

La Psicología Positiva aplicada a la educación: el programa CIP para la mejora de las competencias vitales en la Educación Superior

M^a Nieves Barahona Esteban¹, Antonio Sánchez Cabaco² y José David Urchaga Litago³

¹Escuela Universitaria de Magisterio Fray Luis de León (Valladolid), ² y ³Universidad Pontificia de Salamanca (Salamanca). E-mails: ¹nieves.barahona@eumfrayluis.com, ²asanchezca@upsa.es y ³jdurchagali@upsa.es.

Resumen: Recogiendo las aportaciones de la Psicología Positiva de Martin Seligman y de la orientación existencial del sentido de la vida de Viktor Frankl, se ha realizado un innovador programa instruccional (Programa CIP) basado en la Cognición Instruccional Positiva (Cabaco, 2009). Este modelo pretende optimizar las competencias vitales que conforman la formación integral de la persona (Saber, Saber hacer y Saber ser) y que integran la propuesta de la educación en competencias del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Este artículo expone tanto la fundamentación teórica del modelo, como la configuración del Programa de intervención, que ya ha sido puesto en práctica en una muestra de 110 jóvenes universitarios y pre-universitarios y está en fase de generalización.

Palabras clave: Psicología Positiva, Cognición Instruccional Positiva (CIP), Formación integral, EEES, Bienestar, Felicidad.

Title: Positive Psychology applied to Education: PIC program for improving life skills in Higher Education.

Abstract: Collecting the contributions of Positive Psychology (Martin Seligman) and Meaning of life's existential orientation (Viktor Frankl), has made an innovative instructional program (PIC Program) based on Positive Instructional Cognition (Cabaco, 2009). This model aims to optimize vital skills which form the comprehensive education of the person ('learning to know', 'learning to do' and 'learning to be') and integrate the European Higher Education Area (EHEA) proposal of skills education. This paper presents the theoretical foundation model and the configuring of the intervention program, which has already been implemented in a sample of 110 university students and high school students and is now in phase of generalization.

Key words: Positive Psychology, Positive Instructional Cognition (PIC), comprehensive education, European Higher Education Area, Well-being, Happiness.

Introducción

A finales del siglo pasado, concretamente en 1998, tuvo lugar el inicio formal de la Psicología positiva con la conferencia inaugural impartida por Martin Seligman, para su periodo presidencial de la Asociación Americana de Psicología (APA). Al año siguiente, un grupo de investigadores elaboraron un manifiesto de

soporte a la nueva perspectiva, entre los que destacan Barbara Fredrickson (2005; 2013) y Mihály Csikszentmihalyi (1997; 1998a; 1998b; 1998c), psicólogos que siguen trabajando dentro de esta perspectiva. Desde ese momento este nuevo movimiento dentro de la Psicología no ha dejado de contribuir a los diferentes ámbitos de esta disciplina (Cabaco, 2011; Vázquez y Hervás, 2009; Vera, 2008). Y un ejemplo de ello es este trabajo que pretende ser una aportación al ámbito de la educación.

En 2003 Seligman presentó un modelo teórico y práctico de tres vías (vida placentera, vida comprometida y vida significativa) en la que fue su primera publicación de Psicología Positiva, el libro *La auténtica felicidad* (2003). Sin embargo, después de diez años de investigaciones poniendo en práctica los supuestos de este modelo, el mismo Seligman presentó una revisión de su teoría de la felicidad en su último libro *Flourish* (2011), traducido al español como *La vida que florece*. En la reformulación de su teoría Seligman considera que el núcleo de la Psicología Positiva pasa a ser el bienestar en lugar de la felicidad; y que el patrón de medida y el objetivo dejan de ser la satisfacción con la vida para ser ahora el crecimiento personal. De esta manera, el constructo bienestar en esta nueva teoría, consta de cinco elementos que forman el acrónimo PERMA en inglés: Positive emotion (emoción positiva), Engagement (entrega), Relationships (relaciones), Meaning and purpose (sentido) y Accomplishment (logros).

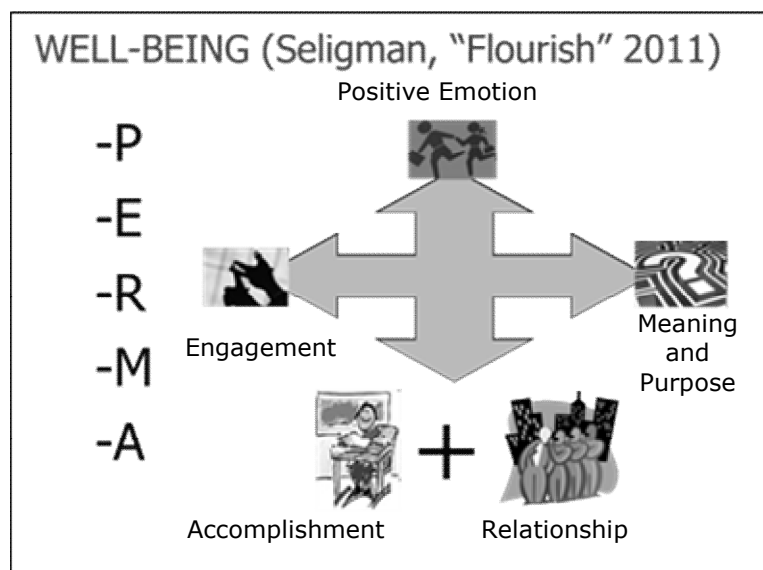


Figura 1. Modelo PERMA del bienestar de Seligman (2011)

Mientras que en el primer modelo Seligman se quedaba en un monismo finalista buscando la felicidad de forma subjetiva para alcanzar la satisfacción con la vida en una vida significativa, esta segunda formulación ya es una teoría dimensional, dinámica y objetiva al buscar el aumento del crecimiento personal para llegar a una vida lograda.

La novedad de la Psicología Positiva implica el poner de relieve la importancia de potenciar la construcción de los aspectos positivos del ser humano y, de este modo, llenar la vida de las personas de felicidad y bienestar a través del desarrollo de las fortalezas personales (Peterson y Seligman, 2004). Y es por ello por lo que nos ofrece un verdadero potencial para aplicarlo a nuestros alumnos.

Por otro lado, la Psicología Positiva tiene vínculos con otras corrientes o teorías psicológicas que han estudiado conceptos integrantes o relacionados con la misma, como son los planteamientos de Abraham Maslow, de Carol Ryff y Viktor Frankl. Investigaciones previas ya han demostrado las relaciones existentes entre los modelos de Martin Seligman y de Viktor Frankl (Moreno, Risco, Cabaco, y Urchaga, 2010; Risco, 2009; Salvino, 2009). De acuerdo a esto, las tres vías que propuso Seligman para la felicidad y los elementos del modelo PERMA posterior concuerdan con el planteamiento de los caminos propuestos por Frankl para dotar de sentido la vida personal. Ambos autores aseguran que el hombre tiene el poder de dar sentido a su vida, desarrollando las virtudes o fortalezas personales, según el primero, o descubriendo su vocación o misión, según el segundo.

Fusionando ambas perspectivas nace la Cognición Instruccional Positiva (en adelante CIP), formulación teórico-práctica (Cabaco, 2009) que pretende ser, a través de programas instruccionales, una guía aplicada para el desarrollo de las competencias vitales, de la felicidad y del bienestar de la persona. Este desarrollo de la persona debe ser entendido como crecimiento integral de todas las dimensiones que la conforman (proyecto DESECO de la OCDE, Simone y Herhs, 2001) y del desarrollo de la tridimensionalidad competencial de la formación integral (Delors, 1996): Saber, Saber hacer, Saber ser. Además, en consonancia con lo propuesto por la Comisión Europea, se fundamenta en la educación en competencias del Espacio Europeo de Educación Superior (E.E.E.S.).

La investigación que presentamos resulta novedosa frente a trabajos que se han venido realizando en relación al desarrollo de competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales tomando a estas de forma aislada, ya que propone una educación integral a través del cultivo de las fortalezas personales para llegar a la felicidad y el bienestar perseguido por la Psicología positiva (Berenbaum, Chow, Schoenleber y Flores, 2013; Buschor, Proyer y Ruch, 2013; Ruska y Waters, 2013; Fernández-Berrocal y Extremera, 2012), y a la vida llena de sentido, meta del modelo de Viktor Frankl (Steger y Kashdan, 2013; Trent, Lavelock y King, 2013).

Los objetivos que han sido planteados para este artículo son los siguientes:

- Reflexionar sobre la educación integral que debe ofrecer el EEES, centrada en las competencias: habilidades, conocimiento, valores y actitudes.
- Considerar las posibilidades de desarrollo de la Psicología Positiva en el ámbito educativo y exponer algunas de las experiencias que hasta ahora se han llevado a cabo por diversos investigadores.
- Exponer la propuesta de la Cognición Instruccional Positiva y el programa instruccional derivado de la misma, para desarrollar las fortalezas personales, el bienestar y la felicidad, y mejorar así las competencias vitales.

1. La educación integral en el EEES

En consonancia con autores como James, Jung, Maslow, Rogers, Frankl y Seligman, consideramos a la persona como un ser bio-psico-social-trascendente. Y bajo esta perspectiva, sostenemos que la educación adecuada a la persona ha de ser integral para poder dotar a la misma de un profundo sentido de la vida. Es decir, tiene que desarrollar equilibradamente todas las dimensiones constitutivas

de su ser. Por ello, entendemos que el acto educativo lo tiene que realizar toda la persona, con todas sus dimensiones.

Para llevar a cabo esta educación integral contamos con el EEES, en que ya estamos imbuidos, y donde nuestra propuesta busca llevar a cabo el desarrollo de las competencias que este modelo nos demanda.

La cuestión que se plantea en relación a la formación integral es la referente a qué conocimientos, habilidades y actitudes serían necesarias para capacitar a los individuos a la hora de hacer frente a las exigencias que le plantea la vida en la sociedad actual (Risco, Cabaco y Urchaga, 2010).

En el presente, las competencias se entienden como actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto con idoneidad y ética, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer (Tobón, Pimienta y García, 2010). La acción docente estará, de este modo, centrada en el desarrollo competencial integral (saber, saber hacer y saber ser) del alumno, siendo la tarea del profesor mediar este proceso para conseguir unos determinados objetivos de aprendizaje (Cabaco, 2012).

Por tanto, la formación en competencias se extiende a los diferentes ámbitos de la persona: el cognitivo (formación en el saber), el instrumental (formación en el saber hacer) y el actitudinal (formación en el saber ser). Así, podemos establecer una formación integral desde las tres perspectivas competenciales (Risco, 2009):

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

2. La Psicología Positiva en la Educación

La Psicología Positiva presenta implicaciones importantes para la práctica docente desarrollando teorías e instrumentos de evaluación sobre los denominados recursos psicológicos positivos (fortalezas y virtudes humanas), como señalan Perandones, Lledó y Grau (2010) y Vázquez y Hervás (2008).

Martin Seligman en su libro *Flourish* (2011) dedica un capítulo al campo de la educación: *Educación positiva: enseñar bienestar a los jóvenes*, en el que muestra ejemplos de implementación de la Psicología Positiva en colegios y ofrece una nueva perspectiva de "educación positiva":

"[...] ahora podemos enseñar las habilidades del bienestar, cómo sentir más emociones positivas, encontrarle un sentido a la vida, mejorar las relaciones y conseguir logros más positivos. Los centros educativos de todos los niveles deberían enseñar tales aptitudes..." (Seligman, 2011: 83-84).

Además, Seligman y cols. (2009) señalan en su investigación tres razones por las que el bienestar debería enseñarse en los colegios. La primera es el gran número de casos de depresión entre los jóvenes; la segunda, como un vehículo para aumentar la satisfacción con la vida, y la tercera, como una ayuda para mejorar el aprendizaje y el pensamiento creativo. Y citan estudios realizados en años recientes que revelan que el bienestar mejora el aprendizaje (propósito tradicional de la educación) y que la actitud positiva aumenta la capacidad de

atención, el pensamiento creativo y el pensamiento holístico (Bolte, Goschke y Khul, 2003; Estrada, Isen y Young, 1994; Fredrickson y Losada, 2005; Isen, Daubman y Nowicki, 1987; Isen, Rosenzweig y Young, 1991; Lyubomirsky, King y Diener, 2005; Rowe, Hirsh, Anderson y Smith, 2007).

También podemos señalar programas ya implementados y con resultados, como son los realizados por el mismo Seligman y colaboradores (2005): el Programa de Resiliencia de Pen (PRP) y el Plan de Estudios de Psicología Positiva de Strath Haven, además del proyecto de la Geelong Grammar School que sigue en práctica; y los efectuados en España: Programa Aulas Felices (Arguís y cols., 2010) y Programa educativo de crecimiento emocional y moral (PECEMO) (Alonso e Iriarte, 2005), entre otros.

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

3. La Cognición Instruccional Positiva (CIP)

En el modelo que estamos proponiendo para desarrollar la tridimensionalidad competencial de la formación integral anteriormente citada, planteamos cinco niveles en los que se concreta la propuesta de la CIP: análisis del problema, expresión y reconocimiento emocional, autoconocimiento, reflexión y bienestar.

1. Análisis del problema: supone un entrenamiento instruccional específico que busca adquirir e interiorizar un esquema de afrontamiento y obtener un alto grado de supervisión metacognitivo hacia las propias intervenciones. Para ello, empleamos los patrones de los enfoques contemporáneos de la solución de problemas de corte cognitivo (Bruning, Schraw, Norby y Ronning, 2005), que proponen cuatro etapas en su procedimiento general: a) Identificación del problema; b) Representación del problema operativizándole en cuatro ejes: estado inicial, estado final o meta, estrategias a utilizar y restricciones o limitaciones; c) Selección de la estrategia; d) Puesta en práctica y evaluación: pasar de las competencias cognitivas (saber) a las procedimentales (saber hacer) con una actitud de autorregulación (saber ser).

2. Expresión y reconocimiento emocional: en este nivel se busca potenciar tanto la función comunicativa hacia fuera, como la función comunicativa hacia dentro. Como señala Fernández-Abascal (2008), es muy importante el papel regulador que las emociones positivas pueden ejercer sobre las negativas desde el plano adaptativo y autorregulador de las conductas. Además, para algunos autores este dominio emocional podría denominarse conciencia emocional (Iriarte, Alonso y Sabino, 2006). En este nivel nos apoyamos en el constructo inteligencia emocional constituido con la integración de la dimensión racional y emocional de la conducta (Goleman, 1997; 2006).

3. Autoconocimiento: se pretende fortalecer a la persona contra las situaciones o contextos generadores de inestabilidad personal y social que se puedan presentar mediante estrategias instruccionales que favorezcan el

autoconocimiento. En este nivel nos sirven de apoyo varias técnicas y modelos, como las que nos ofrece la teoría de las Inteligencias múltiples de Howard Gardner (1995; 2001) referente a la inteligencia intrapersonal.

4. Reflexión de la situación/problema y de su implicación en la dimensión personal. En este nivel es de gran utilidad la llamada inteligencia intuitiva (Gladwell, 2005), inspirada en las inteligencias múltiples de Gardner. Este tipo de conducta inteligente permite diferenciar si la cognición rápida (selección de datos significativos en una situación contextual determinada) que una persona hace es objetiva o está "contaminada" por lastres o resonancias personales. Esta formulación tiene su fundamento en los trabajos de Wilson (2002) desde el plano cognitivo, que muestra que las personas hemos desarrollado una clase de aparato de decisiones capaz de elaborar juicios rápidos a partir de muy poca información, y en los de Damasio (2001) desde el plano neuropsicológico, por los que sabemos que en la toma de decisiones es la región ventromedial del cerebro la que desempeña una función crucial.

5. Bienestar: aquí se busca alcanzar el nivel de felicidad correspondiente al concepto de vida significativa de Seligman, que propone una aplicación de los puntos fuertes personales con el objetivo de sentido de pertenencia y de servicio hacia algo que trasciende. Para Frankl (1985) es en el nivel de suprasentido donde la persona desarrolla la voluntad de hallar el sentido último de su existencia. Risco (2009) señala que sentido y felicidad guardan una relación directa, dado que se juzga que la felicidad consiste en un tipo de actividad que proporciona un sentido a la vida o que la búsqueda de tal sentido se materializa en cierta actividad que proporciona la felicidad.

Siguiendo el esquema de los cinco niveles propuestos se ha elaborado un programa de intervención llamado *Programa CIP*. Este programa está constituido por cinco unidades que corresponden a cada nivel de la CIP, como puede verse en la tabla 1. Las unidades, a su vez, constan de dos actividades cada una, compuestas de los siguientes apartados para su fácil realización y puesta en práctica: Título; Objetivo; Tiempo; Material; Método; Reflexión; Sentido; Observaciones (opcional); Ficha de actividad (opcional). Algunas de estas actividades están elaboradas específicamente para este programa y otras están adaptadas del Programa Educativo de crecimiento Emocional y Moral: PECEMO (Alonso e Iriarte, 2005). En el Anexo 1 puede verse un ejemplo de actividad y de ficha de actividad.

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

Tabla 1. Programa CIP

Para llevar a cabo la implementación del programa CIP se seleccionó un Centro de Secundaria (Colegio Diocesano de Ávila) que nos concedió el permiso para realizar el programa en el curso de 1º de Bachillerato, como habíamos solicitado, y una Facultad Universitaria (Facultad de Comunicación de la Universidad Pontificia de Salamanca) con el fin de aplicarlo a los alumnos de 1º curso.

De este modo, se seleccionaron dos muestras, una de pre-universitarios compuesta por 52 sujetos (28 formaban el grupo experimental y 24 el grupo control) y otra de universitarios de 58 sujetos (30 formaban el grupo experimental y 28 el grupo control). Ambos grupos no diferían significativamente ni en la media de edad ni en la distribución por sexo.

Las sesiones tuvieron lugar durante los meses de febrero, marzo y abril de 2011 (ver tabla 2), a razón de un día a la semana, en las horas normales de clase. Cada sesión tenía como duración una hora.

Todos los sujetos fueron informados sobre los objetivos del estudio, la confidencialidad y el anonimato de sus respuestas y el carácter voluntario de participar en la investigación. Ningún participante se negó a realizar el programa.

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

Tabla 2. Temporalización Programa CIP

La evaluación del programa CIP tanto en el pretest como en el posttest fue efectuada con los siguientes instrumentos de evaluación:

1. El Cuestionario de Gratitud (McCullough y Emmons, 2002), en su traducción al castellano realizada por Carmelo Vázquez y Gonzalo Hervás (2007). Se trata de un cuestionario auto aplicado de 6 ítems, que se puntúa en una escala tipo Likert de siete opciones de respuesta (desde 1=estoy muy en desacuerdo a 7=estoy muy de acuerdo), diseñado para medir las diferencias individuales en la tendencia a experimentar gratitud en la vida diaria.

2. El Cuestionario de Motivaciones Trasgresoras (McCullough *et al.*, 2002), también en la traducción al castellano de los mismos investigadores Vázquez y Hervás (2007). Evalúa la capacidad de perdonar a través de dos medidas: motivación para el rechazo y motivación para la venganza. Se realiza contestando a los ítems pensando en una persona que te ha herido recientemente. El Cuestionario está compuesto por una escala, tipo Likert, de 12

ítems con cinco opciones de respuesta, donde 1 = Muy en desacuerdo y 5 = Muy de acuerdo.

3. El VIA-IS (Values in Action- Inventory of Strengths) traducido al castellano de igual modo por Vázquez y Hervás (2007) como Cuestionario VIA de Fortalezas Personales. Es un cuestionario de 240 ítems tipo Likert con 5 posibles respuestas cada uno (de 1 =Muy diferente a mí, a 5 = Muy parecido a mí), que mide el grado en que un individuo posee cada una de las veinticuatro fortalezas.

En cuanto a los materiales utilizados por los sujetos para las actividades del programa se emplearon las fichas de actividad necesarias para su realización, folios en blanco, bolígrafos y pinturas de colores.

Los resultados de la intervención con el Programa CIP han señalado aumento de las fortalezas personales en los sujetos pre-universitarios y en los universitarios, siendo en mayor medida en los primeros. Por lo que el objetivo principal del programa que era aumentar el bienestar y la felicidad, y mejorar así las competencias vitales, se pudo conseguir. Apoyándonos igualmente en los resultados, también podemos asentir que con este programa se trabaja, no sólo, un modelo formativo sino una vía instruccional para la adquisición de competencias a través de las actividades propuestas.

En la actualidad el Programa CIP está en fase de evaluación y generalización.

4. Conclusiones

En primer lugar, en este artículo hemos reflexionado acerca de cómo pensamos ha de ser la educación integral centrada en las competencias, ofreciendo un modelo según las pautas que nos ofrece el EEES. De esta manera consideramos que tiene que ser capaz de desarrollar todos los ámbitos de la persona: los conocimientos o saber conceptual (Competencias cognitivas o técnicas); las habilidades para plasmar los conocimientos (Competencias instrumentales o metodológicas); y las actitudes y valores, el pensamiento crítico y autónomo, y las habilidades cooperativas y colaborativas (Competencias actitudinales, personales y sociales).

Cumplimos el segundo objetivo propuesto, concluyendo con lo presentado anteriormente, que la Psicología Positiva posee grandes posibilidades en el ámbito educativo. Posibilidades refrendadas con los resultados de las experiencias que hasta ahora se han llevado a cabo por diversos investigadores poniendo en práctica los supuestos de la misma en el campo de la educación (Aguilera y cols., 2012; Avia y Vázquez, 2001; Cabello y cols., 2012; Lantieri y Madhavi, 2012).

Y en tercer y último lugar, cumplimos el tercer objetivo al presentar la propuesta de la CIP, que nace con la pretensión de llevar a cabo las líneas teórico-prácticas de los modelos psicológicos de la Logoterapia de Frankl y de la Psicología Positiva de Seligman llevados a la educación: la educación positiva y la educación para el sentido. Con los cinco niveles que la componen y a través del programa diseñado, se pretende materializar esta propuesta de búsqueda de sentido y de consecución de un mayor bienestar.

Creemos que el planteamiento de la CIP es válido no solo en el campo de la educación de los jóvenes (Barahona, Cabaco y Urchaga, en prensa; Bernal, 2010), sino también en otros, como puede ser en mayores para mejorar su bienestar y calidad de vida. Por eso, en este colectivo se ha llevado a cabo una

experiencia piloto (Franco, Barahona, Urchaga y Cabaco, 2012) que también ha resultado satisfactoria y que nos anima a realizar nuevas implementaciones.

Referencias bibliográficas

Aguilera, P., Segovia, N., y Planells, O. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat -Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu. Recuperado de <http://www.faroshsjd.net/adjuntos/2232.1-Faros%206%20Cast.pdf>.

Alonso, N. e Iriarte, C. (2005). *Programa Educativo de crecimiento Emocional y Moral: PECEMO*. Málaga: Aljibe.

Arguís, R., Bolsas, A. P., Hernández, S. y Salvador, M. M. (2010). *Programa Aulas Felices. Psicología Positiva aplicada a la educación*. Recuperado de <http://catedu.es/psicologiapositiva/>.

Avia, M. D. y Vázquez, C. (2001). *Optimismo inteligente: psicología de las emociones positivas*. Madrid: Alianza.

Barahona, M. N., Cabaco, A. S. y Urchaga, J. D. (en prensa). Cognición Instruccional Positiva: implementación de una experiencia piloto con jóvenes cubanos. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology*, 23 (2).

Berenbaum, H., Chow, P. I., Schoenleber, M. y Flores Jr., L. E. (2013). Pleasurable emotions, age, and life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 2 (8), 140-143.

Bernal, A. (2010). Psicología Positiva de la vida y los programas de intervención en la familia para promover competencias sociales. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology*, 22, 1 (1), 25-34.

Bruning, R., Schraw, G., Norby, M. y Ronning, R. (2005). *Psicología cognitiva y de la instrucción*. Madrid: Pearson Prentice-Hall.

Buschor, C., Proyer, R. T. y Ruch, W. (2013). Self- and peer-rated character strengths: How do they relate to satisfaction with life and orientations to happiness? *The Journal of Positive Psychology*, 2 (8), 116-127.

Cabaco, A. S. (2009). Positive instructional cognition: New challenges for Educational Psychology. En International Conference "Psychology and Education: Practices, Training and Research", Covilha, UBI.

Cabaco, A. S. (2011). Memoria, identidad y sentido vital. Lección Inaugural en la Solemne Apertura del Curso Académico 2011/2012. Universidad Pontificia de Salamanca. Salamanca: Publicaciones de la UPSA.

Cabaco, A. S. (2012). Psicología Positiva e Inteligencia Emocional en un mundo en cambio. Conferencia en XIX Congreso Internacional de INFAD. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologías.

Cabello, R., Ruíz, D. y Fernández-Berrocal, P. (2012, marzo). Desarrollo positivo en adolescentes a través del entrenamiento de la Inteligencia Emocional. Comunicación en I Congreso Nacional de Psicología Positiva. El Escorial.

Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: the psychology of engagement with everyday life*. New York: Basic Books.

Csikszentmihalyi, M. (1998a). *Aprender a fluir*. Barcelona: Kairós.

Csikszentmihalyi, M. (1998b). *Creatividad: el flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.

Csikszentmihalyi, M. (1998c). *Experiencia óptima: estudios psicológicos del flujo en la conciencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Damasio, A. (2001). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.

Fernández-Abascal, E. G. (2008). *Las emociones positivas*. Madrid: Pirámide.

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2012, marzo). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad: una revisión teórica. Comunicación en I Congreso Nacional de Psicología Positiva. El Escorial.

Franco, P., Barahona, M. N., Urchaga, J. D. y Cabaco, A. S. (2012, abril). Experiencia piloto de intervención instruccional positiva con personas mayores. Poster presentado en XIX Congreso Internacional INFAD. Lisboa, Portugal.

Frankl, V. E. (1985). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.

Fredrickson, B. L. y Losada, M. (2005). Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. *American Psychologist*, 60 (7), 678-686.

Fredrickson, B. L. (2013). Positive emotions broaden and build. En E. Ashby Plant y P. G. Devine (Eds.), *Advances on Experimental Social Psychology*, 47, 1-53. Burlington: Academic Press.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Editorial Paidós.

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós Ibérica, D. L.

Gladwell, M. (2005). *Inteligencia intuitiva*. Madrid: Santillana.

Goleman, D. (1997). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.

Goleman, D. (2006). *Inteligencia Social*. Barcelona: Editorial Kairós.

Iriarte, C., Alonso, N. y Sobrino, A. (2006). Relaciones entre desarrollo emocional y moral a tener en cuenta en el ámbito educativo: propuesta de un programa de intervención. *Revista de investigación Psicoeducativa*, 4 (1), 43-64.

Lantieri, L. y Madhavi, N. (2012). La experiencia de la educación emocional en las aulas de Nueva York. En P. Aguilera, N. Segovia y O. Planells, *Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 70-82). Esplugues de Llobregat-Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.

Lyubomirsky, S., King, L. A. y Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 803-855.

Moreno, B. y Gálvez, M. (2010). La Psicología Positiva va a la Escuela. *Típica, Boletín Electrónico de Salud Escolar*, 6 (1), 210-220. Recuperado de www.tipica.org/media/system/articulos/vol6N1/vol6N1_Moreno_psicologiapositiva.

Moreno, M. V., Risco, A., Cabaco, A. S. y Urchaga, J. D. (2010). Sentido de la vida: estudio empírico en estudiantes de educación secundaria. *Paideia*, 48, 95-116.

Perandones, M. T., Lledó, A. y Grau, S. (2010). Contribuciones de la Psicología Positiva al ámbito de la profesión docente. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology*, 22, 1 (1), 17-24.

Peterson, C. y Seligman, E. P. (2004). *Character strengths and virtues: a handbook and classification*. Oxford: Oxford University Press y American Psychological Association.

Risco, A. (2009). Sentido de la vida: evolución e implicaciones para la educación superior. Tesis doctoral no publicada. Universidad Pontificia de Salamanca. Salamanca.

Risco, A., Cabaco, A. S. y Urchaga, J. D. (2010). Pedagogía del sentido de la vida en el ámbito educativo: estudio empírico con jóvenes salmantinos. *Boletín de Logoterapia y Análisis Existencial*, 14, 33-46.

Ruska, R. D. y Waters, L. E. (2013). Tracing the size, reach, impact, and breadth of positive psychology. *The Journal of Positive Psychology*, 3 (8), 207-221.

Salvino, E. (2009). Evidencias teóricas y empíricas entre la psicología positiva de Seligman y la psicología humanista-existencial de Frankl. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Pontificia de Salamanca.

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

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: a visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.

Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N. y Peterson, C. (2005). Positive Psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410-421.

Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. y Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35 (3), 293-311.

Simone, D. y Hersh, L. (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. London: Hogrefe y Huber Publishers.

Steger, M. F. y Kashdan, T. B. (2013). The unbearable lightness of meaning: Well-being and unstable meaning in life. *The Journal of Positive Psychology*, 2 (8), 103-115.

Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.

Trent, J., Lavelock, C. y King, L. A. (2013). Processing fluency, positive affect, and judgments of meaning in life. *The Journal of Positive Psychology*, 2 (8), 135-139.

Vázquez, C. y Hervás, G. (2008). *Psicología positiva aplicada*. Bilbao: Desclee de Brouwer.

Vázquez, C. y Hervás, G. (2009). *La ciencia del bienestar: fundamentos de una psicología positiva*. Madrid: Alianza editorial.

Vera, B. (2008). *Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología*. Madrid: Calamar.

Anexo 1: Ejemplo de una actividad del Programa CIP

I.2. Estilos de decisión

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

Tiempo: 30 minutos.

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

Método:

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

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

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

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

5º Se hace el apartado Reflexión.

Reflexión:

¿Cuál crees que es tu estilo predominante?

¿Crees que lo podrías mejorar?, ¿cómo?

¿Cuáles son los principios que guían tus decisiones?

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

Ficha de la actividad: I. 2. "LOS ESTILOS DE TOMA DE DECISIONES"

ESTILOS	DESCRIPCIÓN
Impulsivo	A menudo me decido de prisa, a veces acierto y otras no, ¡como todos!
Dubitativo	Suelo pensarlo mucho, examino los pros y los contras de las distintas opciones y me cuesta aclararme, ¡las distintas posibilidades nunca son totalmente buenas o totalmente malas!
Reflexivo	A menudo me tomo cierto tiempo para pensar las ventajas y luego me decido y lo hago sin darle más vueltas ¡siempre influyen hechos que no se pueden ni predecir ni controlar, lo importante es tomar una buena decisión y no obsesionarse por escoger la mejor!
Aislado	Casi siempre me decido solo, sin consultarlo demasiado ¡quién me va a conocer mejor que yo mismo!
Inseguro	Con frecuencia pido consejo a mucha gente, a veces termino más confuso que al principio, pero ¡cuatro ojos ven más que dos!
Integrado	Normalmente lo consulto con alguien de mucha confianza y que tenga más conocimiento o experiencia del tema que yo.

ESTILOS	DESCRIPCIÓN
Poco permeable	A menudo me afectan poco las opiniones de los demás para tomar mis decisiones.
Dependiente	Suelo decidir más influido por la opinión de los que me rodean que por mis propias convicciones.
Flexible	Tengo en cuenta lo que me dicen las personas que merecen mi confianza pero, en última instancia, sigo mi criterio.