En Fernández-Abascal, E. <i>Emociones Positivas</i> . Ed. Pirámide, Madrid España. (2009).
Manciaux, Michel	Universidad de Nancy, Francia	Resiliencia, salud mental infantil, pediatría social	(L) La resiliencia: resistir y rehacerse, Ed. Gedisa (2003). (L) El realismo de la esperanza, Ed. Gedisa, (2008).
Martín D., María	Universidad Nacional de	Emociones Positivas,	(C) La Alegría y la felicidad, pp. 103-128. En Fernández-Abascal, E. <i>Emociones Positivas</i> . Ed.

## Capítulo 2

	Educación a Distancia (UNED)	felicidad, salud	Pirámide, Madrid España. (2009). (C) Emociones positivas y salud, pp. 393-420. En Fernández-Abascal, E. <i>Emociones Positivas</i> . Ed. Pirámide, Madrid España. (2009).
Martín M., Alicia	CAI <<Ángel Gavinet>> de Granada	Amistad	La Amistad: una perspectiva desde la Psicología positiva, pp. 307-332. En Fernández-Abascal, E. <i>Emociones Positivas</i> . Ed. Pirámide, Madrid España. (2009).
Martínez S., Francisco	Universidad de Murcia	Expresión de las emociones positivas	(C) Identificación y expresión facial y vocal de las emociones positivas, pp. 63-82. En Fernández-Abascal, E. <i>Emociones Positivas</i> . Ed. Pirámide, Madrid España. (2009).
Páez R., Darío	Universidad del País Vasco	Relaciones interpersonales y felicidad	(C) Felicidad y relaciones interpersonales, pp. 277-305. En Fernández-Abascal, E. <i>Emociones Positivas</i> . Ed. Pirámide, Madrid España. (2009).
Palomera M., Raquel	Universidad de Cantabria	Felicidad y educación	(C) Educando para la felicidad, pp. 247-274. En Fernández-Abascal, E. <i>Emociones Positivas</i> . Ed. Pirámide, Madrid España. (2009).
Ríos L., Marcos	Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)	Emociones positivas y neuroanatomía	(C) Neuroanatomía de las emociones positivas, pp. 83-100. En Fernández-Abascal, E. <i>Emociones Positivas</i> . Ed. Pirámide, Madrid España. (2009).
Rodríguez C., Álvaro	Universidad de Barcelona	Relaciones interpersonales y felicidad	(C) Felicidad y relaciones interpersonales, pp. 277-305. En Fernández-Abascal, E. <i>Emociones Positivas</i> . Ed. Pirámide, Madrid España. (2009).
Sánchez C., Ignacio	Universidad de las Islas Baleares	Emociones positivas y neuroanatomía	(C) Neuroanatomía de las emociones positivas, pp. 83-100. En Fernández-Abascal, E. <i>Emociones Positivas</i> . Ed. Pirámide, Madrid España. (2009).
Varela M., Pilar	Psicóloga y periodista	Amor y felicidad	(C) El amor, pp. 149-166. En Fernández-Abascal, E. <i>Emociones Positivas</i> . Ed. Pirámide, Madrid España. (2009).
Vázquez V., Carmelo	Universidad Complutense	Psicología positiva, optimismo, vulnerabilidad, resistencia, crecimiento	(L) Con Avia, M. Optimismo inteligente. Alianza Editorial, (1998). (A) Emociones positivas, trauma y resistencia. <i>Ansiedad y Estrés</i> , 9(2-3), 235-254. (2003). (A) La psicología positiva en perspectiva. <i>Papeles del Psicólogo</i> , Vol. 27(1), pp. 1-2 (2006). (A) Intervenciones clínicas basadas en la psicología positiva: fundamentos y aplicaciones. <i>Psicología Conductual</i> , Vol. 14, Nº 3, 2006, pp. 401-432. (2006). (L) <i>Psicología positiva aplicada</i> . Ed. Desclée de Brouwer, Bilbao, España. (2008). (C) Reacciones frente al trauma: vulnerabilidad, resistencia y crecimiento, pp. 375-392. En Fernández-Abascal, E. <i>Emociones Positivas</i> . Ed. Pirámide, Madrid España. (2009). (L) La ciencia del bienestar, Alianza Editorial. (2009).
Vecina, María L.	Universidad Complutense	Emociones positivas, creatividad	(A) Emociones positivas. <i>Papeles del Psicólogo</i> , Vol. 27(1), pp. 9-17 (2006). (A) Creatividad. <i>Papeles del Psicólogo</i> , Vol. 27(1), pp. 31-39 (2006). (A) La experiencia traumática desde la psicología positiva: Resiliencia y crecimiento postraumático. <i>Papeles del Psicólogo</i> , Vol. 27(1), pp. 40-49 (2006).
Vera, Beatriz	Universidad Complutense	Psicología positiva, optimismo	(A) Resistir y rehacerse: Una conceptualización de la experiencia traumática desde la psicología positiva. <i>Revista de Psicología Positiva</i> , Vol. 1, pp. 1-42. (2004).

			(A) La psicología positiva: Una nueva forma de entender la psicología. <i>Papeles del Psicólogo</i> , Vol. 27(1), pp. 3-8 (2006). (A) La experiencia traumática desde la psicología positiva: Resiliencia y crecimiento postraumático. <i>Papeles del Psicólogo</i> , Vol. 27(1), pp. 40-49 (2006). (L) Psicología positiva, Una nueva forma de entender la psicología. Ed. Calamar, Madrid, España. (2008). (L) Diccionario de la felicidad. Ed. Integral, Rba Libros, Barcelona, España (2010).
Zaccagnini S., José L.	Universidad de Málaga	Amistad	La Amistad: una perspectiva desde la Psicología positiva, pp. 307-332. En Fernández-Abascal, E. <i>Emociones Positivas</i> . Ed. Pirámide, Madrid España. (2009).

El siguiente es un cuadro de revistas académicas (*journals*) con ediciones o secciones especializadas en psicología positiva.

Tabla 3: Revistas académicas (*journals*) con ediciones o secciones especializadas en psicología positiva. Retomado y adaptado de: Linley, Joseph, and Harrington, (2006).

Ediciones o secciones especiales en revistas académicas ( <i>Journals</i> ) sobre psicología positiva			
<i>Journal</i>	Año de publicación	Volumen	Editores
American Psychologist	2000	55 (1)	Seligman & Csikszentmihalyi
Journal of Social and Clinical Psychology	2000	19 (1)	McCullough & Snyder
American Psychologist	2001	56 (3)	Sheldon & King
Journal of Humanistic Psychology	2001	41 (1)	Rich
Journal of Clinical Psychology	2002	58 (9)	Held & Bohart
American Behavioral Scientist	2003	47 (4)	Fowers & Tjeltveit
Psychological Inquiry	2003	14 (2)	Lazarus (target article author)
School Psychology Quarterly	2003	18 (2)	Huebner & Gilman
The Psychologist	2003	16 (3)	Linley, Joseph, & Boniwell
Annals of the American Academy of Political and Social Science	2004	591	Peterson
Journal of Psychology in Chinese Societies	2004	5 (1)	Cheng
Philosophical Transactions of the Royal Society, Series B	2004	359 (1449)	Huppert, Keverne, & Baylis
Psychology in the Schools	2004	41 (1)	Chafouleas & Bray
Ricerche di Psicologia	2004	27 (1)	Delle Fave
Review of General Psychology	2005	9 (2)	Simonton & Baumeister

Revue Québécoise de Psychologie	2005	26 (1)	Mandeville
Papeles del psicólogo (en español)	2006	27 (1)	Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos, España

Como se puede observar, los tres cuadros anteriores muestran parte del desarrollo bibliográfico que la psicología positiva ha tenido en los últimos años. Queremos hacer énfasis en seis importantes publicaciones en las que convergen una gran cantidad de artículos que analizan y detallan diferentes investigaciones. En ellas se profundiza en diversos temas, y por eso dan cuenta del avance en la comprensión de las cuestiones que interesan a la psicología positiva y que, tanto en inglés como en español, se están produciendo en este nuevo campo de estudio:

- La primera de las seis publicaciones es el volumen 55, No. 1 del *American Psychologist*, de enero de 2000, número especial dedicado a la psicología positiva. Los dieciséis artículos que lo integran dan una visión clara y general de este nuevo campo de estudio hasta ese momento:

- 1) Positive psychology: An introduction. (Psicología positiva: una introducción), pp. 5-14 Seligman, Martin E. P.; Csikszentmihalyi, Mihaly.
- 2) The evolution of happiness. (La evolución de la felicidad), pp. 15-23 Buss, David M.
- 3) Individual development in a bio-cultural perspective. (Desarrollo individual, una perspectiva bio-cultural), pp. 24-33 Massimini, Fausto; Delle Fave, Antonella
- 4) Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. (Bienestar subjetivo: la ciencia de la felicidad, una propuesta de un índice nacional), pp. 34-43 Diener, Ed
- 5) The future of optimism. (El futuro del optimismo), Pág. 44-55 Peterson, Christopher
- 6) The funds, friends, and faith of happy people. (Los principios, los amigos y la fe de la gente feliz), pp. 56-67 Myers, David G.
- 7) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. (Una teoría de la auto-determinación, la facilitación de motivación

- intrínseca, el desarrollo social y el bienestar), pp. 68-78 Ryan, Richard M.; Deci, Edward L.
- 8) Self-determination: The tyranny of freedom. (La auto-determinación: La tiranía de la libertad), pp. 79-88 Schwartz, Barry
  - 9) Adaptive mental mechanisms: Their role in a positive psychology. (Mecanismos mentales de adaptación: su papel en la psicología positiva), pp. 89-98 Vaillant, George E.
  - 10) Psychological resources, positive illusions, and health. (Recursos psicológicos, ilusiones positivas y salud), pp. 99-109 Taylor, Shelley E.; Kemeny, Margaret E.; Reed, Geoffrey M.; Bower, Julianne E.; Gruenewald, Tara L.
  - 11) Emotional states and physical health. (Estados emocionales y salud física), pp. 110-121 Salovey, Peter; Rothman, Alexander J.; Detweiler, Jerusha B.; Steward, Wayne T.
  - 12) Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. (Sabiduría: Una metaheurística (pragmática) para organizar la mente y la virtud hacia la excelencia), pp. 122-136 Baltes, Paul B.; Staudinger, Ursula M.
  - 13) States of excellence. (Estados de excelencia), pp. 137-150 Lubinski, David; Benbow, Camill Persson
  - 14) Creativity: Cognitive, personal, developmental, and social aspects. (Creatividad: Aspectos cognitivos, personales, de desarrollo y sociales), pp. 151-158 Simonton, Dean Keith
  - 15) The origins and ends of giftedness. (Los orígenes y el final de los dones), pp. 159-169 Winner, Ellen
  - 16) Toward a psychology of positive youth development. (Hacia una psicología del desarrollo de la juventud positiva), pp. 170-183 Larson, Reed W.

La importancia de esta edición del *American Psychologist*, radica en que fue el primer monográfico que se dedicó a este nuevo enfoque de la psicología. La mayoría de los artículos que la integran se han convertido en clásicos y en referentes, casi obligatorios, para las investigaciones y escritos posteriores.

- La segunda publicación es el *Handbook of positive psychology* (Manual de Psicología Positiva), editado por Charles. R. Snyder y Shane J. Lopez en *Oxford University Press*, Nueva York en 2002. Este volumen integra una colección sobre diferentes perspectivas

de investigación dentro de la psicología positiva. En él se publican 55 artículos agrupados en las siguientes áreas:

- I. Introductory and Historical Overview (Introducción y perspectiva histórica)
- II. Identifying Strengths (Identificando fortalezas)
- III. Emotion Focused Approaches (Enfoques centrados en la emoción)
- IV. Cognitive Focused Approaches (Enfoques centrados en la cognición)
- V. Self Based Approaches (Enfoques centrados en el ser)
- VI. Interpersonal Approaches (Enfoques interpersonales)
- VII. Biological Approaches (Enfoques biológicos)
- VIII. Specific Coping Approaches (Enfoques en el manejo de conflictos)
- IX. Special populations and Settings (Poblaciones especiales y su configuración)
- X. The Future of the Field (El futuro de este campo)

La relevancia de este manual está principalmente en la diversidad de temas tratados en él; los cuales van desde la perspectiva histórica, pasando por una gran variedad de constructos teóricos y profundización en áreas de la actividad humana, hasta culminar con una proyección a futuro de este nuevo campo de estudio.

- La tercera publicación es el libro *Character Strengths and Virtues a Handbook and Classification* (Carácter, Fortalezas y Virtudes, un manual de clasificación), escrito por Christopher Peterson y Martin E. P. Seligman, editado por la *American Psychological Association* y la *Oxford University Press* en 2004. En este libro los autores hacen una descripción detallada de veinticuatro fortalezas agrupadas en seis virtudes, el libro se compone de los siguientes capítulos y apartados:

**I. Background (antecedentes)**

1. Introduction to a "Manual of the Sanities" (Introducción a un "Manual de la Salud Mental")
2. Universal Virtues?—Lessons from History (¿Virtudes universales?: Lecciones de la historia)

3. Previous Classifications of Character Strengths (Clasificaciones anteriores de las fortalezas de carácter)

## **II. Strengths of Character (Fortalezas del carácter)**

### *Strengths of Wisdom and Knowledge* (Fortalezas de Sabiduría y Conocimiento)

4. Creativity [Originality, Ingenuity] (Creatividad [originalidad, ingenio])
5. Curiosity [Interest, Novelty-Seeking, Openness to Experience] (Curiosidad [interés, búsqueda de novedad, apertura a la experiencia])
6. Open-Mindedness [Judgment, Critical Thinking] (Apertura [juicio, pensamiento crítico])
7. Love of Learning (Amor al aprendizaje)
8. Perspective [Wisdom] (Perspectiva [sabiduría])

### *Strengths of Courage* (Fortalezas de Valor)

9. Bravery [Valor] (Valentía [valor])
10. Persistence [Perseverance, Industriousness] (Persistencia [perseverancia, laboriosidad])
11. Integrity [Authenticity, Honesty] (Integridad [autenticidad, honestidad])
12. Vitality [Zest, Enthusiasm, Vigor, Energy] (Vitalidad [ganas, entusiasmo, vigor, energía])

### *Strengths of Humanity* (Fortalezas de o para la humanidad)

13. Love (Amor)
14. Kindness [Generosity, Nurturance, Care, Compassion, Altruistic Love, "Niceness"] (Amabilidad [generosidad, crianza, atención, compasión, amor altruista, "La amabilidad"])
15. Social Intelligence [Emotional Intelligence, Personal Intelligence] (Inteligencia social [inteligencia emocional, inteligencia Personal])

### *Strengths of Justice* (Fortalezas de justicia)

16. Citizenship [Social Responsibility, Loyalty, Teamwork] (Ciudadanía [responsabilidad social, lealtad, trabajo en equipo])
17. Fairness (Equidad)
18. Leadership (Liderazgo)

### *Strengths of Temperance* (Fortalezas de la templanza)

19. Forgiveness and Mercy (Perdón y la misericordia)
20. Humility and Modesty (Humildad y modestia)
21. Prudence (Prudencia)
22. Self-Regulation [Self-Control] (Autorregulación [Autocontrol])

### *Strengths of Transcendence* (Fortalezas de trascendencia)

23. Appreciation of Beauty and Excellence [Awe, Wonder, Elevation] (Reconocimiento de la belleza y la excelencia [Admiración, maravilla, elevación])
24. Gratitude (Gratitud)
25. Hope [Optimism, Future-Mindedness, Future Orientation] (Esperanza [optimismo, visión de futuro, orientación al futuro])
26. Humor [Playfulness] (Humor [juego])
27. Spirituality [Religiousness, Faith, Purpose] (Espiritualidad [Religiosidad, fe, propósitos])

### III. Conclusions

#### 28. Assessment and Applications (Evaluación y aplicaciones)

Sin duda, este será uno de los libros que trascenderán, no solo en la psicología positiva, sino en la psicología en general. La importancia de éste radica principalmente en la construcción de un *Sistema Clasificador* que busca *definir, identificar y medir* las fortalezas y virtudes humanas. Aunque, como sus autores lo aclaran, no es un documento definitivo, ya que con el transcurso de nuevas investigaciones, éste se irá ampliando.

- La cuarta publicación es el volumen titulado: *Positive Psychology in Practice* (Psicología Positiva en la Práctica), editado en 2004 por Alex Linley y Stephen Joseph. En este manual se pueden encontrar 42 artículos sobre diferentes temáticas relacionadas directamente con la psicología positiva, concentrados en los siguientes capítulos:
  - I. The applied positive psychology perspective (La perspectiva de la psicología positiva aplicada)
  - II. Historical and philosophical foundations (Historia y fundamentos filosóficos)
  - III. Values and choices in pursuit of the good life (Valores y opciones en pos de la buena vida)
  - IV. Lifestyle practices for health and well-being (Prácticas de estilo de vida para la salud y bienestar)
  - V. Methods and processes for teaching and learning (Métodos y procesos de enseñanza y aprendizaje)
  - VI. Positive psychology at work (Psicología positiva en el trabajo)
  - VII. Health psychology, clinical psychology, and psychotherapy: a positive psychological perspective (Psicología de la salud, psicología clínica y psicoterapia: una perspectiva psicológica positiva)
  - VIII. Positive psychology in the consulting room (Psicología positiva en la sala de consultoría)
  - IX. Strengths of character in practice (Fortalezas del carácter en la práctica)
  - X. Positive development across the life span (Desarrollo positivo a través de la vida)
  - XI. Building community through integration and regeneration (Construyendo una comunidad a través de la integración y la regeneración)

- XII. Public policy initiatives: good governance and the good life (Iniciativas de política pública: buen gobierno y buena vida)
- XIII. Signposts for the practice of positive psychology (Indicadores para la práctica de la psicología positiva)

Al igual que el *Handbook of Positive Psychology*, la importancia de este manual se encuentra en la gran cantidad de temas tratados en él, organizados en temáticas en las que se pone en práctica la psicología positiva, como: historia y fundamentos filosóficos, valores y opciones de vida, estilos de vida y salud, métodos y procesos de enseñanza y aprendizaje, trabajo, políticas públicas y buen gobierno, etapas de la vida, comunidad, etcétera.

- La quinta publicación es el libro: *A Psychology of Human Strengths, Fundamental Questions and Future Directions for a Positive Psychology*, de Lisa G. Aspinwall y Ursula M. Staudinger, editado en 2004 por la *American Psychological Association*, y traducido al español como: *Psicología del Potencial Humano, cuestiones fundamentales y normas para una psicología positiva*. Como su nombre indica, presenta en 23 artículos una visión de las cuestiones fundamentales de la psicología positiva. Los artículos que lo integran son los siguientes:

1. A Psychology of Human Strengths: Some Central Issues of an Emerging Field (Una psicología del potencial humano. Algunas aplicaciones centrales de un campo emergente)  
*Lisa G. Aspinwall and Ursula M. Staudinger*
2. Human Strengths as the Orchestration of Wisdom and Selective Optimization With Compensation (El potencial humano como orquestación de la sabiduría y la optimización selectiva con compensaciones)  
*Paul B. Baltes and Alexandra M. Freund*
3. The Human's Greatest Strength: Other Humans (La mayor fortaleza del ser humano, otros seres humanos)  
*Ellen Berscheid*

4. Constructive Cognition, Personal Goals, and the Social Embedding of Personality (Conocimiento constructivo, metas personales e inclusión social de la personalidad)  
*Nancy Cantor*
5. A Conception of Personality for a Psychology of Human Strengths: Personality as an Agentic, Self-Regulating System (El concepto de «personalidad» para la psicología del potencial humano: la personalidad como agente representativo autorregulador)  
*Gian Vittorio Caprara and Daniel Cervone*
6. Human Aging: Why Is Even Good News Taken as Bad? (El envejecimiento humano: ¿por qué incluso las buenas noticias se toman como malas?)  
*Laura L. Carstensen and Susan T. Charles*
7. Three Human Strengths (Tres potenciales humanos)  
*Charles S. Carver and Michael F. Scheier*
8. The Malleability of Sex Differences in Response to Changing Social Roles (Las diferencias en la maleabilidad de ambos sexos como respuesta a los cambiantes roles sociales)  
*Alice H. Eagly and Amanda B. Diekmann*
9. Toward a Positive Psychology: Social Developmental and Cultural Contributions (Hacia una psicología positiva)  
*Nancy Eisenberg and Vivian Ota Wang*
10. Light and Dark in the Psychology of Human Strengths: The Example of Psychogerontology (Luces y sombras en la psicología del potencial humano: el ejemplo de la psicogerontología)  
*Rocío Fernández-Abascal-Ballesteros*
11. Intervention as a Major Tool of a Psychology of Human Strength: Examples from Organizational Change and Innovation (La intervención como herramienta esencial para una psicología del potencial humano: ejemplos del cambio y de la innovación en las organizaciones)  
*Dieter Frey, Eva Jonas, and Tobias Greitemeyer*
12. Judgmental Heuristics: Human Strengths or Human Weaknesses? (Juicios heurísticos: ¿potencial humano o debilidades humanas?)  
*Dale Griffin and Daniel Kahneman*
13. Positive Affect as a Source of Human Strength (El afecto positivo como una fuente de potencial humano)  
*Alice M. Isen*
14. The Parametric Unimodel of Human Judgment: A Fanfare to the Common Thinker (Modelo único paramétrico del juicio humano: bombo y platillos para el pensador común)  
*Arie W. Kruglanski, Hans-Peter Erb, Scott Spiegel, and Antonio Pierro*
15. Turning Adversity to Advantage: On the Virtues of the Coactivation of Positive and Negative Emotions (Transformar la adversidad en ventaja: las virtudes de la coactivación de emociones positivas y negativas)  
*Jeff T. Larsen, Scott H. Hemenover, Catherine J. Norris, and John T. Cacioppo*

16. A Holistic Person Approach for Research on Positive Development (Un enfoque holístico de la persona para investigar el desarrollo positivo)  
*David Magnusson and Joseph L. Mahoney*
17. Harnessing Willpower and Socioemotional Intelligence to Enhance Human Agency and Potential (Unir la fuerza de voluntad y la inteligencia socioemocional para realzar el funcionamiento y el potencial humano)  
*Walter Mischel and Rodolpho Mendoza-Denton*
18. The Motivational Sources of Creativity as Viewed From the Paradigm of Positive Psychology (Las fuentes motivacionales de la creatividad contempladas desde el paradigma de la psicología positiva)  
*Jeanne Nakamura and Mihaly Csikszentmihalyi*
19. Ironies of the Human Condition: Well-Being and Health on the Way to Mortality (Ironías de la condición humana: bienestar y salud en el camino a la mortalidad)  
*Carol D. Ryff and Burton Singer*
20. Political Symbols and Collective Moral Action (Símbolos políticos y acción moral colectiva)  
*David O. Sears*
21. Positive Clinical Psychology (Psicología clínica positiva)  
*Martin E. P. Seligman and Christopher Peterson*
22. Driven to Despair: Why We Need to Redefine the Concept and Measurement of Intelligence (Conducidos a la desesperación: por qué necesitamos redefinir el concepto y la manera de medir la inteligencia)  
*Robert J. Sternberg*
23. The Ecology of Human Strengths (Ecología del potencial humano)  
*Daniel Stokols*

En esta importante publicación escriben de nuevo muchos de los investigadores que dieron inicio a esta propuesta psicológica. Ahora aportan diferentes enfoques o aplicaciones de la psicología positiva, dentro temáticas como: la práctica clínica, la sabiduría, la personalidad, el envejecimiento y la gerontología, los roles sociales y sexuales, las organizaciones, la inteligencia socioemocional, la motivación, la creatividad, la política y la ecología.

- La sexta publicación es el Vol. 27, No. 1 de la Revista Papeles del Psicólogo de enero-abril de 2006, editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos de España. En este número se

presentan, en la sección monográfica, seis artículos sobre temas relacionados con la psicología positiva; en ellos se pueden observar algunos avances de este nuevo campo de estudio en español. Los artículos que integran este monográfico son los siguientes:

1. La Psicología Positiva en perspectiva.  
*Carmelo Vázquez*
2. Psicología Positiva: Una nueva forma de entender la psicología.  
*Beatriz Vera Poseck*
3. Emociones positivas.  
*María Luisa Vecina Jiménez*
4. Emociones positivas: Humor positivo.  
*Begoña Carbelo y Eduardo Jáuregui*
5. Creatividad.  
*María Luisa Vecina Jiménez*
6. La experiencia traumática desde la psicología positiva: Resiliencia y crecimiento post-traumático.  
*Beatriz Vera Poseck, Begoña Carbelo Baquero y María Luisa Vecina Jiménez*

Este número monográfico fue el primero publicado en lengua española sobre la psicología positiva. Varios de los artículos que la componen se han convertido en referentes en español para las investigaciones y publicaciones de otros autores.

Los documentos anteriores dan una visión introductoria y clara sobre este nuevo campo de estudio de la psicología, llamado psicología positiva, y permiten introducirse y profundizar en las principales áreas y vertientes de investigación que se están desarrollando sobre él.

A lo largo de todos los documentos que integran los tres cuadros, especialmente los seis volúmenes mencionados –y muchos otros que están en proceso– podemos observar un desarrollo inicial, pero profundo, de la psicología positiva. En poco más de una década, esta nueva visión de la psicología ha logrado implementar

diferentes investigaciones que inciden en el desarrollo del potencial humano como: la educación, la economía, la medicina, la psicoterapia, y otros que indirectamente se están nutriendo de estas nuevas aportaciones como: la industria, los negocios y la política. De igual forma, dentro de todos estos documentos se puede observar el desarrollo y la maduración de la psicología positiva como una nueva área relevante de la investigación y práctica psicológica.

Si se compara lo escrito en estas publicaciones con lo escrito en las diferentes ramas y escuelas psicológicas, es muy clara la menor cantidad de escritos dentro de la psicología positiva; pero al ver su corto desarrollo, entonces las cosas cambian, pues en alrededor de diez años, sus investigaciones y publicaciones se han incrementado ampliamente.

La intención de este capítulo ha sido: 1) Mostrar la propuesta estructural inicial de esta nueva área de estudio en sus tres nodos, expuesta por sus principales fundadores e investigadores; 2) Presentar de forma esquemática a sus principales autores e investigadores, así como los principales documentos emanados de la investigación que se está desarrollando en este nuevo campo; y 3) Profundizar en seis de las más importantes publicaciones, en las cuales se puede encontrar una visión clara del desarrollo de la psicología positiva y los campos y áreas en las que está centrando sus investigaciones.

En el siguiente capítulo analizamos y presentamos los principales constructos y conceptos que integran el marco teórico de la psicología positiva.



Capítulo 3  
Conceptos centrales de la Psicología Positiva



Como corriente nueva en la psicología, la psicología positiva tiene aún un largo caminar en lo que se refiere a la construcción de su marco conceptual y sus definiciones teóricas; aún así, en su breve avance ha logrado desarrollar una serie de constructos y conceptos que poco a poco le están dando formalidad científica y académica, a partir de toda una serie de investigaciones que se están realizando y divulgando. Muestra de ello son las referencias documentadas en el capítulo anterior.

Desde el discurso inaugural de Martin Seligman al frente de la *APA* en 1998, hasta nuestros días, ha surgido –como hemos visto en páginas anteriores– gran cantidad de libros, artículos y ediciones especiales de revistas académicas sobre psicología positiva y se han establecido muchas redes de investigación sobre diferentes temas relacionados con este nuevo campo de estudio (Linley et al., 2006).

Entre los conceptos que los investigadores han comenzado a explicar desde la óptica de la psicología positiva se pueden nombrar los siguientes: Las *emociones positivas y negativas*, la *felicidad o bienestar psicológico*, la *vida placentera*, la *vida buena o comprometida* y la *vida significativa*, los *placeres y las gratificaciones*, el *optimismo* y el *pesimismo*, la *indefensión aprendida*, la *autorregulación* y la *autodeterminación*, la *resiliencia*, el *flujo*, el *carácter*, las *virtudes* y las *fortalezas del carácter*, entre otros.

Es claro que la mayoría de estos conceptos no son nuevos o creados específicamente por los investigadores de la psicología positiva.

Sin embargo, la novedad consiste en que están siendo retomados y explicados desde este nuevo enfoque.

Como afirman Lee et al. (2005), los investigadores de esta nueva corriente “no inventaron las emociones positivas ni el bienestar [entre otros], ni fueron los psicólogos positivos los primeros en estudiar de manera científica estos temas. Más bien, la contribución de la psicología positiva ha sido la de reconocer que estos temas son dignos de investigación científica seria” (p. 632). Este conjunto de conceptos derivan principalmente de los estudios formales que se están desarrollando en cada uno de los ámbitos o nodos de investigación de la psicología positiva: a) de las «emociones positivas», b) de la «personalidad positiva» y c) de las «instituciones positivas».

Para Lee et al. (2005), la trayectoria que la psicología positiva está siguiendo para la conformación de sus constructos y estructura teórica es básicamente la misma que la de la psicología general; y podíamos agregar al de la psicopatología y la psiquiatría. Ejemplos de ello son: la búsqueda de un sistema de clasificación similar al *DSM*, que mida y evalúe las fortalezas humanas por medio de métodos confiables y válidos; y el desarrollo en estudios experimentales longitudinales, que confirmen objetiva y científicamente sus hallazgos y construcciones teóricas. Sobre la misma línea de ideas, Lee, et al. (2005), comentan: “empíricamente, la psicología positiva se encuentra en donde estaba la investigación clínica en la década de los 70” (p. 633).

Para muchos de los constructos que maneja la psicología positiva, apenas empiezan a crearse las herramientas de evaluación pertinentes. Los estudios longitudinales son incipientes y muchas de las intervenciones están en su fase piloto (Lee et al. 2005). En el desarrollo del presente

capítulo se citan investigaciones, estudios empíricos, estudios preliminares y argumentaciones de diferentes autores, según sea el caso.

A continuación se exponen los principales conceptos y/o constructos que hasta el momento ha desarrollado la psicología positiva. Esta nueva corriente en psicología está en constante investigación, por lo que la precisión de algunos términos es todavía incipiente. La exposición de dichos conceptos busca dar una idea general de los asuntos de interés y la orientación de este nuevo enfoque.

### **3.1 Psicología Positiva**

Dentro de este término se integran el conjunto de conceptos y constructos que conforman el marco conceptual de esta nueva propuesta psicológica. Veamos ahora como la definen diferentes autores.

Se denomina Psicología Positiva a esta nueva corriente de la psicología que busca “resucitar el carácter como concepto central del estudio científico del comportamiento humano [...] y luego erigir sobre un terreno sólido una clasificación viable de la fortaleza y la virtud” (Seligman, 2002, p. 194), (Sobre las fortalezas y las virtudes profundizaremos en el apartado 3.9). La psicología positiva puede ser entendida como la integración de una serie de estudios formales y científicos sobre “las fortalezas y las virtudes humanas ordinarias. [...] Estudia ‘la persona promedio’ con el interés de saber qué es lo que funciona, qué es lo que está bien, qué necesita mejorar...(Sheldon & King, 2001, p. 216)” (Linley et al., 2006, p. 4).

Es decir, no se habla de una nueva disciplina, ni siquiera de una ruptura con la psicología, sino simplemente de un nuevo campo de la

psicología que centra su atención en el estudio del bienestar y el funcionamiento óptimo de las personas, y que, en último caso lo que busca es el reconocimiento claro de estos elementos positivos del ser humano en los objetivos de estudio de la psicología general.

De acuerdo con Glabe y Haidit (2005), esta corriente de la psicología estudia las condiciones y los procesos que contribuyen al florecimiento o al funcionamiento óptimo de las personas, los grupos y las instituciones. Reafirmando lo anterior, Lee et al. (2005), afirman que “La psicología positiva es el estudio científico de las experiencias positivas y de las características individuales positivas, y de las instituciones que facilitan su desarrollo” (p. 629).

Como se puede observar, esta corriente de la psicología busca, entre otras cosas, dar una reorientación al estudio científico de la persona humana, retomando como principales objetos de estudio a aquellos elementos que hacen que la vida del hombre valga la pena o dan un significado positivo a su existencia. Sin embargo, es necesario aclarar, que no por ello es prudente ver a la psicología positiva como el remedio ideal y único para los males psicológicos del individuo y la sociedad, ya que no lo es.

Para Linley et al. (2006), una buena forma para definir lo que es la psicología positiva es presentarla desde dos niveles: el “meta-psicológico” o de sus objetivos y el “pragmático” o de las acciones que los psicólogos positivos realizan.

**Meta-psicológico.** En este nivel la psicología positiva se aborda desde una postura que busca aclarar cuáles son sus objetivos y fundamentos teóricos y filosóficos. Para Linley et al. (2006) “el fin de la psicología positiva es comenzar a catalizar un cambio en el enfoque de la psicología: no *sólo*

preocuparse con reparar las peores cosas de la vida, sino *también* construir las cualidades positivas (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, p. 5)” (p. 6). En otras palabras, a nivel meta-psicológico la psicología positiva busca fundamentar y reafirmar en la investigación científica que no es una disciplina ajena, independiente o distinta a la psicología general; demostrando que sus investigaciones y propuesta conceptual tienen una continuidad; es decir, que su preocupación está en tratar de comprender toda la extensión de la vivencia de la persona, desde el dolor hasta el bienestar (Linley et al., 2006).

Por mucho tiempo el enfoque dominante en la psicología ha sido el negativo o de curación, por lo que gran parte de la pretensión de esta nueva corriente deberá ser el mostrar que, al igual que la enfermedad, la investigación de las fortalezas y las virtudes es un tema que debe ser primordial en la psicología (Linley et al., 2006). Es imperioso retomar a las fortalezas y virtudes, entre otros conceptos, como elementos que aportan mayor claridad para entender en su totalidad al individuo y como temas de estudio reales y valiosos que representan una parte muy importante del desarrollo normal y armónico de la persona.

**Pragmático.** Desde este nivel, la psicología positiva se define en relación a las actividades que los profesionales de la psicología realizan desde un enfoque positivo; es decir, todas aquellas acciones que buscan promover el desarrollo de las potencialidades o aspectos positivos del ser humano. Lo anterior implica un análisis de la actividad investigadora y de la práctica psicológica en cuatro subniveles o áreas:

- 1) Las *fuentes* del bienestar. Desde las genéticas hasta las ambientales.
- 2) Los *procesos internos* para alcanzar el bienestar y el desarrollo de las fortalezas y las virtudes. Entendidos estos procesos como los apoyos o elementos que facilitan una *vida buena* o los obstáculos que la impiden, buscando entender los dos.

- 3) Los *mecanismos* extra-psicológicos o externos al sujeto que facilitan u obstaculizan la búsqueda de una *vida buena*. Como por ejemplo, las relaciones interpersonales, las instituciones públicas como la escuela, el trabajo, las organizaciones políticas, etcétera (Linley et al., 2006); y
- 4) Los *resultados*. Entendidos éstos como los estados subjetivos, sociales y culturales que definen una *vida buena*: a nivel subjetivo se puede hablar de la felicidad, el bienestar, la realización y la salud; a nivel interpersonal, de las comunidades positivas y las instituciones que impulsan la vida buena; y a nivel social de las políticas sociales, económicas y ambientales que promueven la armonía y la sustentabilidad (Linley et al., 2006).

En estas cuatro áreas se integran hasta este momento los principales ámbitos de la acción de la psicología positiva que tienen como objetivo la búsqueda del desarrollo óptimo de la persona.

Resumiendo lo anterior, Linley et al. (2006, p. 8), proponen la siguiente definición de psicología positiva, en la que se integran los elementos meta-psicológicos y pragmáticos:

La psicología positiva es el estudio científico del funcionamiento humano óptimo. A nivel meta-psicológico, busca resarcir el desequilibrio en la investigación y la práctica psicológicas, al llamar la atención hacia aspectos positivos del funcionamiento y la experiencia humanos, e integrarlo con nuestra comprensión de los aspectos negativos del funcionamiento y la experiencia humanos. A nivel pragmático, se trata de entender las fuentes, los procesos, y los mecanismos que llevan a resultados deseables.

### **3.2 Felicidad (*bienestar psicológico*)**

El objetivo último de estudio y de la práctica de la psicología positiva es la felicidad o *bienestar psicológico o subjetivo* –como también la designan varios autores– Seligman (2002). Seligman (2002) argumenta que la felicidad se confirma que se ha alcanzado o que se está en su búsqueda,

no por sí misma, sino por medio de otros conceptos que si pueden ser psicométricamente medidos de manera estable, como el mismo bienestar, las emociones positivas o las fortalezas de carácter, entre otros.

La felicidad, formalmente no es en sí un *término medible de la teoría*, como sí lo son el «placer», la «fluidez» o el «bienestar», entre otros, “que son entidades cuantificables con propiedades psicométricas aceptables, es decir, muestran cierta estabilidad con el paso del tiempo y fiabilidad entre los observadores” (Seligman, 2002, p. 439). Confirmando lo anterior, Lee et al. (2005) argumentan que “el término “felicidad” no tiene lugar teórico dentro de esta estructura conceptual, más allá de denominar un campo (de la misma manera que “cognición” nombra un campo, pero no desempeña un papel teórico)” (p. 636).

La felicidad puede ser entendida como un proceso evaluativo del conjunto de emociones y aspectos significativos que integran la vida, desde el recuerdo de los acontecimientos pasados y la visión anticipada del futuro, en las condiciones concretas del actuar presente (Fernández-Abascal, 2009).

¿Por qué le interesa la felicidad a la psicología positiva? Así como en la antigua Grecia, Aristóteles descubrió que lo que más anhelan los hombres y las mujeres es la felicidad; después de más de veintitrés siglos, ese interés no ha cambiado (Csikszentmihalyi, 2005).

Muchos investigadores, filósofos y gente común siguen queriendo resolver dos preguntas básicas: ¿Qué es la felicidad? y ¿Cómo se alcanza? La psicología positiva, queriendo abonar en el mismo sentido, centra muchas de sus investigaciones en áreas o temas que influyen directamente en la búsqueda de la felicidad, como el bienestar, las emociones positivas, el placer, las gratificaciones, la resiliencia, las virtudes

y las fortalezas, entra muchas otras. Ejemplo de ello son las propuestas que se han desarrollado para medir psicométricamente de manera indirecta la felicidad (Fordyce, 1977; Lyubomirsky & Lepper, 1999), a través de constructos como el *placer*, el *compromiso*, y el *significado*. Por medio de ítems de instrumentos que miden el involucramiento en experiencias o actividades que reflejan la vivencia de los tres tipos de vida feliz (La vida placentera, la vida buena o comprometida y la vida significativa –De los cuales hablaremos en el apartado 3.3–) se busca indirectamente medir la felicidad o bienestar subjetivo (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1998 y 2006; Csikszentmihalyi, 1998, 2005 y 2007; Lee et al., 2005; Seligman, Steen, Park & Peterson, 2005).

Tratando de responder a la pregunta: ¿Qué es la felicidad?, Martin Seligman y un grupo de investigadores, llamado <<Grupo de búsqueda de la felicidad>> conformado por David Schkade de la Universidad de Texas, Sonja Lyubomirsky de la Universidad de California en Riverside y Ken Sheldon de la Universidad de Missouri (Seligman, 2001; 2002, pp. 79 y 402), a partir de estudios preliminares, formulan la siguiente ecuación –que otros autores retoman (Vera, 2008)– para tratar de explicar la felicidad o bienestar psicológico y los factores que influyen en ella:

$$F = R + C + V$$

En la que “F” es el nivel de felicidad duradera (bienestar psicológico), “R” el rango fijo, “C” las circunstancias de la vida y “V” representa los factores que dependen del control de la voluntad (Seligman, 2002). A continuación se explican estos factores.

**(F) Nivel de felicidad duradera.** A diferencia de la felicidad momentánea (bienestar centrado en el placer), la cual puede aumentarse fácilmente de muchas formas, principalmente por medio de placeres sensitivos

momentáneos; la felicidad duradera (bienestar psicológico a largo plazo) (F) no se incrementa simplemente proporcionando “estallidos de sentimientos positivos” como tener sexo, comer algo rico o ver un programa de televisión excitante. La felicidad duradera (bienestar psicológico a largo plazo) tiene una influencia directa de la herencia genética (R), el contexto geográfico y social (C), y de la propia voluntad de cada individuo (V). El nivel de felicidad duradera o bienestar subjetivo, es influido por la herencia genética de cada persona; es decir, tenemos un nivel de felicidad determinado en parte por aspectos fisiológicos. El contexto geográfico y social en el que nos desarrollamos y vivimos influye en nuestros niveles de felicidad, aportándonos elementos externos. Y finalmente, la voluntad o las acciones voluntarias de cada uno influyen en nuestros niveles de felicidad. Es importante aclarar de nuevo que por sí misma la felicidad no es un constructo que se pueda medir, lo que en realidad se mide es el bienestar subjetivo o psicológico expresado por los individuos evaluados.

**(R) Rango fijo.** Hace referencia directa a la herencia genética que se recibe de los padres; “heredamos un «timonel» que nos conduce hacia un nivel específico de felicidad o tristeza” (Seligman, 2002, p. 82). Seligman (2004b) y otros investigadores argumentan que gran parte de nuestra personalidad es atribuible a la herencia genética. Este rango fijo es como un *termostato* que permite que cada persona regrese a su estado natural o biológicamente determinado de felicidad después de una situación de tristeza o felicidad extremas o atípicas. En otras palabras, “este rango fijo arrastrará nuestra felicidad hacia su nivel habitual cuando tengamos demasiada suerte en la vida. [O por el contrario] ...después de una desgracia, el termostato se esfuerza por sacarnos de nuestra desdicha” (Seligman, 2002, p. 83). Todo individuo tiene un rango fijo de emoción positiva y negativa, el cual constituye la parte genética de la felicidad. Otro elemento del rango fijo (R) consiste en que las personas se acostumbran o adaptan muy a prisa a lo bueno y agradable; provocando

esto que cada vez las personas busquen mayor cantidad y formas de placer, pues a medida que se acumulan los bienes materiales o se han experimentado tantos placeres, las expectativas aumentarán; esto es lo que Seligman (2002, p. 84) llama la “rueda del molino hedonista”. Lo anterior se demuestra claramente al observar que las personas que han logrado obtener mayor cantidad de bienes materiales o han tenido la posibilidad de experimentar una gran variedad de placeres, estadísticamente no son más felices que aquellas personas aparentemente menos afortunadas en aspectos materiales y de experiencias de placer (Brickman, Coates & Janoff-Bulman, 1978; Schkade & Kahneman, 1998). Para Vera (2008) la rueda de molino hedonista “implica que cuando se consigue un objetivo, las expectativas aumentan y para seguir siendo felices necesitamos conseguir un nuevo objetivo, que a su vez quedará superado por otro nuevo cuando lo alcancemos” (p. 67).

**(C) Circunstancias externas.** Éstas se relacionan con el contexto geográfico y social, son variables que pueden generar, hasta cierto grado, mayor felicidad. Estas circunstancias pueden generar mayor [o menor] felicidad (Seligman, 2002). Se ha comprobado que algunas de las circunstancias sociales que en mayor medida influyen sobre la felicidad son: el vivir en una democracia, el mantener una estabilidad matrimonial, el evitar en lo posible eventos y emociones negativas, el profesar creencias religiosas, pero sobre todo, el tener una vida social rica y satisfactoria, forjando un gran entramado social (Diener & Diener, 1995; Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999). Otras circunstancias que, por el contrario, influyen muy poco sobre la felicidad son: el poder adquisitivo, la edad, la salud, el clima, el nivel de estudios, la raza y el sexo (Diener & Suh, 1997; Myers, 2000; Seligman, 2002).

Integrando los factores (R) y (C), se puede afirmar que todo individuo tiene “un rango fijo que mantiene el nivel de felicidad bastante inmóvil”

(Seligman, 2002, p. 101), pero por otro lado hay una serie de circunstancias externas de la vida que pueden, hasta cierto grado, ser modificables “para vivir en el extremo superior del rango [fijo]” (Seligman, 2002, p. 101).

**(V) Factores que dependen del control de la voluntad.** Son variables voluntarias, circunstancias o variables internas de cada sujeto, las cuales pueden ser más dependientes del control personal; es decir, para llevarlos a cabo dependerán de la decisión y control de cada persona. Se ha comprobado que estas circunstancias pueden inclinar la balanza de un modo efectivo hacia la satisfacción ante la vida y generar un mayor grado de felicidad o bienestar duradero, siempre y cuando se trabaje sobre ellas de manera constante y con un verdadero esfuerzo por parte del individuo que las desea desarrollar (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985; Pavot & Diener, 1993 y 2008; Seligman, 2002).

Estos factores o circunstancias concernientes a la voluntad se relacionan estrechamente con las emociones hacia el pasado, el futuro y el presente. Lo más importante será encauzar las emociones hacia una dirección positiva, logrando que estas emociones sean principalmente positivas hacia el pasado (satisfacción, complacencia, realización personal, orgullo, serenidad y en especial gratitud y perdón), hacia el futuro (optimismo, esperanza, fe, confianza), y hacia el presente (alegría, éxtasis, tranquilidad, entusiasmo, euforia, placer, flujo), evitando lo más posible las emociones negativas (rencor, desesperanza, pesimismo, tristeza, insatisfacción). Es decir, Un elemento determinante de estos factores de la voluntad será la forma como se experimentan los sentimientos sobre el pasado, la forma como se piensa hacia el futuro y la forma como se vivencia el presente (Seligman, 2002).

Algunos autores argumentan que estas emociones positivas son factores que dependen, en parte, del control de la voluntad, principalmente de lo

que se conoce como pauta o estilo explicativo (sobre el cual profundizaremos en el apartado 3.4), y de ellos son de los que más estriba el logro de la felicidad y el bienestar (Seligman, 2002; Vera, 2008).

Sobre la pregunta de ¿Cómo se alcanza la felicidad?, Csikszentmihalyi (2005, p. 13) afirma que:

La felicidad no es algo que sucede. No es el resultado de la buena suerte o el azar. No es algo que pueda comprarse con dinero o con poder. No parece depender de los acontecimientos externos, sino más bien de cómo los interpretamos. De hecho, la felicidad es una condición vital que cada persona debe preparar, cultivar y defender individualmente.

Otro elemento importante sobre la felicidad es que ésta no es una emoción responsiva o de reacción a eventos específicos como lo es la alegría o el regocijo. Como ya se mencionó anteriormente, la felicidad es más un proceso evaluativo del conjunto de emociones y aspectos significativos que integran la vida, desde el recuerdo de los acontecimientos pasados y la visión anticipada del futuro, en las condiciones concretas del actuar presente (Fernández-Abascal, 2009).

Hervás (2009) y Vera (2008), argumentan que dos elementos de la personalidad son determinantes en la búsqueda y logro de la felicidad o bienestar psicológico de las personas: la *extroversión* y la *estabilidad emocional*. El primero de ellos, la extroversión, se refiere al interés y gusto por las relaciones sociales y la tendencia a involucrarse en diferentes experiencias gratificantes; los sujetos extrovertidos ríen, disfrutan y se divierten con más frecuencia que los introvertidos (Diener & Lucas, 1999). El segundo de ellos, la estabilidad emocional, alude a una personalidad que tiende a reaccionar ante los diferentes sucesos de la vida de manera contenida: aun experimentando emociones negativas, estas reacciones emocionales suelen ser de baja intensidad y menos duraderas, al contrario de una personalidad neurótica, la cual tenderá a manifestar una inestabilidad emocional (Suls & Martin, 2005).

La felicidad es una de las cuestiones que más ha preocupado a la humanidad a lo largo de su historia. Pero aún en nuestros días no se puede afirmar que se tenga, desde el ámbito psicológico, una definición clara, unificada y compartida que explique todo lo que implica la felicidad. Unas definiciones centran su atención en la satisfacción personal, otras en el logro de metas y aspiraciones o en encontrar el sentido a la vida (Vera, 2008). Lo cierto es que la felicidad es algo complejo, que no se queda solo en la experimentación de emociones positivas o agradables como la alegría, el regocijo, ilusión, entre otras.

La felicidad incluye también otros elementos como la evaluación, la lucha, el compromiso y hasta el dolor, los cuales no necesariamente se pueden ubicar como emociones positivas o agradables. La suma o integración de estas variantes emocionales, más el encaminarse hacia objetivos personales o metas trascendentes es lo que para muchos da como resultado la búsqueda y logro de la felicidad; lo que para los clásicos griegos sería “ese fin, el bien último y máximo al que todos aspiramos, y que todos los demás fines, bienes y valores los elegimos por él” (Yepes y Aranguren, 1998, p. 157) o lo que Aristóteles llamaba la *Eudaimonia*, en el Libro X, sobre la felicidad, de su *Ética Nicomaquea*.

Relacionado estrechamente con el tema de la felicidad o bienestar psicológico está el tema de las emociones. Analicemos ahora las emociones desde dos perspectivas: como positivas y negativas y como emociones hacia el pasado, el futuro y el presente.

### **3.2.1 Emociones positivas y negativas**

Diferentes autores definen las emociones como reacciones afectivas de carácter psicológico y fisiológico, estados o respuestas momentáneas

ante un evento u objeto. Estas reacciones pueden –de manera genérica– agruparse en agradables y desagradables, o positivas y negativas. Es decir, se pueden considerar como formas de placer o dolor en diferentes grados o niveles. Otro elemento importante de las emociones es que, después de ser sentidas, implican un proceso de evaluación o juicio por parte del individuo que las experimenta (Marina y López, 1999; Avia y Vázquez, 2006).

Aunque los dos tipos de emociones son indispensables para la adaptación y desarrollo de la especie humana, la realidad es que las positivas han sido mucho menos estudiadas que las negativas. Fredrickson (1998), Vera (2008) y Fernández-Abascal (2009), afirman que son varias las razones de este desbalance en su estudio:

1. La tendencia natural de los individuos para tratar de comprender y controlar aquello que los amenaza, los hace centrarse en aquellas emociones que apoyan el enfrentamiento de dichas amenazas, pasando por alto lo que en apariencia es normal o habitual. Es decir, lo cotidiano, lo que genera bienestar, lo damos por descontado o pierde nuestro interés y por el contrario lo que nos amenaza capta más nuestra atención.
2. La dificultad para el estudio de las emociones positivas por su menor cantidad que las negativas. Lo anterior provoca que su expresión generalmente sea más tenue y por lo mismo sean más difíciles de diferenciar. Esto se observa en el más reducido número de palabras que existen para describir las emociones positivas (Avia y Vázquez, 2006).
3. La expresión gesticular de las emociones negativas es clara y de fácil reconocimiento. A nivel neurológico sus recorridos neuronales o *engramas* producen respuestas diferentes. Por el contrario en casi todas las emociones positivas la expresión facial es poco definida y a nivel neurológico sus respuestas son poco diferenciadas. Se ha comprobado

que las emociones positivas tienen un proceso psicológico y neuronal separado y distinto al de las emociones negativas (Fredrickson, 1998, 2001, 2003; Davidson et al., 2000) citados por (Lee et al., 2005).

4. El propio abordaje en el estudio de las emociones positivas ha obstaculizado su entendimiento, ya que para su estudio se ha retomado en gran medida el marco teórico y metodológico de las emociones negativas, cuando en realidad son dos objetos de estudio diferentes.

La importancia de las emociones negativas radica en que desde los orígenes del hombre le han ayudado en su adaptación al medio; el terror que el hombre de las cavernas sentía al verse amenazado por una fiera le permitió correr y protegerse. Hoy en día estas mismas emociones negativas nos siguen protegiendo de diferentes amenazas con las que nos enfrentamos en la vida. Este tipo de emociones negativas producen respuestas automáticas y focalizadas que permiten resolver o eliminar problemas concretos y más cercanos a la supervivencia (Avia y Vázquez, 2006; Fernández-Abascal, 2009).

El objetivo de las emociones positivas, aunque aparentemente menos necesario, es en realidad más trascendente, ya que va más allá de la sola sensación agradable. Las emociones positivas nos llevan a desarrollar procesos mentales y conductas mucho más complejas que nos ayudan a tomar medidas para enfrentar los obstáculos futuros, al punto que pueden llegar a ser preventivas. Se ha comprobado que al experimentar emociones positivas nuestra actividad mental tiende a ser expansiva, más tolerante, pero sobre todo creativa, permitiendo, no sólo salvar nuestras vidas, sino también crecer y desarrollarnos más trascendentemente (Csikszentmihalyi, 1998, 2005 y 2007; Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1998 y 2006; Fredrickson, 1998 y 2001; Fredrickson & Branigan, 2005).

A partir de lo anterior, nos podemos preguntar: ¿Por qué entonces, existen más emociones negativas que positivas?

La razón de esa mayor cantidad de emociones negativas radica en que hay más amenazas para evitar que oportunidades de desarrollo para emprender. Cuando el hombre nace está dotado de una serie de reacciones automáticas relacionadas estrechamente con la supervivencia y las emociones negativas, por lo que su desarrollo y progreso es desde temprana edad. Por el contrario, las emociones positivas en el individuo vienen menos preparadas y desarrolladas. Éstas buscan cubrir funciones más allá de la supervivencia, por lo que su desarrollo y perfeccionamiento requiere de una mayor madurez cognitiva y de aprendizaje. Por lo anterior, algunos autores argumentan que el equivocarse de respuesta ante una amenaza (emoción negativa) puede traer por consecuencia, en caso extremo, la muerte; equivocarse de respuesta ante una oportunidad de desarrollo (emoción positiva) no es tan arriesgado, ya que siempre habrá nuevas oportunidades de aprendizaje y de crecimiento personal (Vázquez, Hervás y Ho, 2006; Vera, 2006a; Fernández-Abascal, 2009).

Las emociones negativas y las positivas no se encuentran necesariamente en los polos opuestos de una “dimensión lineal”. Por mucho tiempo se pensó que “emociones como la ira, la tristeza o el miedo serían contrarias e incompatibles con emociones como la alegría, la ilusión o el placer. Ante la presencia de unas no podrían existir o se anularían las otras” (Vera, 2008, p. 23). En los últimos tiempos estudios preliminares sugieren que las emociones se manifiestan de forma “multidimensional”. En ocasiones unas serán independientes de las otras; es decir, estarán en dimensiones separadas de la persona; pero en otras ocasiones se podrá hablar de emociones compuestas, tanto por elementos negativos como positivos, coexistentes en un mismo sujeto (Vázquez et al., 2006; Vera, 2008; Fernández-Abascal, 2009).

En estudios recientes, Barbara Fredrickson y otros investigadores han demostrado que las emociones positivas cumplen dos grandes funciones: 1. A corto plazo abren nuestra mente y aumentan nuestro campo de oportunidades y elecciones posibles ante diferentes sucesos u objetos; y 2. A largo plazo promueven en nosotros el perfeccionamiento de recursos cognitivos y sociales, que a su vez apoyan el desarrollo personal (Fredrickson, 2001; Fredrickson & Branigan, 2005).

A partir de las investigaciones anteriores, podemos afirmar que las emociones negativas están más relacionadas con aspectos fisiológicos, apoyando el buen desarrollo de la vida humana principalmente en aspectos orgánicos; y las emociones positivas son más psíquicas y cognitivas, apoyando el desarrollo de aspectos más intangibles y trascendentes. Es decir, las emociones negativas apoyan nuestro instinto de supervivencia, y las emociones positivas apoyan nuestro trayecto en la búsqueda de felicidad o realización. Estas dos acciones, tanto de las emociones negativas como de las positivas, se darán unas ocasiones de manera separada y otras de manera integral.

### **3.2.2 Emociones positivas hacia el pasado, futuro y presente**

Como ya se mencionó, la felicidad, desde la perspectiva de la psicología positiva, se busca alcanzar en tres orientaciones: a) hacia el pasado; b) hacia el futuro y c) hacia el presente, y se manifiesta por medio de acciones o de *sentimientos o emociones positivas*, los cuales “son en esencia sentimientos [o expresiones] subjetivos” (Seligman, 2002, p. 380); es decir, vividos y expresados por cada sujeto. Es muy importante tener claro que estas tres orientaciones afectivas: hacia el pasado, el futuro y el presente, son distintas y no siempre se relacionan o ligan entre sí.

Las orientaciones emocionales hacia el pasado, el futuro y el presente, aunque podrán tener influencia recíproca, no siempre tendrá que ser así. Sobre esto, Seligman (2002), argumenta: “Aprendiendo sobre cada uno de los distintos tipos de felicidad, pueden encauzarse las emociones en una dirección positiva, cambiando la forma de experimentar sentimientos sobre el pasado, de pensar sobre el futuro y de vivenciar el presente” (p. 103).

#### - Emociones positivas hacia el pasado

Entre las emociones positivas orientadas hacia el pasado se encuentran la *resignación*, la *satisfacción*, la *serenidad*, la *complacencia*, la *realización personal*, el *orgullo*, la *gratitud* y el *perdón*, entre otras. Para Seligman (2002, p. 105), las emociones relacionadas con el pasado deben estar determinadas por nuestros pensamientos sobre el pasado, y por la interpretación que hacemos de dichas emociones en el presente. Cuando se genera una emoción referida a recuerdos del pasado, al mismo tiempo se hace una interpretación de la misma, de esta forma los recuerdos o pensamientos sobre el pasado gobernarán las emociones subsiguientes (Seligman, 2002).

Para la psicología positiva, a partir de la forma como interpretamos el pasado se determina nuestro futuro; si mis pensamientos sobre el pasado son pesimistas, lo más probable es que mis pensamientos sobre el futuro y mis acciones en dicho futuro tiendan al pesimismo. Por el contrario, si mis pensamientos sobre el pasado son optimistas, lo más probable es que mis pensamientos sobre el futuro y mis acciones en dicho futuro tiendan al optimismo.

Si se considerara que las emociones hacia el pasado determinan la forma como se actuará en el futuro, entonces será muy difícil modificar los pensamientos y acciones hacia y en el futuro; pero si, por el contrario, se

considera que lo que determina el futuro son los pensamientos sobre el pasado, entonces sí será posible modificar los pensamientos y las acciones hacia y en el futuro, ya que es más factible modificar los pensamientos o la *pauta explicativa* (de la cual hablaremos en el apartado 3.4) que las emociones (Seligman, 2002).

Siguiendo las mismas ideas sobre las emociones positivas orientadas hacia el pasado, el mismo Seligman (2002, p. 115) afirma:

La valoración y el disfrute insuficientes de los buenos momentos del pasado, así como enfatizar demasiado los malos, son aspectos que socavan la serenidad, la felicidad y la satisfacción. Hay dos maneras de situar estos dos sentimientos sobre el pasado en la región de la felicidad y la satisfacción. La gratitud aumenta el disfrute y la valoración de los buenos momentos pasados y la reescritura de la historia mediante el perdón reduce el efecto deprimente de los sucesos negativos, y de hecho puede transformar los malos recuerdos en buenos.

Continuando la misma argumentación, todo lo que sentimos relacionado con el pasado, ya sea agradable o desagradable, está determinado completamente por los recuerdos, pues ellos son la fuente o el archivo de todos los sucesos anteriores. No tenemos mucho control sobre nuestras emociones hacia eventos del pasado; pero si somos libres sobre nuestros pensamientos y en particular sobre la *gratitud* y el *perdón* que podemos tener sobre dichos eventos del pasado o las personas involucradas en ellos. La gratitud y el perdón apoyan la satisfacción que se tenga de o con la vida, permitiendo que los *buenos recuerdos* sean más que los malos (Seligman, 2002).

El perdón y la gratitud permiten dejar incólume el recuerdo, pero ayudan a borrar o convertir el dolor relacionado con este recuerdo en algo positivo o satisfactorio. “El perdón transforma la amargura en neutralidad o incluso en recuerdos de tinte positivo, por lo que hace posible una mayor satisfacción con la vida” (Seligman, 2002, p. 125). Por último, es importante tener en cuenta que el perdonar no implica necesariamente el olvidar; más

adecuado será decir que se cambian “las etiquetas que llevan los recuerdos” (Seligman, 2002, p. 130).

**- Emociones positivas hacia el futuro**

Entre las emociones positivas orientadas hacia el futuro se pueden encontrar el *optimismo*, la *esperanza*, la *confianza*, la *fe* y la *seguridad*. En concreto la esperanza y el optimismo, dos emociones positivas que se conciernen estrechamente entre sí, son aspectos que pueden desarrollarse y ayudan a resistir los embates de la depresión causada por distintos contratiempos.

Estas dos importantes emociones positivas –la esperanza y el optimismo– orientadas hacia el futuro tienen una íntima relación con el concepto de la «Pauta Explicativa», el cual hace referencia a la forma como las personas se explican las experiencias con las que se enfrentan día a día, ya sea de forma optimista o pesimista (sobre estos conceptos profundizaremos en los apartados 3.4 y 3.5).

Hablando sobre las emociones positivas orientadas hacia el futuro Seligman (2002) argumenta que: “El hecho de que tengamos esperanza [y optimismo] o no depende de dos dimensiones conjuntas. El arte de la esperanza radica en encontrar causas permanentes y universales para los sucesos positivos junto con causas transitorias y específicas para los adversos...” (p. 146). En otras palabras, todo individuo que sea capaz de explicarse con razonamientos permanentes y universales las experiencias positivas y con razonamientos transitorios y específicos las negativas, tenderá a recuperarse más rápido de los problemas y podrá mantener por más tiempo la racha de éxitos. Es decir, desarrollará y pondrá en práctica en mayor cantidad y calidad las emociones positivas orientadas hacia el futuro.

**- Emociones positivas hacia el presente**

Las emociones positivas orientadas hacia el presente, son aquellas emociones que se centran en acontecimientos y acciones del momento actual (Vera, 2008), por lo tanto abonan al desarrollo y logro de la felicidad o bienestar psicológico, en tanto nos permiten sentir y disfrutar de los eventos o tareas presentes. Estas emociones se dividen en dos categorías: los placeres y las gratificaciones.

a) Los *placeres*. Estos tienen un alto componente sensorial y afectivo, se pueden entender como sensaciones agradables de distinta intensidad, por medio de los cuales se busca satisfacer necesidades homeostáticas como el hambre, el sueño, el sexo, entre otras y necesidades psicológicas como el éxtasis, el embeleso, el gozo, entre otras; a su vez se dividen en *corporales* y *superiores*. “Los placeres corporales son emociones positivas transitorias que se manifiestan a través de los sentidos” (Seligman, 2002, p. 380), como: olores, sabores, sensaciones sexuales, movimientos corporales, vistas, sonidos agradables, etcétera; estos tienden a ser fugaces, con una mínima o nula reflexión.

A diferencia de los placeres corporales o sensoriales que simplemente implican sentirlos sin casi ningún esfuerzo, los placeres superiores implican un aprendizaje previo y mayor procesamiento cognitivo, y aunque también son transitorios, su origen es más complejo. Los sentimientos y sensaciones que producen las acciones o eventos placenteros pueden ser: éxtasis, embeleso, gozo, dicha, alegría, regocijo, júbilo, diversión, entusiasmo, satisfacción, euforia, entretenimiento, tranquilidad, distracción y otros similares (Seligman, 2002).

Una característica de los placeres, tanto corporales como superiores, es que pronto nos habituamos a ellos y después de un tiempo necesitamos buscar otros, diferentes o más intensos, que nos aporten mayor placer.

b) Las *gratificaciones* o *disfrute*. Son acciones que tienen como base los placeres, pero a diferencia de estos últimos, tienen mayor duración e involucran una actividad más profunda del pensamiento y la interpretación. Conllevan un esfuerzo a tal grado que no siempre serán totalmente placenteras y a veces podrán resultar estresantes. Están estrechamente relacionadas con el desarrollo de las *fortalezas* y las *virtudes* personales.

Las gratificaciones implican acciones que generalmente a todo individuo le gusta mucho realizar, pero no siempre estarán emparejadas con los placeres corporales. Éstas atrapan e involucran por completo a la persona, en muchas ocasiones “bloquean la conciencia propia y la emoción experimentada, salvo retrospectivamente [como cuando se recuerda un evento satisfactorio], y generan la fluidez, ese estado en el que el tiempo se detiene y uno se siente a gusto” (Seligman, 2002, p. 381).

En la fluidez o flujo (sobre el cual profundizaremos en el apartado 3.8) las habilidades y fortalezas de la persona “están a la altura de las circunstancias” (Seligman, 2002, p. 159), por lo que es más fácil obtener gratificación posterior, al ver acrecentadas nuestras fortalezas y desarrollado nuestro propio ser.

Estas gratificaciones se desarrollan o aumentan en estrecha relación con el mismo desarrollo de las fortalezas y virtudes personales; en palabras del mismo Seligman (2002): “Las gratificaciones que produce el ejercicio de las fortalezas [y las virtudes] son el camino que conduce a lo que yo considero la buena vida” (p. 381).

Las gratificaciones tienen mayor duración que los placeres e involucran una acción más profunda del pensamiento y la interpretación; es decir, conllevan un esfuerzo, además de que las fortalezas y las virtudes siempre las están fortaleciendo. Un punto importante es que las

gratificaciones, guiadas por las fortalezas, y con el paso del tiempo y su repetición constante, se podrán convertir en hábitos buenos o virtudes.

Los placeres se relacionan con la *vida placentera*, las gratificaciones con la *vida buena* (de las cuales hablaremos en el apartado 3.3). Csikszentmihalyi, citado por Seligman (2002), argumenta que: “El placer es una fuente de motivación poderosa, pero no produce ningún cambio; es una fuerza conservadora que nos hace desear satisfacer las necesidades que se experimentan, conseguir bienestar y relajación. [...] Por el contrario, el disfrute (gratificación) no siempre es placentero y a veces puede resultar sumamente estresante” (p. 183). Es decir, el placer se queda en el disfrute de nuestros sentidos, la gratificación va más allá, implicando esfuerzo, aprendizaje y crecimiento personal.

Todas estas emociones positivas orientadas hacia el pasado, el futuro y el presente son variables o factores que pueden ser medidos psicométricamente y con una formalidad científica; los cuales a su vez integran o dan forma –junto con otros elementos– al término o concepto de *bienestar psicológico*, por medio del cual, para la psicología positiva, se puede medir indirectamente la felicidad.

Pero, ¿Cómo incrementar este bienestar psicológico y a su vez la felicidad? Una alternativa es atender las emociones positivas hacia el pasado, el futuro y el presente. En el caso de las emociones positivas orientadas hacia el pasado, una buena alternativa para incrementarlas será por medio del agradecimiento y el perdón hacia personas involucradas en eventos significativos del pasado.

Para las emociones positivas orientadas al futuro la clave estará en saber abatir los pensamientos negativos aprendiendo y desarrollando la

esperanza y el optimismo, como las dos herramientas cognitivas y emocionales que permiten acrecentar las emociones positivas.

Y en el caso de las emociones positivas orientadas hacia el presente, la pauta será incrementar y a la vez controlar los placeres, tratando de evitar la habituación a ellos; al mismo tiempo desarrollando y enriqueciendo las gratificaciones o el disfrute por medio del esfuerzo y el flujo, impulsando las virtudes y fortalezas de carácter. Las gratificaciones no están peleadas con los placeres, por el contrario, los segundos son la base para desarrollar las primeras.

Es importante reafirmar que la psicología positiva no se conforma con que los sujetos alcancen “estados subjetivos transitorios” (Seligman, 2002, p. 381). Por el contrario, busca que esta felicidad sea duradera y auténtica, por medio de las emociones positivas y el “desarrollo de las fortalezas [y las virtudes] características personales, que son las vías naturales y duraderas hacia la satisfacción” (Seligman, 2002, p. 381), (Sobre las fortalezas y virtudes profundizaremos en el apartado 3.9). En otras palabras: la psicología positiva busca el desarrollo de las emociones positivas, las fortalezas y las virtudes por medio de la satisfacción, el perdón y el agradecimiento con el pasado, el placer, el esfuerzo y el flujo presentes, y la esperanza y el optimismo en el futuro.

### ***3.3 Vida placentera, vida buena o comprometida y vida significativa***

Siguiendo el tema de la felicidad y las emociones positivas, la psicología positiva divide el estudio de estas últimas en tres dominios o tipos de vidas, que a su vez reflejan tres tipos o momentos de la felicidad: la vida placentera, la vida buena o comprometida y la vida significativa.

- ***Vida placentera***

Este tipo de vida se relaciona con las emociones positivas sobre el pasado como la satisfacción y la serenidad, con las del futuro como el optimismo y la esperanza, pero principalmente con las del presente, los placeres somáticos o sensoriales, con los placeres complejos o superiores y en parte, aunque en menor grado, con las gratificaciones. Para Lee et al. (2005) “Una vida placentera es una vida que maximiza las emociones positivas y minimiza el dolor y las emociones negativas. Esto incluye lo normalmente entendido por las teorías hedonistas de la felicidad” (p. 635).

La vida basada en los placeres somáticos generalmente centra su acción en satisfacer necesidades homeostáticas: hambre, sueño, sexo, entre otros; placeres con fórmulas relativamente fáciles que ordinariamente no implican esfuerzo ni la puesta en acción de las fortalezas. Por su parte, los placeres complejos o superiores, aunque siguen estando dentro de la vida placentera, se convierten en un puente que va acercando al individuo a su crecimiento personal y a una vida buena, ya que implican buscar el deleite poniendo en práctica algunas de sus capacidades personales en actividades artísticas, deportivas, sociales, intelectuales, etcétera. (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Los placeres complejos implican un aprendizaje previo y mayor procesamiento cognitivo, y aunque también son transitorios, su origen es compuesto y más diverso (Seligman, 2002).

- ***Vida buena o comprometida***

Este tipo de vida consiste en identificar y poner en práctica las características positivas personales para alcanzar *gratificaciones* cada vez más profundas o plenas; es decir, utilizar las fortalezas, las virtudes y los talentos en proyectos específicos. Para Lee et al. (2005) “Una vida construida alrededor de esas características se acerca a lo que Aristóteles llamó ‘eudaimonia’ o ‘la buena vida’, pero debido a la confusión de este

concepto con el champán y los Porsches, y debido a que la sabia utilización de fortalezas y talentos lleva a mayor compromiso, absorción y flujo, nosotros la llamamos ‘la vida comprometida’” (p. 635).

Este tipo de vida implica el identificar y conocer cómo se producen las gratificaciones. Estas últimas, a diferencia de los placeres, requieren que el individuo ponga en una actividad específica muchas de sus habilidades, destrezas y conocimientos, aunque en muchas ocasiones se dé la ausencia del placer o en caso extremo se llegue a tornar dolorosa dicha actividad. En palabras de Seligman (2002): “Los elementos que definen el gusto por tales actividades son el ensimismamiento total, la suspensión de la conciencia y la fluidez que producen las gratificaciones y no la presencia del placer. [...] Esta distinción marca la diferencia entre la buena vida y la vida placentera” (p. 172). Cuando un sujeto busca gratificaciones (leer, escalar o correr un maratón), es muy probable que en el proceso se den momentos de fluidez, pero también de falta de placer. Más aún, se podrá llegar a estados de dolor, pero cuando la actividad se cumple y el objetivo se alcanza, las fortalezas y virtudes del individuo habrán aumentado.

- ***Vida significativa***

Este tipo de vida implica, además de comprometerse con las propias fortalezas y virtudes, también involucrarse en lo que la psicología positiva llama instituciones positivas: aquellas que facilitan el perfeccionamiento de la persona. Ejemplo de ellas pueden ser la familia, la democracia, la religión, entre otras. Seligman (2002, p. 382), argumenta que para alcanzar una vida significativa es necesario dirigir las fortalezas y virtudes personales hacia objetivos y acciones que nos trasciendan, utilizándolas al servicio de algo más elevado que nosotros mismos.

Por su parte Lee et al. (2005), hablando sobre las emociones positivas y su puesta en práctica en instituciones, señalan lo siguiente: “Creemos que las características y las emociones positivas florecen en el contexto de las instituciones positivas. Como el significado se deriva de la pertenencia y el servicio a algo mayor que uno mismo, una vida llevada en el servicio de instituciones positivas es una vida significativa” (pp. 635-636).

Cada uno de estos tres tipos de vidas: en el placer, el compromiso y el significado, pueden ser vistos como tres caminos o tres etapas que hay que recorrer en la búsqueda de la felicidad.

Al decir que cada uno de estos tres tipos de vidas se pueden ver como tres caminos o tres etapas, se hace referencia a que:

1. Como *caminos* cada uno de ellos plantea tareas y acciones por los que la persona debe de transcurrir para vivir plenamente cada una de ellas; en el caso de la vida placentera como resultado del disfrute y deleite de placeres, y en el caso de la vida comprometida y la vida significativa como procesos y proyectos para alcanzar una vida plena; y
2. Como *etapas*, cada persona debe fijarse como metas el prudente disfrute y deleite de los placeres; pasando al compromiso por desarrollar sus fortalezas y virtudes; y por último, llegando a la búsqueda del significado de la propia vida por medio de su participación en instituciones positivas que la hagan trascender.

Quedarse en la vida placentera será de poca valía y en caso extremo expondría a la persona con mayor probabilidad al pesimismo y a la depresión o a una vida sin sentido. Ya para la década de 1950, Frankl (1990) afirmaba que esta vida sin sentido –que él denominaba vacío existencial– se manifestaba sobre todo en un estado de tedio en las personas. Escribía: “De hecho, el hastío es hoy causa de más problemas

que la tensión, y desde luego, lleva más casos a la consulta del psiquiatra” (p. 106).

El mismo Seligman (2002, p. 182), comentando sobre la vida placentera y la vida buena o comprometida, se pregunta:

¿Qué ocurriría si toda mi vida estuviera compuesta por placeres fáciles, que nunca requirieran el empleo de mis fortalezas ni supusieran ningún desafío? [y responde] Este tipo de vida predispone a la depresión. Las fortalezas y virtudes pueden marchitarse durante una existencia en la que se opta por fórmulas rápidas en vez de escoger una vida plena a través de la búsqueda de gratificaciones.

Y más adelante siguiendo con esta misma idea afirma que: “Iniciar el proceso de eludir los placeres fáciles e implicarse en mayor cantidad de gratificaciones es duro. Las gratificaciones producen fluidez, pero exigen habilidad y esfuerzo; el hecho de que, puesto que plantean desafíos, implican la posibilidad de fracaso, resulta incluso más disuasorio” (Seligman, 2002, p. 183). Cuando logramos sobrepasar dichos desafíos por medio de acciones que conllevan flujo, logramos proyectar nuestra vida hacia metas trascendentes.

Vivir una vida buena o comprometida es ya de por sí muy bueno, pues en ella se desarrollan nuestras fortalezas y virtudes al buscar gratificaciones en diferentes experiencias que ofrece la vida. El riesgo está en centrar la vida solo en objetivos personales, desarrollando las fortalezas solo con una visión ensimismada o en caso extremo egoísta.

Por el contrario, vivir la vida creciendo y desarrollando los dos primeros tipos de vida, pero con miras y objetivo de una vida significativa, será siempre más gratificante y permitirá que cada individuo desarrolle sus virtudes y fortalezas en relación continua con los otros. El mismo Seligman (2002), argumenta: “*La vida significativa es emplear las fortalezas y*

*virtudes características al servicio de algo que trascienda nuestra persona”* (p. 382).

Integrando los términos anteriores, Seligman (2002, p. 382) los resume de la siguiente forma:

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

### ***3.4 Optimismo disposicional y optimismo como pauta explicativa***

El optimismo es un concepto central en la psicología positiva. Sobre él se han desarrollado múltiples investigaciones, trabajos empíricos y documentos (Scheier & Carver, 1985, 1987 y 1992; Diener & Diener, 1995; Chico, 2002; Allison, Guichard, Fung & Gilain, 2003; Avia y Vázquez, 2006; Martínez-Correa, Reyes, García-León y González-Jareño, 2006; Peterson, 2000 y 2006), motivados por la estrecha relación e influencia que tiene sobre el ser humano, su salud física y mental, y por la forma en que las personas entienden o se explican los eventos agradables o desagradables a los que se enfrentan en la vida, dándoles un matiz optimista o pesimista (Vera, 2008).

Por otro lado, es importante reconocer que el concepto de optimismo está muy desgastado en el lenguaje cotidiano y poco valorado en los ambientes académicos y científicos, por lo que es importante estudiarlo y comprenderlo con pertinencia científica.

El diccionario de la Real Academia Española (2001) define el optimismo como la <<Propensión a ver y juzgar las cosas en su aspecto más favorable>>. Esta entrada se acerca mucho a la forma como lo define

la psicología positiva. En muchos ambientes tiende a desvalorarse o sobrevalorarse al optimismo: por un lado suele verse a la persona optimista como alguien poco serio o idealista, que tiende a olvidarse de la realidad y a vivir ilusoriamente; se ve al optimista como poco racional, que centra su actuar más en las emociones que en la razón. Por otro lado hay quien ve la vida desde la óptica de un optimismo falto de realidad o exagerado: estas personas se sitúan del lado de las que creen que con solo decirse para sí mismas palabras de aliento lograrán salir de sus problemas y vivir una vida plena.

Al estudiar al optimismo desde una perspectiva científica y académica, se descubre que tanto el optimismo, como su contrario, el pesimismo, tienen un fundamento en elementos de herencia genética, neuropsicológicos y de aprendizaje. Tanto el optimismo como el pesimismo, no son solo una postura personal ante los eventos que se experimentan a lo largo de la vida; son también rasgos de personalidad y a la vez emociones que se convierten en variables psicológicas que pueden incidir ligera o profundamente en la salud física y mental de las personas; ejemplo de ello son estudios preliminares que demuestran que los optimistas suelen tener mejores estados de humor, ser más perseverantes y exitosos e, incluso, tener mejor estado de salud física que los pesimistas (Allison et al., 2003; Schou, Ekerberg, Ruland, Sandvik & Karesen, 2004; Coyne, Pajak, Harris, Koniski, Movsas, Ang et al., 2007; Hervás, 2009).

Sin la intención de poner a todas las personas en uno u otro lado de la balanza del optimismo o el pesimismo, lo cierto es que todos los individuos, sin importar su condición social, preparación, raza, etcétera, en muchos momentos de la vida se enfrentan o experimentan situaciones agradables o desagradables. A diferencia de otras emociones, las cuales pueden ubicarse en planos distintos, no necesariamente lineales, el optimismo y el pesimismo se pueden poner figurativamente en los extremos

de una línea recta, y entre los dos se puede ubicar a todas las personas en diferentes rangos y en diferentes momentos, dependiendo de su grado de optimismo o pesimismo. Hablando sobre estos dos conceptos, Seligman (2004a) afirma que “La vida causa los mismos contratiempos y las mismas tragedias tanto a optimistas como a pesimistas, pero los primeros saben afrontarlos mejor. [...] el optimista se rehace de su derrota y, si bien con algunas pérdidas, se recompone para volver a luchar. El pesimista, en cambio, se desmorona, se rinde y cae en la depresión” (p. 277).

Dentro de la psicología positiva podemos encontrar dos vertientes teóricas en el estudio y definición del optimismo, como *característica disposicional* y como *pauta explicativa*:

**- Optimismo como característica disposicional**

Michael Scheier y Charles Carver, dos de los más importantes investigadores sobre este tema, conciben al optimismo como un rasgo o característica disposicional de la personalidad o del temperamento, en donde la visión o las expectativas optimistas (o pesimistas) son vistos como rasgos generales, (Scheier & Carver, 1985, 1987 y 1992; Peterson, 2006; Carr, 2007; Vera, 2008). Es decir, habrá sujetos con temperamento pesimista y otros con temperamento optimista. Estos últimos se caracterizarán por ver el futuro de manera positiva, con la creencia de que siempre les ocurrirán más eventos buenos que malos.

Desde esta visión disposicional o de expectativa global positiva, este tipo de temperamento optimista está asociado a una buena salud y a expectativas favorables ante intervenciones y tratamientos médicos, ya que las acciones de este tipo de sujetos están mediadas por estrategias de afrontamiento, redefinición o replanteamiento adecuadas. Asimismo, al enfrentarse a nuevos obstáculos, tenderán a seguir luchando y

autorregularse para alcanzar sus metas u objetivos personales (Carr, 2007).

Este tipo de optimismo disposicional es visto por los investigadores como un rasgo de personalidad que se caracteriza por su mediación entre los eventos externos y la forma como estos son interpretados a partir de unas altas expectativas personales de los individuos con temperamento optimista, lo que los lleva a acrecentar o mejorar sus acciones para lograr sus metas (Vera, 2008).

Desde esta postura, el optimismo es visto como una variable que afecta la forma como los individuos se enfrentan a eventos traumáticos o de estrés: mientras que los sujetos con temperamento pesimista utilizan generalmente estrategias de evasión de los problemas, los sujetos con temperamento positivo utilizan estrategias para confrontar los eventos estresantes. Por lo mismo, los sujetos optimistas tienden a ser menos afectados físicamente que los pesimistas por el estrés (Carr, 2007; Vera, 2008).

Al ser visto este tipo de optimismo o pesimismo como una característica disposicional de la personalidad, se cree que es estable y con pocas variaciones. Sus posibles oscilaciones entre un lado y otro serán temporales, regresando el sujeto generalmente a su tendencia temperamental innata (Avia y Vázquez, 2006).

**- Optimismo como pauta explicativa**

El optimismo, desde esta visión (Peterson & Seligman, 1987; Peterson, 1988 y 2006; Seligman, 2002, 2004a y 2005; Beck, 2003) tiene su raíz en la forma como cada individuo piensa sobre las *causas* de los eventos que le suceden –ya sean buenos o malos, agradables o desagradables–; la clave estará en centrarse o ver la parte positiva de cada

suceso. En otras palabras, el optimismo según este punto de vista, es aquel que se centra en la reflexión y explicación de las causas reales de los eventos para encontrar en ellas oportunidades para salir adelante, y no en esperar que las cosas tengan un «final feliz», o en repetirse para sí mismo frases confortadoras como: «siempre me irá bien» o «pase lo que pase me siento mejor», o en intentar olvidar o dar la espalda a la tristeza o el enojo, o peor aún, en tratar de atribuir a otros la causa de que las cosas vayan mal (Seligman, 2005).

Siguiendo sobre esta misma idea y diferenciando el optimismo como disposición del optimismo como pauta explicativa, Seligman (2004, p. 19), argumenta:

Hay muchas cosas de la vida que están más allá de nuestro control, [...] pero también existe un vasto territorio que puede responder a nuestro control, si decidimos hacerlo... o seguir incontrolado si lo dejamos a otros o al destino. [y más adelante concluye] Nuestro modo de pensar en torno a todo esto puede acentuar o reducir el control que tenemos sobre la vida. Nuestras ideas y pensamientos no son simplemente reacciones frente a los acontecimientos; esos pensamientos e ideas cambian las consecuencias.

El optimismo como pauta o estilo explicativo –como también se le denomina– no es algo que surja de un idealismo. No es decirse hacia los adentros frases gentiles o agradables. Esto no tiene ningún efecto duradero en el desarrollo real de la conducta y la personalidad. Sobre este tipo de optimismo, Seligman (2004a) afirma: “Lo que sí es crucial es lo que uno piensa cuando fracasa, usando la fuerza del «pensamiento no negativo». Poder modificar las cosas destructivas que uno se dice para sus adentros, cuando se atraviesa por uno de tantos contratiempos como la vida nos depara, es la habilidad clave del optimismo” (p. 30).

En este momento es importante aclarar la diferencia entre el optimismo y la *autoestima*. La autoestima está relacionada estrechamente con el «sentirse bien», su centro de atención está en elevar los

pensamientos y sentimientos positivos de las personas consigo mismas, sin que para ello medie necesariamente el empeño en «hacerlo bien». Por el contrario, el optimismo en este enfoque teórico, centra su atención en el «hacerlo bien» como su principal objetivo, y el «sentirse bien» como un subproducto. “Las personas que siguen el planteamiento del «hacerlo bien» están dispuestas a intervenir para cambiar el pensamiento del niño acerca del fracaso, para estimular la tolerancia de la frustración y para recompensar el empeño antes que el mero éxito” (Seligman, 2005, p. 46).

Cambiar el pensamiento, es decir, modificar la forma o estilo como las personas se explican los acontecimientos, es extraordinariamente más importante y provechoso que sólo fomentar sentimientos positivos o agradables, ya que estos últimos serán un resultado natural de una *pauta explicativa optimista*.

Para Peterson y Seligman (1987), esta *pauta explicativa* se relaciona estrechamente con las expectativas que todo individuo tiene con lo que le sucederá en el futuro; fundamentado esto con la forma como se explica la dicha y las adversidades que ha vivido en su pasado (Vera, 2008). Esta forma como cada ser humano se explica e interpreta las experiencias con las que se enfrenta cada día, no consiste solo en las palabras dichas hacia uno mismo, es todo un modo de pensar y actuar –y posteriormente de sentir– el cual es aprendido a lo largo de la vida.

Esta *pauta explicativa* procede y se relaciona estrechamente con la opinión que cada persona tiene de sí misma, en relación al lugar que cree ocupar en el mundo y a la forma como actúa en él. Según las propias experiencias, habrá sujetos que se consideren valiosos y merecedores de algo y otros inútiles y sin esperanzas; para Seligman (2004a) “Allí está lo que podríamos llamar la marca de fábrica de ser optimista o pesimista” (p. 65).

La pauta explicativa está conformada por tres áreas o dimensiones (Seligman, 2002; Peterson, 2006; Vera, 2008): 1. La *permanencia* o *duración*, 2. La *amplitud, alcance* o *penetración* y 3. La *personalización*. Cada una de estas tres dimensiones, y la combinación de las mismas, desempeña un papel muy importante en la forma como cada individuo se explica los eventos que le suceden en la vida, determinando su tendencia, tanto al optimismo como al pesimismo. Analicemos ahora cada una de estas dimensiones:

1. ***Permanencia o duración***: Esta dimensión hace referencia a la forma como cada individuo se explica las cosas que le suceden (Peterson & Seligman, 1987; Peterson, 1988 y 2006), en términos de la permanencia de sus causas. Es decir, la explicación podrá ir desde lo persistente o duradero hasta lo transitorio o modificable de las experiencias que se vivan; todo esto en relación al tiempo o transitoriedad.

En el caso de los optimistas, los eventos desagradables o contratiempos serán generalmente explicados con pensamientos y frases en donde las causas tenderán a ser transitorias, temporales, circunstanciales o modificables, como: «algunas veces» o «últimamente»; por ejemplo, ante un fracaso laboral el optimista pensará «*En este proyecto me fue mal porque no tuve tiempo de prepararme adecuadamente; en el pasado he tenido éxito cuando me he dedicado tiempo suficiente para prepararme; si me esfuerzo y me preparo adecuadamente, en el siguiente proyecto podré hacerlo mejor*». Y los eventos agradables o satisfactorios serán generalmente explicados con pensamientos y frases en donde las causas tenderán a ser persistentes, permanentes, duraderas o constantes, como: «siempre» o «constantemente» (Seligman, 2004a y 2005); por ejemplo, ante un éxito laboral el optimista pensará «*En este proyecto me fue bien porque siempre le dedico tiempo a las cosas importantes, como en proyectos pasados en los que he*

*dedicado tiempo para estudiar; esto indica que si me sigo esforzando y preparando en los siguientes me irá aún mejor».*

Por el contrario, para los pesimistas, los eventos desagradables o contratiempos serán generalmente explicados con pensamientos y frases en donde las causas tenderán a ser persistentes, permanentes, duraderas o constantes, como: «siempre» o «constantemente», por ejemplo, ante un fracaso laboral el pesimista pensará *«En este proyecto me fue muy mal, como siempre no logro concentrarme en los detalles importantes, aunque me siga esforzando, como soy muy distraído, en los siguientes proyectos me volverá a ir mal».* Y los eventos agradables o satisfactorios serán generalmente explicados con pensamientos y frases en donde las causas tenderán a ser transitorias, temporales o circunstanciales, como: «algunas veces» o «casi nunca» (Seligman, 2004a y 2005); por ejemplo, ante un éxito laboral el pesimista pensará *«En este proyecto me fue bien porque mi jefe no notó todos mis errores, mis éxitos en proyectos pasados han dependido de mis compañeros de trabajo, ya que yo nunca he sido un buen líder; como soy muy desordenado, aunque me siga esforzando en los siguientes proyectos dudo que me vaya bien».*

Esta dimensión de *permanencia* determinará por cuánto tiempo nos estaremos considerando vencidos o victoriosos. “Las explicaciones permanentes para los contratiempos producen desamparos larguísimos, y las explicaciones circunstanciales fortalecen” (Seligman, 2004a, p. 70). El sujeto con una pauta explicativa que tienda hacia el pesimismo permanecerá por mucho tiempo vencido ante eventos desagradables, y permanecerá por poco tiempo victorioso ante eventos agradables; por el contrario, el sujeto con una pauta explicativa que tienda hacia el optimismo permanecerá por poco tiempo vencido ante eventos desagradables, y permanecerá por mucho tiempo victorioso ante eventos agradables.

2. **Amplitud, alcance o penetración.** Esta dimensión se refiere a la forma como las personas se explican los acontecimientos en relación al alcance o penetración que éstos tienen en sus vidas, pudiendo ir de lo *universal* o *global* a lo *específico* o *delimitado* (Peterson & Seligman, 1987; Peterson, 1988 y 2006). Las personas que creen que las causas de los eventos tienen un alcance universal o global, proyectan sus consecuencias a muchos escenarios distintos de su vida; por el contrario las personas que creen que las causas de los eventos tienen un alcance específico o delimitado, mantienen las consecuencias de estos en el escenario concreto en el que sucedieron. Siguiendo con esta idea, Seligman (2004a, p. 69) argumenta:

Algunas personas pueden guardar sus problemas en un armario y seguir con su vida, incluso cuando un aspecto tan importante de ella –como sería el caso del trabajo o la vida amorosa– esté en situación precaria. Otras en cambio, siguen sangrando. Para ellas, todo es una catástrofe, diríamos (si el silogismo existiera) que lo «catastrofizan» todo. Basta con que se les suelte un punto del entramado de sus vidas para que todo el tejido se deshilache.

Los optimistas tenderán a formular explicaciones *universales* o *globales* para los acontecimientos agradables o satisfactorios; por ejemplo: comúnmente al llegar a casa después de un día lleno de éxitos laborales, pensará y dirá algo como: «*Hoy me han felicitado en la oficina por ser un buen líder de proyecto, me alegra saber que casi siempre aporté buenas ideas en mi trabajo; compartiré de nuevo con mi esposa este éxito, la invitaré a cenar para pasar una velada agradable con ella*». Por el contrario para los acontecimientos desagradables o contratiempos tienden a pensar de manera *específica* o *delimitada*; por ejemplo, al llegar a casa después de un día lleno de problemas laborales, generalmente pensará y dirá algo como: «*La baja en las ventas de este mes se debe a la crisis... esto deberá pasar pronto... mañana comenzaré un plan de acción; por lo pronto, los problemas del trabajo se quedan en la oficina, ahora tendré una cena agradable con la familia*». “Las [personas] que tienen explicaciones *específicas* [para sus fracasos]

pueden sentirse desvalidas en esa parte de sus vidas, y tener ánimos para todo lo demás” (Seligman, 2004a, p. 69).

Por el contrario los pesimistas tenderán a formular explicaciones *específicas* o *delimitadas* para los acontecimientos agradables o satisfactorios; por ejemplo, comúnmente al llegar a casa después de un buen día lleno de éxitos laborales, pensará y dirá algo como: «*El bono que me han otorgado por las buenas ventas del mes no ha dependido de mí, sino de las ventas de mis compañeros. Si el mes que entra me cambian de área o de equipo, seguramente no llegaré a las metas*». Y *universales* o *globales* para los acontecimientos desagradables o contratiempos; por ejemplo, al llegar a casa después de un día lleno de problemas laborales, generalmente pensará y dirá algo como: «*El regaño que he recibido de mi jefe por las malas ventas del mes me lo he merecido, siempre he sido muy mal coordinador de vendedores. Aunque me cambien de área o me pongan al mejor equipo, seguramente no llegaré de nuevo a las metas*». “Las personas que formulan explicaciones *universales* para sus fracasos se rinden ante cualquier cosa que les pase cuando padecen un contratiempo” (Seligman, 2004a, p. 69). Esta generalización que el pesimista hace de sus contratiempos de un área específica de su vida le impide muchas veces que pueda disfrutar de lo bueno de otras áreas o personas.

En el caso de la *amplitud*, cuando se producen eventos desagradables o contratiempos las explicaciones universales del pesimista le producen desamparo en muchas situaciones; por el contrario, las explicaciones específicas del optimista le producen desamparo sólo en el aspecto adverso concreto (Seligman, 2004a).

Estas dos dimensiones, la *permanencia* y la *amplitud* tienen una estrecha influencia en el desarrollo de la *esperanza* (Peterson, 2006). Antes de pasar a hablar sobre la personalización, es necesario discurrir

brevemente sobre el tema de la *esperanza*, el cual está directamente relacionado con el optimismo. Para Seligman (2004a, p. 71):

El arte de la esperanza consiste en hallar las causas circunstanciales y específicas de los contratiempos que pueden acaecer: las causas circunstanciales limitan el sentimiento de impotencia en el tiempo, y las causas específicas lo limitan a la situación original. Por otra parte, las causas permanentes proyectan ese sentimiento hasta un futuro bastante lejano, y las causas universales lo difunden por todo el ámbito que rodea al sujeto. Encontrar [y quedarse solo con] las causas permanentes y universales de la desdicha es lo que hace el que desespera.

En otras palabras, desde la visión de la psicología positiva, la persona *esperanzada* es aquella que es capaz de explicarse los eventos desagradables con causas circunstanciales y específicas, y los eventos agradables con causas persistentes y globales, y además, es capaz de proyectar esas explicaciones hacia el futuro con la confianza en que tendrá un buen porvenir. Por el contrario, la persona *desesperanzada* será aquella que se explique los eventos desagradables con causas persistentes y globales, y los eventos agradables con causas circunstanciales y específicas.

3. **Personalización.** Esta última dimensión de la pauta explicativa, aunque no es tan importante como las dos anteriores, sí influye en la forma como las personas se sienten respecto de sí mismas. De manera general, todo individuo puede adjudicarse a sí mismo la causa de las cosas buenas o malas que le suceden (internalizar) o por el contrario, puede tender a adjudicar a agentes externos –personas o circunstancias– dichas causas (externalizar) (Peterson & Seligman, 1987; Peterson, 1988 y 2006). Lo anterior provoca que algunos individuos se vean a sí mismos como la causa de sus desdichas y otros como la causa de sus dichas. Sobre esta dimensión, Seligman (2004a, p. 71) argumenta que:

La personalización es asimismo la dimensión que más fácilmente puede exagerarse. Es la que controla sólo cómo nos sentimos respecto de nosotros, en tanto que las dimensiones de permanencia y amplitud –que son las dos más importantes– controlan lo que hacemos [y más adelante

ratifica] La personalización es la única dimensión en que puede fingirse sin mayores dificultades.

La personalización puede ir de lo *interno* –que el sujeto se adjudique las causas de los eventos– a lo *externo* –que el sujeto adjudique a agentes externos las causas de los eventos–.

Siguiendo con la misma línea, el optimista tenderá a ver de manera interna o a adjudicarse las causas de los eventos agradables; por ejemplo, después de un éxito laboral o personal, tenderá a pensar y decir algo como: «*Yo he sido, lo soy ahora y puedo en el futuro seguir siendo el responsable de mis éxitos*». Esta persona también tenderá a ver de manera externa o a adjudicar a agentes externos las causas de los eventos desagradables; por ejemplo, después de un fracaso laboral tenderá a pensar y decir algo como: «*Fallé en este proyecto, pero no toda la responsabilidad es mía, ya que yo era parte de un equipo*».

El pesimista, por el contrario, tenderá a ver de manera externa o a adjudicar a agentes externos las causas de los eventos agradables; por ejemplo, después de un éxito laboral o personal, tenderá a pensar y decir algo como: «*Mi éxito se lo debo en gran medida a los demás miembros del equipo, sin ellos yo no habría podido hacer nada*». Y a ver de manera interna o a adjudicarse las causas de los eventos desagradables; por ejemplo, después de un fracaso laboral tenderá a pensar y decir algo como: «*De nuevo fallé en un proyecto, yo siempre he sido, lo soy ahora y en el futuro seguiré siendo la causa de mis fracasos*».

Es importante aclarar en este momento que esta dimensión de la pauta explicativa llamada personalización está estrechamente relacionada con la *autoestima* y la *responsabilidad*. Por un lado, las personas que generalmente se culpan a sí mismas cuando fracasan o tienen contratiempos, poseen una baja autoestima, lo que los lleva a sentirse culpables hacia sí mismos y ante los demás. Y por el otro, las personas que acostumbran transferir las causas de los eventos negativos a las

circunstancias o a otras personas, tienden a sentirse mejor consigo mismas y a tener una alta autoestima.

En otras palabras, todo individuo debe aprender a asumir una *responsabilidad realista*. Y cuando así lo amerite, sentirse culpable de una manera *conductual* y específica, y no de una manera *general*. El mismo Seligman (2005), hablando sobre este tema, argumenta: “El sentimiento de culpabilidad que es también permanente y global se denomina *culpabilidad general*. [...] El sentimiento de culpabilidad transitorio y específico se denomina *culpabilidad conductual*” (p. 113).

Explicando de manera esquemática cómo influyen las tres dimensiones de la pauta explicativa en los individuos, quedaría de la siguiente forma:

Tabla 4: Dimensiones del estilo o pauta explicativa



### **3.5 Pesimismo, indefensión aprendida y depresión**

El pesimismo, la indefensión aprendida y la depresión, al igual que los conceptos estudiados en el apartado anterior, son muy importantes para la psicología positiva; sobre ellos se han desarrollado múltiples investigaciones y trabajos empíricos (Seligman, 2000; Avia y Vázquez, 2006; Peterson, 2006). Aunque estos conceptos son negativos, son importantes para la psicología positiva, pues al estudiarlos y entenderlos es más factible poder desplegar los elementos de desarrollo que llevan a las personas a vivir plenamente.

Estos tres conceptos: el pesimismo, la indefensión aprendida y la depresión, además de interrelacionarse entre sí, influyen en la conformación de la personalidad, al afectar la forma como cada individuo se explica y responde a los eventos diarios a los que se enfrenta, ya sean agradables o desagradables. Explicaremos ahora cada uno de ellos, exponiendo su influencia e importancia para la psicología positiva.

#### **- Pesimismo**

En apartados anteriores, en los que se abordó el optimismo y la pauta explicativa se han tocado ya algunos de los componentes y características del pesimismo. Es necesario definirlo y profundizar en los elementos que lo integran con la finalidad de tener claro cómo influye el pesimismo en el desarrollo de la personalidad y el carácter.

En este caso, desde un enfoque psicológico, el pesimismo es una condición anímica por medio de la cual el individuo percibe desde una visión negativa todos los fenómenos que le rodean (Coon & Mitterer, 2010). Desde la psiquiatría, el pesimismo es uno de los síntomas del trastorno depresivo o depresión (Kolb, 1976). Desde la psicología positiva también

podemos hablar de pesimismo como *característica disposicional* y pesimismo como *pauta explicativa*.

La pauta explicativa optimista o pesimista de cada individuo está conformada por la integración de la carga genética, la educación que se recibe de los padres y adultos cercanos y la influencia de la sociedad y los medios de comunicación (Vera, 2004 y 2008).

Integrando las dos visiones: *disposicional* y como *pauta explicativa*; algunos autores argumentan que el pesimismo no es totalmente innato, ni tampoco procede sólo del contexto, sino que en su conformación influyen: la genética, el pesimismo de los padres, la crítica pesimista de los padres, profesores, entrenadores o adultos con influencia sobre los niños, y las experiencias de dominio e incapacidad (Seligman, 2005; Extremera y Fernández-Berroncal, 2009).

Sobre la genética, hasta el momento la ciencia puede hacer muy poco para modificar el pesimismo, pero sobre el pesimismo de los padres, la crítica de los adultos y las experiencias sí existe la posibilidad de acción para transformar el pesimismo en optimismo, observando el vínculo que se da entre los pensamientos (pauta explicativa) y las reacciones emocionales de cada persona.

De acuerdo con Seligman, (2004), se puede deducir que el pesimismo afecta a muchas áreas importantes de la vida de las personas: puede provocar tristeza, preocupación, culpa, ansiedad e, incluso, depresión; puede inducir más a la inercia que a la actividad ante dificultades y contratiempos, además de aumentar la frecuencia de fracasos, lo que seguiría generando el pesimismo (Hervás, 2009).

Por último, es importante aclarar que, aunque el pesimismo es una situación real que generalmente tiende a sumergir a la persona en una visión oscura de la vida, también puede llegar a aportar elementos valiosos a las personas (Peterson, 2000). “El pesimismo puede apoyar ese realismo que con tanta frecuencia necesitamos. En muchos campos de la vida, el optimismo no puede justificarse. [...] En ciertas situaciones [...] lo que se necesita no es una opinión siempre alegre y feliz, sino otra despiadadamente realista” (Seligman, 2004a, p. 149).

En otras palabras, un pesimismo bien manejado puede apoyar a las personas a fortalecer su sentido de la realidad, ayudándoles a actuar con mayor exactitud y precisión en situaciones extremas o inesperadas. Además de que un optimismo exagerado o incontrolado puede convertirse en un problema, más que una oportunidad de crecimiento, al provocar excesiva confianza que impida una adecuada preparación para enfrentar los obstáculos o para soportar un posible fracaso, lo que se traducirá, más que en fortaleza, en vulnerabilidad.

**- *Indefensión aprendida\****

Relacionada estrechamente con el pesimismo se encuentra la *indefensión aprendida*, *incapacidad aprendida* o *sentimiento de impotencia adquirido*. Para Seligman (2000), la indefensión aprendida “es el estado psicológico que se produce frecuentemente cuando los acontecimientos son incontrolables. [Es decir] una persona o un animal están *indefensos* frente a un determinado resultado cuando éste ocurre independientemente de todas sus respuestas voluntarias” (pp. 27 y 37).

---

\* Para mayor detalle sobre esta teoría se puede consultar: Seligman, M. (2000). *Indefensión: en la depresión, el desarrollo y la muerte*, Ed. Debate, Madrid, España.

Sobre este mismo tema Seligman (2005) afirma que “de la desvinculación y la ausencia de control se deriva la pasividad y la depresión” (p. 384), las cuales están antecedidas y determinadas por la indefensión aprendida.

Casi todas las personas se llegan a sentir ocasionalmente desvalidas o indefensas al ocurrirles alguna situación negativa o desagradable en la que no sean capaces de responder de manera adecuada; en esos momentos las personas pueden sentirse tristes, sin aliento o incapaces de solucionar dicho problema (Vaughan, 2004). El centro del asunto es el tiempo que duran estos síntomas: hay sujetos que se recuperan rápidamente, dejando atrás dichas señales de la indefensión; por el contrario, hay otros individuos que pueden seguir sintiéndose desvalidos por varios días o semanas o si el fracaso ha sido muy trascendente puede durar hasta varios meses (Seligman, 2004a), o incluso, en casos extremos hasta años.

Esta es la diferencia entre los que mantienen una pauta explicativa optimista y que por tanto los lleva a recuperarse rápidamente, y otros que han aprendido una indefensión y mantienen una pauta explicativa pesimista, que por tanto, en caso extremo, los lleva a correr el riesgo de experimentar episodios depresivos. En otras palabras, el centro del asunto está en la forma como cada persona se explica las experiencias con las que se enfrenta día con día; las explicaciones del optimista lo llevarán generalmente a salir de manera rápida de sus problemas, por el contrario las explicaciones del pesimista lo llevarán a quedarse generalmente estancado en sus problemas y caer en una posible indefensión.

Así como la pauta explicativa optimista se desarrolla a partir de la sensación de dominio por parte de los sujetos, la indefensión aprendida y el pesimismo se desarrollan desde la infancia por medio de las acciones en

las que el individuo no puede adquirir (o cuando menos tener la sensación de) un dominio o grado de control; y por tanto, no puede pasar de la incapacidad o indefensión al dominio de sus acciones para controlar su contexto, sobre todo cuando se enfrenta a contratiempos (Vaughan, 2004).

A partir de una serie de investigaciones sobre la indefensión aprendida, Seligman afirma: “La conclusión más notable de centenares de experimentos sobre la incapacidad aprendida es que tanto los animales como las personas que experimentan la desvinculación aprenden a darse por vencidas. En cambio, la experiencia de vinculación y control genera actividad y combate la depresión” (2005, p. 384). Estas dos situaciones, como se ve, generan en la persona, o bien la indefensión cuando se da una desvinculación entre la respuesta y los resultados o bien el dominio cuando las respuestas están relacionadas con los resultados. (Seligman, 2000).

Se dice que una persona ha aprendido a ser indefensa o incapaz cuando psicológica y conductualmente no puede tener (cuando menos) la sensación de control sobre eventos externos o internos específicos (Vaughan, 2004).

Finalmente, es importante aclarar dos situaciones de la indefensión aprendida. Primero: no solo la falta de control en situaciones negativas o desagradables producirá dicha indefensión. “La incapacidad aprendida se desarrolla no solo cuando los acontecimientos desagradables escapan a nuestro control, sino también –por desgracia– cuando *los acontecimientos agradables escapan a nuestro control*. Cuando una persona o un animal es objeto de acontecimientos agradables de una manera desvinculada [...], se desarrolla la incapacidad aprendida” (Seligman, 2005, p. 395); por ejemplo cuando las expresiones de afecto hacia un niño son realizadas por los padres sin un motivo aparente o después de cualquier situación, ya sea buena o mala por parte del niño.

Y segundo: la indefensión aprendida no es solo el resultado del trauma o situación negativa en sí; es el resultado de la incapacidad para controlar una serie de situaciones repetitivas; es decir, del aprender la imposibilidad de controlar psicológicamente una situación o una serie de situaciones específicas, ya sean desagradables o agradables (Seligman, 2000).

### **- Depresión**

Un concepto relacionado estrechamente con el pesimismo y la indefensión aprendida es el de la *depresión*. Dorsch (1981), en su diccionario de psicología, define a la depresión como: “Estado de ánimo triste, deprimido, de mal humor, con inhibición del curso del pensamiento, débil voluntad e incapacidad de decisión” (p. 231). Para el *DSM IV* la característica principal de la depresión es la alteración del humor hacia estados de baja actividad y desánimo, ubicándola dentro de los trastornos del estado de ánimo (Pichot, 1995).

La depresión es uno de los males psico-emocionales que más afectan a la sociedad de nuestro tiempo. Para Burns (1999), uno de los investigadores más importantes sobre este tema, “La depresión es la sensación de pérdida” (p. 59); en otras palabras, una persona con depresión se sentirá derrotada y desanimada a causa de algún evento negativo o desagradable que le haya pasado, lo que lo llevará a tener una sensación de pérdida de: control, autonomía, afecto, seguridad, etcétera. Esta sensación de pérdida, en una persona optimista, normalmente se ubicará en un área específica de su vida y durará algunas horas o días, en caso extremo una temporada corta; en el caso de una persona pesimista la sensación de pérdida se podrá generalizar a muchas áreas de su vida y en caso extremo podrá durar hasta años.

Hablando sobre la depresión y sus consecuencias. Caprara y Cervone (2003), argumentan que un sujeto con una baja creencia en su autoeficacia será más propenso a la depresión. Por el contrario, los sujetos con una alta creencia en su autoeficacia para regular sus experiencias emocionales tenderán a ser mucho menos depresivos y más prosociales.

Como se vio en los apartados sobre la pauta explicativa y la indefensión aprendida, podemos argumentar que los individuos que con mayor facilidad se dan por vencidos, y que afirman que las causas de los eventos negativos o desagradables son permanentes, que los resultados de dichas causas perdurarán por mucho tiempo, que afectarán todos los aspectos de su vida y que ellos son los responsables de todo esto, son los sujetos con una mayor probabilidad de caer en estados depresivos (Seligman, 2004a). “El desvalimiento adquirido se convierte en depresión plena cuando el que tiene un fracaso o un contratiempo es un pesimista. En las personas optimistas el fracaso no produce sino una breve desmoralización” (Seligman, 2004a, p. 109).

La depresión sobreviene generalmente después de una experiencia negativa y traumática en la que se vienen abajo relaciones, proyectos o creencias. La depresión se acompaña de los siguientes elementos cognitivos, afectivos, conductuales y somáticos (Seligman, 2004a; Chóliz, 2009):

- a) Formas negativas en la forma de pensar. Los sujetos depresivos subsisten sin esperanza, se afirman inútiles (Burns, 1990), ven los pequeños obstáculos como proyectos insuperables y los éxitos reales los ven como fracasos; todo esto en el fondo tiene como origen una pauta explicativa pesimista.
- b) Cambios emocionales o en el humor. Cuando una persona se deprime, puede llegar a sentirse profundamente mal, triste, abatido, intranquilo, desesperado y falta de ilusiones positivas.

- c) Trastornos en el comportamiento. Inacción o pasividad, indecisión o vacilación, incapacidad, y en casos extremos tendencias suicidas.
- d) Síntomas o cambios somáticos. Falta de apetito, falta de deseo sexual y alteración del sueño, entre otros.

Seligman (2004a), divide a las personas en tres grupos según la frecuencia con que experimentan la depresión: 1. Los que la experimentan inusualmente, solo en casos extremos y en corto tiempo la superan; 2. Los que la viven más frecuentemente, cada vez que algo no sale como se quiere y salen de ella en un tiempo relativamente corto; y 3. Los que conviven con ella como algo casi permanente que les impide disfrutar de la vida, abatiendo y obstaculizando cualquier tipo de relación o proyecto.

Es conveniente precisar que para la psicología positiva, la depresión no invade necesariamente toda la vida o contextos. Ordinariamente se manifestará sobre un aspecto muy específico de la persona: sus propias acciones, "...la depresión no consiste en un pesimismo generalizado, sino en un pesimismo específico respecto a los efectos de las propias acciones organizadas" (Seligman, 2000, p. 127). Es decir, el estado depresivo, no es consecuencia solo de los eventos, sino principalmente de la propia percepción de incapacidad del individuo para, por medio de sus acciones, controlar dichos eventos, ya sean positivos o negativos (Seligman, 2000).

Tanto el pesimismo como la indefensión aprendida y la depresión son estados o situaciones por las que todo ser humano podrá transitar en algún momento de su vida. Estos tres elementos pueden verse como un continuo que irá desde el aprendizaje de la indefensión en la infancia, lo que podrá llevar a una pauta explicativa pesimista de la vida, y en caso extremo, llevar a la persona hasta desarrollar estados depresivos profundos. Lo bueno es que estos estados no son permanentes y con esfuerzo pueden ser controlados y hasta modificados, en algunos casos

con medicamentos, pero en otros, aprendiendo una pauta explicativa optimista.

El efecto de la pauta explicativa, ya sea pesimista u optimista, podrá llevar a las personas hasta la depresión profunda, paralizándolas ante las desventuras, adormeciendo su sensibilidad, haciéndolas insensibles ante cualquier goce; o, por el contrario, posibilitarles una vida plena, llena de placeres, bondades y significados. Es importante tener presente que la interpretación que las personas dan a cada adversidad o momento de dicha terminará por transformarse en un hábito de pensamiento (Seligman 2004).

Es muy difícil que las personas estén en un estado permanente de optimismo o pesimismo, la vida es un sube y baja que depende, como ya lo mencionamos anteriormente, de la propia disposición genética, la pauta explicativa y los cambios inesperados del entorno. Estos últimos, así como la disposición genética, dependen muy poco de las acciones de la persona; en cambio la pauta explicativa sí puede modificarse y reaprenderse, de tal forma que los pensamientos que derivan de la propia situación psicológica (Vaughan, 2004) y de los acontecimientos del contexto, en lugar de llevar a la persona a una visión pesimista o depresiva de la vida, la lleven a vivirla de una forma plena. Es decir, nuestra pauta explicativa nos puede hacer a vivir una vida placentera, comprometida y significativa. El mismo Seligman (2002), hablando sobre la depresión juvenil, afirma que el esforzarse y encontrar mayor número de gratificaciones, al mismo tiempo que se moderan los placeres, es un gran amortiguador para la depresión (p.182).

Muchas personas en diferentes momentos de su vida pasan por fases de alto nivel de optimismo, en los que generalmente desarrollan o planifican proyectos personales, y otros momentos en los que el pesimismo o la depresión tienen mayor fuerza. En estos últimos es cuando se ve de forma distinta la realidad, cuando se descubren las complicaciones de esos

planes del optimismo. Sobre esta relación íntima y necesaria entre optimismo y pesimismo, Seligman (2004a, p. 157) argumenta:

El genio de la evolución se halla en la tensión dinámica entre optimismo y pesimismo, en la interacción entre uno y otro. Mientras ascendemos y descendemos en este ciclo de todos los días, esa tensión nos permite a un tiempo aventurarnos y atrincherarnos sin peligro, porque, mientras nos dirigimos a uno de los extremos, la misma tensión nos está conteniendo. En cierto modo, es la fluctuación perpetua lo que ha permitido al ser humano realizar tantas cosas.

Cualquier síntoma de indefensión, y en caso extremo de depresión, podrá prevenirse si se logra que las personas, y en especial los niños y los jóvenes, logren tener el mejor dominio posible de las experiencias que vivan, ya sean positivas o negativas, agradables o desagradables, antes de ser expuestos a la incontrolabilidad de dichas experiencias (Seligman, 2000, p. 151), las cuales los podrían llevar a desarrollar una indefensión aprendida.

### **3.6 Resiliencia**

La resiliencia es un concepto que las ciencias sociales y humanísticas han tomado de la Física. Tiene como definiciones primarias, según el diccionario de la Real Academia Española (2010): *Mec.* “Capacidad de un material elástico para absorber y almacenar energía de deformación” *Psicol.* “Capacidad humana de asumir con flexibilidad situaciones límite y sobreponerse a ellas”. Esta capacidad de resistencia de los materiales al choque, la tensión o la presión les permite regresar a su estado inicial (Vera, 2008; Carrobles y Benavides-Pereira, 2009). Etimológicamente, resiliencia viene del latín *salire*: «saltar hacia atrás, rebotar, ser repelido, surgir», agregándole el prefijo *re* que indica reanudar o repetir, queda: *Resiliar*, «reanimarse, ir hacia delante después de recibir un golpe» (Poilpot, 2008).

Para la psicología la resiliencia adopta un sentido relacionado con la capacidad de los individuos para sobreponerse y transformar los efectos negativos de las experiencias traumáticas en efectos positivos (Vera, 2008). Desde esta visión, se ve al sujeto resiliente más fuerte o resistente que débil o vulnerable.

Algunas definiciones de resiliencia son las siguientes:

- Para Vanistendael (citado en Manciaux, 2003): “La resiliencia es la capacidad de tener éxito de modo aceptable para la sociedad, a pesar de un estrés o de una adversidad que implican normalmente un grave riesgo de resultados negativos”.
- Para Kreisler (citado en Manciaux, 2003): la resiliencia es “la capacidad de un sujeto para superar circunstancias de especial dificultad, gracias a sus cualidades mentales, de conducta y adaptación”.
- Para Vera (2008), “Las personas resilientes son aquellas que, enfrentadas a un suceso traumático, no experimentan síntomas disfuncionales ni ven interrumpido su funcionamiento normal, sino que consiguen mantener un equilibrio estable sin que afecte a su rendimiento y a su vida cotidiana”.
- Para Carrobles y Benavides-Pereira (2009), el término resiliencia “se refiere a la capacidad que la persona tiene de recuperación después de sufrir una situación compleja, estresante, adaptándose de manera positiva y creativa a las adversidades, superándolas y, en general, sintiéndose regenerada, fortalecida y transformada para mejor”.
- Para Rutter (2003): “La resiliencia es un fenómeno que manifiestan sujetos jóvenes que evolucionan favorablemente, aunque hayan experimentado una forma de estrés que en la población general se estima que implica un grave riesgo de consecuencias desfavorables”.

- Para Goodyer (citado en Manciaux, 2003): “En general, se admite que hay resiliencia cuando un niño muestra reacciones moderadas y aceptables si el ambiente le somete a estímulos considerados nocivos”.

Dentro de la psicología, la primera investigadora, de quien se tiene conocimiento, que utilizó el término de resiliencia fue Emily Werner, quien en la isla de Kauai, en el archipiélago hawaiano, realizó un estudio longitudinal de treinta años a 698 sujetos nativos en situación de pobreza. Aún después de pasar por una serie de problemas y traumas en su infancia, de los 200 niños estudiados que tenían el más alto riesgo de tener una evolución psicosocial muy mala, 70 de ellos, llegaron a tener una vida adulta competente y bien integrada, esto sin ningún apoyo especial. A estos niños los llamo *resilientes* (Manciaux, Vanistendael, Lecomte y Cyrulnik, 2003; Tomkiewicz, 2008).

El concepto de resiliencia ha estimulado dos enfoques en su estudio: el estadounidense y el europeo (francés en particular). La visión estadounidense de la resiliencia se acerca más al concepto de invulnerabilidad y resistencia; en este enfoque se ve al sujeto resiliente como una persona con tal nivel de fortalezas que es invulnerable, inmune o resistente a los traumas o conflictos del medio que lo rodea, facilitándole el salir airoso de las luchas a las que la vida lo enfrente en la infancia, lo que le permitirá, a su vez, llegar a una vida adulta integrada.

La visión francesa de la resiliencia ve a ésta más desde un enfoque de aprendizaje que como una característica de personalidad. El individuo es visto como un ser resiliente para unos ámbitos y no para otros; afirma que la resiliencia es dinámica, nunca es absoluta, que tiene límites y que podrá ser selectiva. Es decir, un sujeto resiliente podrá tener diferentes niveles o estados de resiliencia según el tipo de trauma enfrentado y la etapa de la vida en la que se encuentre (Tomkiewicz, 2008; Vera, 2008).

Rutter (1993 y 1999), argumenta que la resiliencia nunca será absoluta, ésta será variable en función de las dificultades o riesgos a los que se enfrente el individuo, podrá variar en el tiempo y su origen será siempre intrínseco y epigenético. Desde este enfoque, un sujeto podrá desarrollar resiliencia para un trauma en particular, pero cabrá la probabilidad que más adelante en su vida, pueda enfrentarse a un conflicto de naturaleza distinta y no pueda afrontarlo de manera resiliente. En otras palabras, se puede ser resiliente pero no necesariamente invulnerable (Cyrulnik, 2008; Tomkiewicz, 2008; Carrobles y Benavides-Pereira, 2009).

Para la psicología positiva la resiliencia tiene una importancia decisiva, ya que en el desarrollo y vivencia de ésta se manifiestan una gran cantidad de *emociones positivas*, las cuales fueron tratadas en los apartados 3.2.1 y 3.2.2, y de *fortalezas* (las cuales analizaremos en el apartado 3.9) (Peterson & Seligman, 2004).

¿Cuál es la relación entre la resiliencia y las emociones positivas? Se ha comprobado que las acciones resilientes están guiadas por la experimentación de emociones positivas. Éstas últimas resguardan a los sujetos contra trastornos psicológicos como la depresión, además de que apoyan su ajuste a las exigencias del medio (Fredrickson, 1998 y 2001; Fredrickson, Tugade, Waugh & Larkin, 2003). Las emociones positivas junto con la inteligencia, la autoestima, la empatía, la competencia social, entre otros elementos, sumados a un apoyo familiar y comunitario estimulan y promueven conductas resilientes (Fernández-Abascal, 2009).

Es tal la relación de la resiliencia con las emociones positivas, que se ha comprobado que estas últimas influyen hasta en la salud física de los sujetos que las experimentan en procesos resilientes postraumáticos. A diferencia de las emociones negativas que pueden provocar un sofocamiento cardiovascular, una activación de huida o de agresión, se ha

observado que las emociones positivas tienen un efecto de activación cardiovascular y de activación de conductas de apoyo, lo que permite que los sujetos enfrentados a eventos estresantes tengan mayor oportunidad de respuestas resilientes (Fredrickson, 1998 y 2001; Fredrickson et al., 2003; Fredrickson & Branigan, 2005).

De igual forma, investigadores han comprobado que cognitivamente los sujetos resilientes y emocionalmente positivos utilizan un repertorio de modos de pensar y conductas mucho más amplio como: atención, exploración, juego, flexibilidad, integración, etcétera. Esta ampliación cognitiva les permite hacer frente de mejor manera a los acontecimientos estresantes o de crisis, además de apoyarles para encontrar un sentido positivo o de crecimiento postraumático (Fredrickson, 1998 y 2001; Fredrickson et al., 2003; Fredrickson & Branigan, 2005).

Para Carrobbles y Benavides-Pereira (2009), las siguientes son algunas de las características más importantes de las personas resilientes:

- Sentido de la autoestima fuerte y flexible.
- Independencia de pensamiento y de acción.
- Habilidad para dar y recibir en las relaciones con los demás.
- Alto grado de disciplina y de sentido de responsabilidad.
- Reconocimiento y desarrollo de sus propias capacidades.
- Mente abierta y receptiva a nuevas ideas.
- Disposición para imaginar y soñar.
- Gran variedad de intereses.
- Refinado sentido del humor.
- Percepción clara de sus propios sentimientos y de los sentimientos de los demás.
- Capacidad para comunicar sentimientos de manera adecuada.
- Gran tolerancia al sufrimiento.
- Capacidad de concentración.

- Compromiso con la vida.
- Interpretación esperanzadora de las experiencias personales.
- Capacidad de afrontamiento.
- Apoyo social manifestado en solidaridad hacia otros.
- Existencia de un propósito significativo en la vida.
- Creencia de que uno puede influir en lo que sucede a su alrededor.
- Creencia de que uno puede aprender con sus experiencias, sean éstas positivas o negativas.

Para Masten (2001), las características y conductas resilientes no son exclusivas de personas especiales o excepcionales; por el contrario, dichas características y conductas son frecuentes u *ordinarias* en la mayoría de las personas. Lo que permite que, en distintos niveles, todas las personas manifestemos rasgos resilientes.

Como podemos observar, vista como una característica de la personalidad o como un elemento aprendido, la resiliencia demuestra ser un componente central en el desarrollo pleno e íntegro de la persona, ya sea desde la vivencia de eventos estresantes o dentro de un proceso de desarrollo normal y estable. Está claro que este tipo de recursos psicológicos son esenciales en el proceso evolutivo de la persona. Si dichos recursos no se desarrollan adecuadamente se correrá el riesgo de caer en pautas explicativas tendientes al pesimismo y en caso extremo en trastornos psicológicos como la depresión. Por el contrario, si estos recursos psicológicos son aprendidos desde edades tempranas y puestos en práctica ante eventos estresantes y de crisis, apoyarán el desarrollo de pautas explicativas tendientes al optimismo y la búsqueda de la plenitud y la felicidad.

### **3.7 Autorregulación y autodeterminación**

Como ya se ha visto en el desarrollo de este trabajo, dentro de la psicología positiva se integran una serie de conceptos que tienen como objetivo comprender y desarrollar una visión científica de los aspectos positivos y de bienestar del hombre. La autorregulación y la autodeterminación, son elementos indispensables para el desarrollo pleno de la persona.

Una definición clara y precisa de la autorregulación y la autodeterminación no es sencilla, ya que en la literatura suelen encontrarse definidos unas veces de manera diferenciada, otras como sinónimos. Además de que pueden hacer referencia a procesos de pensamiento, conductuales, emocionales o integrados. En este apartado expondremos lo que es la autorregulación y la autodeterminación desde el punto de vista de la psicología positiva.

#### **- Autorregulación**

Fernández-Abascal (2009), argumenta que la autorregulación hace alusión al control de pensamientos, conductas y emociones relacionadas con eventos específicos a los que se enfrenta todo sujeto y hacia los cuales debe conducirse tomando decisiones y acciones concretas para enfrentarlos, sortearlos, y en su caso solucionarlos.

Peterson y Seligman (2004, p. 500) en su obra, *Character Strengths and Virtues*, la definen de la siguiente forma:

La autorregulación se refiere a cómo una persona ejerce control sobre sus propias respuestas para perseguir metas y estándares de vida altos. Estas respuestas incluyen pensamientos, emociones, impulsos, actuaciones, y otros comportamientos. Los estándares incluyen ideales, criterios morales, normas, objetivos de actuación, y las expectativas de otras personas.

En otras palabras, autorregulación se refiere a la capacidad que los individuos tienen para modular, controlar, y en cierto momento, dominar diferentes conductas específicas que forman parte de un proceso más amplio o general.

Caprara y Cervone (2003, p. 96) afirman que “La capacidad de autorregulación se basa en distintos procesos y componentes” dentro de los cuales se pueden incluir:

- a) La evaluación de las acciones a partir de estándares de actuación interiorizados.
- b) La planificación de acciones.
- c) La regulación de las acciones mismas.
- d) El establecimiento de metas para reforzar la eficacia personal a futuro.

Dichos mecanismos de autorregulación se interrelacionan funcionalmente, de tal forma que el comportamiento del individuo tenga una coherencia psicológica, emocional y conductual (Caprara & Cervone, 2003).

Como se puede observar, la autorregulación permite a los individuos tener control de sus respuestas ante eventos en los que se involucran elementos de pensamiento, emocionales y conductuales. Su característica delimitante será la especificidad en tiempo y lugar del evento y las respuestas del sujeto.

#### - **Autodeterminación**

Por su parte, la autodeterminación es un concepto más amplio que la autorregulación, en el cual interviene la motivación humana intrínseca y extrínseca, la libertad y las relaciones con los otros. O en otras palabras, por medio del concepto de autodeterminación se puede explicar la

motivación humana para actuar de manera autónoma o con nula autonomía en sociedad (Peterson & Seligman, 2004; Warren & Ryan, 2004).

La autodeterminación es una competencia general que hace referencia al control de procesos de pensamiento, emocionales y conductuales de manera integrada; la cual permite al individuo actuar de manera autónoma y libre, guiado principalmente por una motivación intrínseca. Su desarrollo va de la falta motivación, pasando por diferentes niveles de motivación extrínseca, hasta la motivación intrínseca. Incluye a la autorregulación, e implica proyectos a más largo plazo, integrando en ella resultados adecuados del pasado, resultados benéficos de las actuaciones presentes y confianza en los proyectos de respuesta futuros (Ryan & Deci, 2000; Carr, 2007; Fernández-Abascal, 2009).

Una de las teorías más reconocidas sobre la autodeterminación es la propuesta por Richard M. Ryan y Edward L. Deci de la universidad de Rochester. Dentro de su propuesta, dos elementos importantes son la motivación humana extrínseca e intrínseca que conforman el modo como los individuos se conducen ante los otros y ante los diferentes eventos o experiencias a los que se enfrentan día con día. Sus investigaciones sobre la motivación humana los ha llevado al desarrollo de la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000).

Para estos autores, los principales elementos que integran a la autodeterminación son:

- a) La autonomía. La cual va de la nula autonomía a la autonomía total del sujeto para actuar.
- b) La motivación. Ésta va de la nula motivación, pasando por diferentes niveles de motivación extrínseca, hasta llegar a la motivación intrínseca.

- c) La regulación o estilos regulatorios. Los cuales van de la nula regulación, regulación externa, regulación introjectada, regulación identificada, regulación integrada y finalmente la regulación intrínseca.
- d) El *locus* de causalidad. El cual va de una causalidad impersonal, pasando por una causalidad externa, algo externa, algo interna, hasta la causalidad interna.

En el cuadro cinco se explica el continuo de la autodeterminación, los tipos de motivación, los estilos de regulación, el *locus* de causalidad que se percibe y los procesos de regulación que se van alcanzando al pasar de la nula determinación a la autodeterminación (Ryan & Deci, 2000).

Tabla 5: Continuo de la Autodeterminación. Retomado y adaptado de Ryan & Deci, 2000.

<i>El continuo de la autodeterminación, los tipos de motivación, los estilos de regulación, el locus de causalidad y los procesos regulatorios.</i>						
	Nula autonomía ----- Autonomía					
Conductas	Nula Determinación	Motivación extrínseca				Auto-Determinación
Motivación	Nula motivación					Motivación intrínseca
Estilos Regulatorios	Nula Regulación	Regulación externa	Regulación Introjectada	Regulación identificada	Regulación integrada	Regulación intrínseca
<i>Locus</i> de Causalidad	Impersonal	Externa	Algo externa	Algo interna	Interna	Interna
Procesos regulatorios relevantes	Sin intencionalidad Sin valoración Incompetencia Falta de control	Castigos y recompensas externos por el cumplimiento de normas	Auto-control Participación Castigos y recompensas internos	Valoración personal Conciencia de la importancia	Congruencia Conciencia Síntesis del yo	Interés Disfrute inherente Satisfacción

La Teoría de Deci y Ryan (1985 y 2000) sobre la autodeterminación y su propuesta de un modelo explicativo de la motivación humana esclarece en qué medida las personas se involucran supeditada o libremente en la ejecución de diferentes tareas. En este proceso intervienen

una serie de mecanismos psicológicos que regulan las conductas y buscan una orientación hacia la motivación intrínseca o autodeterminada. Los estudios de estos investigadores muestran que la motivación autodeterminada está estrechamente relacionada con la motivación intrínseca; mientras que la motivación extrínseca favorece conductas no autodeterminadas, que incluso se pueden caracterizar por una falta de motivación.

El mismo proceso que sigue la persona para desarrollar su autorregulación a corto plazo le permite desarrollar su autodeterminación para el largo plazo. La misma actividad autorregulada será autodeterminada cuando ésta se realice por medio de una motivación intrínseca (Warren & Ryan, 2004; Carr, 2007). Es decir, dos elementos diferenciadores entre la autorregulación y la autodeterminación son la implicación en esta última de la motivación intrínseca y los proyectos a largo plazo.

Relacionando la teoría de la autodeterminación con el desarrollo del optimismo y la pauta explicativa, podemos ver cómo Seligman (2004) argumenta que un paso inicial para comprender la mente humana es comprender cómo puede el *control personal* determinar el destino de las personas. Y ese control personal hace referencia principalmente a la forma como nos explicamos los éxitos y los fracasos, y a la forma como esta explicación nos hace guiar nuestras propias acciones y autodeterminarnos.

El estudio y análisis de estos procesos de autorregulación y autodeterminación es muy importante, ya que proporciona una visión más completa de la personalidad y la conducta del individuo. Permite ver a éste no solo manejado por tendencias biológicas o inconscientes o por estímulos externos; es decir, como un sujeto predeterminado.

La autorregulación, y en especial la autodeterminación, nos muestran algunas de las características y capacidades del individuo para controlar sus acciones e influir sobre su contexto de manera consciente y proyectada hacia un futuro planificado (Caprara & Cervone, 2003; Peterson & Seligman, 2004; Fernández-Abascal, 2009).

Como podemos ver, estos conceptos, aunque diferentes, también forman parte de un mismo proceso dinámico que va desde el desarrollo de la autorregulación de procesos y comportamientos específicos, hasta el logro y dominio de un estilo de vida, manifestado en la autodeterminación.

Esta relación de la autorregulación y la autodeterminación, vista como un continuo, coincide con el concepto de *autonomía funcional* propuesto por Allport (1980); por medio del cual se afirma que todo sujeto transita de una motivación dependiente de elementos externos a una motivación autónoma.

Un último elemento importante a destacar es que este control que se alcanza a partir del desarrollo, tanto de la autorregulación como de la autodeterminación, ordinariamente debe ser real; es decir, basado en una realidad objetiva, pero en caso extremo, aunque sea solo la simple sensación de control permitirá, en cierto grado, adoptar actitudes optimistas y por tanto, a largo plazo, mayores niveles de autodeterminación (Vaughan, 2004; Avia y Vázquez, 2006). En otras palabras, tan importante es el control real como la sensación de control de nuestros pensamientos, emociones y conductas.

### **3.8 Flujo (Flow)\*, Fluidéz**

Uno de los ejemplos más claros de autodeterminación y motivación intrínseca lo encontramos en las experiencias de flujo (Carr, 2007). Flujo, fluidéz o *fluir* (en inglés *flow*), es un concepto que está relacionado estrechamente con los conceptos de *felicidad, emociones positivas orientadas hacia el presente, gratificaciones, vida buena, autodeterminación y motivación intrínseca*, entre otros, tratados en apartados anteriores. Sobre este constructo se han desarrollado gran cantidad de investigaciones (Sato, 1998; Allison & Carlisle, 1998; Han, 1998; Carli, Delle Fave & Masimini, 1998; Lefevre, 1998; Nakamura, 1998; Rathunde, 1998; Delle Fave, Bassi y Masimini, 2009).

Para Seligman (1998) y Vecina (2006), el flujo es una experiencia subjetiva positiva o un estado emocional positivo dirigido hacia el presente. Como se vio ya en el apartado de las emociones positivas, dentro de la psicología positiva, a nivel subjetivo, se estudian las experiencias positivas valiosas hacia el pasado, el futuro y el presente. Concretamente, hacia el presente se encuentran emociones positivas como la alegría, la atención, el placer, el flujo, entre otras (Seligman, 1998).

Para Csikszentmihalyi (2005) –creador de este concepto– el flujo es: “el estado en el cual las personas se hayan tan involucradas en la actividad que nada más parece importarles; la experiencia, por sí misma, es tan placentera que las personas la realizarán incluso aunque tenga un gran coste, por el puro motivo de hacerla” (p. 16). Este placer a un gran coste podrá implicar que la persona integre en la acción de flujo gozo y a la vez malestar; por ejemplo, como el corredor de maratón, al cual le produce

---

\* Mihaly Csikszentmihalyi creador del concepto de flujo también lo llama “experiencia optima” o “experiencia autotélica”, (1998, p. 23 y 2005, p. 15).

alegría su cercanía a la meta, y a la vez podrá sufrir de dolor físico por el agotamiento.

A partir de diferentes investigaciones, Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi (1998, 2005, 2006 y 2007) argumentan que en los estados de flujo las personas tienen casi el control total de sus acciones: son poseedoras de las piezas y herramientas personales para emprender un gran cometido, ya sea por momentos cortos o largos periodos de concentración. En las ocasiones en que esto sucede el individuo siente profundos sentimientos de regocijo y alegría, los cuales había deseado y buscado en diferentes momentos de su vida, y que al mismo tiempo se convertirán en un hito en el recuerdo de cómo debería ser la vida.

Estudios han demostrado que el flujo no aparece necesariamente en eventos en los que las circunstancias internas y externas son las más favorables. En la mayoría de las ocasiones la situación o experiencia de flujo irá precedida por un esfuerzo y fatiga físicos y psicológicos que ponen de manifiesto la puesta en práctica de los talentos, las virtudes y las fortalezas de la persona (Lefevre, 1998; Lee et al., 2005). No siempre esta experiencia tendrá que ser plenamente agradable o placentera en el momento que ocurre; es decir, la experiencia de flujo podrá estar integrada por experiencias de placer y fatiga. Lo importante será que en la experiencia se dé el control sobre los contenidos de la conciencia y el individuo se sienta pleno.

Los mejores momentos de fluidez pueden suceder en momentos en los que el cuerpo o la mente del individuo llegan hasta sus límites, cuando éste se esfuerza de manera voluntaria por alcanzar una meta difícil, pero que –al menos subjetivamente– vale la pena luchar por ella (Csikszentmihalyi, 2005). En otras palabras, estos momentos de flujo implican a la persona en una actividad física o mental intensa, en la que se

superan retos, se alcanzan metas, se solucionan problemas, se realizan creaciones, etcétera; lo más importante no será en sí la situación, sino la forma como ésta se enfrente e interprete. Csikszentmihalyi (2005 y 2007), afirma que lo verdaderamente importante es conseguir el control sobre los contenidos de la conciencia.

Se ha comprobado que las personas que llevan una vida comprometida, y que ponen en práctica fortalezas y virtudes, tienen con más frecuencia experiencias de flujo y son más creativas, (Csikszentmihalyi, 1998; Delle Fave & Massimini, 1998; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2005). Dichas experiencias de flujo, en las que se ponen en práctica las fortalezas, llevan al individuo a una vida comprometida, ya que le implican la búsqueda de gratificaciones, las cuales requieren que el individuo ponga en una actividad específica muchas de sus habilidades, destrezas y conocimientos, buscando alcanzar una vida buena. En otras palabras, las experiencias de flujo –las cuales se centran más en las gratificaciones que en los placeres– están asociadas con comprometerse con las fortalezas para el logro de metas arduas, por medio de las cuales obtenemos gratificación (Seligman, 2004; Lee et al., 2005).

Para Csikszentmihalyi (1998 y 2009) los elementos o dimensiones que integran el flujo son los siguientes:

1. Implicación intensa o unión de la acción y la conciencia. La atención se pone en la tarea actual, quedando casi completamente fuera de la conciencia cualquier otro elemento que no sea parte de dicha tarea.
2. Concentración profunda o sentido de control. Al tener la persona una vigilancia sobre los pasos de su actuar le permite que tenga mucha menor probabilidad de error.
3. Claridad de metas. La persona sabe dónde está y a dónde quiere llegar o cuáles son sus metas.

4. Claridad de retroalimentación o *feedback*. El sujeto es informado por su acción misma sobre aciertos y errores en su actuar, lo que le permite revalorar casi inmediatamente los pasos a seguir.
5. Pérdida de la sensación del tiempo o sentido alterado del tiempo. Esto provoca que la atención se centre en la actividad y no tanto en su duración, como resultado la persona cree que el tiempo ha pasado rápidamente.
6. Falta de auto-conciencia. Es tal la concentración en la tarea que parece que el individuo se olvidara de sí mismo.
7. Trascendencia de la sensación de *self*. Durante y después de la actividad, la persona se siente más plena y en armonía consigo misma.

Todos estos elementos se integran en un proceso en el que el sujeto alcanza experiencias autotélicas o intrínsecamente recompensantes y gratificantes, las cuales permiten que las personas desarrollen sus fortalezas y alcancen estados de vida plena o significativa.

Dicho estado de flujo se puede encontrar en actividades tan distintas como escalar una montaña o amamantar a un recién nacido, en el trabajo o en el ocio. Así lo demuestran diferentes investigaciones y estudios (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1998 y 2006). Lo determinante no será en sí misma la actividad, sino la integración y puesta en práctica de las dimensiones que integran la experiencia de flujo (Csikszentmihalyi, 1998 y 2007) y que llevan al sujeto a experimentar un total involucramiento en la tarea, al punto de olvidarse del tiempo, de soportar la fatiga, el cansancio o el dolor, implicándose intensamente en la experiencia, ya sea que ésta dure tan sólo unos instantes o un largo tiempo (Csikszentmihalyi, 2009).

Se ha comprobado que el flujo no es una situación o estado que se alcance al azar o de manera fortuita. Las experiencias de flujo son relativamente inusuales en la vida cotidiana, lo que implica que en muchas

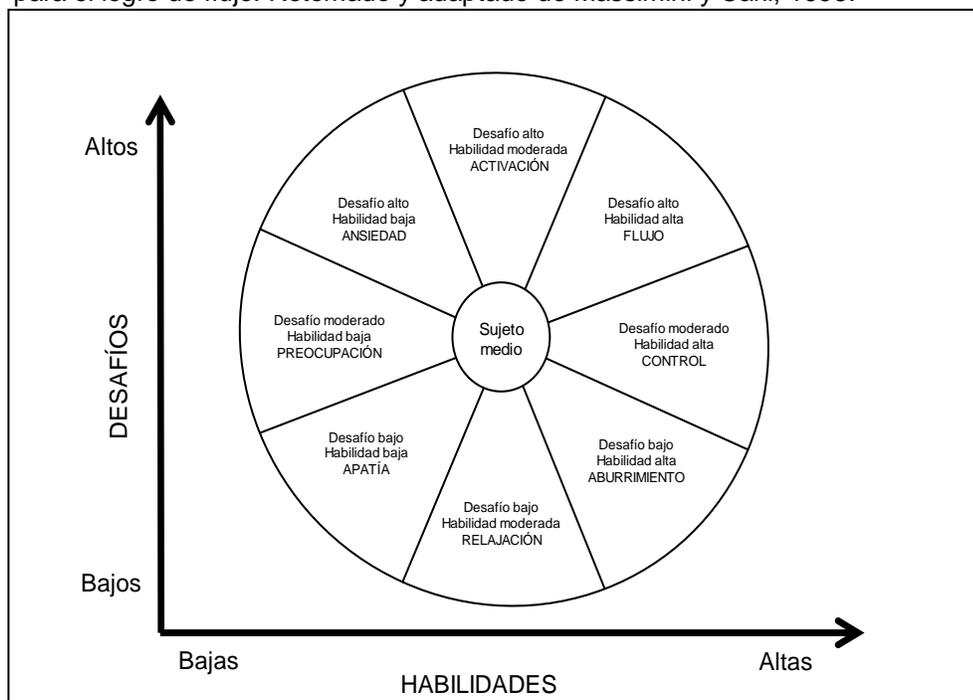
ocasiones estas experiencias requieran de una preparación o planificación previa (Massimini & Carli, 1998), además de que involucran un esfuerzo físico y/o intelectual por parte de quien las experimenta. Csikszentmihalyi (2009) argumenta que alcanzar un estado de flujo dependerá del esfuerzo que se ponga para controlar lo que entra, lo que se procesa y lo que sale de la conciencia en el momento preciso en el que se realiza la tarea, con la condición de que la conciencia se centre más en la tarea que en uno mismo. Para que el estado de flujo se dé son necesarias las siguientes condiciones (Csikszentmihalyi, 2007 y 2009; Carr, 2007):

- a) Que la actividad que se realiza tenga un *sistema claro de metas*. Este sistema hace referencia a tener unos objetivos claros, lo que permitirá dar dirección, propósito y estructura a las acciones, que a su vez ayuda a dirigir la atención hacia la acción misma, dejando a un lado distractores. El alpinista tiene clara su meta: alcanzar la cumbre, lo cual le podrá implicar objetivos intermedios como diferentes alturas de la montaña.
- b) Que la actividad proporcione *información retroactiva inmediata*. Dicha información retroalimenta a la persona acerca de las correcciones o ajustes en sus respuestas, permitiendo un mayor sentido de control. Siguiendo con el ejemplo del alpinista, la montaña misma le irá indicando, por ensayo y error y de manera inmediata, cuál será la mejor y más viable ruta para alcanzar la cumbre.
- c) Que la actividad mantenga un *balance entre los retos percibidos y las habilidades percibidas*. Al estar nivelados los retos y las habilidades percibidas, la actuación de la persona no perderá interés, ya sea por falta de oposición (aburrimiento) o por falta de habilidades (ansiedad). Si el alpinista tiene muy pocas habilidades y la montaña es demasiado compleja, habrá mayor probabilidad de que decline; si sus habilidades son altas pero la montaña tiene muy poca complejidad, es muy posible que se aburra y decida no continuar; pero si la montaña le implica un

gran reto y al mismo tiempo sus habilidades son altas, será muy probable que persista en la tarea y alcance estados de flujo.

En el cuadro seis se detallan las posibles combinaciones entre los niveles de desafíos y las habilidades percibidas para el logro de flujo en diferentes tareas.

Tabla 6: Combinaciones entre los niveles de desafíos y las habilidades percibidas para el logro de flujo. Retomado y adaptado de Massimini y Carli, 1998.



¿Por qué el flujo es un elemento central en la estructura conceptual de la psicología positiva? Seligman (2004) argumenta que, al ser el flujo una experiencia subjetiva positiva o un estado emocional positivo dirigido hacia el presente, por medio de él y las gratificaciones que se alcanzan, la persona apunta al logro de una vida buena y significativa. Además de lo anterior, las experiencias de flujo apoyan el crecimiento personal y el desarrollo del *self* (Csikszentmihalyi, 1998 y 2007). O como afirma el mismo Csikszentmihalyi (1998, p. 31), hablando sobre la experiencia del flujo y su importancia para la psicología humana:

Para recoger una perspectiva más completa de la conducta y la experiencia humana, es necesario empezar por observar lo que hacen las personas y lo que les sucede cuando no están en el despacho o en el laboratorio y se encuentran implicadas en sus vidas normales dentro de entornos ecológicos reales. En particular, es importante observarlas en esos momentos cuando sus vidas alcanzan máximos de implicación que producen intensos sentimientos de disfrute y creatividad.

Finalmente, el flujo, al ser visto desde la psicología positiva como una emoción positiva, permite estudiarlo a él y a la persona que lo experimenta para: a) Comprender cuál es su influencia o qué aporta para el desarrollo pleno de las personas; b) Al entender su influencia positiva en el ser humano, permitirá buscar alternativas para provocar un mayor número de experiencia de flujo que a su vez apoyen el desarrollo de las virtudes y las fortalezas de carácter.

### **3.9 Carácter: virtudes y fortalezas**

Desde sus inicios, la psicología positiva ha tenido entre sus objetivos fundamentales el investigar, definir y desarrollar programas para “aumentar [y reforzar] las fortalezas y las virtudes y ofrecer pautas para encontrar lo que Aristóteles denominó la «buena vida»” (Seligman, 2002, p. 12). A partir de esta inquietud se han alentado una serie de investigaciones y estudios que tienen el propósito de promover el desarrollo de una clasificación psicológico-operacional de las virtudes y las fortalezas del carácter, que permita: identificarlas, medirlas, cultivarlas e impulsarlas. Estas virtudes y fortalezas del carácter, según se manifiesten, confieren una determinada calidad a la existencia de las personas. Es decir, las virtudes y las fortalezas de carácter contribuyen a la realización plena de las personas (Seligman, Steen, Park & Peterson, 2005).

El carácter, su composición y rasgos, así como las virtudes y las fortalezas de carácter, han sido objeto de estudio de la psicología desde

distintos enfoques. ¿Cómo se definen o se han definido el carácter, las virtudes y las fortalezas de carácter?

El Diccionario de la Real Academia Española (2001) define al carácter como: “Conjunto de cualidades o circunstancias propias de una cosa, de una persona o de una colectividad, que las distingue, por su modo de ser u obrar, de las demás”; a la virtud la define como: “Disposición constante del alma para las acciones conformes a la ley moral, o hábito de obrar bien, independientemente de los preceptos de la ley, por sola la bondad de la operación y conformidad con la razón natural”; y por último a la fortaleza la define como: “Fuerza y vigor. En la doctrina cristiana, virtud cardinal que consiste en vencer el temor y huir de la temeridad”.

La psicología positiva y Seligman en particular, hacen referencia a la “vida buena” definida por Aristóteles en su *Ética a Nicómaco*, para definir y explicar el carácter, las virtudes y las fortalezas. De hecho, la psicología positiva toma muchas ideas de la ética aristotélica para la explicación y clasificación de las virtudes y fortalezas que promueve para alcanzar la vida buena y la vida significativa –o como se diría desde la visión ético-antropológica, la vida lograda–.

Antes de presentar una descripción psicológica del carácter, las virtudes y las fortalezas, hagamos una breve revisión de la ética aristotélica. En concreto, de lo que para Aristóteles es el *bien*, la *felicidad* o *eudaimonia* y la *virtud*, ya que directamente, Aristóteles no define el carácter y las fortalezas.

Para Aristóteles el bien es “aquello a que todas las cosas aspiran” (ÉN. I, 1)\*. Hablando sobre las acciones, las artes y las ciencias afirma que “Siendo como son en gran número las acciones y las artes y ciencias, muchos serán de consiguiente los fines” (ÉN. I, 1). Relacionando lo anterior con el bien, en el capítulo 2 del libro I, Aristóteles escribe: “Si existe un fin de nuestros actos querido por sí mismo, y los demás por él; y si es verdad también que no siempre elegimos una cosa en vista de otra [...], es claro que ese fin último será entonces no sólo el bien, sino el bien soberano” (ÉN. I, 2).

En estos textos de Aristóteles podemos ver cómo para él: el bien es el fin de las cosas; que hay una escala o jerarquía de bienes; y, que hay un bien último o supremo al que todos los hombres aspiran por encima de otros. A este fin último o supremo Aristóteles lo llamó felicidad o *eudaimonia*, el cual no es un fin concreto, sino un fin genérico que alienta a los fines concretos para ser alcanzado como fin último.

Así pues, podemos decir que desde la visión aristotélica, el *bien* es entendido como aquello a lo que todos aspiramos, y a su vez, este bien o bienes se dividen en bienes concretos y el bien genérico, supremo, soberano, perfecto o último será lo que conocemos como felicidad. La *felicidad* o *eudaimonia*, por lo tanto, es un anhelo indeterminado; es decir, “la *actividad más perfecta*, la más elevada y excelente, la más bella [...] *lo bueno por sí mismo [...] la vida conforme a la razón o vida virtuosa*” (Rodríguez, 2010, p. 116). Y por lo tanto, la *virtud* será la perfección de la actividad humana según la razón. En otras palabras, vivir buscando la virtud o tratar de vivir virtuosamente, será vivir buscando la felicidad.

---

\* Para las citas de Aristóteles se retoma el formato de Rodríguez (2010): ÉN = Ética Nicomaquea; I = Libro I o según sea el caso; 1 = Capítulo 1 o según sea el caso.

Veamos ahora la propuesta psicológica, y en particular de la psicología positiva, del carácter, las virtudes y las fortalezas.

- **Carácter**

Uno de los más importantes estudiosos de la personalidad y el carácter, Gordon Allport, explica que estos dos conceptos, aunque etimológicamente distintos –el primero de origen griego y el segundo de origen latino–, a menudo se han usado como sinónimos, y afirma que, en el ambiente psicológico, ambos términos han sido definidos como: “señal o marca grabada, incisión. Es la marca o sello de un hombre, su conjunto y configuración de características, su estilo de vida” (Allport, 1980, p. 51). Es decir, el conjunto de elementos, integrados en la persona, que caracteriza su modo de proceder.

Asimismo, el carácter también puede ser visto como un aspecto de la personalidad que puede ser modificable a través de la educación y de la propia conducta.

Más cercano a la psicología positiva, Berkowitz (2002) define el *carácter* como: “el conjunto de características psicológicas del individuo que afecta la habilidad e inclinación de la persona para funcionar moralmente” (p. 48). En otras palabras, para Berkowitz, el carácter puede ser entendido como la integración de las diferentes características de la persona, las cuales le permiten proceder de manera correcta.

- **Virtudes**

En el caso de las *virtudes*, éstas pueden ser entendidas como características positivas psicológicas y de comportamiento de la persona, las cuales son bien valoradas por grandes pensadores y filósofos morales, así como por un gran número de sujetos en distintas culturas y momentos de la historia (Carr, 2007). Confirmando lo anterior, para Powelski (2003),

Peterson y Seligman (2004) y Seligman et al. (2005), las *virtudes* se pueden concebir como aquellas particularidades positivas que diferencian a los individuos, son valiosas para casi todas las culturas del mundo, en todos los tiempos, y a su vez están conformadas por una serie de fortalezas particulares.

Las virtudes que Peterson y Seligman (2004) designan como las seis que conforman el carácter son: 1. la Sabiduría o conocimiento, 2. la Valentía, 3. el Humanitarismo, 4. la Equidad, 5. la Templanza y 6. la Trascendencia. ¿Por qué estas y no otras? Estas virtudes fueron las que, después de una larga investigación (Seligman, 2002; Powelski, 2003; Peterson y Seligman 2004; Seligman et al., 2005; Carr, 2007), se repitieron o fueron comunes en casi todas las tradiciones sociales, culturas del mundo, épocas de la humanidad y escritos de diferentes filósofos y pensadores morales. A continuación se describen estas seis virtudes:

1. La *Sabiduría o conocimiento*. Esta virtud integra las fortalezas que ayudan a la consecución y al uso de los diferentes saberes.
2. La *Valentía*. Se refiere a las fortalezas que nos permiten poner en práctica la voluntad para alcanzar una meta sobrepasando diferentes obstáculos, ya sean intrínsecos o extrínsecos.
3. El *Humanitarismo*. Implica la puesta en práctica de las fortalezas que nos ayudan a tener buenas o positivas relaciones interpersonales.
4. La *Justicia*. En esta virtud se manifiestan las fortalezas cívicas que nos ayudan a tener una vida buena en comunidad.
5. La *Templanza*. En ella se integran las fortalezas de carácter que nos protegen contra los excesos.
6. La *Trascendencia*. En esta virtud se encuentran el grupo de fortalezas que nos conectan o vinculan con el universo o un ser superior y nos permiten dar sentido a nuestra existencia (Seligman et al., 2005; Carr, 2007).

Antes de pasar a ver las fortalezas es importante establecer la relación que se da entre éstas y las virtudes según la psicología positiva. Esta relación se da de dos formas: por un lado las virtudes están integradas por una serie de fortalezas –24 en concreto– (Peterson & Seligman, 2004) y a su vez las fortalezas se pueden ver como las “vías para alcanzar las virtudes” (Carr, 2007, p. 82). Es decir, las virtudes están integradas por las fortalezas, y a su vez, estas últimas son los medios por los cuales se alcanzan y acrecientan las virtudes.

#### - **Fortalezas**

Las *fortalezas* o fuerzas del carácter –como también se les designa– se pueden entender de dos formas: como los medios para alcanzar y crecer en las virtudes (Carr, 2007) y como los elementos que conforman a las virtudes (Peterson & Seligman, 2004). Para Seligman (2002) el desarrollo o crecimiento en las virtudes se da por medio de las fortalezas, ya que con las primeras se corre el riesgo de verlas solo de manera abstracta. Por su parte, las fortalezas son más mensurables; es decir, estas últimas son observables, por lo que su desarrollo en el individuo puede ser visible en conductas concretas.

Peterson y Seligman (2004, p. 29) y Seligman, et al. (2005, p. 411), definen un listado de criterios para la redacción de un sistema de clasificación de virtudes y fortalezas. Esta clasificación de virtudes y fortalezas, conocido como Valores en Acción “*Values in Action*” (VIA), lo que pretende es enlistar cada una de las seis virtudes con sus respectivas fortalezas. Valores en acción, por tanto, es una forma de designar a las virtudes con su conjunto de fortalezas particulares.

El listado final de criterios para la clasificación de las fortalezas que integran a las seis virtudes es el siguiente (Peterson & Seligman, 2004):

- Es ubicua (universalidad): es reconocida por muchas culturas.
- Es satisfactoria: contribuye a la realización individual, a la satisfacción, y a la felicidad ampliamente entendida.
- Es moralmente valiosa: tiene valor por sí misma, y no como medio para alcanzar un fin.
- No disminuye a los demás: eleva a quienes la ven; produce admiración y no envidia.
- Tiene una contraparte desagradable: tiene un antónimo “negativo” obvio.
- Es un rasgo: es una diferencia individual demostrable, generalizable y estable.
- Es medible: ha sido medida por investigadores como una diferencia individual.
- Es distintiva: no es redundante (conceptual o empíricamente) con otras fortalezas del carácter.
- Es parangón: se encuentra encarnada en algunos individuos de manera sorprendente.
- Se observa en sujetos prodigios: se encuentra de manera precoz en algunos niños o jóvenes.
- Se puede dar una ausencia selectiva: falta totalmente en algunos individuos.
- Se busca institucionalizar: es el blanco deliberado de algunas prácticas y rituales sociales que intentan cultivarla.

Este listado de criterios permitió definir las 24 fortalezas que integran y a su vez apoyan el logro y desarrollo de las seis virtudes.

En este llamado que la psicología positiva hace para promover investigaciones relacionadas con estos tres conceptos: carácter, virtudes y fortalezas, y a partir de una serie de investigaciones, surgió la propuesta de Peterson y Seligman (2004), el *Values in Action (VIA)*, ya mencionado anteriormente, y el *Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS)*, los cuales se encuentran descritos y explicados en el libro: *Character Strengths and Virtues, a Handbook and Classification*. En este manual se puede encontrar la clasificación y descripción de las seis virtudes con sus 24 fortalezas que permiten y apoyan que los seres humanos florezcan (Peterson & Seligman, 2004; Seligman et al., 2005).

Uno de los objetivos de dicho trabajo de clasificación de las virtudes y sus fortalezas componentes es proporcionar definiciones operativas, instrumentos y medidas, así como modelos de intervención para cada una de las 24 fortalezas del carácter (Powelski, 2003). Estas definiciones operativas, instrumentos y medidas de las fortalezas, permite a su vez corroborar en qué medida una persona ha alcanzado y desarrollado cada una de las seis virtudes con sus respectivas fortalezas.

En el cuadro número siete se pueden observar las virtudes organizadas con cada una de las fortalezas de carácter, así como una descripción de ellas (Peterson & Seligman, 2004, p. 29; Seligman et al., 2005, p. 412).

Para Seligman et al. (2005), identificar, cultivar y evitar que se pierdan las virtudes y fortalezas de carácter en el camino a la adultez es muy importante. Esto permite el no quedarse viviendo solo una *vida placentera* y poder vivir realmente una *vida buena*, más aún, una *vida significativa*. Poner en práctica las virtudes y fortalezas en la vida cotidiana, la familia, el trabajo, el amor, el esparcimiento y demás áreas, ayuda a efectuar aquellas tareas que por su naturaleza o características resultan difíciles de realizar, pero que a la larga nos otorgan gratificaciones y significados de vida.

Siguiendo con la misma idea, Seligman (2002), argumenta que “las fortalezas y virtudes son las características positivas que aportan sensaciones positivas y gratificación” (p. 28). Es decir, por medio de la puesta en práctica de las fortalezas, las personas pueden lograr una determinada calidad o éxito en la vida, una mejora o amplitud del carácter y una satisfacción emocional más profunda.

Tabla 7: Las virtudes con sus fortalezas. Retomado y adaptado de Seligman et al., 2005.

VIRTUD	FORTALEZAS	DESCRIPCIÓN
1. <i>Sabiduría</i>  Fortalezas cognitivas que implican la adquisición y el uso del conocimiento	1. <i>Creatividad</i>	Pensar en formas productivas e innovadoras de hacer las cosas
	2. <i>Curiosidad</i>	Tomar interés en todas las experiencias
	3. <i>Juicio o Mente abierta</i>	Pensar y analizar las cosas desde diferentes perspectivas
	4. <i>Amor al aprendizaje</i>	Dominio de nuevas habilidades, temas y cuerpos de conocimiento
	5. <i>Perspectiva</i>	Ser capaz de dar consejo sabio a los demás
2. <i>Valentía</i>  Fortalezas que implican el ejercicio de la voluntad para lograr metas a pesar de la oposición	6. <i>Valor o Valentía</i>	No huir de las amenazas, de los retos de las dificultades o del dolor
	7. <i>Honestidad, Autenticidad o Integridad</i>	Hablar con la verdad y presentarse de manera genuina
	8. <i>Perseverancia o Persistencia</i>	Terminar lo que se empieza
3. <i>Humanitarismo</i>  Fortalezas interpersonales	9. <i>Entusiasmo o Vitalidad</i>	Acercarse a la vida con emoción y energía
	10. <i>Amor</i>	Valorar las relaciones cercanas con los demás
	11. <i>Bondad, Amabilidad o Generosidad</i>	Hacer favores y buenas obras para los demás
4. <i>Justicia</i>  Fortalezas cívicas que subyacen una vida comunitaria saludable	12. <i>Inteligencia social</i>	Ser consciente de los motivos y los sentimientos propios y de los demás
	13. <i>Trabajo en equipo</i>	Trabajar bien como miembro de un grupo o equipo
	14. <i>Equidad o Responsabilidad Social</i>	Tratar a todos de la misma manera según las nociones de la equidad y de justicia
5. <i>Templanza</i>  Fortalezas que protegen contra los excesos	15. <i>Liderazgo</i>	Organizar actividades grupales y asegurarse de que se realicen
	16. <i>Perdón, Misericordia o Compasión</i>	Perdonar a los que nos han hecho mal
	17. <i>Humildad o Modestia</i>	Dejar que los logros hablen por sí mismos
	18. <i>Autorregulación o Autocontrol</i>	Regular lo que uno siente y hace
6. <i>Trascendencia</i>  Fortalezas que forjan conexiones con un universo mayor, que dan sentido	19. <i>Prudencia</i>	Cuidar las opciones, no decir o hacer cosas de las que luego nos arrepentiremos
	20. <i>Apreciación de la belleza y la excelencia</i>	Notar y apreciar la belleza, la excelencia y/o el desempeño habilidoso en todos los dominios de la vida
	21. <i>Gratitud</i>	Estar consciente de y agradecer todas las cosas buenas que suceden
	22. <i>Esperanza u Optimismo</i>	Esperar lo mejor y trabajar para lograrlo
	23. <i>Humor o Alegría</i>	El gusto por la risa y el juego, hacer sonreír a los demás
	24. <i>Espiritualidad o Religiosidad</i>	Tener creencias coherentes sobre el fin último y el significado de la vida

La felicidad procede más de la puesta en práctica de las fortalezas que implican la búsqueda de gratificaciones, que de la sensación de placeres pasajeros (Seligman, 2002). La importancia de la puesta en

práctica de las fortalezas se ve claramente al observar la diferencia entre los placeres y las gratificaciones. La diferencia radica principalmente en que las gratificaciones, a diferencia de los placeres, además de que son más duraderas, suponen una absorción y en algunos casos hasta estados de flujo al realizar actividades que implican la puesta en práctica de las fortalezas. Es decir, cuando en nuestras acciones, más que buscar placer, buscamos gratificaciones, recurrimos a nuestras fortalezas para alcanzarlas. El placer implica un mínimo de esfuerzo, por el contrario, la gratificación implica esfuerzo y fortaleza para emprenderla y culminarla.

Como ya se mencionó antes, las virtudes y las fortalezas de carácter no necesariamente van emparejadas con los placeres; en cambio, sí lo están con las gratificaciones. Es decir, estas últimas deben relacionarse estrechamente con actividades que requieran un esfuerzo pero no forzosamente deberán contemplar un placer contingente. Como se dijo anteriormente, las virtudes y las fortalezas apuntan hacia una vida buena o «eudaimónica» y significativa, además de que confieren un mayor nivel de satisfacción.

Retomando de nuevo el concepto de carácter con el que iniciamos este apartado, podemos decir que el carácter se puede concebir como la integración de las virtudes y fortalezas, entendidas estas dos últimas como características psicológicas naturales o habituales en el individuo (Powelski, 2003). Cada uno de estos tres conceptos: carácter, virtudes y fortalezas, describen elementos o características que se pueden identificar en las personas. Lo anterior dependerá de qué tanto la persona las ponga en práctica o se traduzcan en formas de proceder.

Como se mencionó al inicio de este capítulo, desde el discurso inaugural de Seligman al frente de la APA en 1998, hasta este momento, se ha producido gran cantidad de material bibliográfico y se han establecido

muchas redes de investigación sobre temas de la psicología positiva (Linley et al., 2006). Lo anterior ha permitido conformar un apreciable, pero aún incompleto, marco conceptual y teórico que comienza a dar formalidad científica y académica a esta corriente psicológica. El objetivo de este capítulo ha sido el mostrar los principales conceptos o constructos que hasta este momento componen el marco conceptual y teórico de esta nueva corriente llamada psicología positiva.

En el siguiente capítulo analizaremos la situación actual y el desarrollo futuro de la psicología positiva.



## Capítulo 4

Situación actual y desarrollo futuro de la Psicología Positiva



Hasta este momento hemos visto cómo la psicología positiva, a pesar de su corto desarrollo, ha ido alcanzando un cierto estatus científico y académico, lo que le ha permitido afianzar una importante estructura teórica (Carr, 2007). Lo anterior se manifiesta en su conformación como un nuevo campo de estudio psicológico, con una estructura disciplinar integrada por investigaciones formales, una gran cantidad de artículos y ediciones monográficas en *journals* –uno especializado aparecido en 2006 (*The Journal of Positive Psychology*)–, libros y manuales. Aunado a esto, anualmente se realizan congresos y conferencias de expertos por todo el mundo; se han creado páginas web en diferentes idiomas; se imparten cursos universitarios a nivel licenciatura y posgrado; y se ha fundado la Asociación Internacional de Psicología Positiva –*IPPA*, por sus siglas en inglés– (Linley et al., 2006; Vera, 2008; Vella-Brodrick, 2011).

Los capítulos anteriores muestran gran parte del desarrollo que ha tenido la psicología positiva. Para ahondar en su situación actual y su proyección en el futuro, es pertinente analizar a la psicología positiva como una rama o área de estudio de la psicología que está investigando científicamente los factores y procesos que promueven el que la vida de las personas valga la pena, sea gratificante, significativa y útil.

En esta nueva rama de la psicología se incorporan temas relacionados con la experiencia subjetiva, la salud mental, el bienestar psicológico, las virtudes, las fortalezas humanas y el desarrollo pleno, entre otros (Carr, 2007; Vella-Brodrick, 2011). Todo esto, sin rechazar la existencia de los desordenes mentales, el sufrimiento y la debilidad humana; por el contrario, lo que se busca es tener un entendimiento

completo, equilibrado y científico, de la realidad humana, que permita entender y atender a las personas de manera integral para aliviar su sufrimiento e incrementar su bienestar (Seligman et al., 2005).

Martin Seligman afirmó, en su discurso inaugural al frente de la *APA* en 1998, que aliviar enfermedades es sólo un segmento de toda la tarea psicológica, proponiendo, como una misión más amplia, la de buscar que la existencia del ser humano sea mejor, impulsando la investigación y el estudio de sujetos y culturas que prosperan en búsqueda de su plenitud (Linley et al., 2006, p. 4; Seligman, 2006).

Algunos autores argumentan que la psicología positiva se puede entender como una parte natural de investigación de la psicología general, en un proceso de desarrollo en el que se está pasando de una visión de *enfermedad y curación* a otra de *prevención y desarrollo positivo*. Algunos de los logros de este nuevo movimiento son: el rescatar, integrar e impulsar con un sustento científico, lo que hace que la vida valga la pena vivirse de manera plena (Linley et al., 2006).

En la actualidad muchos investigadores de la psicología positiva están realizando acciones para alcanzar los siguientes objetivos (Vella-Brodrick, 2011):

- a) Aumentar el número de investigaciones científicas publicadas.
- b) Seguir identificando factores que llevan a los individuos, grupos e instituciones a vivir y promover una vida satisfactoria y significativa.
- c) Desarrollar intervenciones positivas prácticas y eficaces en diferentes ámbitos de la vida, que permitan mejorar el bienestar.
- d) Acrecentar el marco teórico basado en evidencias.

Aunque hasta el día de hoy se han cumplido en parte estos objetivos, es necesario seguir trabajando sobre ellos para lograr un mayor sustento científico y académico de la psicología positiva.

Uno de los aspectos más destacables que ha logrado la psicología positiva es la estructuración de sus tres grandes pilares de estudio (Seligman, 2002; Linley et al., 2006): los estados subjetivos, interpersonales, sociales y culturales que definen una *vida buena*:

- a) En el plano subjetivo se puede hablar de la felicidad, el bienestar, la realización y la salud.
- b) En el plano interpersonal se habla de las comunidades positivas y las instituciones que impulsan la vida buena.
- c) En el plano social y cultural se habla de las políticas sociales, económicas y ambientales que promueven la armonía y la sustentabilidad.

En estas áreas se integran hasta este momento la mayoría los ámbitos de la acción de la psicología positiva que tienen como objetivo la búsqueda del desarrollo óptimo de la persona.

Para Lee et al. (2005), en el primer decenio del siglo XXI la psicología positiva se encuentra en donde se hallaba la investigación de la psicología clínica en la década de 1970. Hasta este momento, se han desarrollado investigaciones descriptivas y estudios longitudinales con métodos experimentales, en donde se han aplicado sistemas de clasificación y métodos de evaluación confiables, aunque es claro que muchos de ellos se encuentran en su fase inicial. Un punto importante de todas estas investigaciones es el renovado impulso que se les está dando a los estados emocionales de las personas, sobre todo en tres áreas o funciones: la adaptativa, la social y la motivacional (Labrador, 2009).

No se puede negar que también hay quienes afirman que la psicología positiva es una moda pasajera que tarde o temprano quedará en el olvido; esto, si bien es un riesgo, lo verdaderamente alentador es que se vislumbra que la psicología positiva realmente desaparecerá, pero para convertirse en un espacio natural de estudio de la psicología. Este cambio, más que un fracaso, será la manifestación de su éxito (Diener, 2003). Sobre este tema, Vera (2008) afirma: “Si la psicología asimila los preceptos de la psicología positiva y equilibra la balanza de su atención, ya no tendrá sentido hablar de psicología positiva, sino de simple psicología. La psicología se habrá convertido entonces en una síntesis de los aspectos negativos y positivos del ser humano, presentándose como una ciencia integrada y global” (p. 152).

Linley et al. (2006), hablando sobre el desarrollo actual de la psicología positiva y sus desafíos y tareas, señalan que es necesario que ésta defina si se proyectará como una aparente antítesis de la psicología, o si, por el contrario, se integrará a esta última, quedando como “simple psicología”, interesándose por la totalidad de la persona, desde los desórdenes y las angustias, hasta el bienestar y la realización, demostrando que, al igual que la enfermedad, el bienestar, las fortalezas y las virtudes, entre otros, son temas también primordiales en la investigación psicológica.

Sobre este mismo tema, para Linley et al. (2006), el desarrollo futuro de la psicología positiva se puede observar en dos enfoques: desde el aspecto meta-psicológico y desde el pragmático.

Desde el aspecto meta-psicológico lo que se esperaría –como ya se comentó antes– es que la psicología positiva desaparezca; esto sucederá en la medida en que todos sus postulados y propuestas se integren a los de la psicología, permitiendo así que se dé un equilibrio en el tratamiento y

atención de los aspectos negativos, de enfermedad y curación, con los aspectos positivos, de desarrollo y prevención; cuando se dé por hecho la interrelación de las debilidades con las fortalezas, de lo negativo y lo positivo (Linley et al., 2006).

Desde el aspecto pragmático el camino apenas comienza y queda mucho por recorrer; en este momento la psicología positiva está en las primeras etapas de su desarrollo científico. La comprensión de muchos de sus constructos es incipiente. Esto implicará profundizar en lo que las fortalezas, las virtudes, las emociones positivas y el optimismo –solo por mencionar algunos de sus elementos– pueden aportar al desarrollo pleno de las personas (Linley et al., 2006).

En cuanto al desarrollo de los tres pilares de la investigación de la psicología positiva, para Gable y Haidt (2005) los dos primeros han tenido un desarrollo aceptable, pero el tercer pilar de *las instituciones positivas* tiene un desarrollo aún muy escaso; es necesario trabajar más en este campo, realizando y evaluando intervenciones a nivel comunitario e institucional (Vella-Brodrick, 2011).

Para Linley et al. (2006) y Vera (2008), hoy en día hay tres posibles vías por las que podrá seguir su camino la psicología positiva:

a) *Desaparición*. Logrando así (como se mencionó anteriormente) su *integración metapsicológica*. Esto será posible si se logran incorporar los principios de la psicología positiva a los de la psicología general, de tal forma que la práctica psicológica abarque el estudio y atención de la totalidad del funcionamiento humano, permitiendo que los principios de la psicología positiva permeen la práctica profesional del psicólogo, llevando a éste “de una preocupación solo por reparar lo peor de la vida,

a también construir cualidades positivas” (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, p. 5).

- b) *Integración como especialización.* Esto permitirá que la psicología positiva se convierta en una más de las especialidades o ramas de estudio de la psicología general, integrando en ella estudios e investigaciones sobre los aspectos positivos y negativos de la naturaleza humana. Al mantenerse como una especialización, su tarea principal será la de seguir luchando y promoviendo el equilibrio en la investigación y práctica psicológica.
  
- c) *Marginación.* Una tercera posibilidad es que la psicología positiva acabe siendo una disciplina al margen de la psicología general, con el riesgo de que tarde o temprano desaparezca al impedirle la integración de los resultados de las investigaciones sobre los aspectos positivos con los aspectos negativos de la naturaleza humana. Esto le obstaculizaría aportar beneficios a la práctica clínica, educativa, laboral, entre otras, sin nada que aportar a quienes sufren de desórdenes mentales o disfunciones. Si esto ocurre, entonces, sí, la psicología positiva se convertiría en una moda pasajera con un incierto futuro académico y científico.

Algunos elementos que pueden apoyar el que la psicología positiva no transite por el camino de la marginación, y por el contrario alcance su integración y posible desaparición, fundiéndose complementariamente con la psicología, y su visión integradora del hombre influya positivamente en esta última (Linley et al., 2006; Vera, 2008; Vella-Brodrick, 2011), son los siguientes:

1. *Sintetizar lo positivo y lo negativo.* Mostrando cómo estos dos enfoques se integran en el ser humano. Esto se logrará aún más si se trabaja conjuntamente con profesionales de otras áreas y disciplinas.
2. *Construir sobre antecedentes históricos y conocimiento existente.* Esto permitirá retomar muchos de los postulados de la antropología filosófica, del existencialismo, de la psicología humanista, entre otras; y aprendiendo de las investigaciones actuales de otras áreas de la investigación científica, como la economía, las neurociencias y las ciencias sociales.
3. *Lograr un mayor número de seguidores.* Los cuales se sumen a las diferentes áreas de estudio y participen en los diferentes proyectos de investigación. Lograr esto dependerá de que los proyectos existentes tengan un alto nivel científico y académico, además de un alto rigor metodológico, y que los resultados de dichos proyectos tengan una clara aplicación y relevancia, es decir, que sus logros sean tangibles y benéficos.
4. *Diferenciar entre una ciencia descriptiva y una ciencia prescriptiva.* Teniendo claro que la psicología positiva, por sus propios constructos internos (virtudes, fortalezas, entre otros), requiere de los dos niveles de acción: describir constructos, pero además, prescribir lo positivo o aquellos elementos que lleven a la persona, no solo a su curación sino a su desarrollo pleno, antes que lo negativo o aquellos elementos que solo lleven a la persona a su curación, a pesar de la aparente subjetividad que implique dicha prescripción (Gable & Haidt, 2005).
5. *Ampliar la terminología positiva.* Esto se logrará cuando se tengan las contrapartes positivas que, en lo posible, superen las abundantes expresiones negativas o conceptos centrados solo en la patología.
6. *Crear nuevos instrumentos de evaluación.* Los cuales permitan identificar, cada vez más y con mayor claridad, las cualidades y fortalezas humanas. Esto ayudará a mejorar la prevención, los

tratamientos, así como a potenciar el desarrollo óptimo de los individuos.

7. *Diseñar más programas de intervención.* Los cuales incluyan técnicas para el desarrollo y promoción de los recursos positivos que tienen las personas, los grupos y las comunidades o instituciones. Esto ayudará a que tanto en lo individual como en lo grupal las personas desarrollen sus fortalezas.
8. *Redactar un código de ética.* El cual complemente al ya existente en psicología, pero que contenga las normas básicas de la práctica específica de la psicología positiva. Esto es pertinente, ya que esta nueva área de estudio está influyendo no solo en la psicología, sino en otras disciplinas como la sociología, la economía, el derecho, las neurociencias, y en otras áreas de la vida del hombre como la política, los negocios, la educación y la familia, entre otras.
9. *Ampliar las oportunidades de capacitación.* Desarrollando programas de licenciatura y más programas de posgrado en psicología positiva o en alguna de sus incipientes áreas de estudio para estudiantes y profesionales interesados en este nuevo campo. Para apoyar lo anterior, será importante ampliar el número de conferencias, congresos y seminarios, principalmente en contextos donde la psicología positiva tiene aún poca difusión.
10. *Búsqueda de fondos.* Lo que permitirá continuar con las investigaciones actuales y financiar nuevas. Dichos fondos deberán ser aportados por gobiernos, instituciones educativas y de salud, así como organizaciones sociales.

Complementando los elementos anteriores, a partir de la investigación realizada para la redacción del presente trabajo, plasmamos algunas observaciones personales sobre algunos elementos importantes de los que creemos que dependerá en gran medida el desarrollo futuro de la psicología positiva:

- La primera observación se centra en la misma psicología. Creemos que si ésta quiere realmente apoyar el desarrollo pleno de las personas será necesario que asimile sin miedo ni restricciones los conceptos propuestos por la psicología positiva. Si lo anterior sucede plenamente, permitirá la integración de la psicología positiva en la psicología, ya sea que la primera desaparezca para reorientar a la psicología, convirtiéndola en una ciencia que apoye la totalidad de los procesos de la persona y le aporte nuevos objetivos de desarrollo pleno para todos los individuos; o se constituya como una especialización o corriente de la psicología que centre su atención principalmente en los aspectos positivos y el desarrollo pleno de las personas. Ya sea la desaparición o la integración en una especialización o corriente, permitirán atender la totalidad de la persona.
- Una segunda observación se centra en los conceptos de autorregulación y autodeterminación, y más específicamente en los conceptos de motivación extrínseca e intrínseca. Creemos que sobre este punto es importante comentar sobre un concepto que podría apoyar y ampliar aún más las investigaciones y el desarrollo de la autorregulación y la autodeterminación en el futuro. Nos referimos al concepto de motivación trascendente. La motivación trascendente no se queda solo en motivos externos los cuales pueden ser poco valorados (motivación extrínseca) o en motivos internos en los cuales se puede correr el riesgo de caer en un posible egoísmo (motivación intrínseca).  
La motivación trascendente se fundamenta en las creencias, valores y principios que tienen las personas, además de que es influida por el grupo social al que pertenecen. Este tipo de motivación provoca que las acciones de los individuos, antes que buscar su beneficio personal, se centren en el beneficio de otros. En ella se involucra la puesta en práctica de las virtudes y fortalezas de la persona, lo que genera una

actitud y una motivación para la acción en beneficio de los demás. Es decir, la persona actuará por los efectos que espera que produzcan sus acciones en otras personas, y no solo por motivos externos o internos.

La motivación trascendente podrá tener un inicio extrínseco, transitando por una motivación intrínseca, pero culminará necesariamente en la asistencia o ayuda a otras personas. En otras palabras, se sustenta en el servicio, en la solución de dificultades ajenas y en el beneficio que nuestras acciones podrán tener para otros.

Para Pérez López (1991, p.89 y 2002, p. 55), hablando sobre la motivación, hay tres tipos de motivos para la acción humana:

- Motivos extrínsecos: Aspectos de la realidad que determinan el logro de satisfacciones que se producen por las interacciones.
- Motivos intrínsecos: Aspectos de la realidad que determinan el logro de aprendizajes del propio decisor.
- Motivos trascendentes: Aspectos de la realidad que determinan el logro de aprendizajes de las otras personas con las que se interacciona.

Sobre esta misma línea de pensamiento, Llano (2004), argumenta que la motivación trascendente –que él denomina transitiva– se refiere a lo que la persona puede aportar a los demás con su trabajo; “es esa fuerza que nos mueve a actuar por las consecuencias que nuestra acción tendría para satisfacer las necesidades de otra persona” (p. 167).

En otras palabras, podemos afirmar que para Pérez López (1991 y 2002) y para Llano (2004), la motivación trascendente aporta a la acción autodeterminada de la persona una finalidad que no se queda en el crecimiento y beneficio de ella misma, sino que la lleva a buscar fines centrados en el otro, en las personas que la rodean.

Si a la autorregulación y a la autodeterminación le sumamos la motivación trascendente, además de una influencia sobre sí mismo y

sobre su contexto, el sujeto influirá positivamente sobre las personas que le rodean en una entrega de sí mismo en el servicio y apoyo a otros.

- Una tercera observación se relaciona con el tema de las virtudes y las fortalezas de carácter. El cual creemos que puede ser un elemento determinante para que la psicología positiva realmente cumpla el cometido de buscar el desarrollo pleno de las personas.

La psicología positiva debe aprovechar sin miedo la visión y los aportes que sobre estos conceptos tiene la antropología filosófica, en particular la ética aristotélica.

Esta visión le permitiría a la psicología positiva confrontar su propuesta con el pensamiento ético de Aristóteles, encontrando en él una visión más plena del ser humano.

Mostramos ahora algunas ideas básicas de Aristóteles –y algunos de sus intérpretes y especialistas– sobre el *bien*, la *felicidad* o *eudaimonia* y la *virtud*, ya que directamente, Aristóteles no define el carácter y las fortalezas.

Para Aristóteles el bien o fin último o supremo, al cual llamó felicidad o *eudaimonia*, no es un fin concreto, sino un fin genérico, el cual alienta a los fines concretos para ser alcanzado como fin último. Para explicar estas ideas de Aristóteles, Sánchez-Migallón (2010, p. 71) afirma que:

La felicidad es un fin genérico; un fin que, por tanto, no se nos presenta como un estado concreto. Solo podemos querer en particular situaciones y estados que especifiquen o colmen de alguna manera ese anhelo indeterminado. Por eso Aristóteles pensaba en la felicidad no refiriéndola a situaciones concretas, sino a géneros de vida, a modos globales de vivir. Pero no es sin más que la felicidad sea lo querido en general y otras cosas lo querido en particular. Lo que ocurre, más bien, es que el querer general busca determinarse en voliciones particulares; la felicidad tiende a cumplirse de modo concreto, y los fines concretos se quieren porque se ven como cierto cumplimiento o expresión de la felicidad.

Rodríguez (2010), hablando sobre el contenido de bien humano, afirma que la ética de Aristóteles es una de las más importantes investigaciones sobre el bien perfecto del hombre o felicidad (p. 115).

Para Rodríguez (2010), la investigación que Aristóteles hace sobre la felicidad humana “*parte de una concepción finalista del obrar humano*”, afirmando que lo que Aristóteles se pregunta es “cuál es la *actividad más perfecta*, la más elevada y excelente, la más bella y, sólo por ello, también la más agradable y placentera. Esa actividad será la que poseerá el bien más elevado de modo perfecto, ininterrumpido y autosuficiente dentro de lo posible” (p. 116).

Rodríguez (2010) sostiene que una de las conclusiones de la investigación de Aristóteles “es que *lo bueno por sí mismo es la vida conforme a la razón o vida virtuosa* [...] lo propio del hombre será la vida racional. Lo que hace feliz al hombre es la *perfección de la actividad según la razón*, perfección a la que llamamos *virtud*...” (p. 116).

En la misma línea de pensamiento, Yepes y Aranguren (1998, p. 157), se basan en la felicidad propuesta por Aristóteles, para explicarla de la siguiente manera:

*La vida lograda*, felicidad o autorrealización exige *la plenitud de desarrollo* de todas las dimensiones humanas, *la armonía del alma*, y ésta, considerada desde fuera, se consigue si hay un *fin*, un objetivo (*skopós*) que unifique los afanes, tendencias y amores de la persona, y que dé unidad y dirección a su conducta. Los clásicos acostumbraron a decir que *la felicidad es ese fin, el bien último y máximo al que todos aspiramos*, y que todos los demás fines, bienes y valores los elegimos por él.

Así pues, podemos decir que desde una visión ético-antropológica centrada en el pensamiento aristotélico, el *bien* es entendido como aquello a lo que todos aspiramos, y a su vez, este bien o bienes se dividen en bienes concretos y el bien genérico, supremo, soberano, perfecto o último será lo que conocemos como felicidad. La *felicidad o eudaimonia*, por lo tanto, es un anhelo indeterminado; es decir, “*la actividad más perfecta*, la más elevada y excelente, la más bella [...] *lo bueno por sí mismo* [...] *la vida conforme a la razón o vida virtuosa*” (Rodríguez, 2010, p. 116). Y por lo tanto, la *virtud* será la perfección de

la actividad humana según la razón. En otras palabras, vivir buscando la virtud o tratar de vivir virtuosamente, será vivir buscando la felicidad.

- Una última observación se enfoca en uno de los pilares de la psicología positiva, el de las *instituciones positivas*, el cual ha tenido un menor desarrollo que los otros dos pilares. Es necesario que gran parte de las investigaciones que se realicen dentro de la psicología positiva se centren en el desarrollo de las instituciones humanas que promueven el desarrollo pleno de los individuos, como la familia, la educación, las escuelas, los gobiernos, entre otros. Esto permitirá que las propuestas y los objetivos de la psicología positiva permeen en estas instituciones, promoviendo en ellas el desarrollo pleno de los miembros de las diferentes sociedades.

El futuro de la psicología positiva dependerá en gran medida de cómo sus representantes y seguidores logren confirmar que la psicología no tiene sólo como finalidad el estudio de las patologías, la debilidad y el daño, sino que también es la comprensión de la parte positiva del ser humano. Como afirman Seligman y Czikszentmihalyi (2000): “El tratamiento no consiste sólo en reparar lo que está dañado, sino en fomentar lo mejor” (p. 7).

Evitar las patologías y fomentar lo mejor implica necesariamente trabajar en la prevención de problemas futuros, y esto se logra principalmente por medio de la educación y la atención a la familia. “Lo que los psicólogos han aprendido a lo largo de 50 años es que centrarse en las enfermedades no nos acerca a la prevención de estos serios problemas. De hecho, los mayores logros en prevención vienen de una perspectiva enfocada a construir sistemáticamente la competencia, no en corregir debilidades” (Seligman & Czikszentmihalyi, 2000, p. 7).

Intervenir en los ambientes escolares y en la familia permitirá apoyar la prevención de posibles problemas psicológicos futuros, desarrollando en niños y jóvenes las emociones positivas, las fortalezas y la pauta

explicativa optimista o positiva, entre otras herramientas, que les prevengan de diferentes males psicológicos y potencien su crecimiento positivo o su desarrollo humano óptimo, contrarrestando así una visión negativa y pesimista de la vida. Esta tarea requerirá el reconocer y equilibrar los diferentes factores que influyen en el desarrollo de cada individuo (Linley et al., 2006; Maddi y Martínez-Martí, 2008; López, Carpintero, del Campo, Soriano y Lázaro, 2008; Marujo y Neto, 2008).

La conquista de la felicidad, como bien la nombra Bertrand Russell (2009), debe ser uno de los objetivos de toda educación. Ya sea vista como bienestar o bienestar subjetivo, la felicidad, en la última década, ha despertado el interés en diferentes investigaciones que buscan determinar qué se entiende por ella, cuál es el grado de dicha o infelicidad que manifiestan las personas y cuáles son los efectos de la felicidad en el comportamiento de las personas (Palomera, 2009).

A pesar de que está demostrado que la felicidad de las personas depende en cierta medida de factores neurofisiológicos hereditarios para experimentar emociones positivas, también es real que otra gran parte de la felicidad depende de factores externos y de aprendizaje, los cuales pueden apoyar u obstaculizar el que estas emociones positivas nos ayuden a desarrollar todo nuestro potencial humano. Por lo anterior son muy importantes todos los esfuerzos que se realicen en investigar y comprender lo que los procesos educativos pueden hacer por apoyar el desarrollo pleno de los educandos (Palomera, 2009).

Este trabajo preventivo implicará necesariamente descubrir qué “fortalezas y virtudes humanas” permiten retrasar, eliminar o contrarrestar los diferentes tipos de trastornos psicológicos. “Mucha de la tarea de la prevención en este nuevo siglo será crear una ciencia de la fortaleza humana cuya misión será entender y aprender cómo fomentar estas virtudes en los jóvenes” (Seligman & Czikszentmihalyi, 2000, p. 7).

Como se puede observar, hasta este momento la psicología positiva ha tenido un importante desarrollo científico y académico, plasmado esto en el gran número de investigadores y seguidores y en la abundante cantidad de investigaciones y publicaciones que ha generado. Su futuro es alentador, pero requiere aún de mucho trabajo por realizar.

No podemos terminar este capítulo sin antes exponer algunas críticas –o líneas de debate– que se le han hecho a la psicología positiva.

Una de las primeras y más incisivas críticas que se le han hecho a la Psicología Positiva es sobre si ésta es o no una moda pasajera. Ma. Dolores Avia (2006), comenta que de 1998 a 2006 esta nueva corriente psicológica se convirtió en una moda que ha provocado que se le dediquen una serie de publicaciones, y que por lo mismo hoy en día tenga muchos seguidores, pero también muchos enemigos. Ella misma se pregunta: ¿Por qué molesta tanto en ciertos medios la psicología positiva? Citando a Danzinger (1979), explica que esta molestia puede ser motivada porque siempre que se inicia un nuevo movimiento que altera la estabilidad de ciertos grupos de profesionales, al mismo tiempo provoca reticencias y competitividad entre unos y otros profesionales.

Una segunda crítica que se le hace a este nuevo movimiento, al que se le ha llamado psicología positiva, es que muchos investigadores creen que solo se ocupa de la atención de personas que viven en situaciones favorables y sin problemas ni estrés (Avia, 2006) y que se olvida de las personas con sufrimiento e inmersas en situaciones de vida poco favorables (Lazarus, 2003; Prieto-Ursúa, 2006).

Por otro lado, hay profesionales de la psicología que piensan que el mismo nombre de “Psicología Positiva” es engañoso, demasiado genérico y muy poco informativo. Aunado a esto critican el estilo anecdótico de ensayo

y poco científico de muchos de los escritos que ha motivado esta nueva corriente, en los que se cree que la pretensión de la psicología positiva es presionar para que todo el mundo viva una vida “feliz, optimista y virtuosa”, lo que ha provocado el llamarla la “tiranía de lo positivo” (Avia, 2006).

Otros autores le critican a esta nueva corriente psicológica el hecho de que pretenda hacerse para sí de muchos de los conceptos e investigaciones que ya antes otras áreas o corrientes psicológicas han desarrollado o investigado. Al inicio de su presidencia al frente de la *APA* Martin Seligman afirmaba que la psicología se había centrado solo en la negativa o de sufrimiento del ser humano; esto ha provocado que muchos autores vean en la psicología positiva una presunción por apoderarse de conceptos como el de “mentalidad saludable” desarrollado por Willaim James o los de resiliencia y crecimiento postraumático. Estos y otros autores opinan que la psicología positiva quiere hacerse para sí de mucha de la aportación que la psicología humanista dio en los años posteriores a la segunda guerra mundial. Para estos críticos la psicología positiva debe de verse solo como una parte más de la psicología humanista o de la psicología de la salud (Prieto-Ursúa, 2006).

Uno de los investigadores más críticos de la psicología positiva, Lazarus (2003), afirma que esta nueva corriente de la psicología se olvida de la importancia que tiene el estrés, el afrontamiento y la adversidad en el desarrollo de las fortalezas personales que nos ayudan a sobrevivir y crecer.

Una crítica que nos parece muy importante a tomarse en cuenta, es el posible aislamiento que varios investigadores ven como riesgo si la psicología positiva no toma en cuenta las investigaciones anteriores que sobre salud mental, desarrollo humano y elementos positivos de la vida humana se han realizado. Si lo anterior fuera así, la psicología positiva

podría caer en el error de creer que está inventando la rueda, y más que apoyar el desarrollo científico, lo estaría obstaculizando (Ryff, 2003).

Una última crítica que plasmamos aquí, es la que se refiere a la calidad científica que algunos autores hacen sobre las investigaciones que se están realizando bajo el amparo de la psicología positiva. Para algunos críticos, muchas de las investigaciones que realiza esta corriente psicológica carecen en gran medida de un método científico, lo que se manifiesta en: una falta de planteamientos metodológicos, una pobreza de sus definiciones conceptuales y una escasez de medidas para dichas definiciones conceptuales.

Como podemos ver la psicología positiva, a pesar de su amplio desarrollo en un corto tiempo, no está exenta de los problemas a los que se enfrenta todo nuevo modelo de pensamiento científico. Por un lado sus investigadores y seguidores buscan y afirman que como todo conocimiento científico, está inmersa en un proceso de desarrollo, por lo cual está en la mira de las críticas por sus aciertos, pero también por sus errores. Por otro lado sus críticos buscan rebatir gran parte de sus propuestas, centrando sus ataques en lo que para ellos son sus errores. Bien o mal, la psicología positiva está aquí, y a nuestro parecer llegó para quedarse, no sin ello teniendo claro que está en un proceso de desarrollo que le implica necesariamente perfeccionar sus métodos científicos y ampliar su marco teórico –así como cualquier otra disciplina–.



Segunda parte:  
Evaluación de las fortalezas de carácter y  
recomendaciones educativas



## Capítulo 5

### Evaluación de las fortalezas de carácter



En los capítulos previos se desarrolló el marco teórico o el estado de la cuestión, así como los antecedentes y la estructura conceptual de la psicología positiva. Lo anterior sustenta teóricamente la investigación de campo que ahora presentamos, la cual incluye el diagnóstico de las fortalezas de carácter y el análisis cuantitativo-estadístico. El análisis cualitativo, la triangulación, así como una serie de recomendaciones educativas emanadas de dicha investigación se presentarán en el capítulo 6.

La intención del desarrollo de este trabajo fue clarificar en qué medida los estudiantes, en el transcurso de sus estudios universitarios, se van formando únicamente en aspectos técnico-profesionales lo cual los puede llevar a tener solo un proyecto de vida individualista centrado casi exclusivamente en sus propios logros y gustos, o por el contrario, en qué medida se van formando con una visión optimista de la vida que les ayude a ser virtuosos por medio de la puesta en práctica de sus fortalezas de carácter.

Para lograr lo anterior se realizó una evaluación de las diferentes fortalezas que integran el carácter en alumnos universitarios. El propósito de esta investigación fue determinar cómo se desarrollan las fortalezas de carácter en el transcurso de los estudios universitarios de los alumnos. Al conocer y delimitar cuáles son las fortalezas que integran el carácter y cuál es el grado de desarrollo de cada una de ellas en los estudiantes universitarios y alumni, permitirá proponer una serie de recomendaciones educativas que apoyen el adecuado desarrollo de dichas fortalezas.

La presente investigación es importante y justificable en virtud de que, teniendo un mayor conocimiento de cómo los alumnos que realizan estudios universitarios se forman y desarrollan en el tema de las fortalezas de carácter, será posible incidir en sus procesos educativos universitarios para que estimulen en cada uno de ellos su desarrollo pleno y la búsqueda de su felicidad centrada en las virtudes y sus fortalezas de carácter.

La relevancia y pertinencia de esta investigación radica en la posibilidad de presentar una propuesta que apoye la formación y el desarrollo de competencias que conduzcan a los alumnos –y futuros profesionales– egresados de la licenciatura en Pedagogía al optimismo, a la vivencia de las virtudes y fortalezas de carácter, y a la búsqueda de la felicidad; es decir, además de su formación profesional, apoyarlos para que descubran la riqueza de una vida buena y significativa centrada en el ejercicio de sus fortalezas de carácter.

### **5.1 Objetivos:**

Los objetivos que se pretenden alcanzar en el transcurso y culminación de la presente investigación, son los siguientes:

1. Conocer y delimitar cuál es el desarrollo de las 24 fortalezas de carácter que se evalúan por medio del Cuestionario VIA de fortalezas personales (*Values in Action Inventory of Strengths*) en estudiantes de 1º, 2º, 3º y 4º año, así como en los alumni, de la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Panamericana, Campus Guadalajara.
2. Presentar una serie de recomendaciones educativas emanadas del análisis de la aplicación del Cuestionario VIA y del plan curricular de la Licenciatura en Pedagogía, que permitan apoyar el desarrollo de las 24 fortalezas de carácter en los alumnos.

## **5.2 Metodología:**

Para la presente etapa de investigación de campo o empírica, la metodología que se siguió es de corte cuantitativo y cualitativo. Específicamente nos centramos en la “Investigación Evaluativa” la cual puede verse como un conjunto de procesos que permiten la obtención y análisis de información significativa que a su vez apoyan juicios de valor sobre un objeto, fenómeno, proceso o acontecimiento, como soporte de una eventual decisión sobre este (Arnal, et al., 1994; Stufflebean & Shinkfield, 1995; Weiss, 1997). Este proceso de manera general implica:

- a) Recogida y análisis sistemático de información fiable.
- b) Toma de decisiones, según los datos obtenidos, sobre un programa o acción educativa para realizar los cambios o mejoras que sean pertinentes.
- c) Realización de acciones concretas guiadas por las decisiones tomadas.

Generalmente la finalidad de la evaluación se centra en buscar perfeccionamiento, realizar una recapitulación de eventos, actividades o acciones y por último ejemplificar lo más claramente posible los eventos o elementos del servicio o proceso evaluado, siendo para ello necesario cumplir las siguientes condiciones: 1. Su utilidad, es decir, qué beneficios traerá consigo dicha investigación, tanto para el investigador mismo, como para la institución, entorno o área en la que se realiza dicha investigación; 2. Su factibilidad o que viabilidad se tiene para poder realizar y concluir satisfactoriamente la investigación; 3. Su seguimiento de reglas, normas o lineamientos, es decir, que durante la realización de la investigación se sigan unas normas de conducta generales basadas en un código deontológico o en un comité de ética, además de unos lineamientos establecidos por el investigador y quién le ha solicitado dicha investigación; y 4. Su exactitud, es decir, que en el proceso y en el reporte final de la

investigación, los datos obtenidos y presentados concuerden lo más posible con la realidad investigada.

Específicamente, la presente investigación será *útil* y benéfica, tanto para el investigador como para la institución, al presentar una serie de datos y el análisis de los mismos, los cuales permitirán tener un conocimiento más claro sobre el desarrollo de las 24 fortalezas de carácter en los alumnos y alumni, así como una serie de herramientas que permitirán apoyar dicho desarrollo. Es *factible* su realización, en primera instancia por que el investigador labora en la institución donde estudian los sujetos a investigar y cuenta con el tiempo y los recursos para realizarla; y segundo porque la institución le ha autorizado su realización y le apoya para llevarla a cabo, brindándole tiempo, espacios físicos y recursos. Su desarrollo se basa y se guía por normas y reglas derivadas de un código deontológico, que a su vez, guía el quehacer educativo de la institución; apoyando lo anterior se cuenta con un comité de ética, el cual revisa y supervisa los diferentes proyectos de investigación dentro de la institución. Por último, para el desarrollo de la presente investigación se utilizarán y aplicarán herramientas psicométricas y estadísticas que por su reconocida veracidad y precisión permitirán obtener resultados con altos niveles de confiabilidad y validez, apoyará a su vez presentar resultados pertinentes y cercanos a la realidad investigada.

Particularmente, para la presente investigación se llevaron a cabo las siguientes actividades:

1. La aplicación de una prueba psicométrica (Cuestionario VIA de fortalezas personales (*Values in Action Inventory of Strengths*)) a un universo de estudiantes y a una muestra de alumni de licenciatura de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Panamericana campus Guadalajara.

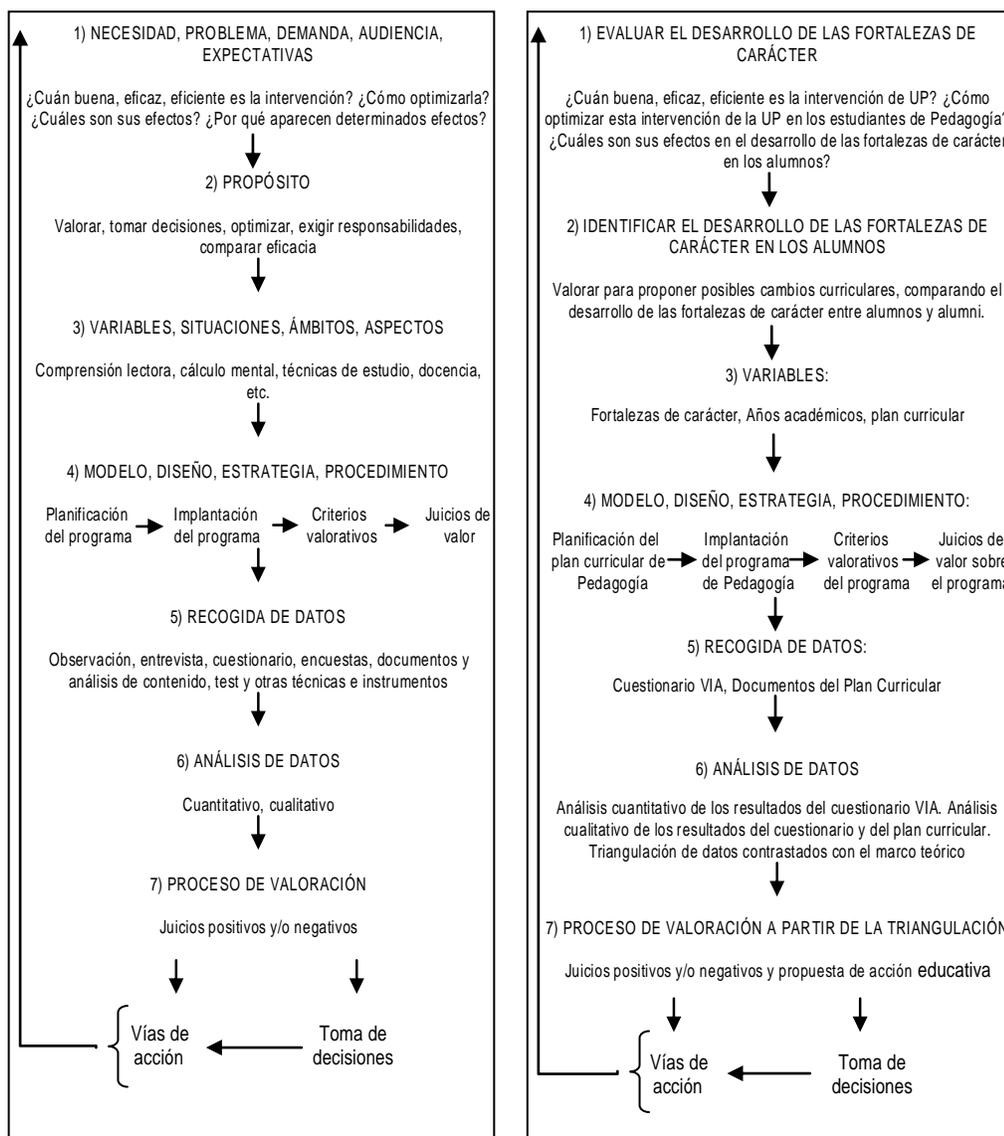
2. El análisis cuantitativo-estadístico de los resultados obtenidos en dicha aplicación, lo que permitió realizar una comparación del desarrollo de las fortalezas de los alumnos entre los diferentes grados de estudios y los alumni.
3. La triangulación y contrastación de: a) Las fortalezas de carácter evaluadas en los alumnos; b) El currículo de las asignaturas institucionales de la licenciatura en Pedagogía; c) El marco teórico que sustenta la presente investigación.
4. El planteamiento de una serie de recomendaciones educativas que apoyen el desarrollo de las fortalezas de carácter durante el trayecto formativo de los estudiantes en la universidad.

En el cuadro 8 se pueden observar las fases de la investigación evaluativa en general, y los pasos a seguir en concreto en nuestra investigación. Es importante señalar que los dos primeros aspectos del punto 4 son previos a este trabajo; el diseño y la aplicación del programa son actividades realizadas por el comité directivo y el claustro de la licenciatura evaluada. Asimismo, los aspectos finales del punto siete (la toma de decisiones y las vías de acción) les corresponden llevarlos a cabo a las autoridades o quien ostenta la responsabilidad de llevar a cabo cambios o reformas en el plan curricular o programa de la licenciatura.

### **5.2.1 Población y muestra**

La población a estudiar fueron los alumnos y alumni de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Panamericana, Campus Guadalajara. Esta Licenciatura cuenta actualmente con un total de 143 alumnos matriculados distribuidos de la siguiente manera: 57 en primer año, 31 en segundo año, 29 en tercer año y 26 en cuarto año. Actualmente hay un total de 620 alumni en 23 generaciones egresadas, con un rango de edad que va de los 22 a los 50 años, con una media de 34.5 años.

Tabla 8. Fases de la investigación evaluativa y los pasos seguidos en la presente investigación. Retomado y adaptado de Amal, et al. (1994).



**Alumnos**

En el caso de los estudiantes, la técnica utilizada para definir la muestra fue la encuesta exhaustiva o censal, ya que por la cantidad de alumnos fue factible aplicar el cuestionario a casi la totalidad de la población actual de la licenciatura en Pedagogía. Como primer paso, se

explicó a los alumnos de cada ciclo en qué consistía la actividad a la que se les invitaba a participar contestando un cuestionario. En un día posterior a la invitación inicial, se invitó a los alumnos a contestar el cuestionario VIA, indicándoles que de manera libre podrían participar. A quienes aceptaron de manera libre y personal la invitación se les aplicó el cuestionario en un aula con ordenadores.

Cada sujeto contestó de manera individual el cuestionario en un tiempo aproximado de 40 minutos. Como se afirmó anteriormente, más que a una muestra, el cuestionario se aplicó a los alumnos de forma censal, es decir, a casi la totalidad de la población de alumnos que en ese momento asistieron a la universidad y libremente aceptaron.

Para Flores y Tobón (2001), en la investigación educativa el investigador tiene tres posibilidades: a) Obtener los datos de toda la población, es decir, hacer un censo; b) Acotarse a una muestra representativa de la población; o c) Realizar un muestreo deliberado de casos o sujetos relevantes para la investigación. En este caso resultó posible estudiar a casi todos los sujetos que componen la población, realizándose una encuesta exhaustiva o censo, es decir, el estudio de casi todos los sujetos que componen la población. La excepción fueron aquellos que no asistieron a clases en el momento de la aplicación, ya que todos los que se encontraban en el aula aceptaron participar.

Finalmente, del total de la población de alumnos, los que contestaron el cuestionario fueron los siguientes: primer año el 77.2% (44 de 57); segundo año el 83.9% (26 de 31); tercer año el 96.6% (28 de 29); y cuarto año el 88.5% (23 de 26). De los 143 que conforman la población, 121 contestaron el cuestionario (el 84.6%).

### ***Alumni***

En el caso de los Alumni, la metodología utilizada para la definición de los sujetos fue el “Muestreo no probabilístico por conveniencia”; para el cual se invitó a 607 de un total de 620 egresados (el 97.9%), de los cuales se tenían datos actualizados para contactarlos. Dicha muestra cumplió con el objetivo del estudio, es decir, poseían la característica de ser egresados de la licenciatura en Pedagogía. Para su participación en la investigación se les invitó por medio de correo electrónico o vía Facebook, y libremente los sujetos aceptaron o declinaron dicha invitación. De los 607 sujetos a quienes se les envió mensaje de invitación, 172 (el 28.3%) respondieron afirmativamente. A estos 172 que respondieron afirmativamente se les envió un correo electrónico con las instrucciones para contestar el cuestionario.

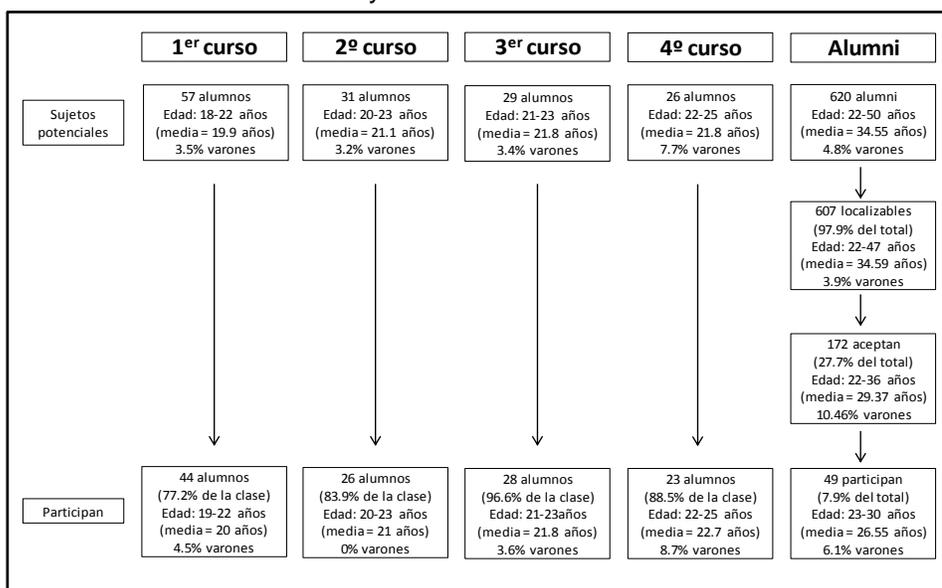
De los 172 que respondieron afirmativamente a la invitación y a los cuales se les enviaron las instrucciones, finalmente respondieron al cuestionario un total de 49 (el 28.5% de los 172 que habían aceptado, o el 7.9% de los 620 alumni).

El rango de edades de los alumni que respondieron el cuestionario va de los 23 a los 30 años y la media es de 26.5 años.

Finalmente la población estudiada fue de 170 sujetos integrados de la siguiente manera: 121 sujetos son estudiantes de la licenciatura en Pedagogía distribuidos en cuatro grupos: 44 de primer año, 26 de segundo año, 28 de tercer año y 23 de cuarto año; los 49 restantes fueron alumni.

Presentamos ahora un cuadro esquemático en donde se puede observar la población y la muestra final:

Tabla 9: Muestreo: Población y muestra final.



Como podemos observar en el cuadro anterior, la participación de los alumni se centra en los de edades que van de los 23 a los 30 años, lo cual al parecer indica que los más interesados en participar fueron los de las últimas seis generaciones.

Para Creswell (2008), el muestreo por conveniencia es un procedimiento de muestreo cuantitativo en el que el investigador selecciona a los participantes, ya que están dispuestos y disponibles para ser estudiados. Por otro lado, los resultados de este tipo de muestra no son generalizables más allá de la propia muestra, es decir, no es representativa de una población mayor (Cohen, Manion y Morrison, 2009; McMillan y Schumacher, 1993).

En este caso se puede advertir que la muestra de los alumni pudo tener sesgos, dado que la opinión de los que contestaron el cuestionario puede ser diferente de los que no lo hicieron, por ejemplo por el tipo de

preguntas que contenía la encuesta; es decir, de los que respondieron afirmativamente a la invitación, finalmente algunos pudieron decidir, al ver el tipo de preguntas, no participar. También es importante aclarar que las respuestas de quienes sí contestaron, al ser principalmente de alumni jóvenes, pueden no ser extrapolables a alumni de mayor edad.

### **5.2.2 Proceso de aplicación**

Una vez definida la población de alumnos y alumni a quienes se aplicaría el instrumento elegido, se procedió a organizar el proceso de aplicación, tanto para alumnos como para los alumni.

#### **Alumnos**

En el caso de los alumnos, éstos estaban distribuidos en cuatro grupos, uno por cada año o ciclo universitario, por lo que se definieron fechas y horarios en los que se llevaría a cada grupo a un aula con ordenadores con conexión a internet.

En el día y horario asignado para cada grupo los alumnos se sentaron individualmente frente a un ordenador y se les dieron las siguientes instrucciones:

- a) Prendan su ordenador y entren a la siguiente dirección electrónica:  
<https://www.viame.org/survey/Account/Register>
- b) Rellenen los datos que ahí se les piden (En los espacios de “Username” y “Contraseña” es importante que pongan un usuario y contraseña que puedan recordar con facilidad y/o los anoten en algún lugar accesible).
- c) Confirмен en la pestaña del lado derecho que el idioma sea “español”.
- d) Recuerden que se contesta de manera individual.
- e) El cuestionario se va guardando automáticamente cada vez que terminen un bloque de preguntas.

- f) Si tienen alguna duda o cuando terminen de contestar el cuestionario, levanten la mano y un servidor se acercará a su lugar.
- g) Ahora inicien a contestar el cuestionario (El cual tiene una duración aproximada de entre 30 y 40 minutos, máximo).
- h) Al final del cuestionario, en el apartado de “Demographic Data”; en el espacio “Consultant or Research Code” será muy importante que pongan la siguiente clave o código: “LPNE721, LPNE722, LPNE723 o LPNE724”, la cual se escribió en letras grandes en un pizarrón, frente a ellos –Según fuera el caso de cada grupo– (Es muy importante que sea esta clave, respetando si son mayúsculas o minúsculas).
- i) En ese mismo apartado, rellenen los datos de: Fecha de nacimiento, sexo, código postal y país.
- j) Por último presionen el botón “Complete Survey”... y listo.
- k) Inmediatamente aparecerán sus resultados con sus cinco principales fortalezas de carácter. Si le dan clic en “All results” se desplegarán sus otras 19 fortalezas.
- l) Podrán copiar y guardar sus resultados o volver cuando quieran a la dirección electrónica y con su Usuario y Clave consultarlos de nuevo.

En el transcurso de la aplicación esporádicamente algún estudiante pidió ayuda para aclarar el sentido de alguna palabra o frase; aparte de eso, no se presentó ningún contratiempo. Cada sujeto contestó de manera individual el cuestionario en un tiempo que varió entre 25 y 40 minutos. Al término de la aplicación se les agradeció su participación y se les invitó y motivo para que consultasen de nuevo sus resultados y los tomaran como un apoyo para desarrollar sus fortalezas.

El proceso de aplicación con los alumnos se llevó a cabo en la semana del 20 al 24 de agosto del 2012 en la siguiente distribución:

Tabla 10. Grupos, fechas y horarios de aplicación del Cuestionario VIA.

<b>GRUPO</b>	<b>FECHA</b>	<b>HORARIO</b>
Primer año (A)	Martes 21	07:00 hrs.
Primer año (B)	Viernes 24	07:00 hrs.
Segundo año	Miércoles 22	09:00 hrs.
Tercer año	Jueves 23	17:30 hrs.
Cuarto año	Martes 21	16:00 hrs.

### ***Alumni***

En el caso de los alumni la aplicación se realizó de manera independiente.

El mail que se les envió contenía las instrucciones con los siguientes pasos a seguir para contestar el cuestionario:

- a) Entrar a la siguiente dirección electrónica:  
<https://www.viame.org/survey/Account/Register>
- b) Rellenar los datos que ahí se te piden (En los espacios de “Username” y “Contraseña” es importante que pongas un usuario y contraseña que puedas recordar con facilidad y/o los anotes en algún lugar accesible).
- c) Confirmar en la pestaña del lado derecho que el idioma sea “español”.
- d) Iniciar a contestar el cuestionario (El cual tiene una duración aproximada de entre 30 y 40 minutos, máximo).
- e) El cuestionario se va guardando automáticamente cada vez que terminas un bloque.
- f) Al final del cuestionario, en el apartado de “Demographic Data”; en el espacio “Consultant or Research Code” será muy importante que pongas la siguiente clave o código “**LPNE726**” (Es muy importante que sea esta clave, respetando si son mayúsculas o minúsculas).
- g) En ese mismo apartado, rellenar los datos de: Fecha de nacimiento, sexo, código postal y país.

- h) Por último presiona el botón “Complete Survey”... y listo.
- i) Inmediatamente aparecerán tus resultados con tus cinco principales fortalezas de carácter. Si le das clic en “All results” se desplegarán tus otras 19 fortalezas.
- j) Podrás copiar y guardar tus resultados o volver cuando quieras a la dirección electrónica y con tu Usuario y Clave verlos de nuevo.

Después de enviarles las instrucciones, cada sujeto fue contestando el cuestionario en las fechas y tiempos que mejor se ajustaban a sus propios horarios. En el mail que se les envió con las instrucciones se les informó que podían contestar el cuestionario en línea desde la fecha en que recibían el mail (17 de agosto) hasta el 31 de agosto inclusive. Al mismo tiempo se les solicitó que una vez que hubieran contestado el cuestionario se lo comunicaran al investigador.

En el grupo de alumni, de igual forma no se tuvieron contratiempos que impidieran la aplicación o implicaran la anulación de algún cuestionario. Solo cuatro alumni (el 8.2%) solicitaron vía mail que se les enviara de nuevo el instructivo y particularmente la dirección electrónica para entrar a la página donde contestar el cuestionario.

### **5.2.3 Instrumento**

Como ya se mencionó anteriormente, para esta investigación se utilizó el Cuestionario VIA de fortalezas personales (*VIA Survey of Character Strengths* o *Personal Strengths VIA questionnaire*), por medio del cual se evalúan 24 fortalezas de carácter (Peterson & Seligman, 2004), en su versión larga. Dicho cuestionario se puede contestar en línea en <https://www.viame.org>.

Dentro de la Psicología Positiva se puede encontrar una gran variedad de instrumentos psicométricos, por medio de los cuales se

evalúan una gran variedad de aspectos psicológicos. Algunos ejemplos de ellos pueden ser

(<http://www.authentic happiness.sas.upenn.edu/Default.aspx>):

- Cuestionario de Felicidad Auténtica. Este instrumento tiene como finalidad evaluar la felicidad general.
- Escala CES-D. El objetivo de esta escala es evaluar síntomas depresivos.
- Cuestionario de Emociones de Fordyce. El cuestionario Fordyce pretende evaluar la felicidad actual.
- Escala de Felicidad General. Esta escala tiene como objetivo evaluar la felicidad global.
- Escala PANAS. Este instrumento busca evaluar el afecto positivo y negativo.
- Test Breve de Fortalezas. Este instrumento es una versión resumida del VIA y tiene como finalidad evaluar las 24 fortalezas del carácter.
- Test de Gratitud. Este instrumento pretende evaluar la tendencia al agradecimiento.
- Cuestionario de Tenacidad. Este cuestionario tiene como finalidad evaluar la fortaleza de la perseverancia.
- Test de Optimismo. Este test busca evaluar el optimismo hacia el futuro.
- Cuestionario de Motivaciones Transgresoras. El objetivo de este instrumento es evaluar la capacidad de perdonar.
- Cuestionario VIA de Fortalezas para Niños. Como su nombre lo indica, busca evaluar las 24 fortalezas de carácter en los niños.
- Cuestionario de Vida Laboral. Este cuestionario tiene como objetivo evaluar la satisfacción con la vida laboral.
- Cuestionario de Relaciones Sentimentales. El objetivo de este instrumento es evaluar el estilo afectivo.
- Cuestionario de Sentido Vital. La finalidad de este cuestionario es evaluar el grado de sentido en la vida.

Otra opción era el desarrollo y diseño de una escala o instrumento propio. Esto se descartó al analizar las características y bondades que ofrecía el Cuestionario VIA de fortalezas personales. Este cuestionario permite evaluar una gran cantidad de fortalezas, además de que es un instrumento validado y estandarizado científicamente, lo que nos permitiría alcanzar nuestro objetivo de manera pertinente y nos ahorraría mucho tiempo en su diseño.

Presentamos ahora una descripción de las características del cuestionario VIA de fortalezas personales.

**- Cuestionario VIA de fortalezas personales (*VIA Survey of Character Strengths o Personal Strengths VIA questionnaire*)**

Los fundamentos teóricos de este instrumento están desarrollados e integrados principalmente en el libro de Peterson y Seligman (2004), *Character Strengths and Virtues, A Handbook and Classification*, editado por *Oxford University Press*. En el marco teórico (capítulos 1 a 4) de la presente investigación se pueden encontrar dichos fundamentos.

En ellos podemos observar que para la elaboración del cuestionario, Peterson y Seligman (2004) desarrollaron lo que se conoce como un auto-informe, el cual pretende:

- Evaluar psicológicamente las fortalezas de carácter.
- Apoyar el que las personas identifiquen y desarrollen sus fortalezas de carácter de forma práctica y objetiva.
- Ayudar a que las personas tengan una vida más plena por medio de la puesta en práctica de sus fortalezas.

Para llegar al desarrollo final de este instrumento, Peterson y Seligman (2004), iniciaron por definir los conceptos de carácter, virtud, y fortalezas. Para ellos el carácter es entendido como los rasgos del sujeto que son estables en el tiempo, a pesar de que puedan sufrir algunos cambios por ajustes conductuales. Tal como se vio anteriormente, las virtudes que denominaron como universales son: la Sabiduría, la Valentía, el Humanitarismo, la Justicia, la Templanza y la Trascendencia y las fortalezas las definieron como aquellos procesos psicológicos que integran a cada una de las seis virtudes universales.

Tras estos pasos, este grupo de investigadores (Peterson & Seligman, 2004; Seligman, et al., 2005), definió la lista de diez criterios bajo los cuales se pueden clasificar o definir si lo que se ve como una fortaleza de carácter realmente lo es. Las 24 fortalezas de carácter agrupadas en sus seis grandes categorías o virtudes se pueden observar en el cuadro 7 de la página 161.

El cuestionario VIA de fortalezas personales (Peterson y Seligman, 2004), sustentado en la psicología positiva, tiene como propósito evaluar e identificar un perfil individual de las fortalezas de carácter. Este instrumento psicométrico está integrado por 240 reactivos de opción múltiple, en los que el sujeto tiene que elegir la opción que más se parezca a él. Los reactivos son redactados en afirmaciones a las cuales el sujeto debe responder marcando alguna de las siguientes opciones de respuesta: - Muy parecido a mí; - Algo parecido a mí; - Neutro; - Algo diferente a mí; - Muy diferente a mí.

Un ejemplo de dichos reactivos es el siguiente:

Tabla 11. Ejemplo de reactivos del Cuestionario VIA.

<p>- El mundo me parece un lugar muy interesante.</p> <p><input checked="" type="radio"/> Muy parecido a mí</p> <p><input type="radio"/> Algo parecido a mí</p> <p><input type="radio"/> Neutro</p> <p><input type="radio"/> Algo diferente a mí</p> <p><input type="radio"/> Muy diferente a mí</p>
--

Los 240 reactivos que conforman este cuestionario se contestan en un tiempo de entre 30 y 40 minutos aproximadamente.

Los siguientes son algunos de los datos estadísticos que sustentan la confiabilidad y validez de este instrumento psicométrico, los cuales se respaldan en más de 150 mil aplicaciones en adultos que lo han contestado (Peterson & Seligman, 2004, p. 631):

1. Todas las escalas tienen valores satisfactorios de alfa de Cronbach ( $> .70$ ).
2. La correlación test-retest a lo largo de 4 meses es considerable ( $>0.70$ ) para todas las fortalezas, y en la mayoría de ellas se acerca a la consistencia interna.
3. Los puntajes más altos en promedio se encuentran en las fortalezas de la virtud del Humanitarismo: la Bondad y el Amor; mientras que las fortalezas más bajas se encuentran en la virtud de la templanza: el Perdón, la Prudencia, la Humildad y la Autorregulación.
4. Las correlaciones demográficas son modestas pero claras. Por ejemplo: las mujeres puntúan más alto que los hombres en todas las fortalezas del Humanitarismo; los adultos más jóvenes puntúan más alto que los

adultos mayores en la fortaleza del Humor; y las personas casadas puntúan más alto en la fortaleza del Perdón que los divorciados.

5. Para cada una de las 24 fortalezas, la auto-evaluación que los sujetos hacen de su propia fortaleza correlaciona positivamente con la puntuación real que obtienen (con coeficientes de correlación cercanos al 0.5).

Nos decantamos por el cuestionario VIA por las siguientes razones: a) Muchas de las fortalezas que evalúa son las mismas o similares a los pilares o fundamentos antropológicos que sustentan el quehacer educativo de la Universidad Panamericana; b) Al ser desarrollado directamente por investigadores de la psicología positiva, se fundamenta teóricamente y en su totalidad en esta corriente psicológica, que a su vez da sustento a la presente investigación; c) Al estar disponible en internet, fue viable su aplicación y corrección en línea, lo que permitió tener acceso a los resultados rápidamente; d) A diferencia de otros instrumentos psicométricos que centran gran parte de su evaluación en aspectos negativos o debilidades, este cuestionario centra su atención en la evaluación de los aspectos positivos o fuertes de la persona, ayudando a identificarlos y a trabajar con ellos.

Una posible crítica a este instrumento, es que al ser una clasificación de fortalezas en donde el sujeto contesta de manera subjetiva, hay un riesgo de que él mismo se evalúe alto, es decir, que la persona no evalúe si tiene o no dicha característica, sino que más bien exprese el deseo por tenerla. Lo anterior puede limitar la posibilidad de tener una evaluación objetiva, ya que es difícil verificar el que una persona sea capaz de evaluarse a sí misma y con objetividad sus propios rasgos. Aun así es posible evaluar por este método y herramienta, ya que diferentes investigaciones y estudios lo hacen así, mostrando que sus resultados son fiables (Echeburúa, et al. 2003; Wong, et al. 2005; Núñez, et

al. 2006; González, et al., 2010). De igual forma, los mismos resultados de los análisis estadísticos realizados al Cuestionario VIA (Cfr. p. 192) reflejan su confiabilidad y validez.

#### **5.2.4 Análisis**

Para el análisis de los resultados de la aplicación del Cuestionario VIA de fortalezas personales (*VIA Survey of Character Strengths* o *Personal Strengths VIA questionnaire*) (Peterson y Seligman, 2004) a los estudiantes y alumni, se realizaron los siguientes análisis estadísticos: Un análisis descriptivo con gráficas de punto, un análisis de varianza o ANOVA y un análisis de regresión lineal múltiple de las 24 fortalezas con la edad y el ciclo escolar. Para apoyar e integrar el estudio de dichos análisis estadísticos se presentan unos cuadros finales con las observaciones e interpretaciones sobre los resultados obtenidos.

a) *Análisis descriptivo*. En este tipo de análisis se presentan unas tablas y gráficas donde se observa el promedio de cada fortaleza en cada uno de los grupos (los 4 cursos y los alumni).

En las tablas se indican los promedios de cada fortaleza, así como el promedio de todo el grupo o virtud. Por su parte, las gráficas permiten observar y analizar inmediatamente y de forma clara los diferentes puntajes de las 24 fortalezas agrupadas en las seis grandes categorías o virtudes; asimismo, ayudan a no perder de vista la manera como se comporta cada una de las fortalezas de acuerdo a cada ciclo escolar y a su desarrollo durante los cuatro años de los estudios universitarios y después de los estudios.

b) *Análisis de varianza o ANOVA*. El análisis de la varianza o Anova (*Analysis of variance*) es un método para comparar tres o más medias. Como su nombre lo indica, este análisis permite, por medio de la desviación estándar, observar la variabilidad de una población en referencia a un valor determinado. Esta prueba permite observar si los

grupos son iguales o diferentes respecto a sus medias, analizando la diferencia entre la variación de cada individuo y la media de su grupo y la variación entre la media de cada grupo y la media global (Cohen, Manion & Morrison, 2009).

Con el análisis de ANOVA, se pretende determinar si existen diferencias significativas entre las medias de las fortalezas de los ciclos escolares.

c) *Análisis de regresión lineal múltiple* de las 24 fortalezas con la edad y con cada uno de los ciclos escolares. La técnica de análisis de regresión múltiple permite realizar análisis multivariantes; en ellos se pueden establecer relaciones funcionales entre una variable dependiente y otras variables independientes. Esta técnica posibilita estimar coeficientes de regresión que ayudan a determinar el efecto que tienen las variables independientes sobre la variable dependiente (Cohen, Manion & Morrison, 2009). La correlación múltiple es el coeficiente de correlación entre una variable criterio o dependiente (Y) y la combinación lineal de las variables predictoras o independientes (X) (Morales, 2011, p.1).

Con este análisis de regresión lineal múltiple, se pretende determinar si las fortalezas son dependientes de la edad y/o del ciclo escolar. Esto ayudará a determinar si la evolución de una fortaleza se puede deber simplemente a su maduración por la edad, o si, independientemente de la edad, el estar en una u otra etapa de la carrera se asocia con una mayor o menor puntuación en esa fortaleza.

### **5.3 Resultados**

En este apartado se presenta el análisis cuantitativo estadístico de los resultados de la aplicación del cuestionario VIA (Peterson y Seligman, 2004), aplicado a los alumnos y alumni de la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Panamericana, Campus Guadalajara, conformado por el Análisis descriptivo, por el Análisis de varianza o ANOVA y por el Análisis de regresión lineal múltiple de las 24 fortalezas de carácter con la edad y con cada uno de los ciclos escolares. En el análisis descriptivo, para mayor claridad, en cada grupo de fortalezas (las pertenecientes a una misma virtud) se incluye un cuadro de datos y una gráfica de puntos.

- El primero es el Análisis descriptivo. Presentamos ahora las tablas y gráficas de punto donde podemos observar el promedio de cada fortaleza en los cuatro grupos de alumnos y con los alumni. Se muestran a continuación las tablas con los puntajes y las gráficas.

Cada tabla y gráfica contiene un número determinado de fortalezas (las pertenecientes a una misma virtud) y un promedio de todas ellas, de tal forma que al observar las gráficas se pueda ver de primera mano el desarrollo y variación de cada fortaleza en el transcurso de los cuatro años de estudios y en los alumni, así como el promedio de ese grupo de fortalezas. En el cuadro 7 (pág. 161) se puede consultar cómo están agrupadas las 24 fortalezas en las seis grandes categorías o virtudes. Presentamos ahora cada uno de los seis grupos de análisis:

Tabla 12. Resultados de las fortalezas de la categoría o virtud de la Sabiduría.

	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Alumni
<b>Creatividad</b>	3.83	3.82	3.88	4.30	3.96
<b>Curiosidad</b>	3.99	4.18	4.23	4.26	4.28
<b>Juicio</b>	4.01	3.93	4.15	4.01	4.16
<b>Amor al Aprendizaje</b>	3.52	3.45	3.66	3.70	3.96
<b>Perspectiva</b>	4.00	3.90	4.08	4.10	3.95
<b>PROMEDIO</b>	3.87	3.85	4.00	4.07	4.06

Gráfica 1. Resultados de la virtud de la Sabiduría.

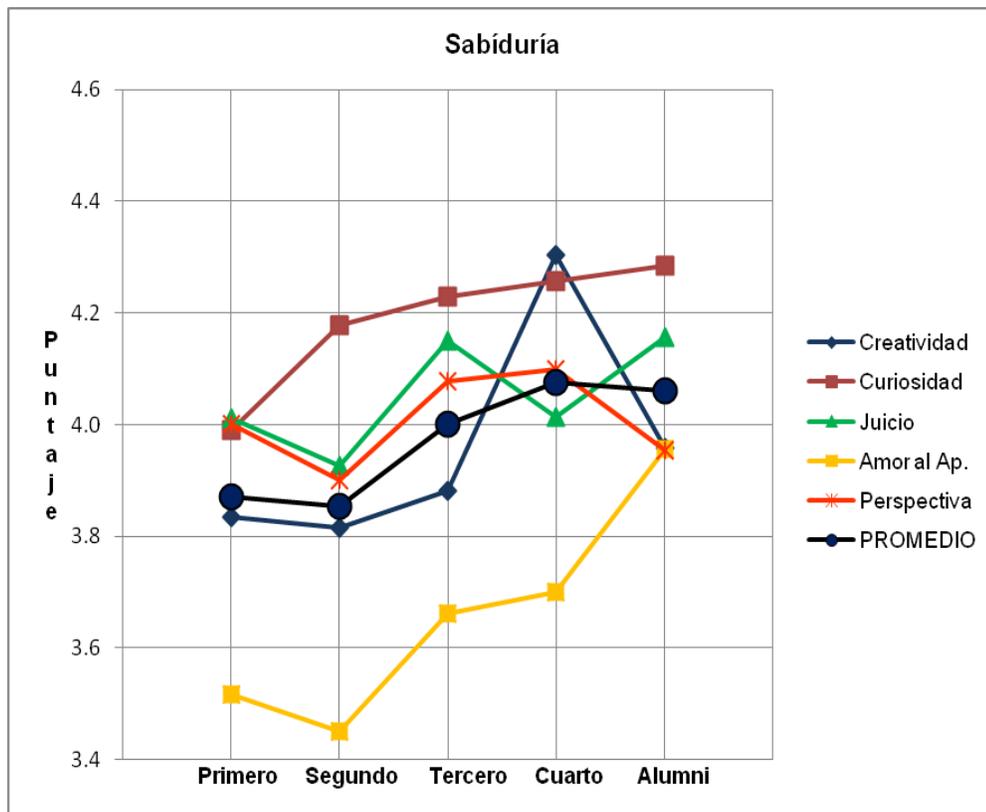


Tabla 13. Resultados de las fortalezas de la categoría o virtud de la Valentía.

	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Alumni
<b>Valor</b>	3.95	3.96	3.90	4.17	4.08
<b>Honestidad</b>	4.34	4.24	4.25	4.33	4.29
<b>Perseverancia</b>	4.07	3.96	4.16	4.28	4.13
<b>Entusiasmo</b>	3.83	3.99	4.11	4.31	4.12
<b>PROMEDIO</b>	4.05	4.04	4.10	4.27	4.15

Gráfica 2. Resultados de la virtud de la Valentía.

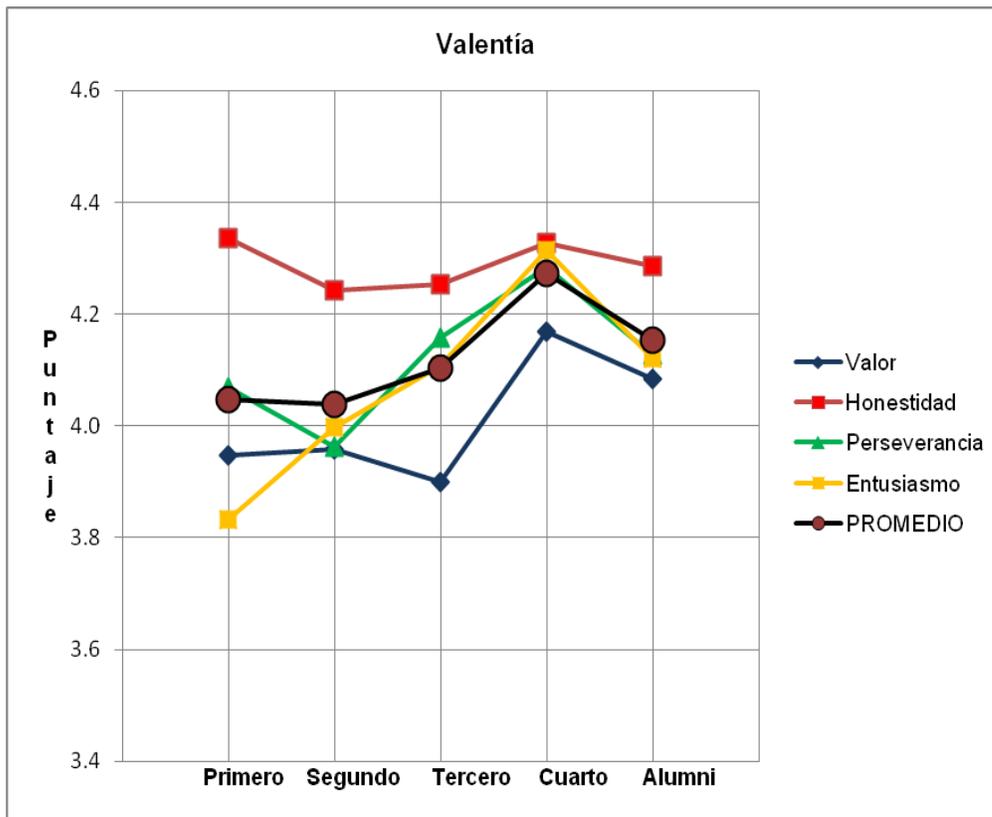


Tabla 14. Resultados de las fortalezas de la categoría o virtud del Humanitarismo.

	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Alumni
<b>Amor</b>	4.28	4.45	4.38	4.35	4.34
<b>Bondad</b>	4.35	4.47	4.44	4.39	4.33
<b>Inteligencia Social</b>	4.21	4.25	4.17	4.31	4.15
<b>PROMEDIO</b>	4.28	4.39	4.33	4.35	4.27

Gráfica 3. Resultados de la virtud del Humanitarismo.

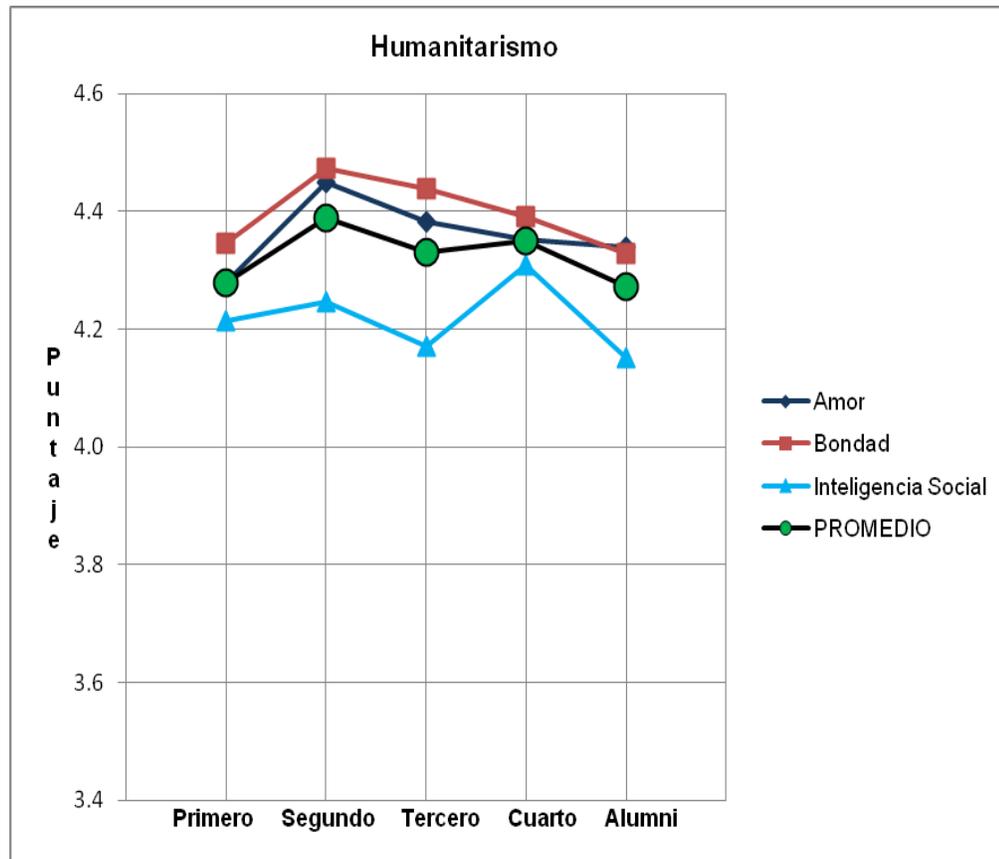


Tabla 15. Resultados de las fortalezas de la categoría o virtud de la Justicia.

	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Alumni
<b>Trabajo en equipo</b>	4.27	4.38	4.39	4.39	4.33
<b>Equidad</b>	4.20	4.35	4.36	4.34	4.43
<b>Liderazgo</b>	4.07	4.18	4.21	4.30	4.27
<b>PROMEDIO</b>	4.18	4.30	4.32	4.34	4.34

Gráfica 4. Resultados de la virtud de la Justicia.

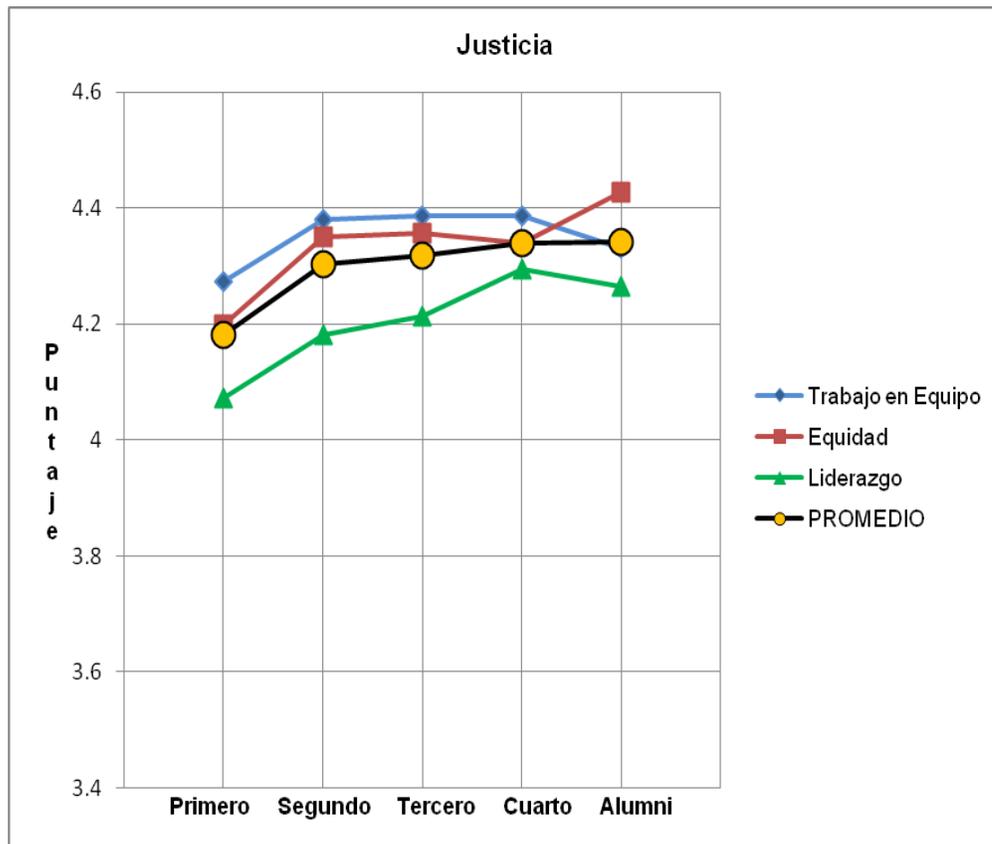


Tabla 16. Resultados de las fortalezas de la categoría o virtud de la Templanza.

	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Alumni
<b>Perdón</b>	3.93	4.12	4.03	4.10	4.16
<b>Humildad</b>	3.60	3.73	3.70	3.63	3.61
<b>Autorregulación</b>	3.85	3.73	3.82	3.81	3.77
<b>Prudencia</b>	3.92	3.92	4.09	3.78	3.92
<b>PROMEDIO</b>	3.82	3.88	3.91	3.83	3.86

Gráfica 5. Resultados de la virtud de la Templanza.

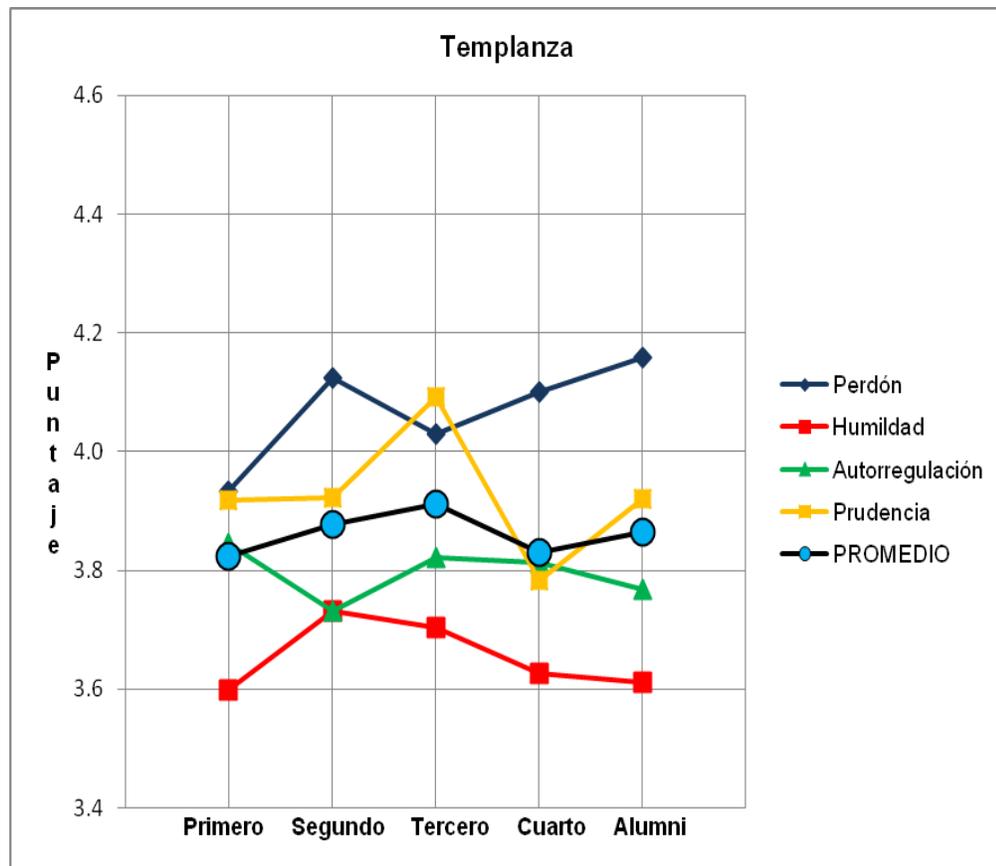
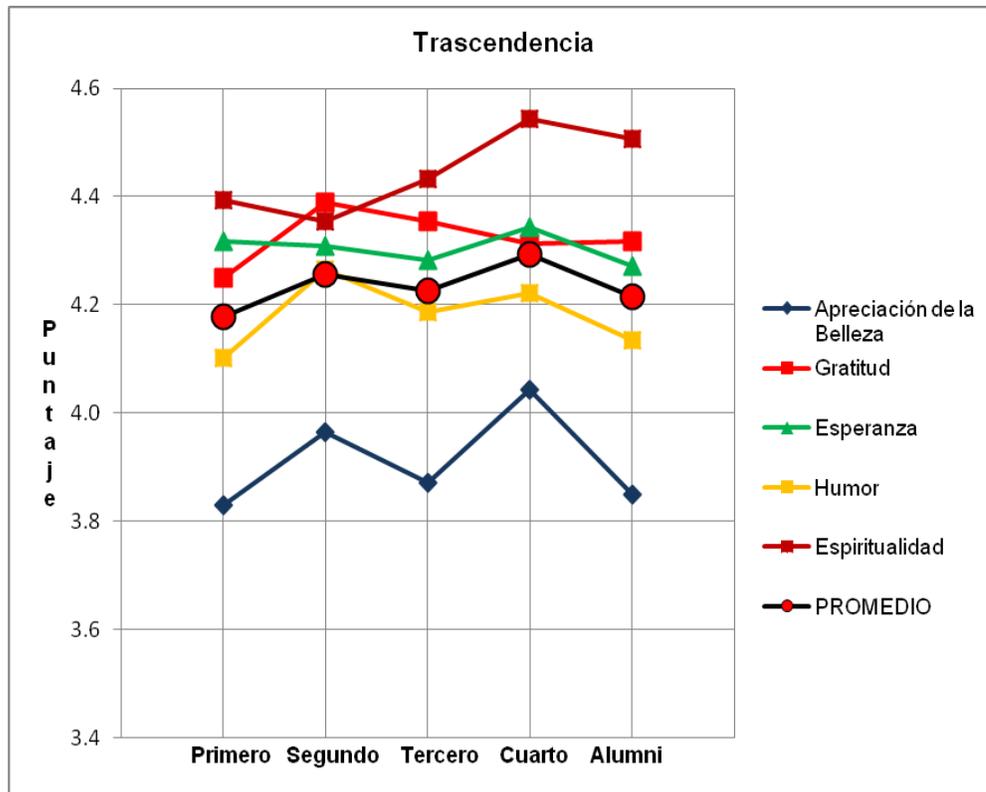


Tabla 17. Resultados de las fortalezas de la categoría o virtud de la Trascendencia.

	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Alumni
<b>Apreciación de la Belleza</b>	3.83	3.97	3.87	4.04	3.84
<b>Gratitud</b>	4.25	4.39	4.35	4.31	4.32
<b>Esperanza</b>	4.32	4.31	4.28	4.34	4.27
<b>Humor</b>	4.10	4.27	4.19	4.22	4.13
<b>Espiritualidad</b>	4.39	4.35	4.43	4.54	4.51
<b>PROMEDIO</b>	4.18	4.26	4.22	4.29	4.22

Gráfica 6. Resultados de la virtud de la Trascendencia.

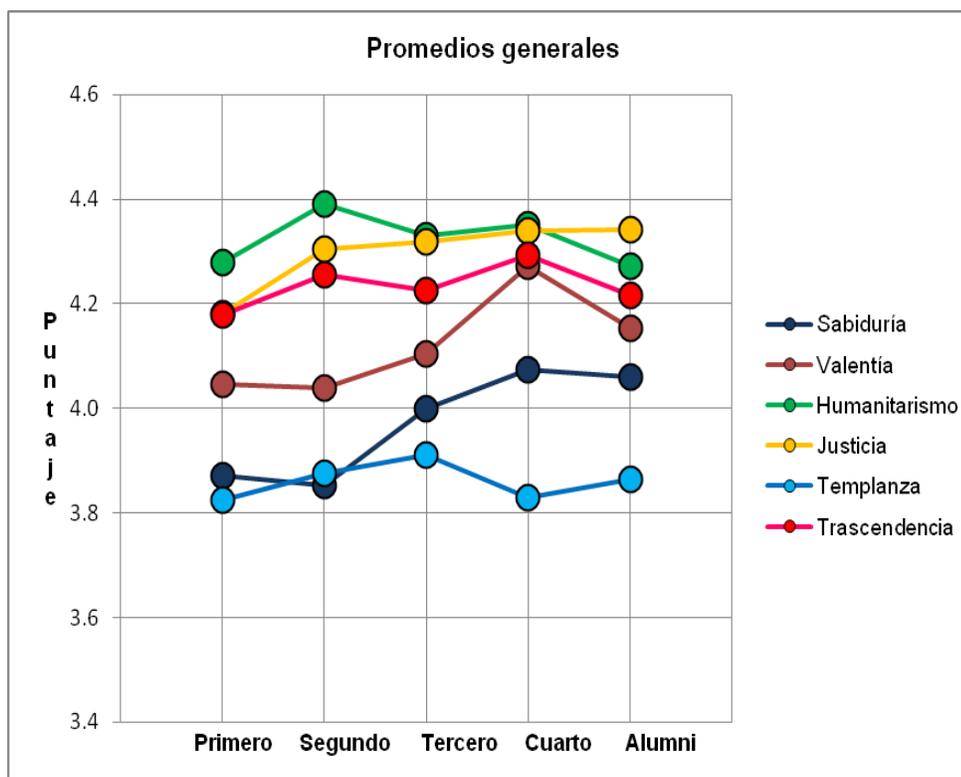


Presentamos ahora una tabla y una gráfica con el promedio general de los resultados de las 24 fortalezas de carácter agrupadas en cada virtud.

Tabla 18. Promedios generales de las 24 fortalezas agrupadas en las seis virtudes.

	1o.	2o.	3o.	4o.	Alumni	Prom. Gral.
Sabiduría	3.87	3.85	4.00	4.07	4.06	3.97
Valentía	4.05	4.04	4.10	4.27	4.15	4.12
Humanitarismo	4.28	4.39	4.33	4.35	4.27	4.32
Justicia	4.18	4.30	4.32	4.34	4.34	4.30
Templanza	3.82	3.88	3.91	3.83	3.86	3.86
Trascendencia	4.18	4.26	4.22	4.29	4.22	4.23

Gráfica 7. Promedios generales por virtud.



- El segundo es el Análisis de varianza o ANOVA. Esta prueba nos permitió observar si los grupos son iguales o diferentes respecto a sus medias, analizando la diferencia entre la media de cada grupo y la media global. Asimismo, por medio de este análisis pudimos determinar la posible existencia de diferencias significativas entre las medias de las fortalezas en los diferentes ciclos escolares, es decir, para descubrir la existencia de cambios entre las fortalezas de los alumnos de primero año con segundo, tercero, cuarto y alumni de la Licenciatura de Pedagogía. Esto podría apoyar la definición del tipo de atención que se le debe de dar a cada grupo en el ciclo en particular en el que se encuentre.

Los resultados de este análisis son los siguientes:

En el caso del análisis de 1º con 2º año los resultados indican que en todas las fortalezas las medias podrían ser iguales o que la diferencia podría ser debida al azar o a la casualidad, es decir, no se puede rechazar  $H_0$  (Hipótesis nula). En otras palabras, en las diferencias de las fortalezas de 1º a 2º año no se ha podido descartar la casualidad o el azar. Lo anterior indica que de las veinticuatro fortalezas de carácter de 1º a 2º año no se puede determinar si el paso por la Universidad Panamericana influye en su desarrollo.

En el caso del análisis de 1º con 3º año, las fortalezas en las que se encontró que las calificaciones medias no son iguales y la diferencia no se debe a la casualidad o al azar son: la Curiosidad y el Entusiasmo. En las veintidós restantes no se descarta la casualidad o el azar. Lo anterior indica que las fortalezas de la Curiosidad y el Entusiasmo parecen mejorar de 1º a 3º año.

En el análisis de 1º con 4º año, las fortalezas en las que se encontró que las calificaciones medias no son iguales y la diferencia no se debe a la casualidad o al azar son: la Creatividad, la Curiosidad y el Entusiasmo. En las veintiuna fortalezas restantes no se puede descartar la casualidad o el azar. Lo anterior indica que las fortalezas de la Creatividad, la Curiosidad y el Entusiasmo parecen mejorar de 1º a 4º año.

En el último análisis, de 1<sup>er</sup> año con los alumni, las fortalezas en las que se encontró que las calificaciones medias no son iguales y la diferencia no se debe a la casualidad o al azar son: la Curiosidad, la Equidad, el Liderazgo, el Amor por el aprendizaje y el Entusiasmo. En las diecinueve fortalezas restantes no se puede descartar la casualidad o el azar. Lo anterior indica que las fortalezas de la Curiosidad, la Equidad, el Liderazgo, el Amor por el aprendizaje y el Entusiasmo parecen mejorar de 1<sup>er</sup> año hasta con los alumni.

- El tercero es el Análisis de regresión lineal múltiple de las 24 fortalezas de carácter con la edad y con cada uno de los ciclos escolares.

Este análisis de regresión lineal múltiple nos permitió determinar la dependencia o independencia de las fortalezas de carácter con la edad y los ciclos escolares. De las 24 fortalezas solo tres presentaron algún tipo de asociación: El Entusiasmo y la Equidad se asocian con el ciclo escolar y el Trabajo en equipo se asocia con el ciclo escolar y con la edad.

Lo anterior, al parecer nos indica que el Entusiasmo, la Equidad y el Trabajo en equipo tienen una dependencia con los ciclos escolares, lo que revela que el paso de los alumnos por la universidad en sus diferentes ciclos escolares al parecer puede influir en el desarrollo de estas fortalezas. En el caso del Trabajo en equipo, también presenta una dependencia con la edad. Eso indica que con el incremento de la edad, al parecer los sujetos alcanzan mayor desarrollo en esta fortaleza, pero también indica que, con independencia de la edad, el ciclo escolar puede estar asociado con la puntuación en esta fortaleza.

En el caso del resto de las fortalezas, al no poderse descartar  $H_0$  y ya que la diferencia podría ser debida al azar o a la casualidad, no podemos determinar si hay o no una dependencia de ellas con la edad y los ciclos escolares.

Es importante comentar en este momento que tanto en el análisis ANOVA como en el de Regresión lineal múltiple, los resultados obtenidos son poco significativos en la mayoría de las 24 fortalezas de carácter analizadas (probablemente por el limitado tamaño de las muestras). Por lo anterior, para la redacción de las recomendaciones educativas nos centraremos principalmente en la interpretación de los resultados de la aplicación del Cuestionario VIA y en la información plasmada en las gráficas, las cuales nos permiten tener una visión clara de cuál ha sido el desarrollo de cada una de las fortalezas a lo largo de los cuatro ciclos de estudios y con los alumni.

Como apoyo e integración de los análisis anteriores, en el siguiente apartado presentamos las tablas de observaciones e interpretación de los resultados, en los que se analiza, describe e interpreta el comportamiento de cada una de las 24 fortalezas a lo largo de los cuatro años de estudios universitarios y con los alumni.

#### **5.4 Observaciones e interpretación de los resultados**

A partir de los resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario VIA y del análisis estadístico, realizamos ahora una serie de observaciones e interpretación de los resultados de cada una de las fortalezas de carácter, agrupadas en las categorías o virtudes en las que se integran. Ver cuadro 7 de la página 161.

Antes de pasar a la interpretación particular de cada fortaleza es importante comentar que, en la descripción del Cuestionario VIA (Cfr. p. 205), vimos que los puntajes más altos en promedio se encuentran en fortalezas de la virtud del Humanitarismo: la Bondad y el Amor; mientras que las fortalezas más bajas se encuentran en la virtud de la Templanza: el Perdón, la Prudencia, la Humildad y la Autorregulación. En nuestro caso se

cumple parcialmente esto. En nuestra muestra Amor y Bondad están entre las fortalezas más altas; aunque son superadas por la Espiritualidad. Esto sugiere que los alumnos de la UP parecen ser más espirituales que la población general (lo cual es esperable debido a que se trata de una universidad de inspiración católica). También algunas de las fortalezas de la templanza son las más bajas (al menos la Humildad y la Autorregulación). En nuestra muestra, por debajo destaca también (en los alumnos de primeros años) el Amor al Aprendizaje.

Las siguientes observaciones e interpretación se centrarán en el desarrollo de cada una de las fortalezas de carácter durante el paso de los alumnos por los cuatro años de sus estudios universitarios, así como en la manifestación de dichas fortalezas en los alumni. Las observaciones que se presentan ahora incluyen elementos de índole interpretativa, los cuales buscan comprender y dar respuesta al por qué de las variaciones en el desarrollo de cada una de las 24 fortalezas y del promedio de cada conjunto de ellas en las seis virtudes que las integran.

La evaluación de estas fortalezas se realizó a comienzo de curso. Por esta razón, un cambio entre un curso y otro se ha interpretado como una evolución durante el primero de ambos cursos. Por ejemplo, si en la fortaleza de la Creatividad hay un aumento considerable entre 3º y 4º año, se considera que ese aumento tiene lugar durante el 3<sup>er</sup> curso.

En realidad, las puntuaciones de cada curso pertenecen a grupos diferentes. Pero no tenemos razones para creer que pueda haber un efecto generacional apreciable entre alumnos de cursos consecutivos. Por ello, nos inclinamos a interpretar que las diferencias se corresponden con evoluciones en el tiempo, que pueden deberse al paso por la UP o a otros factores (edad, contexto social, etc.). Estos temas se retomarán de nuevo en las conclusiones.

Presentamos ahora las seis tablas con las observaciones e interpretación de los resultados:

Tabla 19. Observaciones e interpretación de resultados de las fortalezas de la virtud de la Sabiduría.

VIRTUD	FORTALEZA	OBSERVACIONES E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS
<p><b>Sabiduría</b></p> <p>Comentarios generales:</p> <p>Este grupo de fortalezas tiene el segundo promedio más bajo de los seis grupos.</p> <p>La fortaleza del Amor al aprendizaje es la que presenta los puntajes más bajos del grupo; sin embargo es la que aparentemente tiene la mejor tendencia.</p>	Creatividad	En el caso de esta fortaleza, aunque los alumnos llegan a la universidad con un aceptable nivel de creatividad, ésta prácticamente se mantiene sin cambios durante los dos primeros años. Durante el 3º año aumenta, alcanzando una diferencia significativa con 1º, pero en los alumni baja de nuevo (Cfr. p. 210). Por ello, se ve necesario atenderla en 1º, 2º y 4º año.
	Curiosidad	En esta fortaleza se observa que los alumnos llegan a la universidad con un buen nivel de curiosidad, y que esta se desarrolla aún más durante toda su trayectoria universitaria, manifestándose aún entre los alumni (Cfr. p. 210). Esta es una fortaleza que debe ser aprovechada para apoyar el desarrollo de otras que se presenten con niveles bajos.
	Juicio	Aunque con un progreso irregular, en esta fortaleza se observa una tendencia ascendente. Sin embargo, hay descensos durante 1º y 3º año (Cfr. p. 210). Por ello, será importante atender dichos cursos.
	Amor al Aprendizaje	Aunque esta fortaleza inicia con un puntaje relativamente bajo y baja ligeramente de 1º a 2º año, es una de las fortalezas que presenta un aumento continuo en el transcurso de los años hasta llegar a un buen nivel en 4º año, aumentando aún más con los alumni (Cfr. p. 210). Además de que es una fortaleza que al parecer puede ser muy aprovechable para el desarrollo de otras con puntajes bajos, creemos que sería oportuno apoyar su desarrollo en el 1º año.
	Perspectiva	Esta fortaleza, de 1º año hasta con los alumni no presenta una tendencia clara (Cfr. p. 210). Solo en el 2º año de sus estudios universitarios los alumnos presentan un desarrollo ascendente en esta fortaleza, por

		lo tanto, será necesario replantear las acciones para apoyarla en 1º y 4º año de la licenciatura.
	PROMEDIO DEL GRUPO	En su conjunto, el promedio del grupo presenta un desarrollo relativamente adecuado, ya que de 1º a 2º año se mantiene, de 2º hasta 4º año aumenta hasta un buen nivel y con los alumni se mantiene (Cfr. pp. 210 y 216). Lo anterior puede indicar que esta virtud de la Sabiduría, de manera general tiene un leve pero buen desarrollo a lo largo de los estudios universitarios de los alumnos.

Tabla 20. Observaciones e interpretación de resultados de las fortalezas de la virtud de la Valentía.

VIRTUD	FORTALEZA	OBSERVACIONES E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS
<p><b>Valentía</b></p> <p>Comentarios generales:</p> <p>Para 4º año todo este grupo de fortalezas va en aumento, pero con los alumni todas ellas bajan.</p>	Valor	En esta fortaleza los alumnos llegan con un nivel medio y en general su tendencia es ascendente. En 1º y 2º año no se desarrolla esta fortaleza, sino hasta 3º, lo cual se manifiesta en un aumento importante para 4º año, aunque con los alumni vuelve a bajar (Cfr. p. 211). Por lo tanto, es pertinente atender el desarrollo de esta fortaleza durante 1º, 2º y 4º año.
	Honestidad	En el caso de la Honestidad, los alumnos llegan con un muy buen nivel de desarrollo, pero la tendencia de esta fortaleza es ligeramente descendente. Aunque sus puntajes son altos, no se observan cambios significativos en el transcurso de los años (Cfr. p. 211). Por lo que al parecer será importante desarrollar estrategias para atenderla en 1º, 2º y 4º año.
	Perseverancia	Al igual que en el Valor, en esta fortaleza los alumnos llegan con un nivel medio de desarrollo. En 1º año baja levemente, en 2º y 3º tiene un buen desarrollo, pero en 4º vuelve a bajar. Lo anterior manifiesta una tendencia general ascendente. (Cfr. p. 211). Por lo tanto, es pertinente atender el desarrollo de esta fortaleza en 1º y 4º año.

	Entusiasmo	En esta fortaleza, aunque inicia con unos puntajes relativamente bajos su desarrollo es adecuado y con una tendencia al alza. Solo se observa una bajada en 4º año (Cfr. p. 211). Por lo que solo será conveniente atenderla en 4º año. Esta puede ser una fortaleza aprovechable para el desarrollo de otras con puntajes más bajos.
	PROMEDIO DEL GRUPO	En conjunto, el promedio de este grupo de fortalezas presenta un buen desarrollo, ya que de 1º a 3º año aumenta ligeramente, de 3º a 4º año tiene un buen aumento, pero con los alumni baja casi al nivel de 3º año (Cfr. pp. 211 y 216). Lo anterior al parecer podría indicar que esta virtud de la Valentía, a lo largo de los estudios universitarios de los alumnos sí tiene un buen desarrollo.

Tabla 21. Observaciones e interpretación de resultados de las fortalezas de la virtud del Humanitarismo.

VIRTUD	FORTALEZA	OBSERVACIONES E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS
<b>Humanitarismo</b>  Comentarios generales:  En general este grupo de fortalezas tiene puntajes altos. Todas de 1º a 2º año aumentan, en los siguientes ciclos se mantienen y con los alumni se observan a la baja.	Amor	No obstante de tener buenos puntajes y que los alumnos llegan con un buen nivel, en esta fortaleza se observa de manera general una leve tendencia a la baja. (Cfr. p. 212). Aunque en general esta fortaleza tiene puntajes altos, es necesario desarrollar estrategias de apoyo por parte de la universidad de 2º a 4º año.
	Bondad	Al igual que en el amor, en esta fortaleza se observa una leve tendencia descendente (Cfr. p. 212). Su desarrollo es adecuado solo de 1º a 2º año. Aunque en general esta fortaleza tiene puntajes altos, es necesario atenderla de 2º a 4º año.
	Inteligencia social	Al igual que las dos anteriores, a pesar de que los alumnos llegan a la universidad con buen nivel de desarrollo, en esta fortaleza se observa una tendencia irregular, siendo solo 3º el año en que se desarrolla adecuadamente (Cfr. p. 212). Será pertinente atender sobre todo 2º y 4º año que es en donde baja.

	PROMEDIO DEL GRUPO	El promedio de este grupo de fortalezas podemos ver como presenta puntajes altos. De 1º a 2º tiene un aumento, pero de 2º hasta 4º va bajando levemente, hasta llegar con los alumni prácticamente al mismo nivel con el que los alumnos entraron a la universidad (Cfr. pp. 212 y 216). Lo anterior nos puede indicar que esta virtud del Humanitarismo, a lo largo de los estudios de los alumnos se desarrolla adecuadamente solo de 1º a 2º año.
--	--------------------	--

Tabla 22. Observaciones e interpretación de resultados de las fortalezas de la virtud de la Justicia.

VIRTUD	FORTALEZA	OBSERVACIONES E INTERPRETACION DE RESULTADOS
<b>Justicia</b>  Comentarios generales:  En general este grupo de fortalezas tiene puntajes altos. Todas de 1º a 2º año aumentan, en los siguientes ciclos y con los alumni se mantienen. Este grupo de fortalezas puede ser aprovechable para mejorar las otras que puedan estar más	Trabajo en equipo	Aunque con buenos puntajes, esta fortaleza aumenta solo al inicio, luego se mantiene estable y al final baja levemente con los alumni (Cfr. p. 213). Por lo que al parecer, se ve conveniente atender su desarrollo de 2º a 4º año.
	Equidad	Esta fortaleza además de tener puntajes altos, se observa en ella una tendencia ascendente (Cfr. p. 213). Lo anterior, al parecer nos puede indicar que el desarrollo de esta fortaleza durante la universidad está siendo el adecuado. Aunque su desarrollo es bueno, podría atenderse en el 3º año que es en donde se observa una leve bajada. Esta fortaleza puede ser muy aprovechable para apoyar otras que se encuentran con puntajes más bajos.
	Liderazgo	A pesar de ser la fortaleza de este grupo con los puntajes más bajos, es la que mejor desarrollo y tendencia ascendente presenta. Aunque los alumnos llegan con un buen nivel, en esta fortaleza se observa un aumento continuo desde 1º hasta 4º año (Cfr. p. 213). Esta fortaleza puede ser muy aprovechable para apoyar otras que se encuentren bajas. Solo nos parece que es importante apoyarla en el 4º año que es en donde se observa una muy leve bajada.
	PROMEDIO DEL GRUPO	El promedio de este grupo de fortalezas presenta puntajes altos y una leve tendencia general ascendente. De 1º a 2º tiene un

bajas.		aumento y prácticamente de 2 <sup>o</sup> hasta con los alumni se mantiene (Cfr. pp. 213 y 216). Lo anterior indica que esta virtud de la Justicia, aunque sus puntajes son altos, a lo largo de los estudios de los alumnos su desarrollo es leve pero constante.
--------	--	--

Tabla 23. Observaciones e interpretación de resultados de las fortalezas de la virtud de la Templanza.

VIRTUD	FORTALEZA	OBSERVACIONES E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS
<b>Templanza</b>  Comentarios generales:  En general, este conjunto de fortalezas presenta puntajes muy variados, los cuales van desde el 3.60 de la Humildad en el 1 <sup>er</sup> año, hasta el 4.16 del Perdón con los alumni. Por lo anterior el promedio de todas ellas es el más bajo de todos los grupos.	Perdón	Esta fortaleza presenta un aumento general de 1 <sup>er</sup> año hasta con los alumni (Cfr. p. 214). De manera global los alumnos están teniendo un desarrollo positivo durante los 4 años de sus estudios universitarios. Solo será importante aumentar el apoyo de 2 <sup>o</sup> a 3 <sup>er</sup> año para que su buen desarrollo sea constante.
	Humildad	Esta es una de las fortalezas con puntajes más bajos, así mismo presenta muy poca variación en los mismos, lo que dificulta determinar su tendencia (Cfr. p. 214). Por lo anterior será importante desarrollar estrategias para aumentar el apoyo para esta fortaleza e impulsar su adecuado desarrollo de 2 <sup>o</sup> hasta 4 <sup>o</sup> año.
	Autorregulación	De manera general, esta fortaleza presenta una leve tendencia descendente, siendo de 2 <sup>o</sup> a 3 <sup>o</sup> el único año en el que aumenta (Cfr. p. 214). Por lo que al parecer, será importante atender su desarrollo en 1 <sup>o</sup> , 3 <sup>o</sup> y 4 <sup>o</sup> año.
	Prudencia	Con un progreso muy irregular, no se puede observar una tendencia clara en esta fortaleza (Cfr. p. 214). Buscando apoyar su desarrollo se ve conveniente atenderla en 1 <sup>o</sup> y 3 <sup>er</sup> año, que es en donde se observa un nulo desarrollo y una bajada considerable, respectivamente.
	PROMEDIO DEL GRUPO	Aunque este grupo de fortalezas presentan de manera individual unos puntajes muy variados, en el promedio del grupo se puede observar una leve tendencia ascendente. Esta virtud tiene un leve pero constante aumento de 1 <sup>o</sup> hasta 3 <sup>er</sup> año, en 4 <sup>o</sup> baja al

		nivel de 1º año y con los alumni vuelve a subir levemente (Cfr. pp. 214 y 216). Lo anterior puede indicar que los alumnos durante sus estudios universitarios tienen un aumento leve pero constante de esta virtud.
--	--	---

Tabla 24. Observaciones e interpretación de resultados de las fortalezas de la virtud de la Trascendencia.

VIRTUD	FORTALEZA	OBSERVACIONES E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS
<p><b>Trascendencia</b></p> <p>Comentarios generales:</p> <p>En general este grupo de fortalezas es uno de los que mejores puntajes y promedio tiene. A excepción de la Apreciación de la belleza, que aunque no son bajos sus puntajes, si quedan muy por debajo del promedio del grupo. En ninguna de estas fortalezas se observa un aumento con los alumni, dos de ellas se mantienen y tres bajan levemente.</p>	Apreciación de la belleza	En esta fortaleza, aunque con un progreso ligeramente irregular y a pesar de ser la de los puntajes más bajos del grupo, se observa en ella de manera general una leve tendencia al alza (Cfr. p. 215). Al parecer, los alumnos presentan un leve desarrollo en esta fortaleza. Para apoyar aún más su adecuado desarrollo será importante atender 2º y 4º año.
	Gratitud	A pesar de tener unos puntajes altos, en esta fortaleza se observa una tendencia irregular (Cfr. p. 215). Ésta presenta solo un adecuado desarrollo de 1º a 2º año, por lo que será recomendable atenderla en 2º, 3º y 4º año.
	Esperanza	En esta fortaleza a pesar de tener unos puntajes altos y aunque los alumnos llegan con un muy buen nivel de desarrollo, se observa una leve tendencia a la baja (Cfr. p. 215). Será recomendable atenderla y reforzar su desarrollo durante toda la licenciatura, pero en especial en 1º, 2º y 4º año.
	Humor	Además de tener unos puntajes altos y de presentar un progreso irregular, en esta fortaleza se puede observar una tendencia al alza (Cfr. p. 215). Será importante atender más esta fortaleza en 2º y 4º año para apoyar su adecuado desarrollo. En la descripción del Cuestionario VIA (Cfr. p. 205) se vio que los adultos más jóvenes puntúan más alto que los adultos mayores en la fortaleza del Humor. En nuestra muestra sucede lo contrario: el humor parece aumentar a lo largo de la Licenciatura.
	Espiritualidad	Desde que los alumnos llegan a la universidad esta fortaleza es una de las que

		presentan los puntajes más altos, además de que su tendencia es ascendente (Cfr. p. 215). Para apoyar aun más su desarrollo pueden atenderse 1º y 4º año que es donde se observan leves bajadas. Esta es otra de las fortalezas que por sus puntajes y adecuado desarrollo puede ser muy aprovechable para incidir en el desarrollo de otras que puedan tener puntajes bajos.
	PROMEDIO DEL GRUPO	De igual forma que el grupo anterior, a pesar de que este grupo de fortalezas presenta de manera individual unos puntajes muy variados, en su promedio se puede observar un leve pero constante aumento (Cfr. pp. 215 y 216). Lo anterior nos puede indicar que esta virtud de la Trascendencia, a lo largo de la estancia de los alumnos en la universidad tiene un adecuado desarrollo.

Las observaciones e interpretación de los resultados de cada una de las fortalezas de carácter nos ha permitido: a) Observar el desarrollo en conjunto de cada virtud y de cada una de las fortalezas en el transcurso de cada ciclo escolar; b) Explorar qué tanto la universidad puede estar influyendo o no en el desarrollo de dichas fortalezas y c) Esbozar algunas pautas iniciales para tratar de incidir el desarrollo de estas fortalezas de carácter en los sujetos evaluados.

En el capítulo 6, a partir de estas observaciones e interpretación de resultados y de un ejercicio de triangulación, se profundizará en una serie de recomendaciones educativas con la intención de apoyar el desarrollo de las fortalezas de carácter en los alumnos de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Panamericana campus Guadalajara.



## Capítulo 6

La Licenciatura en Pedagogía de la Universidad  
Panamericana y las fortalezas de carácter



En el capítulo anterior se desarrolló el diagnóstico de las fortalezas de carácter (el análisis cuantitativo-estadístico del diagnóstico, así como las observaciones e interpretación de los resultados). En este capítulo realizaremos la triangulación entre: a) La licenciatura en Pedagogía de la UP; b) Las fortalezas de carácter de los alumnos de Pedagogía; y c) El marco teórico de la psicología positiva; así como la propuesta de una serie de recomendaciones educativas emanadas de la presente investigación.

### **6.1 Triangulación**

Una de las técnicas más utilizadas para el análisis conjunto de datos cualitativos y cuantitativos es la llamada triangulación o Triángulo de investigación (Flores y Tobón, 2001; Donolo, 2009). En esta técnica (o estrategia, como también la denominan algunos autores) se llevan a cabo diversos procesos para recoger la información, contrastando resultados y analizando semejanzas y diferencias. Para realizar lo anterior se pueden utilizar diferentes instrumentos, cualitativos y cuantitativos.

Dicha técnica consiste en contrastar los datos obtenidos de diferentes vías (diversas técnicas de investigación, como el análisis de datos cuantitativos y cualitativos; o diversas fuentes de datos, como los resultados de la aplicación de un cuestionario y los datos obtenidos del análisis de documentos institucionales), más la contrastación de dichos datos con un marco teórico (Donolo, 2009; Shaw, 2003).

En nuestro caso, después de obtener los datos cuantitativos de la aplicación del Cuestionario VIA, hemos realizado unas observaciones e

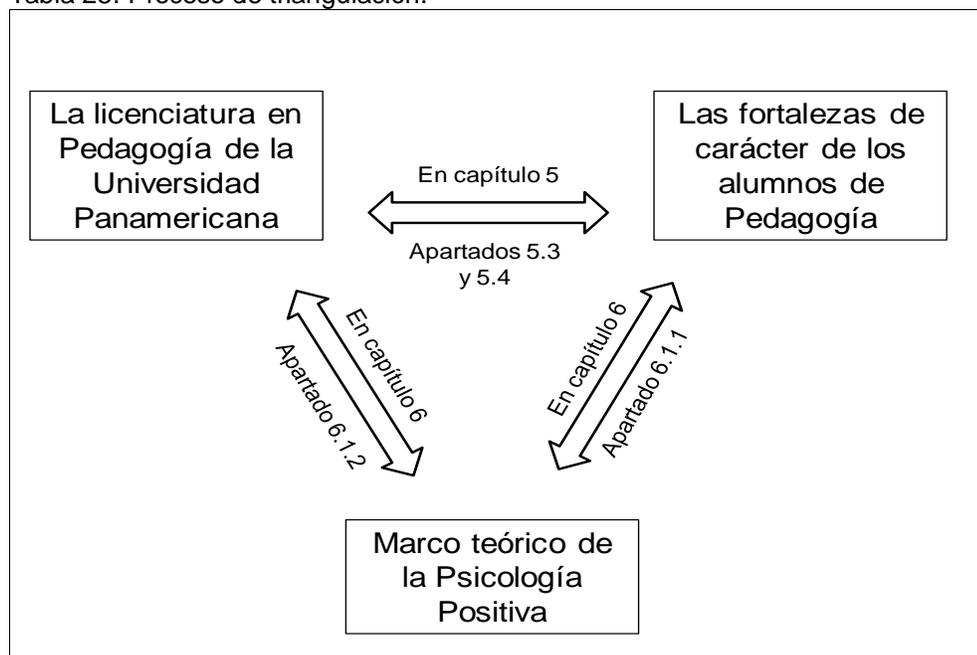
interpretación dichos datos. Ahora realizaremos la triangulación y contrastación de los siguientes elementos:

- a) *Contrastación de la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Panamericana con el marco teórico de la Psicología Positiva.*
- b) *Contrastación de las fortalezas de carácter de los alumnos con la licenciatura en Pedagogía.*

Realmente el proceso de triangulación se ha iniciado desde el capítulo cinco, con la aplicación del Cuestionario VIA a los alumnos y alumni, en donde contrastamos a los alumnos con el marco teórico de la psicología Positiva. A este apartado le hemos denominado *Triangulación*, porque es aquí donde realizamos la contrastación de los otros elementos que integran el ejercicio de triangulación.

De manera esquemática el proceso de triangulación quedaría de la siguiente forma:

Tabla 25. Proceso de triangulación.



### **6.1.1 *Contrastación de la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Panamericana con el marco teórico de la Psicología Positiva***

En este apartado se presenta el análisis cualitativo que se realizó a las características formativas generales de la institución, manifestadas en su misión, visión y objetivos institucionales, así como a las asignaturas institucionales o formativas del currículo de Pedagogía de la Universidad Panamericana campus Guadalajara.

El siguiente análisis cualitativo del currículo de la licenciatura en Pedagogía y contrastación con el marco teórico se llevará a cabo en dos aspectos: El primero de ellos analizará de manera general las características formativas o los aspectos generales de la institución en los que se manifiesta una labor o intención por apoyar el desarrollo de las fortalezas de carácter (aunque no se las llame de esa manera) en los alumnos contrastándolo con el marco teórico. El segundo se centrará en determinar qué tanto las asignaturas institucionales –asignaturas formativas que tienen como objetivo desarrollar en los alumnos una serie de valores y fortalezas– apoyan o no el desarrollo de las fortalezas de carácter desde la visión o propuesta del marco teórico de la Psicología Positiva.

En este punto es importante aclarar que la presente investigación, así como los resultados que se desprenden de ella, son y serán solo una propuesta desde un determinado punto de vista –En este caso desde la visión de la Psicología positiva– los cuales son coherentes y no se contraponen con la misión, visión y objetivos institucionales de la Universidad Panamericana, aunque por supuesto tampoco se identifican en su totalidad con ellos.

Para llevar a cabo el análisis cualitativo y la contrastación de los aspectos generales en donde se puede manifestar qué tanto la institución

pretende incidir en el desarrollo de las fortalezas de carácter en sus alumnos, se analizarán las declaraciones institucionales en donde se manifiesta textualmente la intención de la Universidad Panamericana por formar íntegramente a sus alumnos.

Presentamos ahora la misión, la visión y los objetivos de la Universidad Panamericana, los cuales fundamentan su razón de existir y su quehacer educativo (Universidad Panamericana, 2012; Universidad Panamericana, 2013). Después de cada uno de ellos desarrollamos nuestro análisis cualitativo y la contrastación con el marco teórico de la Psicología Positiva.

**Misión:**

*Educar personas para que, por medio del estudio, el diálogo y la reflexión, busquen la verdad y se comprometan con ella. Promover en los universitarios -profesores y alumnos- un humanismo cristiano que posibilite la construcción de un mundo más justo, a través del enriquecimiento de los saberes y el entendimiento entre los hombres.*

En la redacción de esta misión institucional se puede observar cómo se incluyen conceptos que se relacionan directamente con el desarrollo de la persona y la promoción de valores y fortalezas humanas muy similares a los propuestos por la Psicología Positiva, particularmente con el listado de virtudes y fortalezas elaborado por esta corriente psicológica. Lo anterior se puede observar en los siguientes conceptos:

- “*Educar personas*”. El proceso de educar por medio del “*estudio, el diálogo y la reflexión*” deja ver por sí mismo una búsqueda por la

promoción de las fortalezas humanas, lo cual se ven reflejado en estas acciones educativas, las cuales coinciden en gran medida con las fortalezas de carácter agrupadas en las virtudes de la Sabiduría y la Valentía.

- La “*búsqueda de la verdad*”. manifiesta un interés claro en alcanzar y desarrollar en los alumnos un interés por los valores y las virtudes humanas, las cuales se podrían equiparar en parte con el grupo de fortalezas agrupadas en las virtudes de la Valentía, la Justicia y la Templanza.
  
- El fundamento en un “*humanismo cristiano*” da la orientación clara para seguir aquellos valores que son apreciados y buscados por el cristianismo, los cuales se pueden observar en las virtudes teologales y cardinales propuestas por esta religión y las cuales coinciden en parte con las seis virtudes y las 24 fortalezas de carácter. Así, la Sabiduría, Justicia, Valentía y Templanza propuestas por la Psicología Positiva, coinciden con las virtudes cardinales de la Prudencia, Justicia, Fortaleza y Templanza respectivamente. Y el Humanitarismo y la Trascendencia, con las virtudes teologales de la Caridad y la Fe y la Esperanza respectivamente.
  
- La búsqueda de “un mundo más justo” manifiesta un interés por vivenciar o llevar a la práctica estos valores cristianos. El “*enriquecimiento de los saberes*” implica una constante búsqueda por ampliar las propias competencias de los miembros de la comunidad universitaria, lo cual nos parece que en parte se puede equiparar con las fortalezas agrupadas en las virtudes de la Sabiduría y la Justicia.
  
- Y por último, el “*entendimiento entre los hombres*” deja ver un interés y preocupación por la búsqueda de un diálogo entre las personas que

apoye su propio desarrollo, lo cual creemos que se asemeja y relaciona con las fortalezas agrupadas en la virtud del Humanitarismo.

**Visión:**

*Ser la universidad con el mayor rigor científico y la máxima exigencia académica en la generación y transmisión de conocimientos, con fundamento en una clara postura ética mediante la defensa y difusión del amor a la verdad, a la libertad y a la justicia, siempre con base en un trato digno y personal.*

En la redacción de la visión institucional, de igual forma se pueden observar otros conceptos que complementan los de la misión y que también coinciden con los propuestos por el marco teórico de la Psicología Positiva. Lo anterior se puede observar en las siguientes ideas:

- La actividad educativa con el “*mayor rigor científico*” y la “*máxima exigencia académica*” manifiestan un interés claro por transmitir a los alumnos unos saberes sustentados en la investigación científica y la reflexión humana profunda, lo cual nos parece que en cierta medida se asemeja a las fortalezas agrupadas en las virtudes de la Sabiduría, la Valentía y la Justicia.
- El fundamento en una “*clara postura ética*”, así como “*la defensa y difusión del amor a la verdad, a la libertad y a la justicia*” implican necesariamente que todo saber humano transmitido a los alumnos será siempre guiado por la ética y los valores cristianos, lo que también nos parece que coincide en gran parte con las fortalezas agrupadas en las virtudes de la Valentía, la Justicia, la Templanza y la Trascendencia.

- Por último, “*un trato digno y personal*” manifiesta que toda relación humana dentro de la institución estará orientada por el respeto a la dignidad de la persona y por el trato personal hacia cada miembro de la comunidad universitaria, lo que también creemos que se relaciona y asemeja de manera clara con las fortalezas agrupadas en las virtudes del Humanitarismo, la Justicia y la Trascendencia.

**Objetivos:**

- *Sólida preparación académica*

*La universidad se propone desarrollar en sus profesores y alumnos una sólida preparación, que se concreta en el impulso a la investigación, a las publicaciones y a la consolidación continua de las licenciaturas y los programas de posgrado.*

La “*sólida preparación académica*” manifiesta un interés claro por la adquisición y uso del conocimiento con unos estándares altos de formación en sus profesores y alumnos. Este objetivo nos parece que coincide con las fortalezas agrupadas en la virtud de la Sabiduría.

- *Formación ética*

*La preparación académica que ofrecemos, comprende junto al aspecto científico, técnico y profesional de la formación, aspectos culturales, sociales y éticos que están presentes en toda nuestra labor, de manera que profesores y alumnos posean una concepción unitaria del ser humano, que les permita adquirir la capacidad de esfuerzo*

*para diseñar y encarnar un proyecto de vida propio, basado en una visión cristiana del hombre y de la sociedad.*

La “*formación ética*” como ya se dijo anteriormente, manifiesta un interés por que la formación de los alumnos, además de ser con unos altos estándares académicos y científicos, implique un desarrollo y formación en valores cristianos, que les permita tener “*una concepción unitaria del ser humano*”. Este objeto creemos que se relaciona en gran medida con las fortalezas agrupadas en las virtudes de la Valentía, el Humanitarismo, la Justicia, la Templanza y la Trascendencia.

- *Educación personalizada*

*Compartimos la convicción de que la educación de cada persona, individualmente considerada, es la mejor manera de propiciar el auténtico desarrollo de la sociedad. Por ello, es una nota distintiva en todas las actividades académicas de la universidad.*

La búsqueda de una “*educación personalizada*” implica un interés por atender de manera individual y particular el desarrollo académico y en valores de cada miembro de la comunidad universitaria, en especial de los alumnos. Lo anterior conlleva una inclinación por tratar de descubrir las necesidades particulares de cada persona en su formación muy particular. Este objetivo, al parecer, se asemeja en gran parte a las fortalezas agrupadas en las virtudes del Humanitarismo y la Justicia.

- *Actitud de servicio*

*La universidad fomenta en sus profesores y alumnos una creciente actitud de servicio. Por ello ofrece las condiciones materiales y culturales, que*

*permitan a todos los miembros de la comunidad universitaria, atender a los demás como personas.*

La “*actitud de servicio*” demuestra un interés de la institución por desarrollar en los alumnos el gusto e interés de servir y atender a los demás como personas humanas, dignas de respeto y esmero por su desarrollo. Este objetivo, podemos ver que en parte también coincide con las fortalezas agrupadas en las virtudes del Humanitarismo y la Justicia.

- *Contribución al bien común*

*En la universidad se preparan personas con una profunda responsabilidad social que, a través del ejercicio comprometido de su profesión, contribuyan al crecimiento de México. Para ello, profesores y alumnos, mediante la formación ética y profesional, serán capaces de afrontar los retos que suscita el mundo actual.*

La “*contribución al bien común*” implica un interés por desarrollar en los alumnos su compromiso y responsabilidad por aquello que les corresponde como miembros de la sociedad en la promoción del bien común. Nos parece que en alguna medida este objetivo se relaciona con las fortalezas agrupadas en la virtud de la Justicia.

- *Trabajo bien acabado*

*Directivos y profesores, procuran trabajar fomentando el cuidado de los detalles, la altura profesional y la tarea acabada con la mayor perfección posible. Los alumnos adquieren esta cultura mediante el ejemplo y la amable exigencia.*

La búsqueda y promoción del “*trabajo bien acabado*” manifiesta un interés por desarrollar en los alumnos un gusto por el cuidado de los detalles, la excelencia profesional y la culminación de cada tarea con la mayor perfección posible, es decir, se busca formar personas y profesionales con un espíritu de servicio y trabajo apropiadamente realizado. Este objetivo nos parece que se relaciona con las fortalezas de la Valentía y la Templanza.

Es importante aclarar en este momento que la *misión, visión y objetivos* de la institución implican un interés y búsqueda de la realización plena de los alumnos, mas no por esto se da por hecho que todo ello se logra plasmar pertinentemente en la formación y desarrollo real de los alumnos. En otras palabras, la misión, la visión y los objetivos institucionales implican buenas intenciones y siempre serán unas metas a alcanzar con cada miembro de la comunidad universitaria, pero al mismo tiempo son acciones que no siempre se logran plasmar y realizar de manera óptima en el diseño curricular y en los procesos formativos dirigidos a los alumnos.

#### **Asignaturas institucionales:**

Presentamos ahora el análisis cualitativo de las asignaturas institucionales del currículo de Pedagogía y su contrastación con el marco teórico. Este análisis es importante, ya que, como lo determina la metodología de la investigación evaluativa, los documentos que integran dicho currículo son esenciales para determinar qué tanto la actividad formativa y educativa de la universidad puede estar influyendo o no en el desarrollo de las fortalezas de carácter en los alumnos de la licenciatura en Pedagogía.

Es en estas asignaturas en donde especialmente o con mayor hincapié, la universidad pretende enseñar y promover el conocimiento y vivencia de virtudes y fortalezas de carácter. El objetivo será determinar en qué medida dichas asignaturas apoyan o no el desarrollo de las fortalezas de carácter desde la visión o propuesta de la Psicología Positiva.

Las asignaturas institucionales que forman parte del currículo de la licenciatura en Pedagogía son las siguientes:

Tabla 26. Asignaturas institucionales y ciclo en el que se imparten.

<b>Asignatura</b>	<b>Ciclo en el que se imparte</b>
Historia de la cultura (HC)	Primer semestre del primer año
Persona y sociedad (PS)	Segundo semestre del primer año
Ética (E)	Primer semestre del segundo año
Antropología teológica I (AT1)	Segundo semestre del segundo año
Antropología teológica II (AT2)	Primer semestre del tercer año
Filosofía social (FS)	Segundo semestre del tercer año
Hombre y mundo contemporáneo (HMC)	Primer semestre del cuarto año
Ética profesional (EP)	Segundo semestre del cuarto año

Para mayor claridad, después de cada tabla con la descripción de los objetivos y contenidos de cada asignatura incluiremos el análisis cualitativo de cada una de ellas y su contrastación con el marco teórico de la Psicología Positiva.

Tabla 27. Objetivos y contenidos de la asignatura Historia de la cultura.

<b>NOMBRE DE LA ASIGNATURA</b>	
<b>HISTORIA DE LA CULTURA</b> CLAVE: HUM001	
<b>OBJETIVO(S) GENERAL(ES) DE LA ASIGNATURA</b>	
<b>Al finalizar el curso el alumno(a):</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se situará con madurez y objetividad en el contexto y devenir histórico-cultural que constituye el marco para el ejercicio de su profesión y la generación de su identidad.</li> <li>• Conocerá y analizará los puntos de inflexión del cambio y la transformación del pensamiento el arte y la cultura; mientras desarrolla habilidades críticas y fortalece las de gestión documental.</li> </ul>	
<b>TEMAS Y SUBTEMAS</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. HISTORIA ANTIGUA             <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1 La Democracia Ateniense.</li> <li>1.2 La Filosofía en Grecia.</li> <li>1.3 El <i>ordo romanum</i>.</li> <li>1.4 Decadencia de la organización imperial romana.</li> </ol> </li> <li>2. HISTORIA MEDIEVAL             <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1 La universidad medieval</li> <li>2.2 Crisis de la escolástica</li> </ol> </li> <li>3. DISCURSOS CONTEMPORÁNEOS             <ol style="list-style-type: none"> <li>3.1 Empirismo y racionalismo</li> <li>3.2 Naturalismo y cientificismo</li> <li>3.3 Estructuralismo</li> </ol> </li> <li>4. CÓMO PENSAR AL SER HUMANO             <ol style="list-style-type: none"> <li>4.1 La secularización del pensamiento                 <ol style="list-style-type: none"> <li>4.1.1 El hombre en el pensamiento griego</li> <li>4.1.2 El hombre en el pensamiento cristiano</li> <li>4.1.3 El hombre en el pensamiento moderno</li> </ol> </li> <li>4.2 El giro antropológico</li> </ol> </li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>4.1.4 Positivismo y ateísmo             <ol style="list-style-type: none"> <li>4.2.1 Materialismo y evolucionismo</li> <li>4.2.2 Existencialismo y personalismo</li> </ol> </li> <li>5. LA RELACIÓN DEL HOMBRE CON EL MUNDO             <ol style="list-style-type: none"> <li>5.1 Utilitarismo</li> <li>5.2 Liberalismo</li> <li>5.3 Socialismo</li> <li>5.4 Relativismo</li> </ol> </li> <li>6. LA FILOSOFÍA ANTE EL RETO DE LA ACTUALIDAD             <ol style="list-style-type: none"> <li>6.1 La perspectiva metafísica como nota característica de cualquier estudio filosófico.</li> <li>6.2 La Filosofía como rasgo distintivo de la civilización occidental.</li> <li>6.3 El estudio filosófico del hombre.</li> <li>6.4 La distinción radical del hombre sobre el resto de las cosas</li> </ol> </li> </ol>

La primera de las asignaturas analizada es *Historia de la Cultura*. Como lo mencionamos anteriormente, el análisis cualitativo lo centramos en el posible aporte de estas asignaturas al desarrollo de las fortalezas de carácter desde la visión de la Psicología Positiva.

Como podemos observar desde los objetivos, esta asignatura centra su interés en el desarrollo de conocimientos de tipo histórico-cultural, en el desarrollo de actitudes como la madurez, la objetividad y la identidad y en el desarrollo de habilidades críticas. Al mismo tiempo, en la mayoría de sus contenidos se relacionan los aspectos de tipo filosófico-Antropológico con otros de tipo histórico-cultural.

Lo anterior permite observar que las fortalezas de carácter que parece que podrían tener alguna influencia por parte de esta asignatura son:

- a) La Curiosidad, el Juicio y el Amor al aprendizaje, las cuales se encuentran dentro de la virtud de la Sabiduría.

- b) La Inteligencia social, la cual se encuentra dentro de la virtud del Humanitarismo.
- c) La Justicia y el Trabajo en equipo agrupadas en la virtud de la Justicia.

Tabla 28. Objetivos y contenidos de la asignatura Persona y sociedad.

<b>NOMBRE DE LA ASIGNATURA</b>	
<b>PERSONA Y SOCIEDAD</b> CLAVE HUM002	
<b>OBJETIVO(S) GENERAL(ES) DE LA ASIGNATURA</b>	
<b>Al finalizar el curso el alumno(a):</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprenderá la noción de persona humana como centro del universo, su singularidad y su valor infinito concientizando la importancia de la dignidad personal y adquiriendo los conceptos fundamentales para el análisis y la reflexión filosófica en torno al ser humano.</li> </ul>	
<b>TEMAS Y SUBTEMAS</b>	
<p>1. EL PROBLEMA DE LA NATURALEZA HUMANA Y LA LEGALIDAD</p> <p>1.1 El concepto de naturaleza</p> <p>1.2 Naturaleza y legalidad</p> <p>1.3 Tendencia y finalidad</p> <p>1.4 La naturaleza humana</p> <p>2. EL CONCEPTO DE PERSONA</p> <p>2.1 La dignidad de la persona</p> <p>2.2 La singularidad</p> <p>2.3 La existencia personal como narrativa</p> <p>2.4 Libertad y autenticidad del ser personal</p> <p>2.5 La vida humana como proyecto</p> <p>2.6 Conocimiento y experiencia</p> <p>3. LA ESTRUCTURA DEL SER HUMANO</p> <p>3.1 Entendimiento y voluntad en el acto de elección</p>	<p>3.2 Dimensiones de la libertad humana y sus raíces metafísicas</p> <p>3.3 La afectividad y su desarrollo</p> <p>3.4 La consciencia psicológica</p> <p>3.5 La autoconciencia</p> <p>4. EL HOMBRE COMO SER CULTURAL E HISTÓRICO</p> <p>4.1 Ontología de la cultura</p> <p>4.2 Historia y cultura</p> <p>4.3 La técnica</p> <p>4.4 La subjetividad como identidad</p> <p>5. LA PERSONA COMO SER RELACIONAL</p> <p>5.1 La intersubjetividad</p> <p>5.2 Carácter natural de la sociedad</p> <p>5.3 El carácter político del ser humano</p> <p>5.4 La finalidad de la vida social</p> <p>5.5 Las instituciones sociales</p> <p>5.6 La autoridad</p> <p>5.7 La tradición</p>

La segunda asignatura analizada es *Persona y Sociedad*. Esta es una asignatura en cuyo objetivo se puede observar un interés por desarrollar en los alumnos una concienciación y una comprensión profunda de la persona humana.

Por otro lado, en sus contenidos se observa un interés por hacer que los alumnos profundicen en saberes relacionados con la persona humana como: su naturaleza, su concepto, su estructura o dimensiones, su racionalidad y su dimensión histórico-cultural.

Lo anterior permite observar que las fortalezas de carácter que al parecer podrían tener una influencia por parte de esta asignatura son:

- a) Las agrupadas en la virtud de la Sabiduría.

b) Las agrupadas en la virtud del Humanitarismo.

c) Las agrupadas en la virtud de la Justicia.

Tabla 29. Objetivos y contenidos de la asignatura Ética.

<b>NOMBRE DE LA ASIGNATURA</b>	
ÉTICA CLAVE HUMOO3	
<b>OBJETIVO(S) GENERAL(ES) DE LA ASIGNATURA</b>	
<b>Al finalizar el curso el alumno(a):</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocerá y estudiará los conceptos claves correspondientes a la ética cristiana analizando y comparando con las teorías éticas en orden a asimilar de manera propia y pensada los principios morales propios del ser humano.</li> </ul>	
<b>TEMAS Y SUBTEMAS</b>	
1. LA LEY NATURAL 1.1 Conocimiento y fundamento de la ley natural 1.2 Espontaneidad vs. fines naturales 1.3 Propiedades de la ley natural 1.4 La ley humana y la ley natural 2. EL ACTUAR HUMANO Y LA PREGUNTA POR LA REALIZACIÓN DE LA PERSONA 2.1 Elementos del acto humano: objeto moral, el fin del sujeto y las circunstancias 2.2 La ética filosófica como doctrina de la virtud. 2.3 Teoría de la acción: la intencionalidad, advertencia y consentimiento, libertad del actuar humano 2.4 Determinación a la felicidad humana. 2.5 Influencia de las pasiones 3. LAS VIRTUDES: EL PERFECCIONAMIENTO DE LA NATURALEZA 3.1 La inmanencia del acto humano 3.2 Necesidad y adquisición de las virtudes 3.3 Actos, costumbres y hábitos.	3.4 Virtudes y bien. 3.5 Virtudes morales e intelectuales 3.6 Análisis de las virtudes morales (cardinales) 4. ESTRUCTURAS DE LA RACIONALIDAD: LA CONCIENCIA Y LAS NORMAS MORALES 4.1 Los principios de la razón práctica. 4.2 La conciencia moral. 4.2.1 Tipos de conciencia moral (laxa, escrupulosa...) 4.2.2 Libertad de conciencia 4.2.3 Formación de la conciencia 4.3 Las normas morales. 4.4 Ética del juicio de acción 5. DONACIÓN PERSONAL Y PLENITUD 5.1 Tipos de amor y amistad 5.2 Donación personal 5.3 La respuesta a la felicidad: el amor como vida lograda 5.4 El paradigma de la fecundidad vs. El paradigma de la eficacia

El tercer análisis que presentamos es el de la asignatura de *Ética*. En el objetivo de esta asignatura se observa un claro interés por que los alumnos conozcan y estudien los conceptos claves de la ética cristiana, así como que asimilen de manera propia y pensada la moralidad humana.

Asimismo, en sus contenidos podemos observar un interés por desarrollar en los alumnos un conocimiento y gusto por el estudio de temas como: la ley natural, el actuar humano y su realización como persona, el perfeccionamiento del ser humano por medio de las virtudes, la racionalidad humana y la búsqueda de la plenitud por medio de la donación personal.

Lo anterior permite observar que esta asignatura en particular, parece que podría incidir de manera general en las 24 fortalezas de carácter, ya que sus temas en diferentes momentos de su desarrollo tocan directa o indirectamente elementos de cada una de las fortalezas.

Tabla 30. Objetivos y contenidos de la asignatura Antropología teológica I.

<b>NOMBRE DE LA ASIGNATURA</b>	
<b>ANTROPOLOGÍA TEOLÓGICA I</b> CLAVE HUM004	
<b>OBJETIVO(S) GENERAL(ES) DE LA ASIGNATURA</b>	
<b>Al finalizar el curso el alumno(a):</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocerá el hecho religioso y la pluralidad de religiones.</li> <li>• Conocerá con más profundidad las principales verdades de la fe católica.</li> <li>• Juzgará debidamente el hecho religioso</li> <li>• Procurará lograr la coherencia de la fe y la vida.</li> </ul>	
<b>TEMAS Y SUBTEMAS</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. CONSTANTES RELIGIOSAS DE LA HUMANIDAD             <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1 El hombre es un ser religioso</li> <li>1.2 El hecho religioso: Hinduismo, budismo, judaísmo, cristianismo, islamismo.</li> <li>1.3 Una valoración de la pluralidad de religiones.</li> </ol> </li> <li>2. DIOS AL ENCUENTRO DEL HOMBRE             <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1 Etapas de la revelación</li> <li>2.2 La plenitud de los tiempos</li> <li>2.3 Transmisión de la revelación</li> </ol> </li> <li>3. RESPUESTA DEL HOMBRE A DIOS             <ol style="list-style-type: none"> <li>3.1 Características de la fe sobrenatural</li> <li>3.2 Fideísmo y racionalismo</li> <li>3.3 Coherencia entre fe y vida</li> </ol> </li> <li>4. DIOS CREADOR (El Padre)             <ol style="list-style-type: none"> <li>4.1 Origen del mundo, de los ángeles y del hombre</li> </ol> </li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>4.2 El mal en el mundo</li> <li>4.3 Creacionismo y evolucionismo</li> <li>5. DIOS SALVADOR (El Hijo)             <ol style="list-style-type: none"> <li>5.1 La encarnación: la Virgen María, madre de Dios</li> <li>5.2 Milagros, profecías, pasión y muerte de Jesús</li> <li>5.3 La resurrección del señor</li> </ol> </li> <li>6. DIOS SANTIFICADOR (El Espíritu Santo)             <ol style="list-style-type: none"> <li>6.1 Dones y frutos del Espíritu Santo</li> <li>6.2 La comunión de los santos</li> <li>6.3 El perdón de los pecados</li> </ol> </li> <li>7. FE CRISTIANA Y CULTURA HUMANA             <ol style="list-style-type: none"> <li>7.1 Cultura y civilización</li> <li>7.2 Cultura y religión</li> <li>7.3 Teología y ciencia</li> </ol> </li> </ol>

La cuarta asignatura analizada es *Antropología Teológica I*. En esta asignatura podemos observar que en sus objetivos se da un interés muy claro por que los alumnos reconozcan la realidad del hecho religioso, juzgándolo debidamente, que reconozcan la pluralidad de las religiones, que conozcan con profundidad las principales verdades de la fe católica, y por último que procuren lograr una coherencia entre vida y fe.

En sus contenidos se puede observar un interés por desarrollar en los alumnos una actitud de vida íntegra y honesta, así como la humildad; un conocimiento de la constante religiosidad de la humanidad, la relación y encuentro de Dios con los hombres y la respuesta de los hombres a su

Dios, la visión de Dios como creador, salvador y santificador, y por último la relación de la fe cristiana con las diferentes expresiones de la cultura humana.

Lo anterior permite observar que las fortalezas de carácter que parece que podrían tener alguna influencia por parte de esta asignatura son:

- a) La fortaleza de la Honestidad que se encuentra dentro del grupo de la virtud de la Valentía.
- b) La fortaleza de la Humildad que se encuentra integrada en el grupo de la Virtud de la Templanza.
- c) En varias fortalezas de carácter agrupadas en la virtud de la Trascendencia, como son: la Apreciación de la belleza y la excelencia, la Gratitude, la Esperanza y la Espiritualidad.

Tabla 31. Objetivos y contenidos de la asignatura Antropología teológica II.

<b>NOMBRE DE LA ASIGNATURA</b>	
<b>ANTROPOLOGÍA TEOLÓGICA II</b> CLAVE HUM005	
<b>OBJETIVO(S) GENERAL(ES) DE LA ASIGNATURA</b>	
<b>Al finalizar el curso el alumno(a):</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entenderá por qué el centro de la moral cristiana es Jesucristo.</li> <li>• Conocerá las bases bíblicas de la doctrina ética de la Iglesia.</li> <li>• Sabrá cuál es el fundamento antropológico de la moral.</li> <li>• Discernirá debidamente las normas de comportamiento.</li> <li>• Intentará lograr coherencia entre los principios morales y su conducta.</li> </ul>	
<b>TEMAS Y SUBTEMAS</b>	
<b>1. LA MORA CRISTIANA</b> 1.1 La salvación en Cristo y su dimensión ética. 1.2 La divinización cristiana del hombre 1.3 La unidad carne y espíritu <b>2. MORAL DE FELICIDAD Y AMOR</b> 2.1 Felicidad del hombre y su plena realización 2.2 El hombre está hecho para amar 2.3 Eros y agapé <b>3. MORAL AL SERVICIO DEL HOMBRE</b> 3.1 El hombre como ser histórico 3.2 La libertad como afirmación de la persona 3.3 Función liberadora de la moral <b>4. NORMAS DE MORALIDAD</b> 4.1 La conciencia moral 4.2 La ley moral 4.3 Libertad y responsabilidad	<b>5. CULPABILIDAD Y RECONCILIACIÓN</b> 5.1 Noción y clases de pecados 5.2 La culpabilidad 5.3 La reconciliación <b>6. LOS MANDAMIENTOS DE DIOS Y DE LA IGLESIA</b> 6.1 Virtudes y pecados 6.2 Lo que mandan 6.3 Lo que prohíben <b>7. LOS SACRAMENTOS</b> 7.1 La iniciación cristiana 7.2 Sacramentos de curación 7.3 Sacramentos al servicio de la comunidad <b>8. EL TESTIMONIO MORAL</b> 8.1 Secularización del mundo moderno 8.2 Testimonio de los primeros cristianos 8.3 Testimonio de los cristianos en el siglo XXI

La quinta asignatura analizada es *Antropología Teológica II*. Al igual que en la anterior, en esta asignatura se puede observar un interés general por el desarrollo de aspectos trascendentes para los alumnos. En sus objetivos hay un interés específico por que los alumnos entiendan por qué Jesucristo es el centro de la moral cristiana, que conozcan las bases bíblicas de la doctrina ética de la Iglesia Católica, que conozcan el fundamento antropológico de la moral, que comprendan debidamente las normas de conducta y finalmente que logren una coherencia entre los valores o principios morales y su actuar.

De igual forma, en sus contenidos se puede observar un interés por desarrollar en los alumnos un conocimiento claro sobre la moral cristiana y su relación con la felicidad y el amor, la situación de la moral al servicio del hombre, el conocimiento de las normas de moralidad, la situación de culpabilidad y reconciliación del hombre con Dios, los mandamientos de Dios y la iglesia, los sacramentos y por último el testimonio moral.

Lo anterior permite observar que esta asignatura en particular, parece que podría influir en el desarrollo de las siguientes fortalezas:

- a) La Honestidad y el Valor que se encuentran en la virtud de la Valentía.
- b) El grupo de fortalezas integradas en la virtud del Humanitarismo.
- c) Así como en el grupo de fortalezas que se integran en la virtud de la Trascendencia.

Tabla 32. Objetivos y contenidos de la asignatura Filosofía social.

<b>NOMBRE DE LA ASIGNATURA</b>	
<b>FILOSOFÍA SOCIAL</b> CLAVE HUM006	
<b>OBJETIVO(S) GENERAL(ES) DE LA ASIGNATURA</b>	
<b>Al finalizar el curso el alumno(a):</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizará los problemas filosóficos de la sociedad en relación al contexto económico y las relaciones humanas de nuestro tiempo comprendiendo la importancia de la problemática que aqueja a la sociedad mexicana, con la finalidad de aplicar el conocimiento en pro de mejorar y regular nuestra vida comunitaria.</li> </ul>	
<b>TEMAS Y SUBTEMAS</b>	
<p>1. FUNDAMENTOS DE FILOSOFÍA SOCIAL</p> <p>1.1 Conceptos básicos de filosofía Social</p> <p>1.2 Introducción a la filosofía Social Aplicada</p> <p>1.3 Fines últimos de la sociedad Axiología Social</p> <p>1.4 Vida colectiva y responsabilidad</p> <p>2. SOCIEDAD EN CAMBIO</p> <p>2.1 Competencias sociales</p> <p>2.1.1 Tendencias globales</p> <p>2.1.1.1 Gestión de la diversidad y género</p> <p>2.1.1.2 Desarrollo sustentable</p> <p>2.1.1.3 Ética ambiental</p> <p>2.1.1.4 Medios de comunicación y comportamiento</p> <p>2.2 Responsabilidad Social Empresarial</p> <p>2.3 Simulación como incultura</p> <p>2.3.1 Disimulo, engaño y mentira</p>	<p>2.3.2 Inteligencia maquiavélica</p> <p>2.3.3 Manipulación y defraudación</p> <p>2.4 Emprendurismo Social</p> <p>2.4.1 Liderazgo y emprendurismo social</p> <p>2.4.2 Organizaciones con misión social</p> <p>2.4.3 Administración de empresas sociales</p> <p>2.4.4 Mecanismos de medición de impacto social</p> <p>2.5 Impulso al empleo</p> <p>2.6 Inteligencia Social</p> <p>2.6.1 Naturaleza de la inteligencia</p> <p>2.6.2 Tipos de inteligencia</p> <p>2.6.3 Inteligencia social y sus funciones</p> <p>2.6.4 Aspectos éticos de la inteligencia social</p> <p>3. NORMATIVAS</p> <p>3.1 Reglamentación social</p> <p>3.1.1 Códigos de desempeño</p> <p>3.1.2 Códigos de conducta</p> <p>3.2 Normativa personal</p>

La sexta de las asignaturas analizadas es *Filosofía Social*. En esta asignatura podemos observar que en su objetivo se da un interés claro por que los alumnos analicen los problemas filosóficos de la sociedad en relación con el contexto económico y las relaciones humanas, encaminado todo esto a comprender y mejorar la realidad de la sociedad mexicana.

Al mismo tiempo, en sus contenidos se puede observar un interés por desarrollar en los alumnos un conocimiento claro sobre los fundamentos de la filosofía social plasmados en una sociedad en constante cambio y dentro de unas normativas sociales.

Lo anterior permite observar que las fortalezas de carácter que al parecer podrían tener una influencia por parte de esta asignatura son:

- a) La Honestidad y el Valor, agrupadas en la virtud de la Valentía.
- b) Todas las integradas en la virtud del Humanitarismo.

- c) Todas las fortalezas de la virtud de la Justicia.  
 d) Todas las agrupadas en la virtud de la Templanza.

Tabla 33. Objetivos y contenidos de la asignatura Hombre y mundo contemporáneo.

<b>NOMBRE DE LA ASIGNATURA</b> <b>HOMBRE Y MUNDO CONTEMPORÁNEO</b> CLAVE HUM007	
<b>OBJETIVO(S) GENERAL(ES) DE LA ASIGNATURA</b> <b>Al finalizar el curso el alumno(a):</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprenderá las corrientes filosóficas y éticas contemporáneas distinguiendo las diferentes doctrinas y corrientes que surgen a partir de la reflexión de la moral en relación a las diferentes aproximaciones y nociones de bien y de ser humano.</li> </ul>	
<b>TEMAS Y SUBTEMAS</b>  1. EL ÁMBITO DE LA FILOSOFÍA PRÁCTICA 1.1 Origen del término ética 1.2 Ética y moralidad: teoría y práctica 1.3 La ética filosófica 1.4 Relación de la ética con la antropología y la religión 1.5 Límites y objetivos de la ética 2. HISTORIA DE LA ÉTICA 2.1 Ética en la antigua Grecia y edad media 2.2 Ética en la modernidad 2.3 Ética contemporánea 3. FALACIAS SOBRE EL CONCEPTO DE BIEN 3.1 Relación bien, ser y verdad 3.2 El mal 3.3 Tipos de bienes 3.3.1 El placer a)Tipos de placer b) El placer y el bien. c) El hedonismo. 3.3.2 Los valores 3.3.3 Lo útil (consecuencialismo) 3.3.4 El bien sentimental	3.3.5 El deber 3.3.6 El consenso 3.4 Actitudes y disposiciones ante el bien y el mal 4. LA CLASIFICACIÓN DE LAS TEORÍAS ÉTICAS 4.1 Éticas del ser, de la consciencia y del lenguaje 4.2 Teoría de la satisfacción 4.3 Teorías libertarias individualistas 4.4 Teorías libertarias sociales 4.5 Teorías formalistas 4.6 Teorías de la excelencia o la perfección 4.7 Teorías normativas 4.8 Teoría funcionalista 4.9 Teoría prescriptiva 4.10 Teoría del valor 4.11 Teoría de usos y costumbres 5. EL CONOCER MORAL 5.1 Razón teórica y razón práctica 5.2 Repercusión de las disposiciones morales 5.3 Fuentes del conocimiento moral 5.4 Objeto del conocimiento moral 5.5 Ley moral

La séptima asignatura analizada es *Hombre y Mundo Contemporáneo*. En el objetivo de esta asignatura podemos observar un interés claro por que los alumnos comprendan las corrientes filosóficas y éticas contemporáneas, para que dentro de ellas puedan distinguir las diferentes doctrinas morales y sus aproximaciones y nociones sobre el bien y el ser humano.

De igual forma, dentro de sus contenidos se puede observar una preocupación por desarrollar en los alumnos un interés y una comprensión

sobre el ámbito de la filosofía práctica, la historia de la ética, las falacias sobre el concepto de bien, la clasificación de las teorías éticas y el conocer moral.

Lo anterior permite observar que esta asignatura, al parecer podría influir en:

- a) Las fortalezas integradas en la virtud de la Valentía.
- b) En el grupo de fortalezas agrupadas en la virtud del Humanitarismo.

Tabla 34. Objetivos y contenidos de la asignatura Ética profesional.

<b>NOMBRE DE LA ASIGNATURA</b>	
<b>ÉTICA PROFESIONAL</b> CLAVE HUM008	
<b>OBJETIVO(S) GENERAL(ES) DE LA ASIGNATURA</b>	
<p><b>Al finalizar el curso el alumno(a):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Obtendrá las competencias necesarias para comprender la realidad laboral actual, las exigencias morales de su naturaleza en el ámbito personal y profesional, juzgar con criterio y actuar conforme el dictado de su conciencia y su libertad en pro de una ciudadanía justa y universal.</li> </ul>	
<b>TEMAS Y SUBTEMAS</b>	
<p>1. LAS PROFESIONES Y SUS CONTEXTOS</p> <p>1.1 Qué son las profesiones</p> <p>1.2 El <i>ethos</i> profesional como fenómeno social</p> <p>2. FUNDAMENTOS DE ÉTICA PROFESIONAL</p> <p>2.1 Ética del trabajo</p> <p>2.2 Ética pública y ética privada</p> <p>2.3 Ética cívica, principios de convivencia y diálogo</p> <p>2.4 El problema de la justicia</p> <p>2.5 La vocación</p>	<p>3. CULTURA CONTEMPORÁNEA Y PROFESIÓN</p> <p>3.1 La ética mundial y sus problemas</p> <p>3.2 Las relaciones entre los profesionales</p> <p>3.3 La responsabilidad profesional</p> <p>3.4 La diversidad y multiculturalismo</p> <p>4. PRINCIPIOS Y CÓDIGOS</p> <p>4.1 Qué son, cómo se justifican y cómo se aplican</p> <p>4.2 Principio de benevolencia, autonomía, justicia y no maleficencia</p> <p>4.3 Articulación de los principios</p> <p>4.4 Códigos y normas</p>

La octava y última asignatura analizada es *Ética Profesional*. En esta asignatura podemos observar que en su objetivo se da un interés claro por que los alumnos obtengan las competencias necesarias para comprender su realidad laboral actual y las exigencias morales de su actuar personal y laboral, juzgando su actuar con criterio claro y conforme el dictado de su conciencia y libertad, en pro de una convivencia ciudadana justa.

Asimismo, dentro de sus contenidos se puede observar un interés por desarrollar en los alumnos un conocimiento claro sobre el actuar profesional y sus diferentes contextos, los fundamentos de la ética en el

actuar profesional, la cultura contemporánea y la profesión y los principios y códigos del actuar profesional.

Lo anterior permite observar que las fortalezas de carácter que al parecer podrían estar influidas por parte de esta asignatura son:

- a) La Honestidad y el Valor de la virtud de la Valentía.
- b) Todas las agrupadas en la virtud de la Justicia.
- c) Todas las fortalezas de la virtud de la Templanza.

Después del análisis anterior, podemos comentar que aunque cada una de las asignaturas analizadas puede aportar algo para el posible desarrollo de las fortalezas de carácter, la realidad es que aun así, no todas las fortalezas son apoyadas de la misma forma. Aunque las asignaturas aportan al desarrollo de las fortalezas, en sus objetivos y contenidos curriculares no se observan suficientes elementos para el desarrollo de todas las fortalezas. En particular, los grupos de fortalezas agrupadas en las virtudes de la Sabiduría y la Trascendencia son los que se ven más desatendidos; después le seguiría el grupo de fortalezas agrupadas en la virtud de la Templanza; a éste le sigue el grupo de fortalezas agrupadas en la virtud de la Valentía; a éste le seguiría el grupo de fortalezas agrupadas en la virtud de la Equidad; y el grupo de fortalezas mejor atendido es el que se encuentra en la virtud del Humanitarismo.

Resumimos lo anterior en dos tablas: en la tabla 42 se presentan las fortalezas que son atendidas por cada asignatura; en la tabla 43 se valora el número de asignaturas por las que es atendida cada fortaleza.

Tabla 35. Fortalezas que son atendidas por cada asignatura.

VIRTUD		Asignaturas y semestres							
		1 <sup>er</sup> Año		2 <sup>o</sup> Año		3 <sup>er</sup> Año		4 <sup>o</sup> Año	
		1 <sup>er</sup> Sem. (HC)	2 <sup>o</sup> Sem. (PS)	3 <sup>er</sup> Sem. (E)	4 <sup>o</sup> Sem. (AT1)	5 <sup>o</sup> Sem. (AT2)	6 <sup>o</sup> Sem. (FS)	7 <sup>o</sup> Sem. (HMC)	8 <sup>o</sup> Sem. (EP)
Sabiduría	1. <i>Creatividad</i>		X	X					
	2. <i>Curiosidad</i>	X	X	X					
	3. <i>Juicio</i>	X	X	X					
	4. <i>Amor al aprendizaje</i>	X	X	X					
	5. <i>Perspectiva</i>		X	X					
Valentía	6. <i>Valor</i>			X		X	X	X	X
	7. <i>Honestidad</i>			X	X	X	X	X	X
	8. <i>Perseverancia</i>			X				X	
	9. <i>Entusiasmo</i>			X				X	
Humanitarismo	10. <i>Amor</i>		X	X		X	X	X	
	11. <i>Bondad</i>		X	X		X	X	X	
	12. <i>Inteligencia social</i>	X	X	X		X	X	X	
Justicia	13. <i>Trabajo en equipo</i>	X	X	X			X		X
	14. <i>Equidad</i>	X	X	X			X		X
	15. <i>Liderazgo</i>		X	X			X		X
Templanza	16. <i>Perdón</i>			X			X		X
	17. <i>Humildad</i>			X	X		X		X
	18. <i>Autorregulación</i>			X			X		X
	19. <i>Prudencia</i>			X			X		X
Trascendencia	20. <i>Apreciación de la belleza y la Excel.</i>			X	X	X			
	21. <i>Gratitud</i>			X	X	X			
	22. <i>Esperanza</i>			X	X	X			
	23. <i>Humor</i>			X		X			
	24. <i>Espiritualidad</i>			X	X	X			

Tabla 36. Atención de las fortalezas de carácter por las asignaturas institucionales.

VIRTUDES	FORTALEZAS DE CARÁCTER	MB = Muy Bien Atendida por 6 asignaturas	B = Bien Atendida por 4 o 5 asignaturas	L = Limitada Atendida por 2 o 3 asignaturas	M = Mal Atendida por 1 o 0 asignaturas
Sabiduría	1. <i>Creatividad</i>			Limitada	
	2. <i>Curiosidad</i>			Limitada	
	3. <i>Juicio</i>			Limitada	
	4. <i>Amor al aprendizaje</i>			Limitada	
	5. <i>Perspectiva</i>			Limitada	
Valentía	6. <i>Valor</i>		Bien		
	7. <i>Honestidad</i>	Muy bien			
	8. <i>Perseverancia</i>			Limitada	
	9. <i>Entusiasmo</i>			Limitada	
Humanitarismo	10. <i>Amor</i>		Bien		
	11. <i>Bondad</i>		Bien		
	12. <i>Inteligencia social</i>	Muy bien			
Justicia	13. <i>Trabajo en equipo</i>		Bien		
	14. <i>Equidad</i>		Bien		
	15. <i>Liderazgo</i>		Bien		
Templanza	16. <i>Perdón</i>			Limitada	
	17. <i>Humildad</i>		Bien		
	18. <i>Autorregulación</i>			Limitada	
	19. <i>Prudencia</i>			Limitada	
Trascendencia	20. <i>Apreciación de la belleza y la excelencia</i>			Limitada	
	21. <i>Gratitud</i>			Limitada	
	22. <i>Esperanza</i>			Limitada	
	23. <i>Humor</i>			Limitada	
	24. <i>Espiritualidad</i>			Limitada	

Aunque los cuadros anteriores no dan una descripción detallada de la atención específica a cada fortaleza, lo que intentan es: mostrar de forma general la atención que por número de asignaturas se le da a cada una de las 24 fortalezas de carácter y las fortalezas que son fomentadas por cada asignatura.

Pasemos ahora al proceso de contrastación de los resultados del Cuestionario VIA con el análisis cualitativo de las asignaturas institucionales del currículo.

### **6.1.2 Contrastación de las fortalezas de carácter de los alumnos con la licenciatura en Pedagogía**

Presentamos ahora la contrastación de cada una de las 24 fortalezas de carácter de los alumnos y su promedio por virtud con la licenciatura en Pedagogía.

Esta contrastación seguirá el mismo orden en el que se agrupan las 24 fortalezas de carácter en cada una de las seis virtudes (Cfr. tabla 7 p.161).

#### **- Contrastación de los resultados de las fortalezas de la virtud de la Sabiduría con el currículo de Pedagogía:**

##### **- Creatividad**

En el caso de la fortaleza de la creatividad, podemos observar cómo ésta evoluciona bien durante 3º, pero necesita un impulso en el resto de los años (Cfr. p. 210). Esta fortaleza es potencialmente atendida solo por dos asignaturas de 1º y 2º año (Persona y sociedad y Ética). Pero precisamente durante esos años esa fortaleza no mejora.

Desde la perspectiva de los resultados del Cuestionario VIA y del análisis del currículo, a pesar de que esta fortaleza no es atendida por las asignaturas institucionales durante 3º y 4º año (Cfr. tablas 35 y 36), aún así los alumnos durante el 3º año desarrollan de manera relevante su ingenio e inteligencia práctica, manifestado esto en formas productivas e innovadoras de pensar y actuar.

Por lo anterior, interesará desarrollar nuevas estrategias en las asignaturas de Persona y sociedad y Ética de 1º y 2º año respectivamente, las cuales a pesar de que si contemplan en sus objetivos y contenidos acciones para apoyar esta fortaleza, ésta no mejora; y el las asignaturas de Historia de la cultura y Antropología teológica I (las cuales no contemplan en sus objetivos y contenidos acciones concretas para impulsar esta fortaleza). Asimismo, como en 4º

año también es importante apoyar el desarrollo de esta fortaleza, será conveniente proponer algunas estrategias y acciones en las asignaturas de este año, en donde vuelven a bajar los puntajes de esta fortaleza.

- **Curiosidad**

A diferencia de la anterior, la fortaleza de la Curiosidad presenta un leve pero constante buen desarrollo durante los estudios universitarios (Cfr. p. 210), por lo que convendrá aprovecharla para apoyar el desarrollo de otras que presenten puntajes más bajos. Esta fortaleza, al parecer es potencialmente atendida por tres asignaturas de 1º y 2º año (Historia de la cultura, Persona y sociedad y Ética) (Cfr. tablas 35 y 36). Y es precisamente aquí donde inicia su buen desarrollo.

De esta manera, desde los resultados del Cuestionario VIA y del análisis del currículo, se podría decir que esta fortaleza se desarrolla adecuadamente durante los cuatro años de estudios, manifestándose en los alumnos en formas flexibles y de apertura para pensar y actuar.

Al ver su buen desarrollo durante todo el trayecto de los estudios de los alumnos, se puede observar que esta fortaleza es atendida por tres asignaturas en los primeros dos años. En 3º y 4º a pesar de que no hay asignaturas que potencialmente la atiendan, su buen desarrollo se mantiene hasta con los alumni.

- **Juicio**

En el caso de la fortaleza del Juicio, aunque con un progreso irregular, se puede observar en ella una tendencia ascendente (Cfr p. 210). Al igual que la curiosidad, las tres asignaturas que al parecer pueden potencialmente incidir en esta fortaleza son: Historia de la cultura y Persona y sociedad que se imparten en el 1º año y Ética que se imparte en el 2º año (Cfr. tablas 35 y 36).

Desde la perspectiva de los resultados del Cuestionario VIA y el análisis del currículo, a pesar de que esta fortaleza es aparentemente apoyada

solo en 1º y 2º año por las asignaturas institucionales, se observa una tendencia positiva en 2º y 4º año, en donde se puede ver que los alumnos desarrollan de manera relevante su capacidad para pensar con detenimiento y análisis desde diferentes perspectivas.

Por lo anterior, será conveniente desarrollar estrategias educativas para apoyar el desarrollo de esta fortaleza en las asignaturas de Historia de la cultura y Persona y sociedad que se imparten en 1º año, así como en Antropología teológica II y Filosofía social que se imparten en 3º año (las cuales no contemplan en sus objetivos ni contenidos acciones para el impulso de esta fortaleza), y que es en donde se observan las bajadas en sus puntajes.

- ***Amor al aprendizaje***

La fortaleza del Amor al aprendizaje, aunque inicia con uno de los puntajes más bajos, es una de las que presenta el mejor desarrollo, ya que tiene un aumento continuo en el transcurso de los años hasta llegar a un buen nivel en 4º año, aumentando aún más con los alumni (Cfr. p. 210). Al igual que las dos anteriores, las tres asignaturas que al parecer pueden potencialmente atender a esta fortaleza son: Historia de la cultura y Persona y sociedad que se imparten en el 1º año y Ética que se imparte en el 2º año (Cfr. tablas 35 y 36). Al igual que la Curiosidad, esta es una fortaleza que al parecer puede ser muy aprovechable para apoyar el desarrollo de otras con puntajes bajos.

Desde la perspectiva de los resultados del Cuestionario VIA y del análisis del currículo, a pesar de ser una fortaleza que solo es potencialmente atendida por el currículo de la licenciatura en 1º y 2º año por tres asignaturas, se puede observar en los alumnos un muy buen desarrollo del gusto por aprender nuevas habilidades, temas o cuerpos de conocimiento durante los cuatro años de estudios.

Por lo mismo, convendrá desarrollar estrategias en las asignaturas de Historia de la cultura y Persona y sociedad que se imparten en 1º año,

que es en donde se observa una leve bajada en los puntajes de esta fortaleza.

- ***Perspectiva***

La última de las fortalezas de este grupo es la Perspectiva. Por sus resultados esta fortaleza no presenta una tendencia clara (Cfr. p. 210). Ésta es potencialmente atendida solo por dos asignaturas: Persona y sociedad que se imparte en el 1<sup>er</sup> año y Ética que se imparte en 2<sup>o</sup> año y en donde se observa su único aumento (Cfr. tablas 35 y 36). En 3<sup>o</sup> y 4<sup>o</sup> año no hay ninguna asignatura que la atienda, lo que al parecer puede provocar que respectivamente, en esos años se mantenga y luego baje. Desde la perspectiva de los resultados del Cuestionario VIA y del análisis del currículo, esta fortaleza, es potencialmente atendida solo en 1<sup>o</sup> y 2<sup>o</sup> año, por las asignaturas institucionales antes mencionadas. Por lo anterior, se observa en ella una tendencia a la baja, lo que puede estar provocando que los alumnos no desarrollen de manera relevante una visión del mundo con sentido para ellos y otros.

Por lo anterior, interesará desarrollar estrategias educativas en las asignaturas de Historia de la cultura y Persona y sociedad que se imparten en 1<sup>er</sup> año, así como en las de Hombre y mundo contemporáneo y Ética profesional que se imparten en 4<sup>o</sup> año (las cuales en este momento no contemplan en sus objetivos ni contenidos acciones para apoyar el desarrollo de esta fortaleza), ya que es en estos años en donde se observan las bajadas en sus puntajes.

- ***Promedio de la virtud de la Sabiduría***

En su conjunto, el promedio de este grupo de fortalezas presenta un desarrollo relativamente adecuado, (Cfr. pp. 210 y 216). De manera general, a pesar de que en conjunto esta virtud es potencialmente atendida solo por tres asignaturas institucionales del currículo y solo en los dos primeros años de la licenciatura (Cfr. tablas 35 y 36), tiene un

leve pero buen desarrollo a lo largo de los estudios universitarios de los alumnos.

Desde la perspectiva de los resultados del Cuestionario VIA y del análisis del currículo, aunque este grupo de fortalezas de la Sabiduría presenta unos puntajes muy variados, en su promedio se observa un relativo buen desarrollo en los alumnos en aspectos relacionados con los procesos cognitivos y con la adquisición y uso del conocimiento (Cfr. p. 216).

**- *Contrastación de los resultados de las fortalezas de la virtud de la Valentía con el currículo de Pedagogía:***

**- *Valor***

En el caso de la fortaleza del Valor se puede observar como ésta evoluciona bien durante 3º, pero necesita un impulso en el resto de los años (Cfr. p. 211). Esta fortaleza, a pesar de que es potencialmente atendida por cinco asignaturas: una de 2º año (Ética), dos de 3º (Antropología teológica II y Filosofía social) y dos de 4º año (Hombre y mundo contemporáneo y Ética profesional) (Cfr. tablas 35 y 36). En este caso, durante 1º, 2º y 4º año esta fortaleza no mejora.

Desde la perspectiva de los resultados del Cuestionario VIA y del análisis del currículo, esta fortaleza al parecer es potencialmente apoyada por las asignaturas institucionales durante 2º, 3º y 4º año, pero solo durante el 3º año los alumnos desarrollan de manera relevante el ejercicio de la voluntad, la capacidad para no huir de las amenazas, de los retos, de las dificultades o el dolor.

Esta fortaleza presenta una tendencia general positiva y en el 3º año, al parecer, es adecuadamente asistida por las asignaturas de Antropología teológica II y por Filosofía social. En particular se ve conveniente implementar un plan de acción para desarrollar nuevas estrategias educativas en las asignaturas de Ética, Hombre y mundo contemporáneo y Ética profesional que se imparten en 2º y 4º año

respectivamente, en donde esta fortaleza no mejora; y en las asignaturas de Historia de la cultura, Persona y sociedad y Antropología teológica I que se imparten en 1º y 2º año respectivamente (las cuales en este momento no contemplan ni en sus objetivos, ni en sus contenidos acciones concretas para impulsar esta fortaleza).

- **Honestidad**

En esta fortaleza los alumnos llegan con un muy buen nivel de desarrollo, pero a lo largo de los cuatro años su tendencia es ligeramente descendente. Aunque sus puntajes son altos, no se observan cambios significativos en el transcurso de los años (Cfr. p. 211).

Ésta es una de las dos fortalezas potencialmente mejor atendidas a lo largo de la licenciatura, ya que son seis las asignaturas que al parecer pueden incidir en ella: Ética y Antropología teológica I en 2º año; Antropología teológica II y Filosofía social en 3º año y Hombre y mundo contemporáneo y Ética profesional en 4º año (Cfr. tablas 35 y 36). Sin embargo esto no se ve reflejado en el desarrollo de la fortaleza.

A partir de la interpretación de los resultados de la aplicación del Cuestionario VIA y del análisis del currículo, aunque los puntajes de esta fortaleza a lo largo de los estudios universitarios son altos, será importante implementar un plan de desarrollo durante casi toda la licenciatura, en especial en las asignaturas de Historia de la cultura y Persona y sociedad que se imparten en 1º año (en las cuales no se observa, ni en sus objetivos, ni en sus contenidos, acciones concretas para impulsar esta fortaleza); en las asignaturas de Ética y Antropología teológica I que se imparten en 2º año; y las de Hombre y mundo contemporáneo y Ética profesional que se imparten en 4º año, para aumentarla, apoyando el desarrollo de la veracidad, la responsabilidad, la honestidad social y personal de los alumnos, lo cual implicará también

el desarrollo de la integridad de hacer lo correcto aún cuando no haya nadie que supervise lo que hacen.

- **Perseverancia**

En el caso de la fortaleza de la Perseverancia, de manera general presenta una tendencia ligeramente ascendente (Cfr. p. 211). Los alumnos llegan a la universidad con un buen nivel de perseverancia, pero luego solo en 2º y 3º año se observa un adecuado desarrollo.

Al contrario de la anterior, ésta es una de las fortalezas peor atendidas a lo largo de la licenciatura, ya que son solo dos las asignaturas que al parecer pueden potencialmente incidir en ella: Ética en 2º año, que es en donde inicia su adecuado desarrollo, y Hombre y mundo contemporáneo en 4º año (Cfr. tablas 35 y 36), que curiosamente es aquí donde finalmente esta fortaleza vuelve a tener una bajada.

A pesar de que la potencial atención a esta fortaleza es limitada y se da solo en 2º y 4º año, desde la perspectiva de los resultados del Cuestionario VIA y del análisis del currículo, esta fortaleza de manera general se desarrolla con una tendencia positiva. Lo anterior, al parecer se manifiesta en los alumnos, en el desarrollo en 2º y 3º año de la persistencia y laboriosidad por terminar lo que han comenzado a pesar de los obstáculos con los que se enfrentan.

Por lo anterior, será conveniente desarrollar estrategias educativas en la asignatura de Hombre y mundo contemporáneo la cual si contempla en sus objetivos y contenidos el desarrollo de esta fortaleza, pero curiosamente en 4º año esta última presenta una bajada; y en las asignaturas de Historia de la cultura y Persona y sociedad que se imparten en 1º año, y en Ética profesional que se imparte en 4º año (en las cuales no se observa en sus objetivos y contenidos acciones concretas para impulsar esta fortaleza).

- **Entusiasmo**

A excepción de 4º año, y aunque inicia con unos puntajes relativamente bajos, el desarrollo de esta fortaleza es adecuado y con una tendencia al alza (Cfr. p. 211), y por lo mismo, puede ser una fortaleza aprovechable para el desarrollo de otras con puntajes más bajos.

Paradójicamente, al igual que la anterior, a pesar de ser ésta una de las fortalezas peor atendidas a lo largo de la licenciatura, ya que son solo dos las asignaturas que al parecer potencialmente pueden incidir en ella: Ética en 2º año y Hombre y mundo contemporáneo en 4º año (Cfr. tablas 35 y 36), es una de las que mejor desarrollo presentan.

Desde la perspectiva de los resultados del Cuestionario VIA y del análisis del currículo, esta fortaleza de manera general se desarrolla con una tendencia muy positiva, lo que se manifiesta en los alumnos en su capacidad para vivir con vitalidad y energía las diferentes actividades humanas a partir de la propia voluntad.

Por lo tanto, será conveniente desarrollar e implementar nuevas estrategias educativas en las asignaturas de Hombre y mundo contemporáneo y Ética profesional (la cual, al parecer en sus objetivos y en sus contenidos no se manifiestan acciones claras por impulsar el desarrollo de esta fortaleza) que se imparten en 4º año, para apoyar el desarrollo de esta fortaleza, que es en donde se observa la bajada en sus puntajes.

- **Promedio de la virtud de la Valentía**

De manera general, el promedio de este grupo de fortalezas presenta un buen desarrollo (Cfr. pp. 211 y 216). Aunque sus fortalezas son apoyadas de forma muy variada (Una por seis asignaturas, otra por cinco y dos por solo dos asignaturas) (Cfr. tablas 35 y 36), aún así, los alumnos presentan un buen desarrollo en el promedio de esta virtud.

Desde la perspectiva de los resultados del Cuestionario VIA y del análisis del currículo, este grupo de fortalezas de la Valentía presenta

unos puntajes más estables que el grupo anterior, además de una de las mejores tendencias (Cfr. p. 211). En general se observa en este grupo un buen desarrollo positivo en aspectos relacionados con el ejercicio de la voluntad y la lucha por alcanzar metas a pesar de los obstáculos (Cfr. p. 161).

**- *Contrastación de los resultados de las fortalezas de la virtud del Humanitarismo con el currículo de Pedagogía:***

**- *Amor***

A pesar de tener buenos puntajes, en esta fortaleza se observa una leve tendencia a la baja (Cfr. p. 212).

Ésta es una fortaleza que pareciera ser bien atendida a lo largo de la licenciatura, ya que en cada año al menos una asignatura busca incidir potencialmente en su desarrollo (Cfr. tablas 35 y 36). Aunque son cinco las asignaturas que al parecer intentan incidir en ella: Persona y sociedad en 1<sup>er</sup> año; Ética en 2<sup>o</sup>; Antropología teológica II y Filosofía social en 3<sup>o</sup> y Hombre y mundo contemporáneo en 4<sup>o</sup> año, esto no se ve reflejado en el desarrollo de la misma. Solo durante el 1<sup>er</sup> año se ve un aumento.

A partir de la interpretación de los resultados de la aplicación del Cuestionario VIA y del análisis del currículo, a pesar de que los puntajes de la fortaleza del Amor en el transcurso de los cuatro años son altos, esto no se observa en un aumento constante, ni en el apoyo para impulsar las relaciones humanas cercanas y afectuosas de los alumnos. Por lo anterior, y ya que al parecer es solo apoyada por la asignatura de Persona y sociedad en el 1<sup>er</sup> año, será importante implementar un plan de desarrollo a partir de 2<sup>o</sup> y hasta 4<sup>o</sup> año, en especial en las asignaturas de Ética, Antropología teológica II, Filosofía social y Hombre y mundo contemporáneo; y en las de Antropología teológica I y Ética profesional (en las cuales no se observa, ni en sus objetivos, ni en sus contenidos acciones concretas para impulsar esta fortaleza).

- **Bondad**

Al igual que el amor, esta fortaleza inicia con un muy buen nivel, pero solo tiene un aumento de 1º a 2º año, de aquí en adelante se observa una leve pero constante bajada (Cfr. p. 212). En cada año al menos una asignatura potencialmente puede incidir en su desarrollo: en 1º año Persona y sociedad; en 2º Ética; en 3º Antropología teológica II y Filosofía social y en 4º año Hombre y mundo contemporáneo (Cfr. tablas 35 y 36). Al igual que con el amor, esta aparente incidencia no se ve reflejada en el desarrollo de la Bondad, ya que su mejor puntaje solo se da en 2º año.

A partir de la interpretación de los resultados de la aplicación del Cuestionario VIA y del análisis del currículo, esta aparente incidencia por parte de las asignaturas no se ve reflejada en el desarrollo positivo de esta fortaleza desde 2º año hasta con los alumni, por lo que al parecer solo al inicio de los estudios universitarios de los alumnos se ve un buen desarrollo de su actitud y capacidad para hacer favores y buenas obras hacia otras personas.

Al igual que el Amor, por el nulo desarrollo de la fortaleza de la Bondad y ya que al parecer es solo apoyada por la asignatura de Persona y sociedad en el 1º año, será importante proponer una serie de estrategias y acciones educativas de 2º a 4º año, en especial en las asignaturas de Ética, Antropología teológica II, Filosofía social y Hombre y mundo contemporáneo; y en las asignaturas de Antropología teológica I y Ética profesional (en las cuales no se observa, ni en sus objetivos, ni en sus contenidos acciones concretas para impulsar esta fortaleza y apoyar su desarrollo).

- ***Inteligencia social***

De manera global, a pesar de tener unos puntajes altos, el desarrollo de la fortaleza de la Inteligencia social tiene una tendencia irregular en el transcurso de los 4 años (Cfr. p. 212). Ésta es potencialmente atendida por seis asignaturas en todos los años de la licenciatura (Cfr. tablas 35 y 36), lo que la hace aparentemente una de las de mejor atención por parte del currículo. Pero por otro lado, solo en el 3<sup>er</sup> año esta fortaleza mejora.

Desde la perspectiva de los resultados del Cuestionario VIA y del análisis del currículo, a pesar de que esta fortaleza es potencialmente atendida por las asignaturas institucionales durante los cuatro años, aún así los alumnos solo durante el 3<sup>er</sup> año desarrollan de manera relevante su capacidad y habilidad para conocer y ser conscientes de las motivaciones y sentimientos propios y ajenos.

Por lo anterior, será importante implementar un plan de desarrollo durante 2<sup>o</sup> y 4<sup>o</sup> año, que es en donde se observa una bajada, para apoyar el desarrollo de esta fortaleza, particularmente en las asignaturas de Ética y Hombre y mundo contemporáneo; y en las de Antropología teológica I y Ética profesional (las cuales no contemplan en sus objetivos, ni en sus contenidos acciones concretas para impulsar la Inteligencia social).

- ***Promedio de la virtud del Humanitarismo***

De manera general este grupo de fortalezas de la virtud del Humanitarismo es atendida por seis asignaturas institucionales del currículo durante todos los años de la licenciatura (Cfr. tablas 35 y 36). A pesar de lo anterior y de tener muy buenos puntajes, en los resultados de esta virtud se observa un desarrollo irregular (Cfr. pp. 212 y 216).

Desde la perspectiva de los resultados del Cuestionario VIA y del análisis del currículo, este grupo de fortalezas del Humanitarismo presenta buenos puntajes y promedio, pero con una tendencia poco

clara en el desarrollo de los alumnos en sus capacidades para las relaciones interpersonales. Sus mejores puntajes se observan de 1º a 2º año, pero de ahí en adelante todas sus fortalezas bajan levemente.

- ***Contrastación de los resultados de las fortalezas de la virtud de la Justicia con el currículo de Pedagogía:***

- ***Trabajo en equipo***

Aunque con buenos puntajes, esta fortaleza se mantiene muy estable a lo largo de los cuatro años (Cfr. p. 213). Al parecer son cinco las asignaturas que pueden potencialmente incidir en ella: Historia de la cultura y Persona y sociedad en 1<sup>er</sup> año; Ética en 2º año, Filosofía social en 3<sup>er</sup> año y Ética profesional en 4º año (Cfr. tablas 35 y 36). En esta fortaleza, a pesar de esta potencial atención y de que presenta muy buenos puntajes, en su desarrollo se observa una muy leve tendencia al alza.

Desde la interpretación de los resultados del Cuestionario VIA y el análisis del currículo, a pesar de que esta fortaleza es atendida durante los 4 años de estudios y que tiene muy buenos puntajes, solo se observa de 1º a 2º año en los alumnos un desarrollo en la visión de bien común que los lleve a tener un sentido del deber hacia los grupos sociales donde participan, ya que de 2º hasta con los alumni prácticamente se mantiene sin cambios.

Por lo anterior, sería pertinente proponer la implementación de actividades y estrategias educativas que apoyen el desarrollo de esta fortaleza de 2º a 4º año, que es en donde se observa una continuidad y una leve bajada en 4º año. Concretamente en las asignaturas de Antropología teológica I y II, que se imparten en 2º y 3<sup>er</sup> año respectivamente, y en la de Hombre y mundo contemporáneo que se imparte en 4º año (las cuales en este momento no contemplan en sus objetivos ni contenidos acciones para el impulso de esta fortaleza).

- **Equidad**

Esta fortaleza además de tener puntajes altos, se observa en ella una tendencia ascendente (Cfr. p. 213), por lo que puede ser muy aprovechable para apoyar el desarrollo de otras que se encuentran con puntajes más bajos. En ésta al igual que en la anterior, al parecer son cinco las asignaturas que pueden potencialmente incidir en ella: Historia de la cultura y Persona y sociedad en 1<sup>er</sup> año; Ética en 2<sup>o</sup> año, Filosofía social en 3<sup>er</sup> año y Ética profesional en 4<sup>o</sup> año (Cfr. tablas 35 y 36). Por el contrario del trabajo en equipo, en el caso de la Equidad, además de esta potencial atención y de sus muy buenos puntajes, en su desarrollo se observa una tendencia positiva.

De esta manera, desde la perspectiva del Cuestionario VIA y del análisis del currículo, se podría decir que los alumnos presentan un conveniente desarrollo durante los cuatro años de estudios, manifestándose esto en formas correctas para tratar con equidad e imparcialidad a otras personas.

Al presentar buen desarrollo durante todos los años estudios de los alumnos, observamos que esta fortaleza es atendida por cinco asignaturas durante toda la licenciatura, por lo que su buen desarrollo se mantiene hasta con los alumni.

- **Liderazgo**

El Liderazgo, a pesar de ser la fortaleza de este grupo con los puntajes más bajos, es la que mejor desarrollo presenta (Cfr p. 213). Por otro lado, aunque son solo cuatro las asignaturas que al parecer pueden potencialmente incidir en ella: Persona y sociedad en 1<sup>er</sup> año; Ética en 2<sup>o</sup> año; Filosofía social en 3<sup>er</sup> año y Ética profesional en 4<sup>o</sup> año (Cfr. tablas 35 y 36), su tendencia es ascendente. Al igual que la Equidad, ésta puede ser muy aprovechable para apoyar otras fortalezas que se encuentran con puntajes más bajos.

Así, desde los resultados y la perspectiva del Cuestionario VIA y el análisis del currículo, se podría decir que esta fortaleza se desarrolla adecuadamente durante los cuatro años de estudios, manifestándose en los alumnos en el desarrollo de habilidades y gusto por la organización de actividades grupales y en equipo.

Por lo tanto, para continuar apoyando el buen desarrollo de esta fortaleza se podrían proponer algunas actividades y estrategias educativas en la asignatura de Hombre y mundo contemporáneo de 4º año (en la cual no se contemplan en sus objetivos, ni contenidos acciones para apoyar esta fortaleza), además de que en este año es en donde se observa una mínima bajada.

**- Promedio de la virtud de la Justicia**

Al igual que el Humanitarismo, de manera general este grupo de fortalezas de la virtud de la Justicia es, al parecer, potencialmente atendido de manera adecuada, en este caso por cinco asignaturas institucionales del currículo durante todos los años de la licenciatura (Cfr. tablas 35 y 36).

Además de tener muy buenos puntajes (Cfr. pp. 213 y 216), desde la perspectiva de los resultados de esta virtud en el Cuestionario VIA y el análisis del currículo, se observa una leve tendencia al alza y un buen desarrollo en los alumnos, manifestado esto en el gusto por las acciones cívicas y la búsqueda de una vida comunitaria saludable (Cfr. p. 161).

**- Contrastación de los resultados de las fortalezas de la virtud de la Templanza con el currículo de Pedagogía:**

**- Perdón**

Esta fortaleza presenta buenos puntajes y una tendencia positiva (Cfr. p. 214). Aunque son solo tres las asignaturas que al parecer pueden potencialmente incidir en ella: Ética en 2º año; Filosofía social en 3<sup>er</sup> año

y Ética profesional en 4º año (Cfr. tablas 35 y 36), su tendencia general es ascendente.

Desde la perspectiva de los resultados del Cuestionario VIA y el análisis del currículo, a pesar de que esta fortaleza es apoyada solo de 2º a 4º año y solo por tres asignaturas institucionales, aún así se observa una tendencia positiva en los alumnos, manifestado lo anterior en su capacidad y actitud para ser compasivos y misericordiosos con quienes les han hecho algún mal.

A pesar de tener una tendencia general positiva, en particular se ve conveniente implementar un plan de acción para desarrollar estrategias educativas en las asignaturas de Ética y Antropología teológica I que se imparten en 2º año y en particular en esta última (la cual no contempla ni en sus objetivos, ni en sus contenidos acciones concretas para impulsar esta fortaleza).

#### - **Humildad**

Esta es una de las fortalezas con puntajes más bajos, asimismo presenta muy poca variación en los mismos (Cfr. p. 214). Aunque esta fortaleza de la Humildad es apoyada por cuatro asignaturas, en sus puntajes no se observa una tendencia clara. Las asignaturas que al parecer pueden potencialmente incidir en esta fortaleza son: Ética y Antropología teológica I en 2º año; Filosofía social en 3<sup>er</sup> año y Ética profesional en 4º año (Cfr. tablas 35 y 36). Cabe hacer notar que en el 1<sup>er</sup> año, que es en donde se observa su aumento, no hay asignaturas que potencialmente la apoyen.

Desde la visión de los resultados del Cuestionario VIA y el análisis del currículo, esta fortaleza es apoyada solo de 2º a 4º año por cuatro asignaturas. Por lo anterior será necesario implementar acciones para desarrollar en los alumnos el ejercicio de la modestia para dejar que sus propios logros sean los que hablen por ellos.

Por lo anterior, se ve conveniente el proponer la implementación de actividades y estrategias educativas que apoyen el desarrollo de esta fortaleza de 2º a 4º año, que es en donde se observa una leve tendencia a la baja. Concretamente en las asignaturas de Ética, Antropología teológica I, Filosofía social y Ética profesional; y en las de Antropología teológica II y Hombre y mundo contemporáneo (las cuales no contemplan en sus objetivos ni contenidos acciones para el impulso de esta fortaleza).

**- Autorregulación**

De manera general, esta fortaleza presenta una leve tendencia a la baja (Cfr. p. 214).

Esta fortaleza es atendida de forma limitada a lo largo de la licenciatura, ya que solo tres asignaturas: Ética en 2º año, Filosofía social 3º año y Ética profesional en 4º año potencialmente la apoyan (Cfr. tablas 35 y 36). Su mejor puntaje se observa al inicio de la licenciatura en 1º año, por lo que esto no es debido al paso de los alumnos por la universidad y su único aumento solo se da de 2º a 3º año.

Desde la perspectiva de los resultados del Cuestionario VIA y el análisis del currículo, esta fortaleza es potencialmente asistida solo de 2º a 4º año por las asignaturas institucionales del currículo. Por lo anterior, será importante implementar algunas estrategias para desarrollar de manera significativa en los alumnos su capacidad y actitud para controlar y contener sus deseos, necesidades e impulsos cuando así lo requieran.

Por todo esto, será pertinente proponer una serie de estrategias y acciones educativas para apoyar el adecuado desarrollo de esta fortaleza en 1º, 3º y 4º año, en las asignaturas de Ética, Filosofía social y Ética profesional; además de las asignaturas de Historia de la cultura, Persona y sociedad, Antropología teológica II y Hombre y mundo contemporáneo (las cuales no contemplan en sus objetivos ni contenidos acciones para el impulso de esta fortaleza).

- **Prudencia**

Al presentar un desarrollo muy irregular, en esta fortaleza no se puede observar una tendencia clara (Cfr. p. 214). Al igual que en la anterior, esta fortaleza es potencialmente atendida solo por tres asignaturas (Cfr. tablas 35 y 36); en este caso: Ética en 2º año, en donde esta fortaleza presenta su mejor avance; Filosofía social en 3<sup>er</sup> año, donde, por el contrario, se observa su bajada más brusca y Ética profesional en 4º año, en donde vuelve a tener un proceso ascendente.

Desde la visión de los resultados del Cuestionario VIA y el análisis del currículo, esta fortaleza es potencialmente asistida solo de 2º a 4º año, pero aún así, no se puede observar en ella una tendencia clara, que permita ver en los alumnos un desarrollo pertinente de su visión a futuro para alcanzar metas a largo plazo, cuidando de no decir o hacer cosas de las que después puedan arrepentirse.

Por lo anterior, y ya que solo es potencialmente apoyada de manera adecuada por las asignaturas de Ética y Ética profesional, será conveniente desarrollar estrategias educativas en la asignatura de Filosofía social, la cual aunque si contempla en sus objetivos y contenidos acciones para apoyar esta fortaleza, no se observa en ese año un adecuado desarrollo de esta última; y en las asignaturas de Historia de la cultura y Persona y sociedad que se imparten en 1<sup>er</sup> año (las cuales no contemplan en sus objetivos ni contenidos acciones para el impulso de esta fortaleza).

- **Promedio de la virtud de la Templanza**

Este grupo de fortalezas de la Templanza presenta unos puntajes muy variados y relativamente bajos (Cfr. pp. 214 y 216).

En conjunto, la virtud de la Templanza es potencialmente atendida de 2º a 4º año de la licenciatura solo por cuatro asignaturas institucionales del currículo (Cfr. tablas 35 y 36). Aún así, se puede observar en los

resultados del Cuestionario VIA una leve tendencia positiva y un modesto desarrollo de los alumnos en este grupo de fortalezas que los protegen contra los excesos.

- ***Contrastación de los resultados de las fortalezas de la virtud de la Trascendencia con el currículo de Pedagogía:***

- ***Apreciación de la belleza y la excelencia***

En esta fortaleza, aunque con un progreso ligeramente irregular y a pesar de ser la de los puntajes más bajos del grupo, se observa en ella de manera general una leve tendencia al alza (Cfr. p. 215). Son solo tres las asignaturas que al parecer pueden potencialmente incidir en esta fortaleza: Ética y Antropología teológica I en 2º año y Antropología teológica II en 3º año (Cfr. tablas 35 y 36).

Desde la perspectiva de los resultados del Cuestionario VIA y el análisis del currículo, a pesar de que esta fortaleza es potencialmente apoyada solo en 2º y 3º año por las asignaturas institucionales, aún así se observa una tendencia positiva en los alumnos para apreciar lo bello y lo excelente en diferentes ámbitos de la vida, para admirarse y hasta sobrecogerse por todo aquello que manifieste el arte y la cultura.

Para seguir apoyando y mejorar esta leve tendencia positiva, será pertinente implementar un plan de acción para desarrollar nuevas estrategias educativas en las asignaturas de Ética y Antropología teológica I que se imparten en 2º año, ya que en este año se observa una bajada en el desarrollo de esta fortaleza y en las asignaturas de Hombre y mundo contemporáneo y Ética profesional que se imparten en 4º año (las cuales no contemplan en sus objetivos, ni en sus contenidos acciones concretas para impulsar esta fortaleza) y en donde de nuevo se observa una bajada en sus puntajes.

- **Gratitud**

A pesar de tener unos puntajes altos, en esta fortaleza se observa una tendencia irregular (Cfr. p. 215). Al igual que la anterior, son solo tres las asignaturas que al parecer pueden potencialmente incidir en ella: Ética y Antropología teológica I en 2º año y Antropología teológica II en 3º año (Cfr. tablas 35 y 36) y es precisamente en esos años cuando esta fortaleza desciende.

Desde la visión de los resultados del Cuestionario VIA y el análisis del currículo, esta fortaleza es apoyada solo en 2º y 3º año por las asignaturas institucionales. Esta fortaleza solo tiene un adecuado desarrollo de 1º a 2º año, por lo que será necesario apoyar en los alumnos el desarrollo de su capacidad y actitud para ser conscientes de todas las cosas buenas que les suceden y agradecer a las personas que han intervenido en ellas.

Concretamente, será conveniente implementar acciones y estrategias educativas en las asignaturas de Ética y Antropología teológica I que se imparten en 2º año, ya a partir de aquí se observa una leve tendencia a la baja en el desarrollo de esta fortaleza y en las asignaturas de Antropología teológica II y Filosofía social (la cual no contempla en sus objetivos, ni en sus contenidos acciones concretas para impulsar esta fortaleza) que se imparten en 3º año y en donde se observa de nuevo una bajada.

- **Esperanza**

Esta fortaleza a pesar de tener unos puntajes altos, se observa en ella una leve tendencia a la baja (Cfr. p. 215). Al igual que las dos anteriores, solo Ética y Antropología teológica I en 2º año y Antropología teológica II en 3º año son las asignaturas que al parecer pueden potencialmente incidir en ella (Cfr. tablas 35 y 36). Es precisamente en 2º año cuando esta fortaleza tiene su primera bajada, por el contrario en 3º se observa en ella una mejoría, pero en 4º vuelve a bajar.

Desde la visión de los resultados del Cuestionario VIA y el análisis del currículo, esta fortaleza, al parecer, es potencialmente apoyada solo en 2º y 3º año por las asignaturas institucionales. A pesar de tener unos puntajes relativamente altos, ésta solo tiene un adecuado desarrollo de 3º a 4º año, por lo que será necesario apoyar en los alumnos el desarrollo de la esperanza y el optimismo para esperar lo mejor del futuro, trabajando para conseguir sus objetivos y teniendo siempre una actitud positiva.

Por lo anterior, será pertinente el proponer estrategias y acciones educativas en las asignaturas de Ética y Antropología teológica I que se imparten en 2º año; y en las de Historia de la cultura, Persona y sociedad, Hombre y mundo contemporáneo y Ética profesional (las cuales no contemplan en sus objetivos, ni en sus contenidos acciones concretas para impulsar esta fortaleza).

- **Humor**

Además de tener unos puntajes altos y de presentar un progreso irregular, en esta fortaleza se puede llegar a observar una leve tendencia al alza (Cfr. p. 215). A diferencia de las otras fortalezas de este último grupo que son atendidas por tres asignaturas institucionales, la fortaleza del Humor es solo potencialmente atendida por dos asignaturas: Ética en 2º año y Antropología teológica II en 3º año (Cfr. tablas 35 y 36). Y es precisamente en 2º donde se da una bajada en los resultados de esta fortaleza.

Desde la visión de los resultados del Cuestionario VIA y el análisis del currículo, esta fortaleza al parecer es potencialmente atendida solo en 2º y 3º año por las asignaturas institucionales. A pesar de tener unos puntajes relativamente altos, esta fortaleza solo tiene un adecuado desarrollo de 1º a 2º año, por lo en los siguientes será pertinente apoyar en los alumnos el desarrollo de su capacidad para reír y hacer reír a los

demás, tratando de ver siempre el lado cómico y alegre de la vida y sus experiencias.

A partir de lo anterior, será conveniente implementar acciones y estrategias educativas en la asignatura de Ética que se imparte en 2º año; y en las de Antropología teológica I, Hombre y mundo contemporáneo y Ética profesional (en las cuales no se contemplan en sus objetivos, ni en sus contenidos acciones concretas para impulsar esta fortaleza).

- ***Espiritualidad***

De las 24 fortalezas de carácter, ésta es la que mejores puntajes presenta, además de que su tendencia es ascendente (Cfr. p. 215). Al igual que las tres primeras de este grupo, solo Ética y Antropología teológica I en 2º año y Antropología teológica II en 3º año son las asignaturas que al parecer pueden potencialmente incidir en ella (Cfr. tablas 35 y 36). Es precisamente en estos años cuando esta fortaleza tiene su mejor desarrollo. Al tener una muy buena tendencia y unos puntajes altos, la espiritualidad será una de las fortalezas con las que se puede apoyar el desarrollo de otras con puntajes bajos.

A partir de la interpretación de los resultados de la aplicación del Cuestionario VIA y el análisis del currículo, a pesar de que esta fortaleza es apoyada solo en 2º y 3º año por las asignaturas institucionales, se observa en ella una tendencia positiva en los alumnos, sobre todo en su capacidad para tener creencias coherentes sobre un propósito más elevado, el significado del universo y el lugar que ellos ocupan en el mismo.

- ***Promedio de la virtud de la Trascendencia***

En conjunto, este último grupo de fortalezas agrupadas en la virtud de la Trascendencia es atendida solo por tres asignaturas institucionales del currículo en 2º y 3º año de la licenciatura (Cfr. tablas 35 y 36). Los

puntajes más bajos de esta virtud se perciben en 3<sup>er</sup> año y con los alumni. De manera general, aunque presenta unos puntajes muy variados, en este grupo de fortalezas que ayudan a los alumnos a forjar conexiones con un universo mayor y que les dan sentido, se observa en su promedio un leve pero buen desarrollo con tendencia al alza (Cfr. pp. 215 y 216).

En todos estos análisis, algo que se puede observar es que no siempre que las asignaturas institucionales parecen atender a algunas fortalezas en algunos años se ve en estas últimas un desarrollo ascendente. O por el contrario, en algunos años en donde no se atienden algunas fortalezas, éstas mantienen una tendencia ascendente (Cfr. apartado 5.4 y tablas 35 y 36).

## **6.2 Recomendaciones educativas**

Como ya se mencionó al inicio del capítulo 5, el propósito del estudio empírico fue determinar en qué medida los estudiantes, en el transcurso de sus estudios universitarios, se van formando únicamente en aspectos técnico-profesionales o por el contrario, en qué medida se van formando de manera virtuosa por medio de la puesta en práctica de sus *fortalezas de carácter*.

A partir de los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario VIA de fortalezas personales (*Values in Action Inventory of Strengths*), de los análisis de dichos resultados y sobre todo de la triangulación de la presente investigación, presentamos ahora una serie de recomendaciones que nos parecen pertinentes para que desde la Escuela de Pedagogía de la Universidad Panamericana se apoye el desarrollo de las 24 fortalezas de carácter en los estudiantes durante los cuatro años que conforman sus estudios universitarios.

Estas recomendaciones se centrarán principalmente en apoyar el desarrollo y robustecimiento de las fortalezas de carácter. Para ello nos auxiliaremos esencialmente de los conceptos analizados en el capítulo 3 y en los resultados de la triangulación. Especialmente buscaremos desarrollar en los alumnos el ejercicio de las *gratificaciones* y de la búsqueda de una *vida significativa*.

Para mayor claridad, las siguientes recomendaciones se proponen en dos apartados. En el primero se presentan recomendaciones generales que se pueden aplicar de manera indistinta a cualquiera de las 24 fortalezas. En el segundo apartado se presentan las recomendaciones específicas para cada virtud o grupo de fortalezas y para cada fortaleza en particular.

### **6.2.1 Recomendaciones generales**

Estas primeras recomendaciones generales se encaminan principalmente a proponer el desarrollo de las gratificaciones y la búsqueda de un significado ante la vida. Recordemos que el ejercicio de las gratificaciones fomenta el desarrollo de las fortalezas y viceversa; y de la misma forma tienen como consecuencia el posible logro de una vida comprometida y una vida significativa (Cfr. apartado 3.3).

- La primera recomendación general consiste en motivar o impulsar en cada uno de los alumnos el ejercicio de las gratificaciones o poner en práctica las características positivas personales, que es para la Psicología Positiva un medio ideal para la atención y desarrollo de las fortalezas de carácter (Cfr. pp. 106 y 153).

Esto es viable lograrlo proponiendo a los alumnos utilizar sus fortalezas y sus talentos en proyectos específicos, como realizar un deporte, participar en concursos académicos o realizar actividades artísticas, entre otros.

Este tipo de actividades les implicará conocerse a sí mismos e identificar y conocer cómo se producen las gratificaciones. Para ello tendrán que poner en práctica muchas de sus habilidades, destrezas y conocimientos en una actividad específica.

En la búsqueda y ejercicio de las gratificaciones (resolver un ejercicio matemático, leer, pintar o andar en bicicleta), será muy probable que en el proceso se encuentren con momentos de flujo, pero también de falta de placer (Cfr. p. 147). Más aún, podrán llegar a estados de sufrimiento, pero cuando la actividad o el proyecto se cumpla y el objetivo se alcance, sus fortalezas y virtudes se habrán desarrollado y aumentado. En otras palabras, el ejercicio de las gratificaciones llevará a los alumnos a aprender a aplazar los placeres momentáneos, exigiéndoles un esfuerzo por obtener un beneficio mayor a mediano y largo plazo.

- Una segunda recomendación se encamina a apoyar en los alumnos la búsqueda del significado de su vida, es decir, la vivencia de una vida significativa, lo cual les implicará, primero, comprometerse con sus propias fortalezas y virtudes, y luego, implicarse en instituciones positivas que facilitan el perfeccionamiento de la persona, como la familia, la democracia y la religión, entre otras (Cfr. pp. 110 y 156).

Una de las formas para lograr lo anterior será involucrar a los alumnos en proyectos de desarrollo social y humano, ecológico o cívico, entre otros. Esto apoyará su mejora personal y proyectará sus objetivos y acciones personales hacia metas que los trasciendan. Poner sus fortalezas de carácter al servicio de algo más elevado que ellos mismos, les permitirá dar sentido a su vida (Cfr. p. 156; Seligman, 2002, p. 382).

Cuando los alumnos son capaces de encaminar sus fortalezas y sus emociones positivas hacia el apoyo y servicio de instituciones positivas que los trascienden como la familia, la religión y la democracia, entre otras, su sentido de vida mejora, ya que la pertenencia y el servicio a algo

mayor que ellos mismos los lleva a alcanzar una vida significativa (Lee et al., 2005, p. 635).

### **6.2.2 Recomendaciones por virtudes y fortalezas**

Es importante hacer notar en este momento que, por la trascendencia de cada una de las veinticuatro fortalezas, el apoyo que se propone dar para su desarrollo pleno va dirigido a todas ellas, ya que al parecer cada una puede apoyar el desarrollo pleno de los alumnos.

Después de haber evaluado cada una de las diferentes fortalezas que integran el carácter en los alumnos y alumni, y de determinar cómo se desarrollan dichas fortalezas en el transcurso de los cuatro ciclos que conforman los estudios universitarios de los alumnos, podemos proponer las siguientes recomendaciones educativas particulares para cada virtud y fortaleza.

Las recomendaciones propuestas van de lo general a lo particular, es decir, primero se expone una recomendación general para la virtud que agrupa las fortalezas y luego se presentan las recomendaciones para cada fortaleza.

#### **- Recomendaciones educativas para las fortalezas de la virtud de la Sabiduría:**

La virtud de la Sabiduría tiene los promedios más bajos en 1º y 2º año y tiene el 2º promedio general más bajo, aunque aparentemente su tendencia en la gráfica es de las mejores. Las asignaturas que al parecer podrían apoyar mejor el desarrollo de esta virtud son: Historia de la cultura, Persona y sociedad y Ética (Cfr. tabla 35).

Por lo anterior, para apoyar el desarrollo de la virtud de la Sabiduría, se recomienda implementar a lo largo de toda la licenciatura, y en especial en el desarrollo de las asignaturas mencionadas, actividades gratificantes, personales y grupales, que impliquen la comprensión e interpretación de

contenidos, buscando alcanzar estados de fluidez (Peterson y Seligman, 2004, p. 95).

- ***Creatividad***

En el caso de la Creatividad, es pertinente apoyar su desarrollo principalmente en 1º, 2º y 4º año. Las asignaturas por medio de las cuales es más viable su desarrollo son: Persona y sociedad y Ética en 1º y 2º año, pero ya que en estos años esta fortaleza no mejora será importante implementar acciones especialmente en estas asignaturas. Como en 4º año no se tiene una asignatura que apoye directamente a esta fortaleza, será necesario implementar estrategias y actividades dentro de alguna de las asignaturas de ese año para apoyar el desarrollo de la Creatividad.

Para apoyar el desarrollo de esta fortaleza será pertinente implementar estrategias y actividades educativas que impulsen destrezas de pensamiento que estimulen formas nuevas de enfrentar, analizar, comprender y resolver problemas o situaciones complejas, que impliquen la búsqueda de gratificaciones y significados trascendentes (Seligman, 2002, p. 216; Peterson y Seligman, 2004, p. 110).

- ***Curiosidad***

En el caso de la Curiosidad, esta fortaleza presenta un desarrollo muy positivo, ya que durante los cuatro años su tendencia es ascendente. Por lo mismo, más que proponer estrategias para su mejora, esta fortaleza debe ser aprovechada para impulsar el desarrollo de otras que tengan puntajes bajos o una tendencia a la baja. Beneficiándose del interés de los estudiantes por investigar nuevas y variadas formas para resolver problemas, buscando prácticas actuales y diversas para enfrentar y resolver experiencias de aprendizaje novedosas (Seligman, 2002, p. 213; Peterson y Seligman, 2004, p. 125).

- **Juicio**

Para esta fortaleza del Juicio o mente abierta, es oportuno apoyar su desarrollo en 1º y 3º año, que es en donde se observa una baja en sus puntajes. En el caso de las asignaturas de 1º año: Historia de la cultura, Persona y sociedad será importante implementar acciones particulares en ellas, ya que en este año los puntajes de esta fortaleza bajan. En el caso del 3º año en donde no se tiene una asignatura específica que apoye esta fortaleza, será conveniente implementar estrategias y actividades dentro de alguna de las asignaturas de ese año para apoyar el desarrollo del Juicio.

A partir de esto, para apoyar el desarrollo de la fortaleza del Juicio será pertinente implementar estrategias y actividades educativas en las que se impulse el pensamiento crítico, la apertura para observar y analizar los objetos y experiencias de aprendizaje desde variadas perspectivas y configuraciones, permitiendo que los alumnos desarrollen su propia visión de los problemas y las posibles soluciones a éstos (Seligman, 2002, p. 215; Peterson y Seligman, 2004, p. 144).

- **Amor al aprendizaje**

En este caso, es pertinente apoyar el desarrollo de la fortaleza del Amor al aprendizaje en el 1º año, pues aunque es una de las que mejor tendencia presentan, sus puntajes son de los más bajos. Ya que las asignaturas que al parecer apoyan su desarrollo en 1º son: Historia de la cultura y Persona y sociedad y es en este año cuando los puntajes de esta fortaleza bajan, será importante implementar acciones particulares en dichas asignaturas que apoyen el desarrollo del Amor al aprendizaje.

Por lo tanto, para apoyar de manera más pertinente esta fortaleza será necesario implementar estrategias y actividades educativas que estimulen el agrado e interés por la observación, la indagación y la

investigación, permitiendo e impulsando a los alumnos para que ellos mismos definan las áreas temáticas y de desarrollo de competencias que más les benefician en su crecimiento académico, profesional y personal (Seligman, 2002, p. 214; Peterson y Seligman, 2004, p. 163).

- ***Perspectiva***

En el caso de la Perspectiva, el apoyo para su desarrollo se debe de dar sobre todo en 1º y 4º año de la licenciatura, que es en donde se observa una bajada en sus puntajes. Ya que la asignatura por medio de la cual es más viable el apoyo para su adecuado desarrollo en 1º año es la de Persona y sociedad será importante implementar acciones particulares en esta última. En el caso del 4º año, en donde no se tienen asignaturas específicas que incidan en el desarrollo de la Perspectiva, será necesario implementar estrategias y actividades educativas dentro de alguna de las asignaturas de ese año para incidir en el desarrollo de esta fortaleza. Es importante hacer notar aquí que para la Psicología Positiva esta fortaleza es la más desarrollada de todas las de este grupo, casi al punto de situarse como sinónimo de la Sabiduría.

Para apoyar el desarrollo de la Perspectiva, será pertinente que las estrategias y actividades educativas que se implementen, busquen impulsar y estimular la escucha atenta, la reflexión profunda sobre el propio desarrollo, sobre la visión de un mundo mejor, sobre la confianza en las personas; y para que los alumnos desarrollen su capacidad y actitud para dar consejo y orientación clara, adecuada y prudente a quienes lo requieran o se lo soliciten (Peterson y Seligman, 2004, pp. 182 y 199).

- ***Recomendaciones educativas para las fortalezas de la virtud de la Valentía:***

La virtud de la Valentía tiene un buen desarrollo a lo largo de los cuatro años, aunque con los alumni todas las fortalezas que la integran tienen

una bajada, por lo que en su promedio pasa lo mismo. Las asignaturas que al parecer mejor apoyan el desarrollo de esta virtud son Ética, Antropología teológica I y II, Filosofía social, Hombre y mundo contemporáneo y Ética profesional.

Por lo anterior, para apoyar el desarrollo de esta virtud se recomienda implementar a lo largo de toda la licenciatura y en especial en el desarrollo de las asignaturas recién mencionadas, actividades gratificantes, personales y grupales, que impliquen y estimulen el ejercicio de la voluntad, la responsabilidad y el compromiso por iniciar y llevar a término todo proyecto, aprendiendo a superar los obstáculos que se crucen en el transcurso de dichos proyectos (Peterson y Seligman, 2004, p. 199).

- **Valor**

Para la fortaleza del Valor o valentía, es oportuno apoyar su desarrollo en 2º y 4º año, que es en donde se observa una bajada en sus puntajes. En el caso de 2º la asignatura de Ética dentro de sus objetivos y contenidos busquen desarrollar esta fortaleza, pero al ser en este año cuando se observa una bajada, será conveniente implementar en esta asignatura estrategias y actividades educativas para impulsar el desarrollo de esta fortaleza. En el caso de 4º año, será conveniente replantear acciones específicas en las asignaturas de Hombre y mundo contemporáneo y Ética profesional.

De esta manera, para apoyar adecuadamente el desarrollo de esta fortaleza, será necesario implementar estrategias y actividades educativas que estimulen en los alumnos el ejercicio de la voluntad y el logro de metas a pesar de los obstáculos o el miedo, a decir o hacer lo correcto aunque esto sea impopular, resistiendo la presión social si es necesario (Peterson y Seligman, 2004, pp. 199 y 214). Enfrentando con aplomo los retos, problemas o conflictos con los que se encuentren en el desarrollo de un proyecto o tarea.

- **Honestidad**

En el caso de la Honestidad, también conocida como autenticidad o integridad, la cual, aunque tiene los puntajes más altos de su grupo, no se observa en ella un aumento constante; por lo mismo se ve pertinente apoyarla durante toda la licenciatura, pero sobre todo en 1º y 4º año, ya que es en estos años cuando se observa una bajada en los puntajes de esta fortaleza. Ya que en el 1º año no hay asignaturas por medio de las cuales es viable apoyar el desarrollo de esta fortaleza, será necesario implementar en las asignaturas de ese año estrategias y acciones que si lo hagan. En el caso de 4º año en donde se encuentran las asignaturas de Hombre y mundo contemporáneo y Ética profesional, será pertinente implementar en éstas, nuevas acciones para apoyar el desarrollo de la Honestidad.

Por todo lo anterior, para apoyar el desarrollo de la Honestidad será pertinente implementar estrategias y actividades educativas que impulsen y estimulen el compromiso personal de los alumnos, su veracidad, su responsabilidad por iniciar y terminar todo proyecto, su integridad personal y social para hacer lo que se debe en público y en privado, haciendo lo correcto aún sin la supervisión de alguien más (Seligman, 2002, p. 221; Peterson y Seligman, 2004, pp. 205, 206 y 249).

- **Perseverancia**

La Perseverancia, también conocida como persistencia. Aunque sus puntajes son buenos, esta fortaleza debe de ser apoyada en su desarrollo sobre todo en 1º y 4º año de la licenciatura, que es en donde se observa una leve bajada en sus puntajes. Al igual que en la anterior, ya que en 1º año no hay asignaturas que apoyen el desarrollo de esta fortaleza, será pertinente implementar en las que ya se encuentran en

ese año estrategias y acciones educativas que si lo hagan. En el 4º año, en donde se encuentran las asignaturas de Hombre y mundo contemporáneo y Ética profesional, será conveniente proponer nuevas acciones educativas para apoyar el desarrollo de esta fortaleza.

Por todo lo anterior, y al estar relacionada directamente con la fortaleza del valor, para poder apoyar el desarrollo armónico de la Perseverancia, será conveniente implementar estrategias y actividades educativas que impulsen y desplieguen el ejercicio de la voluntad, logrando que los alumnos perseveren en sus proyectos a pesar de los impulsos contrarios como el aburrimiento o la frustración, evitando que por lo mismo, renuncien a la tarea principal por otras más fáciles o agradables (Seligman, 2002, p. 221; Peterson y Seligman, 2004, p. 202).

- **Entusiasmo**

El Entusiasmo, también conocido como vigor o vitalidad. Durante la licenciatura, esta fortaleza evoluciona positivamente, y parece que es en parte debido al paso por la universidad, ya que la asociación con el ciclo escolar es significativa incluso tras ajustar por la edad. Sin embargo, en los alumni se da una bajada, por lo que puede ser adecuado reforzar esta fortaleza en 4º año. Ya que las asignaturas por medio de las cuales es viable el apoyo para su desarrollo son: Ética y Hombre y mundo contemporáneo y éstas se encuentran en el 2º y 4º año, al parecer será conveniente proponer nuevas acciones educativas en esta última asignatura para apoyar el desarrollo del Entusiasmo.

Ya que para la Psicología Positiva esta fortaleza está influida por aspectos somáticos y psicológicos o corporales y mentales, para apoyar su adecuado desarrollo será necesario implementar estrategias y actividades educativas que impulsen en los alumnos el adecuado ejercicio de la voluntad, viviendo y disfrutando con vitalidad y energía las diferentes tareas y proyectos en los que se han involucrado, ya sean deportivos o intelectuales, sencillos o difíciles. Ayudándolos a tener claro

que el entusiasmo o vitalidad es una fortaleza distinta al activismo o hiperactividad (Seligman, 2002, p. 236; Peterson y Seligman, 2004, p. 209).

- ***Recomendaciones educativas para las fortalezas de la virtud del Humanitarismo:***

La virtud del Humanitarismo presenta unos puntajes altos y estables a lo largo de los cuatro años, aunque con los alumni todas las fortalezas que la integran se mantienen o bajan levemente, por lo que en su promedio se manifiesta la misma tendencia. Las asignaturas que al parecer mejor apoyan el desarrollo de esta virtud son: Historia de la cultura, Persona y sociedad, Ética, Antropología teológica II, Filosofía social y Hombre y mundo contemporáneo.

Por lo tanto, para incidir en el desarrollo de esta virtud se recomienda implementar a lo largo de toda la licenciatura y en especial en el desarrollo de las asignaturas antes mencionadas, actividades gratificantes, personales y grupales, que estimulen la búsqueda y el ejercicio de relaciones humanas gratificantes que impliquen la puesta en práctica de la apertura personal, las buenas obras hacia los otros y la conciencia de los motivos y sentimientos propios y ajenos para actuar (Peterson y Seligman, 2004, p. 293).

- ***Amor***

Esta fortaleza del Amor, aunque sus puntajes son buenos, puede ser apoyada en su desarrollo sobre todo de 2º a 4º año de la licenciatura, ya que de 2º a 3º se observa una leve bajada en sus puntajes y en 4º y los alumni un estancamiento. En el caso de 2º año en donde se encuentra la asignatura de Ética, será conveniente implementar en ésta nuevas estrategias y acciones que impulsen el desarrollo de esta fortaleza; para 3º año, será necesario proponer nuevas acciones educativas en las asignaturas de Antropología teológica II y Filosofía social; y en el caso

de 4<sup>o</sup> año en Hombre y mundo contemporáneo, todo esto con el propósito de impulsar el desarrollo del Amor.

Por todo lo anterior, y ya que es una fortaleza de gran importancia, para poder apoyar aún más el desarrollo armónico del Amor será conveniente implementar estrategias y actividades educativas que impulsen y motiven la búsqueda y desarrollo de relaciones humanas estrechas, en donde se dé la reciprocidad y el respeto entre dos personas, ya sea en relaciones de noviazgo, de amistad, parentales, filiales, de tutoría, de compañeros de trabajo o escuela, etcétera (Peterson y Seligman, 2004, p. 293).

- ***Bondad***

La Bondad, también conocida como amabilidad o generosidad. Esta fortaleza, al igual que la anterior, aunque sus puntajes son buenos durante todos los años es pertinente apoyarla en su desarrollo más estrechamente sobre todo de 2<sup>o</sup> a 4<sup>o</sup> año de la licenciatura, que es en donde se observa un leve descenso en sus puntajes. Al igual que en el Amor, en 2<sup>o</sup> año, en donde está la asignatura de Ética, será necesario impulsar en ésta nuevas estrategias y acciones que desarrollen esta fortaleza; en el 3<sup>er</sup> año se deberán proponer acciones educativas en las asignaturas de Antropología teológica II y Filosofía social; y en el 4<sup>o</sup> año, en Hombre y mundo contemporáneo también, para apoyar el desarrollo de la Bondad.

Por lo tanto, para apoyar el desarrollo pleno de esta fortaleza, será importante implementar estrategias y actividades educativas, las cuales estimulen la empatía, la compasión, la amabilidad y la generosidad hacia y con los otros, motivando el altruismo y magnanimidad de los alumnos, buscando el beneficio y bienestar de las personas, incluso si no se les conoce; haciendo favores, buenas acciones y en caso extremo, cuidando de ellas. Desarrollando en los alumnos la importancia de

conocer el valor de las personas por el mismo hecho de ser personas (Seligman, 2002, p. 222; Peterson y Seligman, 2004, p. 296).

- ***Inteligencia social***

La Inteligencia social, la cual incluye la inteligencia personal y emocional. Esta fortaleza aunque sus puntajes son buenos, los tiene levemente más bajos que las otras fortalezas de su grupo. Ésta debe ser apoyada en su desarrollo armónico principalmente en 2º y 4º año que es en donde se observa una leve bajada de sus puntajes. Esta fortaleza está potencialmente apoyada en 2º año por la asignatura de Ética, en la cual será necesario impulsar nuevas estrategias y acciones que desarrollen la Inteligencia social de los alumnos; y en el 4º año, por la de Hombre y mundo contemporáneo en la cual también será importante implementar nuevas acciones educativas para apoyar el desarrollo de esta fortaleza.

Por tanto, para apoyar el adecuado desarrollo de esta fortaleza será conveniente implementar estrategias y actividades educativas que impulsen en los alumnos el desarrollo de habilidades y actitudes para observar y detectar las señales o pistas relacionadas con las motivaciones, las emociones y los sentimientos propios y de las otras personas, relacionados con su bienestar o malestar; siendo capaces de hacer inferencias sociales y juicios interpersonales sobre las relaciones humanas, grupales y personales (Seligman, 2002, p. 217; Peterson y Seligman, 2004, p. 299).

- ***Recomendaciones educativas para las fortalezas de la virtud de la Justicia:***

Al igual que el Humanitarismo, la virtud de la Justicia presenta uno de los puntajes más altos y estables a lo largo de los cuatro años, aunque con los alumni el Trabajo en equipo y el Liderazgo bajan levemente. Las asignaturas que al parecer mejor podrían fomentar el desarrollo de

esta virtud son: Historia de la cultura, Persona y sociedad, Ética, Filosofía social y Ética profesional.

Por lo anterior, para impulsar el desarrollo de esta virtud se recomienda implementar a lo largo de toda la licenciatura y en especial en el desarrollo de las asignaturas antes mencionadas, actividades gratificantes, personales y grupales, que estimulen en los alumnos el ejercicio y la práctica de la justicia en acciones concretas que demuestren su civilidad, su relación óptima con los diferentes grupos con los que interaccionan y con su comunidad o entorno social, encontrando un equilibrio justo en la relación del individuo con el grupo y del grupo con el individuo (Peterson y Seligman, 2004, p. 357).

**- Trabajo en equipo**

El Trabajo en equipo, también conocida como fortaleza de la ciudadanía, lealtad o civismo. Aunque sus puntajes son de los mejores, se observa en ella una leve bajada en el 4º año de la licenciatura. Al estar esta fortaleza aparentemente apoyada en 4º año por la asignatura de Ética profesional y ya que es aquí donde se observa una leve bajada en sus puntajes, será conveniente implementar nuevas acciones educativas en esta asignatura para apoyar el desarrollo de esta fortaleza.

Por lo anterior, para poder fomentar el desarrollo armónico del Trabajo en equipo, será conveniente implementar estrategias y actividades educativas que impulsen y estimulen en los alumnos la dedicación y el respeto por los diferentes grupos o equipos a los que pertenecen o participan, buscando el respeto a quien ejerce la autoridad y comprometiéndose a cumplir con sus responsabilidades. Lo anterior implicará la identificación y pertenencia al grupo y la obligación por buscar el bien común más allá de los intereses personales. (Seligman, 2002, p. 225; Peterson y Seligman, 2004, p. 357).

- **Equidad**

La Equidad, conocida también como responsabilidad social o imparcialidad. Es una de las fortalezas que mejores puntajes y mejor desarrollo presenta durante los cuatro años. Por lo mismo, al igual que la fortaleza de la curiosidad, más que proponer estrategias para su mejora, esta fortaleza debe ser aprovechada para impulsar el desarrollo de otras que tengan puntajes bajos o una tendencia a la baja. Aprovechando el interés y el gusto de los alumnos por tratar a las otras personas de manera justa o equitativa, buscando siempre un trato similar, evitando lo más posible que los sentimientos personales o los problemas influyan en las decisiones que se toman sobre otros, dando a cada quien las mismas oportunidades y aplicando las mismas reglas para todos (Peterson y Seligman, 2004, p. 361).

- **Liderazgo**

En el caso de la fortaleza del Liderazgo, la cual, aunque tiene los puntajes más bajos de su grupo, es en la que se puede observar un mejor desarrollo. Al igual que las fortalezas de la curiosidad y la equidad, en esta fortaleza, más que proponer estrategias para su mejor desarrollo, debe ser aprovechada para impulsar la mejoría de otras que tengan puntajes bajos o una tendencia a la baja. Por lo mismo, será conveniente apoyarse de las habilidades de los alumnos para dirigir actividades grupales o de equipo, marcando el rumbo, logrando que cada miembro lleve a cabo las tareas que le corresponden, creando y manteniendo las buenas relaciones y la moral entre dichos miembros, desarrollando competencias para definir objetivos, misión, visión, estrategias de interacción humana, etcétera, para el buen desempeño de un grupo o equipo (Peterson y Seligman, 2004, p. 365).

- **Recomendaciones educativas para las fortalezas de la virtud de la Templanza:**

La virtud de la Templanza o moderación es una de las que tiene los puntajes más variados, además de que en ella se encuentran los tres promedios más bajos y por lo tanto tiene el promedio general más bajo; éste aunque es bajo de 1º a 3º año su aumento es constante, pero en 4º año baja un poco. Las asignaturas que al parecer mejor pueden fomentar el desarrollo de esta virtud son: Ética, Antropología teológica I, Filosofía social y Ética profesional. Un problema con el que se enfrenta este grupo de fortalezas es que en los ambientes sociales en los que se apoya indiscriminadamente el disfrute de los placeres tiene una mala reputación (Seligman, Steen, Park y Peterson, 2005, p. 412).

Por lo anterior, para fomentar mejor el desarrollo de esta virtud se recomienda implementar a lo largo de toda la licenciatura y en especial en el desarrollo de las asignaturas recién mencionadas, actividades gratificantes, personales y grupales, que impliquen y estimulen el ejercicio de la voluntad para ejercitar la moderación (Cfr. p. 109). La diferencia entre este grupo de fortalezas y las agrupadas en la virtud de la Valentía o coraje, es que estas últimas apoyarán para que los alumnos aprendan a enfrentar los problemas externos, en cambio, las fortalezas de la Templanza los apoyarán en lo que deben moderarse o abstenerse de hacer en el tema de los excesos o tentaciones. Así contra el odio se apoyarán del perdón y la misericordia; contra la arrogancia se apoyarán de la humildad y la modestia; contra los placeres a corto plazo se apoyarán de la prudencia y contra los desestabilizadores emocionales se podrán apoyar de la autorregulación. Es decir, podrán ayudar a moderar sus acciones (Peterson y Seligman, 2004, p. 431).

- **Perdón**

La fortaleza del Perdón, conocida también como misericordia o compasión. Es de su grupo, la fortaleza que mejores puntajes y mejor desarrollo presenta durante los cuatro años. Aunque sus puntajes son

de los mejores, esta fortaleza podría ser apoyada en su desarrollo durante el 2º año de la licenciatura que es en donde se observa su leve descenso en sus puntajes, concretamente en la asignatura de Ética, proponiendo nuevas estrategias y acciones educativas para apoyar esta fortaleza.

Por lo tanto, para poder fomentar adecuadamente el desarrollo de la fortaleza del Perdón será muy importante el implementar estrategias y actividades educativas que promuevan actitudes de apoyo a los demás, ayudando a los alumnos a que sean conscientes que todos podemos fallar en nuestras acciones, lo que podría afectar a terceros; desarrollando en ellos la capacidad para dar a los otros siempre una segunda oportunidad con un trato justo y sin intenciones de venganza por el posible mal o afectación que les hayan causado, siempre ejercitando acciones de misericordia, clemencia o compasión por motivaciones personales y fortaleza de carácter, más que por estímulos externos; evitando las actitudes y conductas de miedo, venganza o culpa (Seligman, 2002, p. 235; Peterson y Seligman, 2004, p. 432).

#### - **Humildad**

La Humildad, también conocida como modestia. Al contrario del perdón, esta fortaleza presenta unos puntajes relativamente bajos por lo que se debe tratar de incidir en su desarrollo sobre todo de 2º a 4º año de la licenciatura, que es en donde se observa una leve pero constante bajada en sus puntajes. En el caso de 2º año, para fomentar su desarrollo será conveniente implementar nuevas estrategias y actividades educativas en las asignaturas de Ética, Antropología teológica I; en 3º año se deberán proponer acciones remediales en la asignatura de Filosofía social; y en el caso del 4º año será pertinente apoyar con nuevas estrategias educativas a la asignatura de Ética profesional, todo lo anterior con la intención de fomentar el desarrollo de la Humildad.

Por lo anterior, para poder fomentar el desarrollo armónico y adecuado de la fortaleza de la Humildad, será conveniente implementar estrategias y actividades educativas que impulsen actitudes que estimulen el ejercicio de la sencillez, la honradez y la rectitud, entre otras, buscando que los alumnos eviten presumir sus logros y más aún que lo hagan humillando a los otros; tratando que aprendan a no querer ser siempre el centro de atención por lo que hablan, sino más bien por lo que realizan de forma honesta. Un punto importante será el motivar para que los alumnos sean capaces de reconocer sus errores o imperfecciones, evitando aceptar un crédito indebido por sus logros o por algo que no han realizado ellos (Seligman, 2002, p. 230; Peterson y Seligman, 2004, p. 435).

- ***Autorregulación***

La Autorregulación, también conocida como autocontrol. Al presentar un progreso ligeramente irregular y una leve tendencia a la baja, es oportuno tratar de fomentar el desarrollo de esta fortaleza en 1º, 3º y 4º año. En 1º año se deberán de proponer e implementar estrategias y acciones educativas en las asignaturas de Historia de la cultura y Persona y sociedad; en el caso de 3º, será pertinente proponer nuevas acciones en la asignatura de Filosofía social; y en 4º año, de igual forma con Ética profesional, todo esto con la intención de apoyar el desarrollo de la Autorregulación.

A partir de esto, para tratar de incidir en el desarrollo de la fortaleza de la Autorregulación será pertinente implementar estrategias y actividades educativas en las que se impulse y desarrolle en los alumnos la capacidad de contener y controlar los propios deseos, las necesidades e impulsos cuando así se requiera; reconociendo qué es lo correcto y poniéndolo en práctica. Buscando que los alumnos desarrollen su habilidad para ejercer control sobre sus propias respuestas con el fin de que alcancen sus metas y cumplan con las normas. Motivando en ellos

el control de sus impulsos y emociones internas y extremas, regulando y controlando los excesos de todo tipo (Seligman, 2002, p. 228; Peterson y Seligman, 2004, p. 442).

- **Prudencia**

A esta fortaleza de la Prudencia también se reconoce como discreción o cautela. Al observarse en ella un progreso muy irregular, en esta fortaleza no se puede observar una tendencia clara, por lo tanto, será pertinente fomentar su desarrollo más estrechamente sobre todo en el 3<sup>er</sup> año de la licenciatura, que es en donde se observa una importante bajada en sus puntajes. Al igual que la Autorregulación, en el 1<sup>er</sup> año será importante proponer e implementar acciones educativas en las asignaturas de Historia de la cultura y Persona y sociedad; en el 3<sup>er</sup> año, convendrá proponer nuevas acciones en la asignatura de Filosofía social; y en el 4<sup>o</sup> año, con Ética profesional también impulsar nuevas acciones educativas con la intención de impulsar el desarrollo de la Prudencia.

Por lo tanto, para fomentar el desarrollo pertinente de esta fortaleza de la Prudencia, será necesario implementar estrategias y actividades educativas que impulsen y estimulen en los alumnos el control sobre sus emociones y los placeres a corto plazo, buscando que tengan una visión a futuro o largo plazo, esto es, que desarrollen su capacidad para resistir sus impulsos a corto plazo para alcanzar un éxito mayor a largo plazo; desarrollando su razonamiento práctico y su autogestión, considerando cuidadosamente las consecuencias de sus acciones llevadas a cabo. Será también importante desarrollar en ellos su capacidad de diálogo interno y externo, de tal forma que sean competentes para expresar sus ideas y escuchar las de los otros, tomando en cuenta lo que a su vez producirá la mayor satisfacción, tomando las opciones más inteligentes y vigilando los futuros cursos de acción y sus costos y beneficios; entendiendo que la prudencia no es parálisis, sino que más bien los lleva

a hacer las cosas de una manera juiciosa. (Seligman, 2002, p. 229; Peterson y Seligman, 2004, p. 438).

- ***Recomendaciones educativas para las fortalezas de la virtud de la Trascendencia:***

La virtud de la Trascendencia, al igual que la templanza, es una de las que tiene los puntajes más variados; en el promedio de este grupo de fortalezas se observa una leve tendencia al alza, con un aumento en 1<sup>er</sup> año, en 2<sup>o</sup> baja levemente, en 3<sup>o</sup> vuelve a subir a su nivel máximo y en 4<sup>o</sup> año vuelve a tener una leve bajada. Las asignaturas que al parecer mejor fomentan el desarrollo de esta virtud son: Ética y Antropología teológica I y II. El tema común en estas fortalezas agrupadas en la virtud de la trascendencia es que cada una permite a las personas forjar conexiones con el universo y con ello dar sentido a sus vidas. Casi todos los rasgos positivos de este grupo de fortalezas tiene un alcance que va más allá de otras personas para abrazar una parte o todo el universo más grande (Peterson y Seligman, 2004, p. 519).

Por todo lo anterior, para fomentar mejor el desarrollo de la virtud de la Trascendencia se recomienda implementar a lo largo de toda la licenciatura y en especial en el desarrollo de las asignaturas recién mencionadas, estrategias educativas y actividades gratificantes, personales y grupales, que impliquen y estimulen en los alumnos la búsqueda de su sentido de vida en cada proyecto, actividad personal y grupal, escolar, familiar y laboral (Cfr. p. 109; Peterson y Seligman, 2004, p. 519).

- ***Apreciación de la belleza y la excelencia***

Esta fortaleza, a pesar de que es la que tiene los puntajes más bajos de su grupo y que presenta un progreso ligeramente irregular, se observa en ella de manera general una leve tendencia al alza. En ésta se debe fomentar su desarrollo armónico principalmente en 2<sup>o</sup> y 4<sup>o</sup> año que es en

donde se observa una bajada en sus puntajes. En 2º las asignaturas que al parecer inciden en su desarrollo son Ética y Antropología teológica I, por lo que será en ellas en donde será pertinente proponer nuevas acciones educativas para apoyar el desarrollo de esta fortaleza; en el caso de 4º año, al no tener una asignatura que apoye directamente a esta fortaleza, será conveniente implementar estrategias y actividades educativas dentro de las asignaturas de este año para apoyar el desarrollo de esta fortaleza.

Por todo lo anterior, para fomentar el adecuado desarrollo de la Apreciación de la belleza y la excelencia, será necesario implementar estrategias y actividades educativas que impulsen en los alumnos el desarrollo de capacidades, habilidades y actitudes para apreciar lo bello y lo excelente en diferentes ámbitos de la vida como el arte, la música, los deportes, la naturaleza o la calidad moral de otras personas, siendo capaces de admirarse y elevarse en la contemplación de una acción o un objeto bello y excelente (Seligman, 2002, p. 231; Peterson y Seligman, 2004, p. 520).

- **Gratitud**

Esta fortaleza de la Gratitud o agradecimiento, aunque presenta unos puntajes más altos y estables que su compañera la apreciación de la belleza y la excelencia, se observa en ella una tendencia irregular. Los años en los que al parecer es conveniente apoyar su desarrollo son 2º y 3º año, ya que es en estos en donde se observa una bajada en sus puntajes. En el caso de 2º, es conveniente apoyar las asignaturas de Ética y Antropología teológica I y II, proponiendo implementar en ellas nuevas acciones educativas para impulsar el desarrollo de la Gratitud; por su parte, como en 4º año no se tiene una asignatura que incida en ella, será necesario implementar acciones extras en las asignaturas de este período para impulsar la Gratitud.

Por lo tanto, para tratar de incidir en el adecuado desarrollo de la fortaleza de la Gratitude será conveniente implementar estrategias y actividades educativas que motiven y estimulen en los alumnos el desarrollo de habilidades para ser conscientes de las cosas buenas que las personas hacen por ellos y el desarrollo de las actitudes necesarias para expresar agradecimiento por dichas acciones buenas. Esta expresión de agradecimiento deberá apreciar y mostrar la excelencia de la otra persona respecto a su calidad y carácter moral. Este desarrollo de la expresión de gratitud por parte de los alumnos deberá mostrarse como un sentimiento de gratitud en respuesta a un regalo, ya sea tangible y objetivo, como un regalo material de una persona específica, o más intangible y accidental como el escuchar una melodía sin saber quien la toca pero sintiéndose agradecido por dicho regalo. Lo que marca la gratitud es la respuesta psicológica a la donación, cualquiera que sea su naturaleza y experiencia, aunque ésta sea breve, lo importante será el sentido de que uno se ha beneficiado de las acciones de otro (Seligman, 2002, p. 232; Peterson y Seligman, 2004, p. 524).

- ***Esperanza***

Esta fortaleza de la Esperanza, relacionada directamente con el optimismo y vista por muchas personas como sinónimo de fe, presenta unos puntajes altos y muy estables a lo largo de los ciclos escolares, aunque con una leve tendencia a la baja. Por lo anterior, se ve necesario tratar de fomentar su desarrollo armónico durante 1º, 2º y 4º año, que es en donde se observa dicha tendencia a la baja. Ya que en 1º y 4º año no hay asignaturas que directamente incidan en esta fortaleza, será necesario proponer en las que se encuentran en estos periodos la implementación de estrategias y acciones educativas; en el caso de 2º año, será necesario implementar nuevas acciones en las asignaturas Ética y Antropología teológica I, todo esto con la intención de apoyar el desarrollo de la Esperanza.

A partir de lo anterior, para tratar de incidir en el desarrollo pleno de la fortaleza de la Esperanza será pertinente implementar estrategias y actividades educativas en las que se impulse y desarrolle en los alumnos la capacidad y actitud para esperar lo mejor del futuro a corto, mediano y largo plazo; planificando, trabajando y esforzándose para lograr sus metas u objetivos; desarrollando y mejorando su optimismo y previsión para esperar lo mejor del futuro. Buscando que los alumnos sean capaces de pensar en el futuro con la esperanza de que los acontecimientos y resultados deseados van a pasar, actuando y poniendo el esfuerzo apropiado para que esto suceda, manteniendo un buen ánimo en el presente, con las acciones dirigidas hacia sus metas a corto, mediano y largo plazo (Seligman, 2002, p. 233; Peterson y Seligman, 2004, p. 526).

- **Humor**

Esta fortaleza del Humor, también conocida como la fortaleza de la alegría. Además de que se perciben en ella unos puntajes altos y de presentar un progreso irregular, en esta fortaleza se puede observar una leve tendencia al alza. Por lo tanto, nos parece que esta fortaleza debe ser fomentada en su desarrollo armónico principalmente en 2º y 4º año que es en donde se observa una bajada en sus puntajes. Al igual que la Apreciación de la belleza y la excelencia, en 2º año las asignaturas que al parecer apoyan el desarrollo de esta fortaleza son Ética y Antropología teológica I, por lo que será en éstas en las que se deberán proponer nuevas acciones educativas para apoyar el desarrollo del Humor; en el 4º año, al no observarse asignaturas que incidan en esta fortaleza, será necesario implementar estrategias y actividades educativas dentro de las asignaturas de este año para apoyar el desarrollo de esta fortaleza.

Por todo lo anterior, para tratar de incidir en el adecuado desarrollo del Humor será necesario implementar estrategias y actividades educativas

que impulsen en los alumnos el desarrollo de capacidades, habilidades y actitudes para reír y hacer reír a los demás, tratando de ver siempre el lado cómico y alegre de la vida. Un alumno con esta fortaleza desarrollada será experto en hacer bromas y provocar risas gentiles, llevando sonrisas a los rostros de los demás, diciendo y haciendo chistes o siendo juguetón sin la necesidad de decir o hacer una sola broma. Podrá inyectar humor y alegría en una situación eligiendo el momento adecuado para levantar una ceja o hacer un comentario irónico, etcétera (Seligman, 2002, p. 235; Peterson y Seligman, 2004, p. 529).

- ***Espiritualidad***

La Espiritualidad, también conocida como la fortaleza de la religiosidad, la fe, la vocación o la búsqueda de propósito. Esta fortaleza presenta los puntajes más altos de las 24 fortalezas, en particular en el 4º año presenta el puntaje más alto de todos, con un 4.54. Por lo tanto, al igual que las fortalezas de la curiosidad y la equidad, esta fortaleza debe ser aprovechada para impulsar el desarrollo de otras que tengan puntajes bajos o una tendencia a la baja. Aprovechando las capacidades, habilidades y actitudes de los alumnos para conocer y entender el significado trascendente de la vida, el mundo y el universo. Para saber cuál es su lugar en el orden universal; teniendo lo más claramente posible definidas sus creencias, y que éstas últimas guíen sus acciones de manera coherente y hacia algo más elevado y trascendente. Ya que al desarrollar aún más en los alumnos esta fortaleza será más viable que asuman una teoría sobre el sentido último de su vida que podrá dar forma a su conducta y les podrá proporcionar tranquilidad (Seligman, 2002, p. 234; Peterson y Seligman, 2004, p. 533).

Con estas recomendaciones educativas finales se ha pretendido presentar algunas líneas generales que apoyen el desarrollo de cada una de las 24 fortalezas de carácter por medio de una serie de estrategias y actividades educativas, las cuales se podrán realizar, de manera particular, en las diferentes asignaturas institucionales del currículo de la licenciatura. Asimismo, estas estrategias y acciones recomendadas deberán ajustarse a la situación de cada fortaleza y su desarrollo en cada año, de igual forma se tendrá que observar en cada asignatura, qué tanto ésta potencialmente incide o no en el desarrollo de las fortalezas en el año en que las primeras se imparten.

Es claro que las recomendaciones que ahora hemos presentado son muy generales. La intención será concretarlas aún más en medidas concretas en cada asignatura, lo cual se pretende realizar en ulteriores trabajos.

Asimismo, otros elementos importantes a tomar en cuenta para apoyar el adecuado desarrollo de cada una de las fortalezas, será el hecho de que: a) En algunos casos sería pertinente ver la posibilidad de cambiar el orden en que se imparten algunas de las asignaturas institucionales; b) Ver la posibilidad de proponer otras asignaturas institucionales que apoyen aún más el desarrollo de las fortalezas; y c) Proponer los cambios curriculares necesarios para que no solo en las asignaturas institucionales, sino en todas las que integran el plan de estudios de la licenciatura se busque apoyar explícitamente el desarrollo de las 24 fortalezas de carácter. Aunque estos son elementos que en este momento queda fuera de los alcances de este trabajo, podemos señalar que éstas son tareas que deberán analizarse y proponerse en un futuro, por ejemplo, cuando las autoridades institucionales realicen la actualización del plan de estudios de la licenciatura. Ahora quedan solo como propuestas para estudios futuros.

Por último, pasamos ahora a presentar algunas conclusiones generales sobre el desarrollo, características y alcances de la presente tesis.

## Conclusiones



A lo largo de estas páginas nos hemos centrado en analizar el desarrollo de las fortalezas de carácter en los alumnos y alumni de la licenciatura de Pedagogía de la Universidad Panamericana, campus Guadalajara. Para ello, primero hemos realizado una investigación que nos ayudó a determinar el estado del arte de la Psicología Positiva, que es la corriente psicológica en la que se sustenta la segunda parte de esta tesis, y que a la vez nos permitió conformar el marco teórico. En una segunda etapa realizamos una investigación de campo con los estudiantes y alumni de dicha licenciatura con el propósito de conocer y delimitar cuál es el desarrollo de las 24 fortalezas de carácter que se evalúan por medio del Cuestionario VIA. Todo este proceso ha concluido en la redacción de una serie de recomendaciones educativas.

De manera particular, en la primera etapa (capítulos 1 al 4) se llevaron a cabo las siguientes actividades: a) Se investigaron y redactaron los antecedentes, el nacimiento y el desarrollo inicial de la Psicología Positiva, además se definió su estructura, a sus más importantes investigadores y su principal producción documental; b) Se analizaron y definieron los principales conceptos que integran el marco conceptual de esta nueva corriente psicológica; y c) Se habló sobre su situación actual y sobre su posible desarrollo futuro.

En la segunda etapa (capítulos 5 y 6) se realizaron las siguientes actividades: a) Se definieron los objetivos y la metodología a seguir; b) Se determinó la población y la muestra final; c) Se eligió el instrumento y el proceso de aplicación; d) Se realizaron los análisis a los resultados de la aplicación del cuestionario VIA y el análisis cualitativo del currículo; e) Se

llevaron a cabo las contrastaciones de la triangulación y finalmente f) Se redactaron las recomendaciones educativas.

Todo este proceso de investigación y análisis nos permite llegar a las siguientes conclusiones donde plasmamos algunas inferencias y aseveraciones personales sustentadas en el marco teórico y los resultados de la investigación de campo. Para mayor claridad, primero redactamos unas conclusiones teóricas y otras prácticas.

***Conclusiones teóricas:***

- Después del análisis detallado del estado del arte de esta nueva corriente psicológica denominada Psicología Positiva, queda claro que su propuesta para el estudio científico de los aspectos positivos del ser humano no es del todo nueva, pues ya otras escuelas psicológicas anteriores impulsaron dicho estudio, aunque desde perspectivas diferentes.
- Con la Psicología Positiva este interés por los aspectos positivos de la persona está cristalizando en investigaciones formales, las cuales están derivando en artículos y escritos con fundamentación académica y científica, en instrumentos de medición psicométrica y en técnicas y estrategias de apoyo e intervención para el desarrollo del potencial humano.
- Aunque la estructura y el desarrollo científico de esta nueva propuesta psicológica es incipiente, nos parece que va conformado un claro cuerpo científico, lo que al parecer le augura su permanencia como corriente o área de estudio dentro de la psicología.
- Además del campo psicológico, esta visión positiva del ser humano y su desarrollo está permeando directa e indirectamente dentro de otras disciplinas o áreas del saber humano como la educación, la sociología, la economía, la empresa y la salud, entre otras.

- Nos parece que uno de los mayores aportes de esta nueva corriente psicológica es, y será, el impulsar en los ambientes científicos y académicos el estudio del desarrollo del potencial humano y de los aspectos positivos del mismo, así como hoy en día se da el de los aspectos negativos y de la enfermedad.
- Dentro de estos aspectos del desarrollo del potencial humano, la psicología positiva está incluyendo dentro de sus estudios una gran cantidad de temas y conceptos a investigar, tales como las emociones positivas, el optimismo, la resiliencia, la autorregulación, el flujo, entre otros, los cuales están permitiendo llegar a un entendimiento más claro sobre las motivaciones de la conducta humana.
- Dentro de todos estos temas y conceptos, nos parece que un tema central dentro del interés de estudio de la psicología positiva es, y debe ser, el de las fortalezas de carácter, ya que en este concepto, al parecer, se vertebra gran parte de su marco conceptual. Es decir, el estudio y análisis del desarrollo de las fortalezas de carácter en las personas permite integrar muchos otros conceptos que apoyan el desarrollo pleno del ser humano.
- Aunado directamente al tema de las fortalezas de carácter está el tema de la búsqueda de la felicidad por medio de tres caminos o vidas: la vida placentera, la vida buena o comprometida y la vida significativa. Ahora nos damos cuenta de la importancia que tiene el que toda persona transite por cada una de ellas en la búsqueda de su felicidad. La vida placentera para disfrutar de los placeres o emociones positivas, ya que éstas nos permiten –si es que las manejamos adecuadamente– disfrutar y deleitarnos de la belleza del mundo; la vida buena para encontrar el compromiso por buscar gratificaciones y al mismo tiempo desarrollar las fortalezas y las virtudes; y por último la vida significativa en la que se busca poner en práctica las fortalezas y virtudes en instituciones positivas que trascienden nuestra propia vida.

**Conclusiones prácticas:**

- El estudio y análisis del desarrollo de las fortalezas de carácter que hemos realizado en los estudiantes y alumni de la licenciatura de Pedagogía en la Universidad Panamericana, campus Guadalajara, nos ha permitido determinar en parte, qué tanto los alumnos de dicha licenciatura se encaminan por un crecimiento personal que tiende a la búsqueda de su felicidad o bienestar psicológico.
- Después del presente estudio, podemos reconocer más claramente y de manera empírica que el ejercicio de dichas fortalezas de carácter tiende hacia y apoya la vivencia de los tres tipos de vida por los que debe transitar todo ser humano que busque su felicidad: La vida placentera, la vida buena o comprometida y la vida significativa.
- La evaluación de las fortalezas de carácter en los alumnos y alumni que contestaron el Cuestionario VIA, nos permitió observar cómo el desarrollo de cada una de las 24 fortalezas de carácter en dichos sujetos se da de forma muy variada. Y cómo esta variación en su desarrollo implica una atención particular en los diferentes sujetos, en los diferentes años de sus estudios, en las diferentes asignaturas y en cada una de las fortalezas.
- Estas variaciones se dan entre las 24 fortalezas, pero también entre las fortalezas de un mismo grupo o virtud. Lo que permite ver que, por un lado, hay semejanzas y relaciones claras entre las fortalezas de un mismo grupo, pero por el otro, cada una de las 24, puede tener un desarrollo particular y diferente a las otras.
- Como mencionan Peterson y Seligman (2004), estas 24 fortalezas que se presentan y evalúan son las que hasta ahora se tienen investigadas, analizadas y delimitadas, lo que no implica que necesariamente sean las únicas. Por lo que es posible que no sean solo estas las fortalezas a evaluar para determinar el adecuado desarrollo de los alumnos. Es decir, a los resultados de esta evaluación será importante incluir la evaluación de otras fortalezas plasmadas en la misión, visión y objetivos

- institucionales. Esto permitirá impulsar el desarrollo integral y pleno de los alumnos.
- De igual forma, podemos ver cómo, aunque la institución tenga plasmados en su misión, visión, objetivos y en cada una de las asignaturas institucionales de su currículo una serie de elementos a desarrollar y apoyar, no siempre éstos inciden o son iguales a las fortalezas de carácter, por lo que en ocasiones es necesario atender de forma particular el desarrollo de cada una de estas últimas.
  - Particularmente el ejercicio de triangulación nos permitió, por medio de la contrastación, analizar y comparar: a) Lo que el cuestionario VIA evalúa con lo que el currículo de las asignaturas institucionales aporta para el desarrollo de las fortalezas de carácter; b) Los resultados de la aplicación del Cuestionario VIA con lo que el marco teórico propone y c) Lo que el currículo de las asignaturas institucionales aporta para el desarrollo de las fortalezas con lo que el marco teórico propone. Finalmente nos damos cuenta que para el desarrollo pleno de estas fortalezas son necesarias unas estrategias y acciones integrales para incidir y apoyar el crecimiento personal de los alumnos.
  - Se ha buscado mantener la generalidad de las recomendaciones educativas, tratando de que éstas puedan tener una mayor incidencia en una mayor cantidad de asignaturas y fortalezas.
  - Creemos que una de las principales contribuciones de esta investigación radica en el conocimiento más claro y profundo de las características de los alumnos, y la posibilidad que esto genera para apoyar el desarrollo pleno e integral de dichos alumnos.

Esta investigación implica necesariamente a la Universidad Panamericana y en particular a la Escuela de Pedagogía, ya que son la Institución y esta Escuela quienes tienen la responsabilidad y el compromiso de buscar la formación integral y plena de sus alumnos. Y son sus integrantes quienes por medio de sus actividades educativas pueden

promover más directamente los cambios pertinentes en las estrategias y actividades de aprendizaje para influir positivamente en los alumnos y en el desarrollo de las fortalezas de carácter de estos últimos.

Este trabajo de investigación será más valioso en la medida en que invite a los todos los miembros de la comunidad universitaria –y en particular a los profesores titulares de las asignaturas institucionales– a reflexionar sobre: a) Las características de su programa de asignatura, modificando y transformando lo que en sus objetivos y contenidos carezca de elementos para impulsar el desarrollo de las fortalezas de carácter; b) Sus actividades educativas, con el afán de reflexionar, día con día, cuáles de esas actividades fomentan o no el desarrollo de dichas fortalezas y por último; c) Las pequeñas acciones personales y cotidianas fuera del aula, las cuales pueden entorpecer o incidir positivamente en el desarrollo de las fortalezas de carácter en sus alumnos.

Como mencionamos en el capítulo cinco, los resultados que se obtuvieron pertenecen a los diferentes grupos que conforman la población de la licenciatura en Pedagogía y los alumni. Por lo mismo, no se tienen razones para creer que se pueda dar un efecto generacional apreciable entre los alumnos de cursos consecutivos. Por lo anterior, las interpretaciones se inclinaron a describir cómo las diferencias se corresponden con evoluciones en el tiempo, las cuales podrían ser causa del paso de los alumnos por la UP o a otros factores (edad, contexto social, etc.). Futuros estudios deberán centrarse en análisis de tipo longitudinal, con el propósito de ver cómo los alumnos de un mismo grupo se comportan en los diferentes años de sus estudios universitarios. También deberán usarse grupos de control para distinguir la influencia de la UP de otros efectos.

## Conclusiones

Es importante reconocer que los alcances de la presente investigación son poco generalizables, pues sus resultados, análisis y propuestas, por el momento se limitan a la Escuela de Pedagogía de la Universidad Panamericana, pues es solo a sus alumnos y alumni a quienes se aplicó el cuestionario y es solo su currículo el que fue analizado. Para poder ampliar los alcances de la presente investigación será necesario, en un momento posterior, realizar la aplicación del Cuestionario VIA de fortalezas personales de forma longitudinal a un mismo grupo, a los alumnos de las otras licenciaturas y así, de igual forma a otras poblaciones de sujetos, analizando al mismo tiempo sus currículos particulares.

Las limitaciones u obstáculos con los que nos enfrentamos en el desarrollo de la investigación fueron:

- a) Una población (muestra) relativamente pequeña, lo que limita aún más la posible generalización de los resultados.
- b) Dentro de la población, con un grupo de sujetos –los alumni– se tuvo una limitada participación: de 620 alumni, solo 49 participaron (el 7.9%).
- c) La época en la que se aplicó el Cuestionario VIA (Al inicio del curso, en agosto) lo que implicó que los resultados obtenidos reflejaran el desarrollo de las fortalezas de carácter de los alumnos en el curso anterior inmediato y no en el curso que terminaban. Particularmente con los alumnos de 1<sup>er</sup> año, sus resultados reflejaron el desarrollo de sus fortalezas en el último año de bachillerato.

Por otro lado, es necesario reconocer que de parte de la institución donde se llevó a cabo la investigación, en este caso la Universidad Panamericana, campus Guadalajara, se tuvo un apoyo total desde el inicio hasta el final de la investigación, en todos sentidos: Autorizando el acceso a todos los alumnos y alumni para realizar la aplicación del instrumento psicométrico, con apoyo material y económico y con tiempo total de

dedicación del investigador –quien es miembro del claustro de profesores– para realizar el trabajo.

Por último, es importante mencionar que a partir de esta investigación se podrán generar otras que en su momento puedan profundizar en otros temas o problemáticas relacionadas con la de esta investigación, por ejemplo:

- Un estudio longitudinal para observar y analizar el desarrollo de las fortalezas de carácter en un grupo en particular.
- La evaluación y el desarrollo de las fortalezas de carácter en otros niveles educativos.
- La evaluación y el desarrollo de las fortalezas de carácter en el ámbito familiar.
- El desarrollo evolutivo en las diferentes etapas de la vida y el desarrollo de las fortalezas de carácter.
- El desarrollo de las gratificaciones y el sentido de vida en estudiantes universitarios.
- La definición y búsqueda de la vida buena y vida significativa en estudiantes universitarios.
- El optimismo y la visión de futuro en estudiantes universitarios.
- La capacidad de rehacerse ante las dificultades, la resiliencia en estudiantes universitarios.
- La vivencia y el desarrollo del flujo en estudiantes universitarios.
- El desarrollo postraumático y resiliente en estudiantes universitarios, entre otras.

## Glosario



**Amor, fortaleza del:** Fortaleza que ayuda a valorar las relaciones cercanas con los demás.

**Amor al aprendizaje, fortaleza del:** Fortaleza que ayuda a tener el dominio de nuevas habilidades, temas y cuerpos de conocimiento.

**Apreciación de la belleza y la excelencia, fortaleza de la:** Fortaleza que ayuda a notar y apreciar la belleza, la excelencia y/o el desempeño habilidoso en todos los dominios de la vida.

**Autorregulación, fortaleza de la:** Fortaleza que ayuda a regular lo que uno siente y hace.

**Autodeterminación:** Competencia general que hace referencia al control de procesos de pensamiento, emocionales y conductuales de manera integrada, la cual permite al individuo actuar de manera autónoma y libre, guiado por una motivación intrínseca. Su desarrollo va de la falta motivación, pasando por diferentes niveles de motivación extrínseca, hasta la motivación intrínseca. Incluye a la autorregulación, e implica proyectos a largo plazo, integrando en ella resultados adecuados del pasado, resultados benéficos de las actuaciones presentes y confianza en los proyectos de respuesta futuros.

**Autorregulación:** Capacidad para modular, controlar, y en cierto momento, dominar diferentes conductas específicas que forman parte de un proceso más amplio o general. Hace referencia al control de procesos de pensamiento, conductuales o emocionales, de manera separada o integrada, relacionados con eventos específicos a los que se enfrentan los individuos y cómo éstos ejercen control sobre sus propias respuestas para perseguir unas metas.

**Bienestar:** Estado material, somático y psicológico de las personas que implica la obtención de diferentes elementos necesarios para vivir bien.

**Bienestar subjetivo o psicológico:** Estado psicológico positivo caracterizado por un nivel elevado de satisfacción con la vida, un nivel elevado de afecto positivo y un nivel bajo de afecto negativo.

**Bondad, fortaleza de la:** Fortaleza que ayuda a hacer favores y buenas obras para los demás.

**Carácter:** Conjunto de características psicológicas del individuo que afecta la habilidad e inclinación de la persona para funcionar o proceder moralmente. En éste se da la integración de las virtudes y fortalezas, entendidas éstas dos últimas, como características psicológicas naturales o habituales en el individuo.

**Creatividad, fortaleza de la:** Fortaleza que ayuda a pensar en formas productivas e innovadoras de hacer las cosas.

**Curiosidad, fortaleza de la:** Fortaleza que ayuda a tomar interés en todas las experiencias de aprendizaje.

**Depresión:** Síndrome caracterizado por una sensación de pérdida, una tristeza profunda y por la inhibición de las funciones psíquicas, a veces con trastornos neurovegetativos. El DSM IV lo ubica dentro de los trastornos del estado de ánimo.

**Emociones negativas o experiencias subjetivas negativas o características individuales negativas:** Sensaciones afectivas desagradables de distintas intensidades, las cuales pueden provocar estados de disforia o pesimismo en las personas.

**Emociones positivas o experiencias subjetivas positivas o características individuales positivas:** Sensaciones afectivas agradables de distintas intensidades, las cuales pueden apoyar el desarrollo de estados de optimismo y plenitud en las personas.

**Emociones positivas hacia el futuro:** Sensaciones afectivas agradables de distintas intensidades referidas hacia eventos que aún no suceden, las cuales pueden apoyar el desarrollo de estados de optimismo y plenitud en las personas. Ejemplo de ellas son: el optimismo, la esperanza, la confianza, la fe y la seguridad.

**Emociones positivas hacia el pasado:** Sensaciones afectivas agradables de distintas intensidades referidas a recuerdos de sucesos o personas del pasado, las cuales pueden apoyar el desarrollo de estados de optimismo y plenitud en las personas. Ejemplo de ellas son: la satisfacción, la serenidad, la complacencia, la realización personal, la gratitud, el perdón y el orgullo.

**Emociones positivas hacia el presente:** Sensaciones afectivas agradables de distintas intensidades referidas hacia eventos actuales o del aquí y el ahora, las cuales pueden apoyar el desarrollo de estados plenitud en las personas. Éstas se dividen en placeres corporales, placeres superiores y gratificaciones; ejemplo de placeres corporales son: olores, sabores, sensaciones sexuales, movimientos corporales, vistas y sonidos

agradables; ejemplo de placeres superiores son: éxtasis, embeleso, gozo, dicha, regocijo, júbilo, entusiasmo, satisfacción, euforia y entretenimiento; ejemplo de gratificación es: el flujo o fluidez.

**Entusiasmo, fortaleza del:** Fortaleza que ayuda a acercarse a la vida con emoción y energía.

**Equidad, fortaleza de la:** Fortaleza que ayuda a tratar a todos de la misma manera según las nociones de la igualdad y la justicia.

**Esperanza:** Es la suma de la planificación de unos medios para alcanzar unas metas deseadas a pesar de los obstáculos, más la motivación para llevar a cabo y aplicar dichos medios, sin la certeza clara de poder alcanzar dichas metas.

**Esperanza, fortaleza de la:** Fortaleza que ayuda a esperar lo mejor y trabajar para lograrlo.

**Espiritualidad, fortaleza de la:** Fortaleza que ayuda a tener creencias coherentes sobre el fin último y el significado de la vida.

**Experiencia autotélica:** Estado de motivación intrínseco, en el que la experiencia interesa al individuo por sí misma, sin necesidad de una motivación extrínseca. Generalmente ayuda a alcanzar estados de plenitud.

**Felicidad:** Proceso por medio del cual se evalúan las emociones y aspectos significativos que componen la vida de las personas, integrando los recuerdos de acontecimientos pasados, proyectando una visión anticipada del futuro, en unas condiciones concretas del actuar presente; todo ello de manera positiva o satisfactoria.

**Flujo (*Flow*) o fluidez:** Emoción positiva hacia el presente o estado que se produce cuando el sujeto lleva a cabo actividades que son difíciles pero controlables, que exigen amplias capacidades y gran concentración. Está integrado por actividades autotélicas, las cuales suscitan experiencias con una motivación intrínseca. Durante la experiencia de flujo el sujeto no tiene conciencia de sí mismo y su percepción se altera.

**Fortalezas o fuerzas del carácter:** Rasgos personales que actúan como componentes o vías para alcanzar y crecer en las diferentes virtudes. Al ponerlas en práctica aportan sensaciones positivas y gratificación, apoyando que la persona logre una determinada calidad o éxito en la vida y una mejora o amplitud del carácter.

**Gratificaciones:** Son acciones que tienen como base los placeres, pero a diferencia de estos últimos, tienen mayor duración e involucran una

actividad más profunda del pensamiento y la interpretación. Conllevan un esfuerzo a tal grado que no siempre serán totalmente placenteras y a veces podrán resultar estresantes. Las fortalezas y las virtudes siempre las están fortaleciendo; al punto que la repetición constante de estas acciones gratificantes las podrá convertir en hábitos buenos o virtudes. Implicando, por tanto: esfuerzo, aprendizaje y crecimiento personal.

**Gratitud, fortaleza de la:** Fortaleza que ayuda a estar consciente de y agradecer todas las cosas buenas que suceden.

**Honestidad, fortaleza de la:** Fortaleza que ayuda a hablar con la verdad y presentarse de manera genuina.

**Humanitarismo, virtud del:** Virtud que implica la puesta en práctica de las fortalezas de carácter que ayudan a tener buenas o positivas relaciones interpersonales.

**Humildad, fortaleza de la:** Fortaleza que ayuda a dejar que los logros de una persona hablen por sí mismos.

**Humor, fortaleza del:** Fortaleza que ayuda a tener gusto por la risa y el juego, y a hacer sonreír a los demás.

**Indefensión aprendida:** Estado psicológico que se produce frecuentemente cuando los acontecimientos a los que se enfrenta un individuo son incontrolables. Se caracteriza por la incapacidad para enfrentar eventos estresantes. Una persona o un animal estarán *indefensos* frente a un determinado resultado cuando éste ocurre independientemente de todas sus respuestas voluntarias, ya sea positivo o negativo, agradable o desagradable, lo que los podrá llevar a un aprendizaje de indefensión.

**Inteligencia social, fortaleza de la:** Fortaleza que ayuda a ser consciente de los motivos y los sentimientos propios y de los demás.

**Juicio, fortaleza del:** Fortaleza que ayuda a pensar y analizar las cosas desde diferentes perspectivas.

**Justicia, virtud de la:** Virtud en la que se manifiestan las fortalezas de carácter cívicas que ayudan a tener una vida buena en comunidad.

**Liderazgo, fortaleza del:** Fortaleza que ayuda a organizar actividades grupales y asegurarse de que se realicen.

**Motivación extrínseca:** Es aquella que dirige las acciones de un sujeto con el objetivo de alcanzar recompensas externas o la evitación de castigos infringidos por un tercero.

**Motivación intrínseca:** Es aquella que dirige las acciones de un sujeto por el hecho mismo de realizarlas, es decir, por motivos o necesidades propias, sin la necesidad de esperar una recompensa o castigo externo.

**Motivación trascendente:** Es aquella que dirige las acciones de un sujeto con el objetivo de satisfacer las necesidades de otro u otros, sin la necesidad de esperar una recompensa o castigo externo, ni tampoco la satisfacción de motivos o necesidades propias.

**Optimismo:** Emoción positiva por la cual se tiene la propensión a ver y juzgar las cosas en su aspecto más favorable. Integrado por rasgos de personalidad y una postura personal positiva aprendida ante los eventos que se experimentan a lo largo de la vida.

**Optimismo como pauta explicativa:** Pauta o estilo explicativo caracterizado por una tendencia a explicarse los eventos o experiencias de la vida de forma optimista o favorable.

**Optimismo disposicional:** Rasgo global de la personalidad caracterizado por una tendencia hacia expectativas generales optimistas.

**Pauta o estilo explicativo:** Tendencia natural que tienen las personas a explicarse las experiencias o sucesos, ya sea de forma optimista o pesimista.

**Perdón, fortaleza del:** Fortaleza que ayuda a perdonar a los que nos han hecho algún mal.

**Perseverancia, fortaleza de la:** Fortaleza que ayuda a terminar lo que se empieza.

**Perspectiva, fortaleza de la:** Fortaleza que ayuda a ser capaz de dar consejo sabio a los demás.

**Pesimismo:** Emoción negativa por la cual se tiene la propensión a ver y juzgar las cosas en su aspecto más desfavorable. Integrado por rasgos de personalidad y una postura personal negativa aprendida ante los eventos que se experimentan a lo largo de la vida.

**Placer o placeres:** Sensaciones agradables de distinta intensidad, los cuales tienen un alto componente sensorial y afectivo. Por medio de ellos se busca satisfacer necesidades homeostáticas y psicológicas. Se dividen en *corporales* y *superiores*. Los placeres corporales son emociones positivas transitorias que se manifiestan a través de los sentidos como: olores, sabores, sensaciones sexuales, movimientos corporales, vistas,

sonidos agradables, etcétera; estos tienden a ser fugaces, con una mínima o nula reflexión. Los placeres superiores implican un aprendizaje previo y mayor procesamiento cognitivo, y aunque también son transitorios, su origen es más complejo; los sentimientos y sensaciones que producen pueden ser: éxtasis, embeleso, gozo, dicha, alegría, regocijo, júbilo, diversión, entusiasmo, satisfacción, euforia, entretenimiento, tranquilidad, distracción, etcétera. Una característica de los placeres, tanto corporales como superiores, es que el sujeto pronto se habitúa a ellos y después de un tiempo necesita buscar otros diferentes o más intensos, que le aporten mayor placer.

**Prudencia, fortaleza de la:** Fortaleza que ayuda a cuidar las opciones, a no decir o hacer cosas de las que luego se arrepienta la persona.

**Psicoanálisis:** Escuela psicológica que centra su estudio en los procesos subconscientes de la persona, presuponiendo que las dificultades psicológicas de los individuos son causadas por conflictos inconscientes reprimidos.

**Psicología cognitiva o Cognitivismo:** Escuela psicológica que centra su estudio en los procesos psicológicos de la persona, en la forma como los individuos “perciben, aprenden, recuerdan y piensan”.

**Psicología conductista o Conductismo:** Escuela psicológica que centra su estudio en la conducta observable y los estímulos externos que afectan al individuo, rechazando cualquier tipo de concepto subjetivo que no pueda ser observado y medido.

**Psicología humanista o Humanismo:** Escuela psicológica que centra su estudio en la conciencia subjetiva de la persona, contemplando una visión integral del ser humano. Tiene como unos de sus objetivos más importantes, que el individuo alcance la “autorrealización” y la “actualización de sí mismo”.

**Psicología positiva:** Corriente psicológica que estudia las condiciones y los procesos que contribuyen al florecimiento y al funcionamiento óptimo de las personas, los grupos y las instituciones.

**Resiliencia:** Capacidad de los individuos para sobreponerse y transformar los efectos negativos de las experiencias traumáticas en resultados y actitudes positivas. Ésta se manifiesta en diferente intensidad en cada persona. Es un fenómeno que manifiestan sujetos jóvenes que evolucionan favorablemente, aunque hayan experimentado una forma de estrés que en la población general se estima que implica un grave riesgo de consecuencias desfavorables.

**Sabiduría, virtud de la:** Virtud en la que se integran las fortalezas de carácter que ayudan a la consecución y al uso de los diferentes saberes.

**Templanza, virtud de la:** Virtud en la que se integran las fortalezas de carácter que protegen contra los excesos.

**Trabajo en equipo, fortaleza del:** Fortaleza que ayuda a trabajar bien como miembro de un grupo o equipo.

**Trascendencia, virtud de la:** Virtud en la que se encuentran el grupo de fortalezas de carácter que conectan o vinculan con el universo o un ser superior y permiten dar sentido a la existencia.

**Valentía, virtud de la:** Virtud en la que se integran las fortalezas que permiten poner en práctica la voluntad para alcanzar una meta, sobrepasando diferentes obstáculos, ya sean intrínsecos o extrínsecos.

**Valor, fortaleza del:** Fortaleza que ayuda a no huir de las amenazas, de los retos, de las dificultades o del dolor.

**Vida buena o comprometida (buena vida):** Tipo de vida en la que se identifican y ponen en práctica las características positivas personales para alcanzar gratificaciones cada vez más profundas o plenas. En ella se utilizan las fortalezas, las virtudes y los talentos en proyectos específicos para alcanzar lo que Aristóteles llamó la 'eudaimonia'.

**Vida placentera:** Tipo de vida hedonista en la que se maximizan los placeres y las emociones positivas y se minimiza el dolor y las emociones negativas. Basada en los placeres corporales y superiores, centra su acción en la satisfacción de los mismos.

**Vida significativa:** Tipo de vida que involucra el compromiso con las propias fortalezas y virtudes; implica la pertenencia, el involucramiento y el servicio en algo mayor que uno mismo como las instituciones positivas que facilitan el perfeccionamiento y trascendencia de la persona. Ejemplo de dichas instituciones positivas son: la familia, la democracia, la religión, entre otras.

**Virtudes:** Características o rasgos positivos de la persona, las cuales son valoradas positivamente por un gran número de sujetos en distintas sociedades, culturas, filosofías morales y religiones, y en diferentes momentos de la historia. A su vez están conformadas por una serie de fortalezas de carácter particulares.



## Bibliografía



- Allison, M. & Carlisle, M. (1998). Mujeres, trabajo y flow. En Csikszentmihalyi, M. & Csikszentmihalyi, I. (Eds.) *Experiencia óptima, estudios psicológicos del flujo en la conciencia* (pp. 118-137). Bilbao, España: Desclée De Brouwer.
- Allison, P., Guichard, C., Fung, K. & Gilain, L. (2003). Dispositional Optimism Predicts Survival Status 1 Year after Diagnosis in Head and Neck Cancer Patients. *Journal of Clinical Oncology*, 21(3), 543-548.
- Allport, G. W. (1980). *La personalidad, su configuración y desarrollo*. Ed. Herder, Barcelona, España.
- Allport, G. W. (1988). *La persona en psicología, ensayos escogidos*. Ed. Trillas, México, México.
- Allport, G., Vernon, F. & Lindzey, G. (1972). *Estudio de Valores*. Ed. El Manual Moderno. México, México.
- Aristóteles. (1996). *Ética Nicomaquea*. Ed. Porrúa, México, México.
- Arnal, J., Del Rincón, D. & Latorre, A. (1994). *Investigación educativa, fundamentos y metodología*. Ed. Labor, Barcelona. España.
- Arribas, D. & Pereña, J. (2009). *COMPE-TEA, Evaluación de competencias*. Ed. TEA, Madrid, España.
- Aspinwall, L. & Staudinger, U. (2003). *A Psychology of Human Strengths*. Ed. American Psychological Association, USA.

- Aspinwall, L. & Staudinger, U. (2007). *Psicología del potencial humano*. Ed. Gedisa, Barcelona, España.
- Avia, M. (2006). La psicología positiva y la moda de la <<soft psychology>>. *Clínica y Salud*, 17(3), 239-244.
- Avia, M. & Vázquez, C. (2006). *Optimismo inteligente*. Ed. Alianza, Madrid, España.
- Avia, M. (2009). Nueva mirada al optimismo inteligente. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. 66(23,3), 73-84.
- Barrett, P. & Ollendick, T. (Eds.). (2004). *Handbook of interventions that work with children and adolescents: Prevention and treatment*. West Sussex, England: Wiley.
- Beck, A. (2003). *Prisioneros del odio*. Ed. Paidós Ibérica, Barcelona, España.
- Berkowitz, M. (2002). *The Science of Character Education*. William Damon, Ed. pp. 43-63.
- Berscheid, E. (2003). The Human's Greatest Strength: Other Humans. En Aspinwall, L. & Staudinger, U. (Eds.) *A Psychology of Human Strengths* (pp. 37-47). Washington, DC. USA: American Psychological Association.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Ed. CEAC, Barcelona, España.

- Bisquerra, R. (coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Ed. La Muralla, Madrid, España.
- Brickman, P., Coates, D. & Janoff-Bulman, R. (1978). Lottery Winners and Accident Victims: Is Happiness Relative? *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(8), 917-927.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Ed. Mc Graw Hill Interamericana de España, Madrid, España.
- Burns, D. (1990). *Sentirse bien*. Ed. Paidós Ibérica, Barcelona, España.
- Burns, D. (1999). *Manual de ejercicios de sentirse bien*. Ed. Paidós Ibérica, Barcelona, España.
- Calhoun, C. & Solomon, R. (1989). *¿Qué es una emoción?* Ed. Fondo de Cultura Económica, México, México.
- Caprara, G. & Cervone, D. (2003) A Conception of Personality for a Psychology of Human Strengths: Personality as an Agentic, Self-Regulating System. En Aspinwall, L. & Staudinger, U. (Eds.) *A Psychology of Human Strengths* (pp. 61-74). Washington, DC. USA: American Psychological Association.
- Carbelo, B. & Jáuregui, E. (2006). Emociones positivas: humor positivo. *Papeles del psicólogo*, 27(1), 18-30.
- Carli, M., Delle Fave, A. & Masimini, F. (1998). La calidad de la experiencia en los canales de flujo: comparación de estudiantes italianos y estadounidenses. En Csikszentmihalyi, M. & Csikszentmihalyi, I. (Eds.)

- Experiencia óptima, estudios psicológicos del flujo en la conciencia* (pp. 288-306). Bilbao, España: Desclée De Brouwer.
- Carr, A. (2007). *Psicología positiva*. Ed. Paidós Ibérica, Barcelona, España.
- Carrobbles, J. y Benavides-Pereira, A. (2009). El estrés y la psicología positiva. En Fernández-Abascal, E. (Coord.). *Emociones positivas* (pp. 363-373). Madrid, España: Pirámide.
- Chico, E. (2002). Optimismo disposicional como predictor de estrategias de afrontamiento. *Psicothema*, 14(3), 544-550.
- Chóliz, M. (2009). ¿Es el optimista un pesimista mal informado? Razón y emoción en la búsqueda de la felicidad. En Fernández-Abascal, E. (Coord.). *Emociones positivas* (pp. 197-216). Madrid, España: Pirámide.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2009). *Research Methods in Education*. Ed. Routledge, Abingdon, Oxon, U.K.
- Coon, D. & Mitterer, J. (2010). *Introducción a la psicología, el acceso a la mente y la conducta*. Ed. Cengage Learning, México, México.
- Coyne, J., Pajak, T., Harris, J., Kanski, A., Movsas, B., Ang, K., et al. (2007). Emotional well-being does not predict survival in head and neck cancer patients, *Cancer*, 110(11), 2568-2575.
- Creswell W., J. (2008). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Ed. Thousand Oaks, Sage Publications, Calif. USA.

- Csikszentmihalyi, M. (1998a). El futuro del flujo. En Csikszentmihalyi, M. & Csikszentmihalyi, I. (Eds.) *Experiencia óptima, estudios psicológicos del flujo en la conciencia* (pp. 364-383). Bilbao, España: Desclée De Brouwer.
- Csikszentmihalyi, M. (1998b). *Creatividad, el flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Ed. Paidós Ibérica, Barcelona, España.
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Fluir (Flow), una psicología de la felicidad*. Ed. Kairós, Barcelona, España.
- Csikszentmihalyi, M. (2007). *Aprender a fluir*. Ed. Kairós, Barcelona, España.
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *El yo evolutivo*. Ed. Kairós, Barcelona, España.
- Csikszentmihalyi, M. (2009). El flujo. En Fernández-Abascal, E. (Coord.). *Emociones positivas*. (pp. 181-192). Madrid, España: Pirámide.
- Csikszentmihalyi, M. & Csikszentmihalyi, I. (1998). *Experiencia óptima, estudios psicológicos del flujo en la conciencia*. Ed. Desclée De Brouwer, Bilbao, España.
- Csikszentmihalyi, M. & Csikszentmihalyi, I. (2006). *A Life Worth Living, Contributions to Positive Psychology*. Ed. Oxford University Press, Nueva York, USA.
- Cyrulnik, B. (2008). *Los Patitos feos*. Ed. Gedisa, Barcelona, España.

- Cyrulnik, B., Tomkiewicz, S., Guénard, T., Vanistendael, S., Manciaux, M., Poilpot, M. et al. (2008). *El realismo de la esperanza*. Ed. Gedisa, Barcelona, España.
- Damon, W. (2004). What is Positive Youth Development? *ANNALS, AAPSS*, 591(1) 13-24.
- Daniel, W. (1995). *Bioestadística, Base para el análisis de las ciencias de la salud*. Ed. Limusa, México, México.
- Deci, E. & Ryan, R. (1985). The general causality orientations scale: Selfdetermination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- Delle Fave, A. & Massimini, F. (1998). La modernización y los contextos cambiantes de flujo en el trabajo y el ocio. En Csikszentmihalyi, M. & Csikszentmihalyi, I. (Eds.) *Experiencia óptima, estudios psicológicos del flujo en la conciencia* (pp. 191-209). Bilbao, España: Desclée De Brouwer.
- Delle Fave, A. & Massimini, F. (2009). Experiencia óptima y evolución humana. En Vázquez, C. & Hervás, G. (Eds.) *La ciencia del bienestar, fundamentos de una psicología positiva* (pp. 209-227). Madrid, España: Alianza editorial.
- Diener, E. & Diener, C. (1995). Most people are happy. *Psychological Science*, 7, 181-185.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.

## Bibliografía

- Diener, E. & Lucas, R. (1999). Personality and subjective well-being. En Kahaneman, D., Diener, E. & Schwarz, N. (Eds.) *Well-Being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 213-229). Nueva York, Russell Sage Foundation.
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R. & Smith, H. (1999). Subjective Well-Being: Three Decades of Progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Diener, E. & Suh, E. (1997). Measuring quality of life: Economic, social, and subjective indicators. *Social Indicators*, 40, 189-216.
- Diener, E. (2003). What is positive about positive psychology: The curmudgeon and Pollyanna. *Psychological Inquiry*, 14, 115-120.
- Dicaprio, N. (1989). *Teorías de la personalidad*. Ed. Mc Graw Hill. México, México.
- Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española, (2001). Ed. Espasa Calpe, Madrid, España.
- Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española, (2010). Edición electrónica:  
[http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=resiliencia](http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=resiliencia) (16/01/2012).
- Donolo, D. (2009). Triangulación: Procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación. *Revista digital universitaria*, 10(8), 1-10. En: <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num8/art53/art53.pdf> (06-12-2012).

- Dorsch, F. (1981). *Diccionario de Psicología*. Ed. Herder, Barcelona, España.
- Echeburúa, E., Amor, P. & Corral, P. (2003) Autoinformes y entrevistas en el ámbito de la psicología clínica forense: Limitaciones y nuevas perspectivas. *Análisis y modificación de la conducta*, 29(126), 503-522.
- Ellis, A. & Harper, R. (2003). *Una nueva guía para una vida racional*. Ed. Obelisco, Barcelona, España.
- Evans, D., Foa, E., Gur, R., Hendrin, H., O'Brien, C., Seligman M., et al. (Eds.). (2005). *Treating and preventing adolescent mental health disorders: What we know and what we don't know*. Nueva York, USA: Oxford University Press, Annenberg Foundation Trust at Sunnylands, and Annenberg Public Policy Center of University of Pennsylvania.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional: métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30 1-11.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación* 33, 1-9.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2009) Inteligencia emocional, afecto positivo y felicidad. En Fernández-Abascal, E. (Coord.). *Emociones positivas* (pp. 229-246). Madrid, España: Pirámide.
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.

- Fernández-Abascal, E. (Coord.) (2009). *Emociones positivas*. Ed. Pirámide, Madrid, España.
- Fernández, J., Seisdedos, N. & Mielgo, M. (1998). *CPS Cuestionario de Personalidad Situacional*. Ed. TEA, Madrid, España.
- Flores, R. & Tobón, A. (2001). *Investigación educativa y pedagógica*. Ed. Mc Graw Hill Interamericana, Bogotá, Colombia.
- Fordyce, M. (1977). Desarrollo de un programa para aumentar la felicidad personal. *Journal of Counseling Psychology*, 24(6), 511-521.
- Frankl, V. (1990). *El hombre en busca de sentido*. Ed. Herder, Barcelona, España.
- Fredrickson, B., Tugade, M., Waugh, C. & Larkin, G. (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, 365-376.
- Fredrickson, B. (1998). What Good Are Positive Emotions? *Review of General Psychology*, 2(3), 300-319.
- Fredrickson, B. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology. *American Psychology*, 56(3), 218-226.
- Fredrickson, B. & Branigan, C. (2005). Positive Emotions Broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion*, 19(3), 313-332.

- Gable, S. & Haidt, J. (2005). What (and Why) Is Positive Psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103-110.
- Goleman, D. (1997). *La inteligencia emocional*. Ed. Vergara, México, México.
- González, A. Peñalver, J. & Bresó, E. (2010). La Evaluación de la Inteligencia Emocional ¿Autoinformes o pruebas de habilidad? *Fórum de Recerca No. 16. Universitat Jaume I.* (699-712).
- Gordon, L. V. (1994). *P-IPG Perfil-Inventario de la Personalidad*. Ed. El Manual Moderno. México, México.
- Haidt, J. (2006). *La hipótesis de la felicidad*. Ed. Gedisa, Barcelona, España.
- Han, S. (1998). La relación entre la satisfacción con la vida y el flujo en ancianos inmigrantes coreanos. En Csikszentmihalyi, M. & Csikszentmihalyi, I. (Eds.) *Experiencia óptima, estudios psicológicos del flujo en la conciencia* (pp. 138-149). Bilbao, España: Desclée De Brouwer.
- Hergenhahn, B. (2001). *Introducción a la historia de la psicología*. Thomson Editores Spain Paraninfo, Madrid, España.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. Ed. Paidós, México, México.
- Hervás, G., Sánchez, A. & Vázquez, C. (2008). Intervenciones psicológicas para la promoción del bienestar. En Vázquez, C. & Hervás, G. (Eds.)

- Psicología positiva aplicada* (pp. 41-71). Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Hervás, G. (2009) El bienestar de las personas. En Vázquez, C. & Hervás, G. (Eds.) *La ciencia del bienestar, fundamentos de una psicología positiva* (pp. 75-100). Madrid, España: Alianza editorial.
- Hibbs, E. & Jensen, P. (Eds.). (1996). *Psychosocial treatments for child and adolescent disorders: Empirically based strategies for clinical practice*. Ed. American Psychological Association, Washington, DC. USA.
- Jick, T. (1979). Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*, 4, 602-610.
- Kazdin, A. & Weisz, J. (Eds.). (2003). *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents*. Ed. Guilford. Nueva York, USA.
- Klein, S. (2004). *La fórmula de la felicidad*. Ed. Urano, Barcelona, España.
- Kolb, L. (1976). *Psiquiatría clínica moderna*, Ed. La Prensa Médica Mexicana, México, México.
- Lama, D. (2004). *El arte de la felicidad*. Ed. Debolsillo, México, México.
- Lazarus, R. (2003). Does the Positive Psychology Movement Have Legs? *Psychological Inquiry*, 14(2), 93-109.
- Lee, A., Steen, T. & Seligman, M. (2005). Positive Psychology in Clinical Practice. *The Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 629-651.

- Lefevre, J. (1998). Flujo y calidad de la experiencia durante el trabajo y el ocio. En Csikszentmihalyi, M. & Csikszentmihalyi, I. (Eds.) *Experiencia óptima, estudios psicológicos del flujo en la conciencia* (pp. 307-318). Ed. Desclée De Brouwer, Bilbao, España.
- Lelord, F. (2006). *El nuevo viaje de Héctor*. Ed. Salamandra, Barcelona, España.
- León, O. & Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Ed. Mc Graw Hill Interamericana de España, Madrid, España.
- Levin, R & Rubin, D. (1996). *Estadística para administradores*, Ed. Prentice Hall, México, México.
- Linley, A. & Joseph, S. (2004). *Positive Psychology in Practice*. Ed. John Wiley and Sons, Inc. Nueva Jersey, USA.
- Linley, A., Joseph, S., Harrington, S. & Wood, A. (2006). *Positive psychology: Past, present, and (possible) future*. *The Journal of Positive Psychology*, 1, 3-16.
- Lizasoain, L. & Joaristi, L. (2003). *Gestión y análisis de datos con SPSS. Versión 11*. Ed. Thomson. Madrid, España.
- Llano, C. (2004). *Humildad y liderazgo: ¿necesita el empresario ser humilde?* Ed. Ruz, México, México.
- López, F., Carpintero, E., Del Campo, A., Soriano, S. & Lázaro, S. (2008). Programa de promoción del desarrollo personal y social: la prevención del malestar y la violencia. En Vázquez, C. & Hervás, G. (Eds.)

- Psicología positiva aplicada* (pp. 263-282). Bilbao, España: Desclée De Brouwer.
- MacIntyre, A. (2001). *Animales racionales y dependientes*. Ed. Paidós Ibérica, Barcelona, España.
- MacIntyre, A. (2004). *Tras la virtud*. Ed. Crítica, Barcelona, España.
- McMillan, J. & Schumacher, S. (1993). *Research in education: A conceptual introduction*. Ed. Harper Collins, Nueva York, USA.
- Maddi, S. & Martínez, M. (2008). La personalidad resistente: Promoviendo el crecimiento ante condiciones de estrés. En Vázquez, C. & Hervás, G. (Eds.) *Psicología positiva aplicada* (pp. 217-236). Bilbao, España: Desclée De Brouwer.
- Manciaux, M. (Comp.) (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Ed. Gedisa, Barcelona, España.
- Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecomte, J. & Cyrulnik, B. (2003). La resiliencia: estado de la cuestión. En Manciaux, M. (Comp.). *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 17-27). Barcelona, España: Gedisa.
- Marina, J. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Ed. Anagrama, Barcelona, España.
- Marina, J. (2004). *El misterio de la voluntad perdida*. Ed. Anagrama, Barcelona, España.
- Marina, J. (2009). *El aprendizaje de la sabiduría, Aprender a vivir, aprender a convivir*. Ed. Ariel, Barcelona, España.

- Marina, J. & López, P. (1999). *Diccionario de los sentimientos*. Ed. Anagrama, Barcelona, España.
- Martínez, M. (2006). El estudio científico de las fortalezas trascendentales desde la psicología positiva. *Clínica y Salud*, 17(3), 245-258.
- Martínez-Correa, A., Reyes, G., García-León, A. & González-Jareño, M. (2006). Optimismo/pesimismo disposicional y estrategias de afrontamiento del estrés. *Psicothema*, 18(1), 66-72.
- Marujo, H. & Neto, L. (2008). Programa VIP: Hacia una Psicología Positiva aplicada. En Vázquez, C. & Hervás, G. (Eds.) *Psicología positiva aplicada* (pp. 311-336). Bilbao, España: Desclée De Brouwer.
- Maslow, A. (1988). *El hombre autorrealizado*. Ed. Kairós, Colofón, México, México.
- Maslow, A. (1990). *La amplitud potencial de la naturaleza humana*. Ed. Trillas, México, México.
- Massimini, F. & Carli, M. (1998). La evaluación sistemática del flujo en la experiencia cotidiana. En Csikszentmihalyi, M. & Csikszentmihalyi, I. (Eds.) *Experiencia óptima, estudios psicológicos del flujo en la conciencia* (pp. 266-287). Bilbao, España: Desclée De Brouwer.
- Masten, A. (2001). Ordinary Magic Resilience Processes in Development. *American Psychological Association*, 56(3), 227-238.

- Morales, V. (2011). *Correlación y regresión, simple y múltiple*. En: <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Regresion.pdf> (27/11/2012).
- Myers, D. (2000). The Funds, friends, and faith of happy people. *American Psychologist Association*, 55, 56-67.
- Nakamura, J. (1998). Experiencia óptima y el uso del talento. En Csikszentmihalyi, M. & Csikszentmihalyi, I. (Eds.) *Experiencia óptima, estudios psicológicos del flujo en la conciencia* (pp. 319-326). Bilbao, España: Desclée De Brouwer.
- Nakamura, J. & Csikszentmihalyi, M. (2005). The Concept of Flow. En Snyder, C. & Lopez, S. (Eds.) *Handbook of Positive Psychology* (pp. 89-105). Nueva York, USA: Oxford University Press.
- Nathan, P. & Gorman, J. (2002). *A guide to treatments that work* (2<sup>nd</sup> ed.). Ed. Oxford University Press, Nueva York, USA.
- Nubiola, J. (2002). *El taller de la filosofía, una introducción a la escritura filosófica*. Ed. EUNSA, Navarra, España.
- Núñez, J., Solano, P., González-Pienda, J. & Rosário, P. (2006). Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme. *Psicotema*, 18(3), 353-358.
- Oppermann, M. (2000). Triangulation - A Methodological discussion. *International Journal of Tourism Research*, 2(2), 141-146.

- Palomera, R. (2009). Educando para la felicidad. En Fernández-Abascal, E. (Coord.). *Emociones positivas* (pp. 247-273). Madrid, España: Pirámide.
- Pavot, W. & Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction with Life Scale. *Psychological Assessment*, 5, 164-172.
- Pavot, W. & Diener, E. (2008). The Satisfaction With Life Scale and the emerging construct of life satisfaction. *Journal of Positive Psychology*, 3, 137-152.
- Pawelski, J. (2003). The promise of Positive Psychology for the assessment of character. *Journal of College and Character*, 4(6), (s/p).
- Pérez López, J. (1991). *Teoría de la acción humana en las organizaciones: la acción personal*. Ed. Rialp Madrid, España.
- Pérez López, J. (2002). *Fundamentos de la dirección de empresas*. Ed. Rialp Madrid, España.
- Peterson, C. (2006). *A Primer in Positive Psychology*. Ed. Oxford University Press, Nueva York, USA.
- Peterson, C. (1988). Explanatory Style as a Risk Factor for Illness. *Cognitive Therapy and Research*, 12(2), 119-132.
- Peterson, C. (2000). The Future of Optimism. *American Psychologist*, 55(1), 44-55.
- Peterson, C. & Seligman, M. (1987). Explanatory Style and Illness. *Journal of Personality*, 55(2), 237-265.

- Peterson, C. & Seligman, M. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Oxford University Press, Incorporated, Cary, NC, USA.
- Pichot, P. (Coord. Gral.) (1995). *Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM IV)*. Ed. Masson, Barcelona, España.
- Poilpot, M. (2008). La resiliencia: el realismo de la esperanza. En Cyrulnik, B., Tomkiewicz, S., Guénard, T., Vanistendael, S., Manciaux, M., Poilpot, M. et al. (Eds.) *El realismo de la esperanza* (pp. 6-17). Barcelona, España: Gedisa.
- Prieto-Ursúa, M. (2006). Psicología positiva: una moda polémica. *Clínica y Salud*, 17(3), 319-338.
- Rathunde, K. (1998). Experiencia óptima en el contexto familiar. En Csikszentmihalyi, M. & Csikszentmihalyi, I. (Eds.) *Experiencia óptima, estudios psicológicos del flujo en la conciencia* (pp. 342-363). Bilbao, España: Desclée De Brouwer.
- Ricard, M. (2005). *En defensa de la felicidad*. Ed. Urano, Barcelona, España.
- Rodríguez, Á. (2010). *Ética general*. Ed. EUNSA, Navarra, España.
- Rodríguez, V. (1994, reimp. 2009). *Psicotécnica pedagógica, Teoría y práctica*. Ed. Trillas, México, México.
- Rogers, C. (1985a). *El proceso de convertirse en persona*. Ed. Paidós, México, México.

Rogers, C. (1985b). *Terapia, personalidad y relaciones interpersonales*. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, Argentina.

Rojas, M. (2007). *La fuerza del optimismo*. Ed. Punto de lectura, Madrid, España.

Rojas, E. (2001). *¿Quién eres?, de la personalidad a la autoestima*. Ed. Temas de hoy, Madrid, España.

Rojas, E. (2005). *Una teoría de la felicidad*. Ed. Dossat, Madrid, España.

Russell, B. (2009). *La conquista de la felicidad*. Ed. Debolsillo, Barcelona, España.

Rutter, M. (1993). Resilience; some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health, 14*(8), 626-631.

Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: implications for family therapy. *Journal of Family Therapy, 21*, 119-144.

Ryan, R. & Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78.

Ryff, C. (1995). Psychological well-being in adult life Current Directions. *Psychological Science, 4*, 99-104.

Ryff, C. (2003). Corners of Myopia in the Positive Psychology Parade. *Psychological Inquiry, 14*(2), 153-159.

- Ryff, C. & Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727.
- Ryff, C. & Singer, B. (1998). The Contours of Positive Human Health. *Psychological Inquiry*, 9(1), 1-28.
- Sánchez-Migallón, S. (2010). *Ética filosófica, un curso introductorio*. Ed. EUNSA, Navarra, España.
- Sato, I. (1998). Boso-zoku: flujo en las bandas de motociclistas japoneses. En Csikszentmihalyi, M. & Csikszentmihalyi, I. (Eds.) *Experiencia óptima, estudios psicológicos del flujo en la conciencia* (pp. 92-117). Bilbao, España: Desclée De Brouwer.
- Scheier, M. & Carver, C. (1985). Optimism, coping and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219-247.
- Scheier, M. & Carver, C. (1987). Dispositional optimism and physical: The influence of generalized expectancies on health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 169-210.
- Scheier, M. & Carver, C. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, 16, 201-228.
- Schkade, D. & Kahneman, D. (1998). Does living in California make people happy? A focusing illusion in judgments of life satisfaction. *Psychological Science*, 9(5), 340-346.

- Schou, I., Ekerberg, O., Ruland, C., Sandvik, L. & Karesen, R. (2004). Pessimism as a predictor of emotional morbidity one year following breast cancer surgery. *Psycho-oncology*, 13, 309-320.
- Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. Ed. Prentice-Hall Hispanoamericana, Naucalpan, México.
- Seligman, M. (1998). Positive Psychology Network Concept Paper. *American Psychological Association*. En: <http://www.ppc.sas.upenn.edu/ppgrant.htm#top> (22/03/09).
- Seligman, M. (2000). *Indefensión, en la depresión, el desarrollo y la muerte*. Ed. Debate, Madrid, España.
- Seligman, M. (2002). *La auténtica felicidad*. Ed. Byblos, Barcelona, España.
- Seligman, M. (2004a). *Aprenda optimismo*. Ed. Debolsillo, Barcelona, España.
- Seligman, M. (2004b). *No puedo ser más grande pero si puedo ser mejor*. Ed. Debolsillo, Barcelona, España.
- Seligman, M. (2004c). Pleasure, Meaning & Eudaimonia. En: <http://www.authentic happiness.org> 1-3 (11/05/07).
- Seligman, M. (2004d). Can happiness be taught? *Spring American Academy of Arts & Sciences*. 133(2), 80-87. En: [http://www.findarticles.com/p/articles/mi\\_qa3671/is\\_200404/ai\\_n9394183/pg\\_5](http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qa3671/is_200404/ai_n9394183/pg_5)" (23/03/09).
- Seligman, M. (2005). *Niños optimistas*. Ed. Debolsillo, Barcelona, España.

- Seligman, M. (2006). Prologo. En Avia, M. & Vázquez, C. *Optimismo inteligente*. (pp. 9-12). Ed. Alianza, Madrid, España.
- Seligman, M. (2011). *La vida que florece*. Ediciones B., Barcelona, España.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology, An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Seligman, M., Steen, T., Park, N. & Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress, Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410-421.
- Shaw, I. (2003). *La evaluación cualitativa, Introducción a los métodos cualitativos*. Ed. Paidós, Barcelona, España.
- Sheldon, K. & King, L. (2001). Why Positive Psychology is Necessary. *American Psychologist*, 56(2), 216-217.
- Siebert, A. (2007). *La resiliencia, construir en la adversidad*. Ed. Alienta, Barcelona, España.
- Snyder, C. & Lopez, S. (2005). *Handbook of Positive Psychology*. Ed. Oxford University Press, Nueva York, USA.
- Sternberg, R. (2011). *Psicología cognoscitiva*. Cengage Learning Editores, México, México.
- Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (1995). *Evaluación sistemática, guía teórica y práctica*. Ed. Paidós, Barcelona, España.

Suls, J. & Martin, R. (2005). The Daily Life of the Garden-Variety Neurotic: Reactivity, Stressor Exposure, Mood Spillover, and Maladaptive Coping. *Journal of Personality*, 73, 1485-1510.

Summary of Akumal III January 7 to January 14, 2001. En: <http://www.ppc.sas.upenn.edu/akumal3summary.htm> (04/04/08).

Tomkiewicz, S. (2008). El surgimiento del concepto. En Cyrulnik, B., Tomkiewicz, S., Guénard, T., Vanistendael, S., Manciaux, M., Poilpot, M. et al. (Eds.). *El realismo de la esperanza* (pp. 29-44). Barcelona, España: Gedisa.

Tortosa, F. (1998). *Una historia de la psicología moderna*. Ed. Mc Graw Hill Interamericana de España, Madrid, España.

Trull, T. (2005). *Clinical Psychology*. Ed. Thomson Wadsworth, Belmont, CA. USA.

Universidad Panamericana. (2012). Autoestudio 2010-2012. Documento interno de reporte de autoestudio para acreditación ante la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES). (s/Ed).

Universidad Panamericana. (2013). ¿Quiénes somos? Misión, visión y objetivos. En: <http://www.up.edu.mx/document.aspx?doc=20586> (22/01/2013).

Vaughan, S. (2004). *La psicología del optimismo*. Ed. Paidós Ibérica, Barcelona, España.

- Vázquez, C. (2006). La psicología positiva en perspectiva. *Papeles del psicólogo*, 27(1), 1-2. En: <http://www.cop.es/papeles> (16/07/08).
- Vázquez, C. & Hervás, G. (2008). *Psicología positiva aplicada*. Ed. Desclée De Brouwer, Bilbao, España.
- Vázquez, C. & Hervás, G. (2009). *La ciencia del bienestar, fundamentos de una psicología positiva*. Alianza editorial, Madrid, España.
- Vázquez, C. Hervás, G. & Ho, S. (2006). Intervenciones clínicas basadas en la psicología positiva: fundamentos y aplicaciones. *Psicología Conductual*, 14(3), 401-432.
- Vecina, M. (2006). Creatividad. *Papeles del psicólogo*, 27(1), 31-39.
- Vecina, M. (2006). Emociones positivas. *Papeles del psicólogo*, 27(1), 9-17.
- Vella-Brodrick, D. (2011). Positive psychology: Reflecting on the past and projecting into the future. *Australian Psychological Society*. En: [http://www.psychology.org.au/publications/inpsych/2011/april/vella-brodrick/#top\(s/p\)](http://www.psychology.org.au/publications/inpsych/2011/april/vella-brodrick/#top(s/p)). (11/07/11).
- Vera, B. (2004). Resistir y rehacerse: una reconceptualización de la experiencia traumática desde la psicología positiva. *Revista de psicología positiva*, 1, 1-42.
- Vera, B. (2006a). Psicología positiva: Una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del psicólogo*, 27(1), 3-8.
- Vera, B. (2006b). Acercarse a la psicología positiva a través de una bibliografía comentada. *Clínica y Salud*, 17(3), 259-276.

- Vera, B. (2008). *Psicología positiva, una nueva forma de entender la psicología*. Ed. Calamar, Madrid, España.
- Vera, B. (2010). *Diccionario de la felicidad*. Ed. Integral RBA Libros, Barcelona, España.
- Vera, B., Carbelo, B. & Vecina, M. (2006). La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento postraumático. *Papeles del psicólogo*, 27(1), 40-49.
- Villalpando, J. (1985). *Manual de psicotécnica pedagógica*. Ed. Porrúa, México, México.
- Warren, K. & Ryan, R. (2004). Fostering Healthy Self-Regulation from Within and Without: A Self-Determination Theory Perspective. En Linley, A. & Joseph, S. (Eds.) *Positive Psychology in Practice* (pp. 105-126). Nueva Jersey, USA: John Wiley and Sons, Inc.
- Weiss, C. H. (1997). *Investigación evaluativa, métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción*. Ed. Trillas, México, México.
- Weissberg, R., Kumpfer, K. & Seligman, M. (2003). Prevention That Works for Children and Youth. *American Psychologist*, 425-432.
- Wong, R., Peláez, M. & Palloni A. (2005). Autoinforme de salud general en adultos mayores de América Latina y el Caribe: su utilidad como indicador. *Rev Panam Salud Pública*, 17(5/6), 323-332.
- Yepes S. & Aranguren E. (1998). *Fundamentos de antropología, un ideal de la excelencia humana*. Ed. EUNSA, Pamplona España.